

SERIE
**EVALUACIÓN
INTEGRAL
DE LA
FORMACIÓN
DOCENTE**

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR

Informe Nacional sobre los
Profesorados de Educación
Secundaria. Año 2017.





Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación

Alejandro Finocchiaro

Secretario de Gobierno de Cultura

Pablo Avelluto

Secretario de Gobierno de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

Lino Barañao

**Titular de la Unidad de Coordinación General del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y
Tecnología**

Manuel Vidal

Secretario de Gestión Educativa

Oscar Ghillione

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa

Mercedes Miguel

Secretaría de Políticas Universitarias

Pablo Domenichini

Secretaría de Evaluación Educativa

Elena Duro

Secretaría de Coordinación de Gestión Cultural

Juliet García Lenzi

Secretario de Patrimonio Cultural

Marcelo Panazzo

Secretario de Cultura y Creatividad

Andrés Gribnicow

Secretario de Planeamiento y Políticas en Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

Jorge Aguado

Secretario de Articulación Científico Tecnológica

Agustín Campero

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente

Cecilia Veleda

Director Nacional de Formación Inicial del Instituto Nacional de Formación Docente

Emmanuel A. Lista



Coordinadora Nacional de Desarrollo Curricular

Soledad Areal

Coordinación operativa de evaluación

Florencia Rodríguez

Equipo técnico

María Luján Borrelli

Silvina Cruciani

Herminia Ferrata

Marcela Imperiale

Asistencia administrativa

Silvina Blanco

Edición

Federico Juega Sicardi

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	6
2. INTRODUCCIÓN	8
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	11
4. ANTECEDENTES	15
5. PRINCIPALES RESULTADOS A NIVEL NACIONAL	18
a. Diseño curricular renovado	18
a.1. Estructura curricular	18
a.2. Contenidos	24
b. Trayectorias formativas.....	37
b.1. Trayectorias efectivas	37
b.2. Acompañamiento a las trayectorias	52
c. Desarrollo curricular a nivel institucional	55
c.1. Condiciones institucionales	55
c.2. Articulación intra e interinstitucional	63
c.3. Participación de los actores institucionales	699
d. Desarrollo curricular a nivel del aula	70
d.1. Prácticas de enseñanza.....	70
e. Desarrollo curricular del Campo de la Práctica Profesional Docente	81
e.1. Organización.....	811
e.2. Articulación	84
e.3. Acciones formativas CFPP	888
f. Valoraciones generales sobre el desarrollo curricular	911
6. CONCLUSIONES..	105
7. ANEXOS	109
ANEXO 1. Tablas con cargas horarias totales de los DCJ, por carrera y jurisdicción.....	109
ANEXO 2. Instrumento N° 1. Cuestionario institucional.....	114
ANEXO 3. Instrumento N° 2. Jornada docente	133
ANEXO 4. Instrumento N° 3. Encuesta a estudiantes	145
ANEXO 5. Documento “Orientaciones para la elaboración del Informe Institucional Integrado”	164
ANEXO 6. Documento “Orientaciones para la elaboración del Informe Jurisdiccional” ...	183

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

GRÁFICO N° 1. Porcentaje relativo de los campos en función de los topes establecidos en la normativa	20
GRÁFICO N° 2. Grado de acuerdo con los contenidos de los nuevos diseños.	
Total y por carreras.....	25
GRÁFICO N° 3. Motivos del acuerdo con los contenidos de los nuevos diseños.	
Promedio total país.....	28
GRÁFICO N° 4. Motivos del desacuerdo con los contenidos de los nuevos diseños.	
Promedio total país.....	29
TABLA N° 1. Porcentaje de estudiantes cursando tercer o cuarto año según año de ingreso a la carrera. Promedio sin distinción por carreras.....	39
TABLA N° 2. Cantidad de estudiantes que deben al menos una UC, por año que se encuentran cursando y por carrera.....	46
GRÁFICO N° 5. Calificación de los/as estudiantes respecto de su propio desempeño en relación con distintas variables.....	51
TABLA N° 3. Temas que trabaja el órgano colegiado.....	56
TABLA N° 4. Obstáculos identificados con respecto a la utilización de canales virtuales.....	57
TABLA N° 5. Problemas identificados en relación con los recursos tecnológicos.....	61
GRÁFICO N° 6. Acciones que se desarrollan a nivel institucional para favorecer la articulación, según equipos directivos y docentes	65
GRÁFICO N° 7. Objetivos más frecuentes del trabajo compartido, según equipos directivos y docentes	66
GRÁFICO N° 8. Proporción de formatos asignados a las UC de los DCJ evaluados	71
TABLA N° 6. Acciones formativas que se realizan y sus frecuencias, según docentes. Cuadro comparativo entre carreras.....	73
TABLA N° 7. Acciones formativas que se realizan y sus frecuencias, según estudiantes. Cuadro comparativo entre carreras.....	74



GRÁFICO N° 9. Frecuencia de desarrollo de capacidades, según los/as docentes de todas las carreras.....	76
TABLA N° 8. Maneras en que se produce la articulación entre el Campo de la Práctica y los otros dos campos formativos.....	85
TABLA N° 9. Maneras en que los contenidos del Campo de la Práctica son recuperados en los otros dos campos formativos y viceversa.....	86
TABLA N° 10. Razones por las que los/as estudiantes valoran negativamente las experiencias de prácticas.....	88
TABLA N° 11. Acciones formativas que se desarrollan en las UC del CFPP, según estudiantes y docentes.....	89

1. PRESENTACIÓN

En este documento, se presentan los principales resultados obtenidos en la tercera etapa de implementación de la evaluación del desarrollo curricular. Dicha evaluación se enmarca en una política de Estado que se viene impulsando desde 2011, que tuvo continuidad a lo largo de los años y que en esta tercera etapa incorpora aspectos vinculados con líneas de acción actuales, tales como el Marco Referencial de Capacidades de la Formación Docente Inicial.¹

La evaluación se inscribe en un proceso más amplio de actualización curricular que se inicia a partir de la Res. N° 24/07 del Consejo Federal de Educación (CFE), “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”,² y es en este sentido que cobra central importancia, en tanto brinda información sobre el sistema formador con foco en el desarrollo curricular.

La Res. N° 24/07 del CFE constituyó un hito fundamental para el desarrollo del sistema formador argentino. Se propuso revertir la situación preexistente³ en la que, a lo largo y ancho de todo el país, se contaba con más de 3.000 titulaciones de carreras de formación docente —en su mayoría se trataba de planes de estudio institucionales—, con dispar duración y contenidos que no aseguraban una formación sólida y equivalente para todos/as los/as docentes argentinos/as. A partir de su sanción, todos los diseños curriculares de los profesorados se adecuaron a las definiciones allí plasmadas. Estas refieren, principalmente al carácter jurisdiccional de los diseños, la duración de cuatro años para todas las carreras, la carga horaria mínima de 2.600 horas reloj, la organización de los contenidos en tres campos de la formación —Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación para la Práctica— de desarrollo simultáneo, la realización de prácticas en escuelas asociadas desde primer año y la residencia en cuarto año. Cumplidos estos requisitos, los diseños curriculares obtienen su validez nacional, que se otorga a término, es decir, para un

¹ Res. N° 337/18 del Consejo Federal de Educación. Disponible en línea: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_337_infod.pdf>.

² Disponible en línea: <<https://cedoc.infod.edu.ar/upload/2407anexo01.pdf>>.

³ Dicha situación se describe y analiza en un informe fundacional que da origen a las líneas de acción del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), el “Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina”, coordinado por la Dra. María Cristina Davini. Disponible en línea: <https://cedoc.infod.edu.ar/upload/ESTUDIO_DE_LA_CALIDAD_Y_CANTIDAD_DE_OFERTA_DE_LA_FORMACION_DOCENTE_1.pdf>.



número determinado de cohortes, lo que permite una revisión y actualización periódica. La evaluación curricular, entonces, debe entenderse en este marco. Con esta tercera etapa, se cierra un ciclo en el que se evaluó casi la totalidad de los diseños curriculares renovados de acuerdo a los Lineamientos Curriculares Nacionales.⁴

A continuación, se describen algunos aspectos del dispositivo en general y de esta etapa en particular. Luego, se abordan cuestiones metodológicas, para luego repasar brevemente los resultados de etapas anteriores y, por fin, presentar los resultados obtenidos en esta etapa.

⁴ En el apartado “Antecedentes”, se describen brevemente los principales resultados de las etapas anteriores.

2. INTRODUCCIÓN

Enmarcado en el proceso anteriormente descripto, el principal objetivo de la evaluación es producir conocimiento acerca del desarrollo curricular de las carreras de formación docente para el nivel secundario de todo el país. Dicho conocimiento posibilita construir una visión de conjunto que permita dimensionar la incidencia que han tenido en las prácticas formativas los cambios introducidos en los diseños curriculares renovados a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales. Ese conocimiento se obtiene a través de la información y las apreciaciones aportadas por los actores institucionales involucrados en tal proceso: equipos directivos, docentes y estudiantes. Los objetivos específicos de la evaluación son:

- Producir información acerca de las prácticas de gestión curricular tanto en el nivel institucional como en el del aula. Promover que los institutos superiores de formación docente desarrollen prácticas de autoevaluación curricular, con la participación de sus equipos directivos, profesores y estudiantes.
- Identificar logros y cuestiones problemáticas en los procesos de desarrollo curricular, con el fin de promover políticas y prácticas de gestión curricular basadas en evidencia.

Esta evaluación se propone, en síntesis, producir evidencias para la toma de decisiones en cuatro niveles: nacional, jurisdiccional, institucional y de aula. Tanto a nivel nacional como jurisdiccional, dichas evidencias permitirán avanzar en el desarrollo de políticas públicas tendientes a la mejora de la formación docente inicial y tomar decisiones en relación con líneas de acción diversas. En el nivel jurisdiccional en particular, ofrecerán datos que aporten a los procesos de revisión y reformulación de los diseños curriculares y echarán luz sobre las cuestiones que es preciso reforzar desde la gestión curricular. A nivel institucional, la evaluación presentará evidencias respecto de las formas de organización y de las percepciones de los/as estudiantes y docentes referidas a diversos aspectos del desarrollo curricular. A nivel de aula, permitirá tomar decisiones en cuanto a las prácticas de enseñanza concretas, los formatos curriculares, las acciones a realizar en las escuelas asociadas, entre otras.

Para la evaluación curricular de los profesorados de educación secundaria, se consideró el universo de diseños curriculares de las carreras que forman para la enseñanza de las siete disciplinas comunes a todas las orientaciones del nivel: Lengua y Literatura, Geografía, Historia, Biología, Matemática, Física y Química. Además, estos diseños debían tener validez

nacional —otorgada por resolución ministerial nacional—, encontrarse como mínimo en su tercer año de implementación y contar con oferta activa, es decir, con estudiantes cursando en tercero y/o cuarto año. De esta manera, el universo estuvo conformado por 21 jurisdicciones y 112 diseños curriculares:⁵

Región	Jurisdicción	Cantidad de carreras evaluadas	Disciplinas del Profesorado de Educación Secundaria que evaluó
NOA	Catamarca	4	Historia, Geografía, Biología y Química
	Jujuy	7	Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química
	La Rioja	7	Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química
	Salta	7	Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química
	Santiago del Estero	7	Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química
	Tucumán	6	Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología y Química
NEA	Corrientes	7	Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química
	Chaco	7	Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química
	Formosa	5	Lengua y Literatura, Matemática, Biología, Física y Química
	Misiones	6	Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología y Química
Cuyo	Mendoza	7	Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química
	San Juan	1	Biología
	San Luis	4	Lengua y Literatura, Historia, Geografía y Matemática
Centro	CABA	7	Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química

⁵ Hay jurisdicciones que no han participado en su totalidad y carreras que no han participado en algunas jurisdicciones en particular. Se trata de jurisdicciones que no tenían validez nacional para los diseños a evaluar, o bien carreras que no tenían oferta activa de las carreras evaluadas, y en algunos otros casos los diseños ya habían sido evaluados a nivel jurisdiccional en años anteriores.

	Córdoba	7	Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química
	Entre Ríos	7	Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química
Sur	Chubut	7	Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química
	Neuquén	5	Geografía, Matemática, Biología, Física y Química
	Río Negro	1	Historia
	Santa Cruz	2	Lengua y Literatura y Biología
	Tierra del Fuego	1	Matemática
	TOTAL	112	

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Participaron del dispositivo de evaluación los tres niveles de responsabilidad involucrados en el proceso de renovación curricular de la formación docente inicial: la Nación, a través del Área de Desarrollo Curricular de la Dirección de Formación Inicial del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOd); las jurisdicciones, a través de los equipos técnicos de las Direcciones de Educación Superior (DES), y los institutos superiores de formación docente (ISFD), a través de sus equipos directivos, profesores/as y estudiantes. El equipo nacional ofreció acompañamiento a las jurisdicciones en la implementación del dispositivo —tanto a través de encuentros presenciales como de la plataforma virtual—, elaboró los instrumentos y los documentos de apoyo, revisó los informes jurisdiccionales y ofreció devoluciones. Las jurisdicciones participaron gestionando la implementación del dispositivo propiamente dicho: definieron los universos jurisdiccionales —es decir, identificaron los ISFD que se encontraban en condiciones de participar de la evaluación—, asistieron a los ISFD en la carga de los instrumentos, apoyaron la conformación de las comisiones internas institucionales y de las comisiones externas, y realizaron los informes jurisdiccionales. Las instituciones realizaron su carga de datos, conformaron las comisiones internas y elaboraron sus informes institucionales integrados.

Las dimensiones de análisis a considerar fueron, al igual que en los dispositivos anteriores, las siguientes:

- Las prácticas formadoras de los/as profesores/as, tanto en el ámbito institucional como en las aulas: la elaboración de los programas, 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.
- Las trayectorias estudiantiles, a través de un conjunto de indicadores: las regulaciones curriculares y su incidencia en la duración efectiva de las carreras, la cantidad de unidades curriculares cursadas, aprobadas y recursadas por las cohortes analizadas, las valoraciones de los/as estudiantes sobre las prácticas de enseñanza de sus profesores, y las condiciones institucionales de desarrollo curricular y su propio desempeño académico, entre otros.
- Los aspectos de la organización institucional que inciden en el proceso de desarrollo curricular, tales como la introducción de nuevos roles docentes, las estrategias de

comunicación y modalidades de acompañamiento dirigidas a los/as estudiantes, la interrelación con las escuelas asociadas, y la disponibilidad y el aprovechamiento de condiciones materiales y recursos de aprendizaje.

Los aportes de los tres actores institucionales, cada uno respondiendo respecto de diferentes aspectos y desde sus puntos de vista, fueron relevados a través de tres instrumentos:

Instrumento	Quiénes responden	Qué aspectos del desarrollo curricular releva ⁶
Cuestionario institucional	El equipo directivo del ISFD	Datos institucionales; instancias de participación docente y estudiantil en el ISFD; instancias de trabajo compartido entre los/as docentes; aspectos del régimen académico; trabajo del ISFD con otras instituciones del sistema formador; circulación de la información para los/as estudiantes; acompañamiento a las trayectorias formativas; recursos de enseñanza en el ISFD; apreciaciones sobre el diseño curricular (DC) renovado; incorporación de modificaciones en el ISFD a partir de la implementación de los DC renovados; organización del Campo de la Formación para la Práctica Profesional (CFPP); valoración general del equipo directivo sobre la formación.
Registro de jornada docente	Los/as docentes de cada carrera evaluada	Percepciones sobre los contenidos básicos del DC; formatos curriculares; acciones formativas en el ISFD y en las escuelas asociadas y en instituciones no escolares; capacidades a desarrollar en los/as estudiantes; articulación entre los campos; estrategias para favorecer la articulación del trabajo docente; percepciones acerca de obstáculos que inciden en la trayectoria formativa; valoraciones generales sobre la formación y propuestas para la mejora.
Encuesta a estudiantes	Los/as estudiantes que se encuentran cursando Práctica III y/o Práctica IV de los diseños curriculares renovados	Datos personales; participación estudiantil en el instituto y/o en la comunidad; circulación de la información para los/as estudiantes, en el instituto; acompañamiento a la trayectoria estudiantil; recursos de enseñanza en el ISFD; cursada de unidades curriculares; prácticas de enseñanza; aspectos vinculados al CFPP; valoraciones generales sobre la formación.

⁶ Para más información, los instrumentos se encuentran incluidos en los anexos 2, 3 y 4 del presente informe.



Cabe destacar que en esta tercera etapa se realizó una revisión de los instrumentos utilizados en etapas anteriores, a partir de la cual se redujo la cantidad de preguntas, se reordenaron por temas, se agregaron otras nuevas referidas al desarrollo de capacidades en los/as futuros/as docentes y se constató que ciertas problemáticas fueran consultadas a los tres actores involucrados. Además, se focalizó aún más en las preguntas referidas al CFPP y se precisaron mejor las vinculadas con las trayectorias estudiantiles. A su vez, se incorporó una sistematización de datos estructurales de los diseños curriculares evaluados, a fin de contar con una fuente de información más y de poder avanzar en la mirada conjunta de los diseños y su desarrollo.

La información resultante se sistematizó a través de tres informes, elaborados por cada uno de los tres niveles de responsabilidad anteriormente mencionados:

Instrumento	Quiénes lo elaboran
Informe Institucional Integrado	Comisión Interna de Evaluación
Informe Jurisdiccional	Equipo Técnico de la Dirección de Educación Superior (DES)
Informe Nacional	Área de Desarrollo Curricular del INFoD

Los datos fueron relevados entre los meses de junio y octubre de 2017. Se realizaron en total 6.544 encuestas a estudiantes, 487 jornadas docentes y 267 cuestionarios institucionales.

Al igual que en la segunda etapa, este tercer dispositivo de evaluación se implementó a través de una combinación de instancias presenciales y virtuales, con un sistema de carga digital. Dicho sistema estuvo centralizado en una plataforma virtual,⁷ que se utilizó tanto para el relevamiento de la información como para el apoyo y asistencia a los ISFD y el acompañamiento a las DES. Durante el proceso de carga y en tiempo real, la plataforma permitió obtener un registro de la cantidad de instrumentos cargados. A su vez, posibilitó la descarga de bases de datos que contienen la totalidad de la información, así como de tablas de porcentajes para las preguntas cerradas, contemplando un primer nivel de procesamiento de los datos.

Además de estos porcentajes, existen preguntas abiertas. Para su lectura, se realizó una muestra proporcional de respuestas⁸ que se leyó en profundidad (por carrera en los casos de las

⁷ Disponible en línea: <<http://evaluacioncurricular2017.infd.edu.ar>>.

⁸ Teniendo en cuenta la cantidad de respuestas de cada carrera, en los casos que corresponde la distinción, o bien considerando que las respuestas derivan de una anterior. Se descartaron las respuestas que estaban completadas con símbolos o números y/o no respondían a la pregunta.

jornadas docentes y de las encuestas a estudiantes y considerando la presencia de todas las jurisdicciones). Posteriormente, se clasificaron las respuestas sobre la base de temáticas recurrentes y se las jerarquizó en función de su frecuencia de aparición. En algunos casos, se realizó una mirada más institucional, y en otros, se profundizó por carrera, cuando la temática analizada lo ameritaba.

Para organizar la información obtenida, se definieron seis grandes temáticas que atraviesan las tres dimensiones de análisis, dentro de las cuales se armaron categorías. Cada una de dichas temáticas constituye un apartado de este informe. Son las siguientes:⁹

- Diseño curricular renovado.
- Trayectorias formativas.
- Desarrollo curricular a nivel institucional.
- Desarrollo curricular a nivel del aula.
- Desarrollo curricular del Campo de la Práctica Profesional Docente.
- Valoraciones generales sobre el desarrollo curricular.

⁹ Estas dimensiones y categorías son las que se propusieron para la organización de los informes institucionales integrados y para los informes jurisdiccionales, si bien en este último caso la jurisdicción podía priorizar alguna temática que le resultara de interés, o bien organizar la información con criterio territorial.

4. ANTECEDENTES

A continuación, de manera breve, retomamos los resultados obtenidos en etapas anteriores,¹⁰ a fin de poder vislumbrar continuidades y rupturas con respecto a los que en este informe se presentan.

El primer dispositivo de evaluación del desarrollo curricular tuvo lugar entre 2011 y 2012. En aquella oportunidad, se evaluó el desarrollo de los diseños curriculares jurisdiccionales (DCJ) de los profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, primeros en ser renovados a partir la aprobación de la Res. N° 24/07 del Consejo Federal de Educación (CFE). En estos diseños, el principal desafío consistió en lograr extender la formación a cuatro años, en carreras que en su mayoría duraban entre dos y tres años, debiendo conformar un Campo de la Práctica presente en todos los años de cursada.

En dicha primera etapa se identificaron, como tres de las principales problemáticas vinculadas con el desarrollo de los DCJ, el excesivo número de unidades curriculares que los/as estudiantes cursan en simultáneo, la falta de articulación entre los campos de la formación y la débil organización del Campo de la Práctica Profesional. Por otro lado, a nivel gestión de los DCJ —considerada como fundamental para un desarrollo adecuado de ellos— se encontraron dificultades para garantizar el trabajo en equipo necesario para lograr la articulación entre los campos. Asimismo, se observó que los/as estudiantes no lograban tener trayectorias fluidas, y en este sentido se identificaron dos problemas: el régimen de correlatividades y las modalidades de evaluación, promoción y acreditación.

El segundo dispositivo de evaluación del desarrollo curricular tuvo lugar durante 2014 y se centró en los DCJ de los profesorados de Educación Especial, Educación Física y los del Campo de la Educación Artística, todas ellas carreras que habilitan para el desempeño en tres niveles del sistema educativo. En estos casos, el desafío de la renovación no pasaba por la extensión de la carrera, pues la mayoría de las propuestas ya contaba con cuatro años o más de cursada, sino por lograr que adquirieran mayor relevancia el Campo de la Formación General y el de Formación para la Práctica, y que los tres campos se desarrollaran de manera simultánea.

¹⁰ Los informes respectivos se encuentran disponibles para su consulta en la web: Informe Nacional de Evaluación de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria (2011-2012) (disponible en línea: <https://cedoc.infd.edu.ar/upload/Informe_PEI_PEP.pdf>) e Informe Nacional de Evaluación Curricular de los Profesorados de Educación Especial, Educación Física y del Campo de la Educación Artística (2014) (disponible en línea: <https://cedoc.infd.edu.ar/upload/Informe_Nacional_F.E.A._editado_1.pdf>).

Este último fue el principal desafío para las carreras de Educación Física y Educación Artística, que estaban organizadas siguiendo el modelo de los profesorados universitarios: la currícula se centraba en el contenido disciplinar y se incluían escasas unidades curriculares de formación pedagógica.

Al ser estos los desafíos, los resultados de la evaluación hicieron visible una tensión entre la formación general y la formación específica, que se presentaba como una disputa por la carga horaria del diseño. Por otro lado, se observó, al igual que en la primera implementación, la falta de articulación entre los campos; se destacó que en los diseños se menciona esto como condición para lograr un buen desarrollo, pero que no sucede en la práctica. Respecto al Campo de la Formación para la Práctica, volvió a señalarse la organización y gestión como una cuestión a trabajar, si bien se identificó como positivo el avance en la formalización de las relaciones con las escuelas asociadas. La trayectoria de los/as estudiantes volvió a presentarse como una problemática: se identificó una diferencia entre la trayectoria propuesta por el DCJ y el tiempo real de concreción. Finalmente, las percepciones de los actores dieron cuenta de que la presencia de los formatos curriculares en los diseños no se traduce en una diversificación de las estrategias de enseñanza y evaluación, ya que, si bien se sugieren diferentes formatos para las unidades curriculares, los formadores no modifican sus prácticas según sus sugerencias.

En síntesis, al comparar ambos dispositivos, se observan las siguientes problemáticas comunes:

- La falta de articulación entre los campos.
- La débil coordinación de acciones formativas entre las escuelas asociadas y los institutos superiores de formación docente (ISFD) en el Campo de la Práctica, manifestada en diferencias de enfoques y criterios y en la falta de definición de las responsabilidades entre los roles involucrados.
- El alargamiento de las trayectorias formativas de los/as estudiantes y el modo en las estrategias de evaluación, promoción y acreditación la condicionan.
- La dificultad en la implementación de los formatos curriculares y la falta de diversificación en las prácticas de enseñanza.
- La falta de trabajo conjunto entre docentes.

A la vez, se coincide en la valoración de los siguientes aspectos:

- El reconocimiento del Campo de la Formación para la Práctica Profesional (CFPP) y su presencia desde el primer año de la carrera como el principal aporte a la formación.
- La organización de los DCJ a partir de la Res. N° 24/07 del CFE redunda en una mejor formación docente inicial con respecto a propuestas anteriores.

A continuación, se presentan los resultados de la evaluación a nivel nacional obtenidos en esta tercera etapa, para luego, en las conclusiones, identificar continuidades y/o rupturas con respecto a los antecedentes. Se incluyen cuadros que son producto de la plataforma virtual, junto con otros que son de elaboración propia del Área de Desarrollo Curricular. Estos últimos reflejan cruces entre variables, o bien representaciones de la información de manera más gráfica.

5. PRINCIPALES RESULTADOS A NIVEL NACIONAL

a. Diseño curricular renovado

Como se señaló anteriormente, en esta tercera etapa de la evaluación curricular se ha avanzado en una mayor sistematización de los diseños curriculares que conforman el universo. Dicho avance tiene como objetivo profundizar en su conocimiento y contrastar esa sistematización con los datos obtenidos respecto de su implementación, entendiendo que los diseños curriculares generan condiciones de posibilidad para su desarrollo, pero que no agotan lo que sucede en la práctica. A continuación, focalizamos en el análisis de la estructura curricular —carga horaria, cantidad de unidades curriculares (UC), porcentaje relativo de los campos, presencia de espacios de definición institucional (EDI)— y luego presentamos las percepciones de los actores involucrados —particularmente equipos directivos y docentes— respecto de tal estructura y de los contenidos de la formación.¹¹

a.1. Estructura curricular

En cuanto a la carga horaria total, de los 111 diseños curriculares jurisdiccionales (DCJ) analizados,¹² se encuentra que el 96,4% respeta el piso mínimo establecido por los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) para la Formación Docente Inicial (Res. N° 24/07 del Consejo Federal de Educación [CFE]), de 2.600 horas reloj (HR), equivalente a 3.900 horas cátedra (HC). Por otro lado, el 81,1% de los diseños analizados tienen entre 0 y 420 HC por encima del piso mínimo, es decir que se ajustan a la normativa y que proponen para los/as estudiantes una cursada diaria promedio de hasta 4,5 HR. Por último, el 15,3% de los casos

¹¹ La estructura de los diseños curriculares jurisdiccionales (DCJ) se analizó con una metodología cuantitativa, motivo por el cual es posible referir a resultados nacionales. Las dimensiones que requieren un análisis cualitativo y disciplinar no han sido abordadas en profundidad al estudiar los DCJ, por lo que las observaciones producidas por el equipo nacional se encuentran desarrolladas en articulación con las percepciones de los actores, sin que sea intención de este informe contrastar ambas fuentes de información.

¹² Si bien los diseños evaluados son 112, el análisis referido a la estructura de los DCJ se basó en 111 casos, porque el Área de Desarrollo Curricular contaba con información completa y sistematizada acerca de los datos estructurales sobre estos.

superan las 420 HC, incluyendo dos casos que llegan a exceder las 1.000 HC por encima del piso establecido. No se registran diferencias significativas entre los diseños de distintas carreras.¹³

Con respecto a la cantidad de UC, del total de 103 casos analizados,¹⁴ se observa que el 17,5% de los DCJ tiene más de 40 UC en total. En promedio, en los tres primeros años se plantean 10 UC, y en el último se incluyen 8 UC, tanto anuales como cuatrimestrales, con pesos relativos diversos entre ambos regímenes de cursada. El 20% de los DCJ solo se compone de UC anuales; no incluye cuatrimestrales. Los años de cursada que tienen menor cantidad de UC de modalidad cuatrimestral son primero y cuarto. No hay diferencias significativas por profesorado en cuanto a la modalidad de cursado predominante. No pareciera existir una relación directa entre cantidad excesiva de UC totales y modalidad de cursado (anual o cuatrimestral). Tomando como parámetro la cantidad de UC que deben cursar los/as estudiantes en simultáneo en un mismo cuatrimestre,¹⁵ **la cursada, en promedio, no supera las 9 UC a la vez.** Hay solamente un 9,7% de casos en los que el cursado simultáneo es de 10 o mayor a 10 UC, para segundo año. En promedio, los 103 DCJ analizados proponen para cursar en simultáneo 8 UC para primer año, 8 UC para segundo, 8 UC para tercero y 6 UC para cuarto. No hay diferencias significativas por profesorado en cuanto al cursado simultáneo, aunque los DCJ del Profesorado de Biología son los que tienen mayor cantidad de UC totales y, a su vez, los que proponen mayor cantidad de UC para cursar en simultáneo, sobre todo en el primer año de cursada. Por su parte, los de Matemática proponen menos UC totales en promedio y menos UC para cursar en simultáneo. Finalmente, se aprecia que los diseños que concentran el cursado simultáneo de UC adoptan la modalidad de cursado anual por sobre la cuatrimestral.

De acuerdo con la Res. N° 24/07 del CFE, los campos de la Formación deben tener cierto peso relativo con respecto a la carga horaria total, expresados en rangos: del 25 al 35% de la carga horaria total, se debe asignar al Campo de la Formación General (CFG); del 50 al 60%, al Campo de la Formación Específica (CFE), y del 15 al 25%, al Campo de la Formación para la Práctica Profesional (CFPP). En los 111 casos analizados, se observa que más de la mitad de los DCJ (51,4%) no alcanza el porcentaje mínimo establecido por los LCN

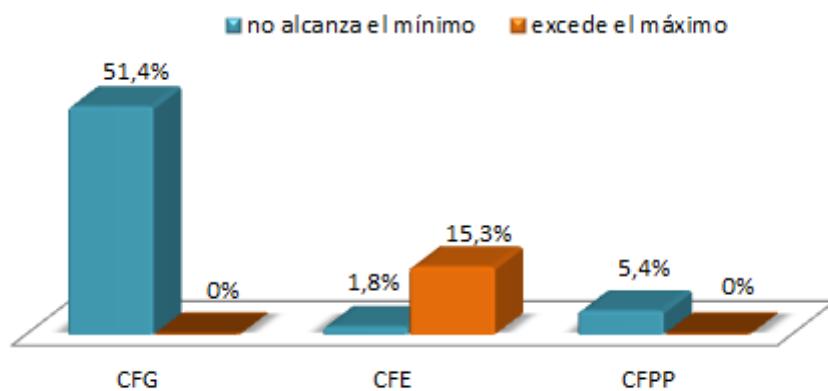
¹³ En el Anexo 1, pueden consultarse cuadros con las cargas horarias de los DCJ por carrera y por jurisdicción.

¹⁴ En este caso, y para otros datos más adelante, se han tomado menos diseños, dado que no se cuenta con su versión digital completa. Algunos de los DCJ, por su parte, no contaban con prescripciones sobre la cantidad y/o simultaneidad de UC a cursar, por lo tanto, tampoco se han sumado a este punto del análisis.

¹⁵ Este número se obtiene de la suma de las UC anuales con la mitad de las UC cuatrimestrales estipuladas, por tal razón no necesariamente suman la cantidad promedio de UC totales.

para el CFG, al mismo tiempo que un 15,3% de los DCJ excede el techo previsto para el CFE. Para el caso del CFPP, podemos afirmar que la mayoría de los diseños analizados se ajustan a la norma; solo en un 5,4% de los casos la carga horaria no alcanza el porcentaje mínimo establecido para el Campo, mientras que en ningún caso la carga horaria supera el tope del 25% sobre el total. Al analizar comparativamente los tres campos, **ni el CFG ni el CFPP exceden en ningún caso los topes de carga horaria máxima establecidos, mientras que el CFE sí lo excede** en el 15,3% de los casos. En sentido inverso, el CFE tan solo en 2 casos no alcanza el mínimo porcentual establecido, mientras que para el CFG esta situación se da en más del 50% de los casos, y en el 5,4% de los casos para el CFPP. A la vez, los datos expresan que de los 17 casos en los que el CFE se excede porcentualmente sobre el total de horas, en 16 esta situación coincide con el hecho de que el CFG no alcance el mínimo del porcentaje establecido en la normativa. De esto podría inferirse que, en general, cuando el CFE incrementa su carga horaria, lo hace en detrimento del CFG. Finalmente, cabe mencionar que no se observan diferencias significativas entre profesorados en cuanto a los porcentajes relativos de los campos en función del total.

GRÁFICO N° 1. Porcentaje relativo de los campos en función de los topes establecidos en la normativa



Fuente: elaboración del Área de Desarrollo Curricular con base en el análisis de los DCJ.

De acuerdo a los LCN, puede destinarse hasta un 20% de la carga horaria total de la carrera a los espacios de definición institucional (EDI). Pueden definirse para ellos todos, alguno o varios de estos aspectos: su campo, su año, su distribución en cantidad de UC y sus temáticas. El 82,4% de los DCJ los incluye en sus propuestas formativas de alguna u otra manera; para la gran



mayoría, se definió el campo en el que se ubican. Si bien solo el 23,4% de los diseños analizados presenta la situación contraria, debe tenerse en cuenta que la no ubicación por campo puede dar lugar a que, de acuerdo a los contenidos que se definen para dichos EDI, se desbalanceen los campos. Por ejemplo, en 4 de los casos en los que los EDI están por fuera de los campos, el porcentaje que se les asigna es del 10% u 11% del total del diseño, porcentaje significativo que podría contribuir a que el peso relativo del campo al que pertenezcan sus contenidos se exceda del máximo.

Una vez realizado un recorrido por los datos estructurales de los diseños curriculares, resulta interesante recuperar las percepciones de los actores involucrados en el desarrollo curricular. Al respecto, se indagó entre los equipos directivos su opinión sobre la carga horaria total y la cantidad de UC que los/as estudiantes cursan en forma simultánea en relación con la duración efectiva de la trayectoria formativa de los/as estudiantes, para cada carrera.¹⁶ Podría decirse que se identifica una tensión entre las respuestas, las cuales se agrupan en torno a dos grandes tendencias.

En primer lugar, encontramos aquellas que **miran la trayectoria del estudiante —y manifiestan que la carga horaria es excesiva¹⁷ y que influye negativamente en dicha trayectoria—**. Un ejemplo de esto lo constituyen los siguientes testimonios:

“La carga horaria sigue siendo excesiva, en cuanto a la cantidad de unidades curriculares por cuatrimestre, y esto sobre todo en los primeros años, lo que implica que las trayectorias reales de los alumnos superen los cuatro años de duración de carrera” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura).

“La carga horaria total y la cantidad de unidades curriculares es bastante intensa, lo cual genera dificultades para el cumplimiento de la trayectoria ideal” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática).

¹⁶ En esta pregunta, a diferencia de las demás para los equipos directivos, se solicitaba que respondieran por carrera evaluada que ofreciera la institución.

¹⁷ Este tema será abordado con mayor profundidad en el próximo apartado.



En segundo lugar, hay respuestas que hacen **foco en la formación disciplinar** —que aluden a **que la carga horaria es escasa¹⁸ y que no alcanza para desarrollar los contenidos disciplinares en profundidad**—. Otras posturas minoritarias consideran, por el contrario, adecuada la carga horaria y la distribución de UC en función de la trayectoria de los/as estudiantes, en general aludiendo a un diseño nuevo diferenciado de una versión anterior.

Abordaremos aquí las posturas que centran la mirada en la formación disciplinar. Estas aducen un corrimiento de la carga horaria del CFE al CFG, lo que es visto en términos de pérdida, o bien consideran que la carga horaria destinada a la formación específica es escasa, porque no se alcanzan a abordar los contenidos disciplinares necesarios para poder enseñar, tal como se mencionó con anterioridad. Incluso en diseños de carreras como Física y Química, esta ausencia se encuentra directamente vinculada con la falta de espacios formativos que aborden las prácticas de laboratorio, como se observa en el segundo testimonio.

“Considero que en el Campo de la Formación General se podrían disminuir horas con el propósito de acrecentar carga horaria en unidades curriculares fundamentales en el Campo de la Formación Específica” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía).

“Consideramos que deberían existir horas de laboratorio, por ejemplo: Laboratorio 1, 2, 3 y 4. Esto se fundamenta en que Física es una ciencia experimental y, sin las unidades recomendadas, no se puede enseñar ni aprender” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Física).

Al respecto, se ha mencionado anteriormente que, al analizar la estructura curricular de los diseños, los pesos relativos asignados a los CFE suelen acercarse —y hasta excederse— del máximo estipulado, y los CFG, acercarse —y en la mitad de ellos ser menores— al mínimo. Es importante, entonces, contextualizar las apreciaciones de los actores considerando las características de los DCJ para la formación docente inicial de los/as profesores/as de Educación Secundaria previos a los LCN. En general, reflejaban tradiciones —vinculadas con los orígenes

¹⁸ Cabe destacar que este conjunto de respuestas no estaría respondiendo a la pregunta realizada, vinculada con la incidencia de la carga horaria y la cantidad de UC en la trayectoria formativa. Es decir, pareciera que el espacio del cuestionario ha sido aprovechado para plantear estas cuestiones que evidentemente resultan preocupantes para dichos actores institucionales.



del nivel— mucho más centradas en el conocimiento disciplinar, por lo que es probable que el ajuste de los porcentajes de los campos sea leído con frecuencia, desde la mirada de los equipos directivos, como una pérdida de carga horaria para el CFE.

Como se mencionó, hay otras posturas, minoritarias, que consideran adecuada la carga horaria y distribución de UC:

“Tanto la carga horaria como la cantidad de años y unidades curriculares con que cuenta el diseño se consideran adecuados a la trayectoria de los estudiantes. Son equilibrados” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Historia).

“La carga horaria total es adecuada y no opera como condicionante para la duración efectiva de la trayectoria formativa de los estudiantes. Existen otros factores que ocasionan que la trayectoria se extienda un poco más de lo pautado” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura).

“Tanto la carga horaria como la cantidad de unidades curriculares resulta adecuada si se analiza en función de las trayectorias reales de los estudiantes” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Biología).

Por otra parte, en relación con la modalidad de cursada, la multiplicidad de unidades de cursado simultáneo afectarían la trayectoria formativa:

“También deben cursar simultáneamente muchas unidades didácticas. Esta diversificación atenta contra la profundización” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura).

Algunos otros testimonios valoran en particular la anualización de las UC frente a la cuatrimestralización de estas unidades:

“Es adecuada y equilibrada la distribución de la carga horaria total y de cada unidad curricular, la anualización de las unidades curriculares del Campo de la Formación Específica posibilita la profundización de contenidos específicos y la concreción de la formación inicial de los estudiantes en tiempos reales” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Historia).

“Se considera como positivo que las unidades curriculares sean de cursado anual, pues esto permite un mayor aprovechamiento académico” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Biología).

Si bien se valora el hecho de que las UC sean de cursado anual, cabe recordar que los DCJ que privilegian la modalidad de cursado anual por sobre la cuatrimestral proponen generalmente un mayor cursado simultáneo de UC.

En síntesis, las estructuras curriculares presentan en general cargas horarias totales acordes con el mínimo establecido, 10 o menos UC a cursar en simultáneo, y pesos relativos de los campos ajustados de acuerdo a la Res. N° 24/07 del CFE —aunque el CFE en algunos casos tiende a excederse de los porcentajes establecidos—, lo que es acompañado por los equipos directivos. Lo que aún parece no resuelto se vincula con las percepciones de los actores respecto al balance entre los campos, que continúa siendo leído en términos de pérdida de formación específica, con bastante énfasis en las carreras evaluadas en particular.

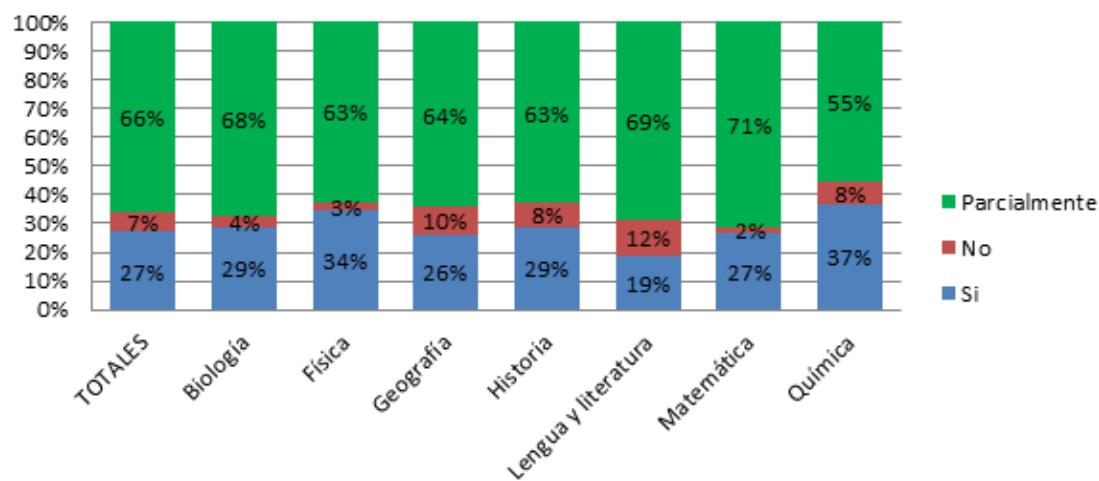
a.2. Contenidos

En relación con los contenidos de los DCJ, fueron consultados tanto equipos directivos como docentes. En principio, para el total de las carreras, podría afirmarse que el **grado de acuerdo de los/as docentes/as con los contenidos básicos del diseño curricular vigente es relativamente alto:** el 65,9% se encuentra parcialmente de acuerdo, frente a un 27,1% que manifestó estar de acuerdo, y un 7% que no acuerda. Al analizar las respuestas para cada carrera en particular, se encuentra que estas no difieren de forma marcada con respecto al total indicado. No obstante, es posible señalar algunas diferencias. Aquellos profesorados que difieren en 5 o más puntos porcentuales de lo determinado en el promedio de todas las carreras son:

- Los profesorados de Química (36,8%) y Física (34,4%) concentran el mayor porcentaje de acuerdo absoluto con respecto a los contenidos en los respectivos diseños vigentes.
- Por su parte, los profesorados de Matemática, Física y Biología concentran el menor porcentaje de desacuerdo frente a los contenidos de los diseños vigentes (2,2%, 3,1% y 3,6%, respectivamente).
- En el Profesorado de Lengua y Literatura, solo el 19% está de acuerdo, mientras que el 12% está en desacuerdo, indicando que este es el profesorado con menor grado de acuerdo de los/as docentes respecto de sus contenidos.

GRÁFICO N° 2. Grado de acuerdo con los contenidos de los nuevos diseños.

Total y por carreras



Fuente: elaboración propia sobre la base de los resultados de las jornadas docentes, relevamiento 2017.

Al indagar con mayor profundidad respecto del acuerdo, las respuestas tanto de equipos directivos como de docentes dan cuenta de diversas tensiones. Estas son fiel reflejo de la diversidad de intereses que encierra, por definición, toda propuesta curricular. Podríamos organizarlas en tres grandes ejes: actualización/pertinencia versus vacancias de contenidos, extensión versus profundidad, y articulación y/o secuenciación.

Respecto de la primera tensión, puede afirmarse que, para todas las carreras, los equipos directivos mayormente consideran que existe **una actualización y pertinencia en los contenidos**, además de un tratamiento disciplinar en profundidad. Como nuevas incorporaciones



a la propuesta curricular se mencionan los idiomas y las UC destinadas a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la educación sexual integral (ESI).¹⁹

En particular, se valora la inclusión de Física para la carrera de Química y las didácticas específicas en el profesorado de Matemática. En la carrera de Física, se destaca como algo positivo una “desmatematización” de la propuesta:

“La propuesta de formación se ha desmatematizado y hoy podemos ver Física como un fenómeno a estudiar dentro del área de las Ciencias Naturales y ser enseñado como tal” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Física).

Sin embargo, en algunos casos se menciona una falta de actualización en los contenidos, que se hallaría directamente ligada a la disponibilidad de bibliografía, según afirman los equipos directivos.²⁰ Las vacancias de contenidos refieren principalmente a las otras asignaturas a las que habilita el título —por ejemplo, la asignatura Físico-Química que dictan tanto profesores de Física como de Química, o las Ciencias Sociales que puede dictar un profesor de Historia o de Geografía—:

“No existen contenidos de Física que sean necesarios para cuando el docente se recibe. En el nivel secundario, existe el espacio curricular Física-Química, para lo cual un egresado de Química se puede presentar, pero no está preparado para desarrollar contenidos de Física” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Química).

A su vez, aparece la falta de adecuación de los contenidos con respecto a lo que se enseña en el nivel secundario. Al respecto, en algunos casos mencionan los cambios recientes de la escuela

¹⁹ Si bien la inclusión de este contenido no está presente entre los lineamientos curriculares que presenta la Res. N° 24/07 del CFE, la Ley de Educación Sexual Integral N° 26150 —cuya sanción es posterior a dicha resolución— establece su enseñanza en todos los niveles educativos, incluyendo la formación docente.

²⁰ En este punto, cabe mencionar que durante 2018 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) distribuyó en más de 850 institutos superiores de formación docente (ISFD) de gestión estatal la colección de libros Ideas que enseñan, especializada en temáticas vinculadas con la enseñanza, los procesos de aprendizaje y la formación docente.

secundaria y el desfasaje existente en la formación docente, por ejemplo, en cuanto al enfoque de interdisciplina que se propone para el nivel medio:

“Si bien las escuelas medias en la región son suficientes, la reciente reforma de Nivel Medio trajo como consecuencia un contexto dinámico y complejo que plantea una lógica de trabajo diferente al que se venía desarrollando. La lógica de trabajo interdisciplinario implementado en las escuelas de la reforma tiene poca relación con la lógica contenidista disciplinar planteada por el diseño de la formación. Esto implica la necesidad de realizar nuevos acuerdos interinstitucionales” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Historia).

En este mismo sentido, se advirtió la falta de espacios interdisciplinares:

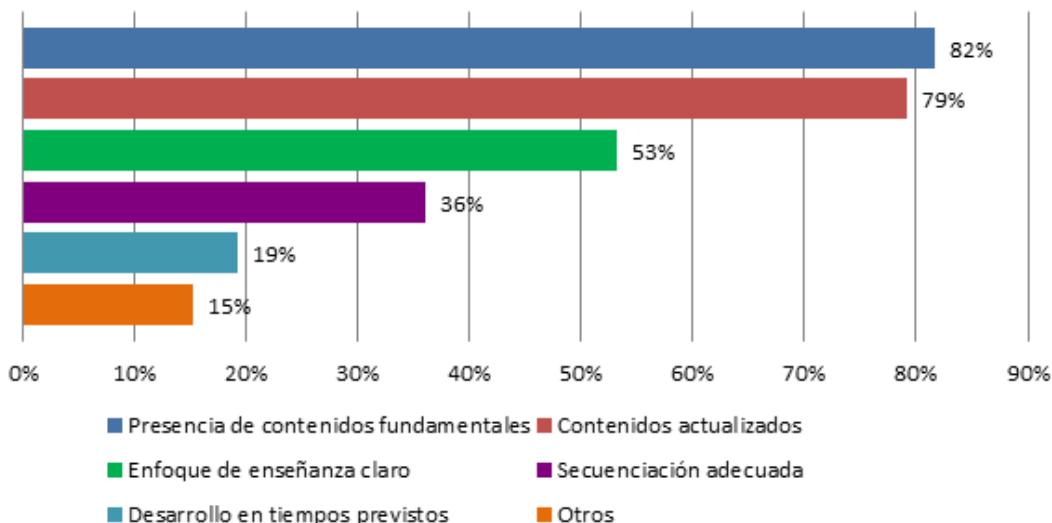
“Evaluamos como negativa la ausencia de espacios interdisciplinares, como por ejemplo una didáctica de las Ciencias Sociales, epistemología de las Ciencias Sociales, sociología de las Ciencias Sociales” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Historia).

Los/as docentes, por su parte, también se expresaron sobre la actualización y pertinencia de los contenidos: para aquellos/as que manifestaron estar de acuerdo o parcialmente²¹ de acuerdo con los contenidos básicos del diseño curricular vigente, los motivos mayormente seleccionados son presencia de contenidos fundamentales (81,7%) y contenidos actualizados (79,2%), en línea con lo planteado por los equipos directivos.

²¹ Quienes respondieron que están de acuerdo parcialmente podían seleccionar tanto aspectos positivos como negativos de los nuevos diseños, junto con quienes habían respondido por “sí” o por “no”, respectivamente.

GRÁFICO N° 3. Motivos del acuerdo con los contenidos de los nuevos diseños.

Promedio total país



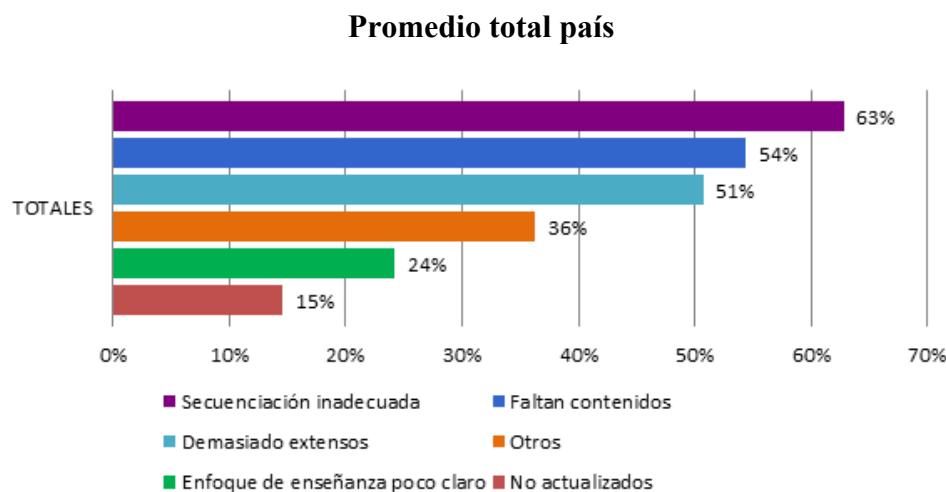
Fuente: elaboración propia con base en los resultados de las jornadas docentes, relevamiento 2017.

Respuesta de opción múltiple. Porcentajes calculados respecto del total de jornadas docentes en las que se respondió esta pregunta.

Nota: en la categoría “otros” (15%), la mayoría de las respuestas podría ser reubicada en categorías ya existentes, por lo tanto no resulta significativo y no se identifican otros motivos relevantes.

Sin embargo, en paralelo, se indagó sobre los motivos por los que presentaban desacuerdo o acuerdo parcial con los contenidos básicos del diseño curricular vigente, y uno de los motivos más seleccionados es la ausencia de contenidos (54,4%), lo que da cuenta de la tensión mencionada con anterioridad. En Lengua y Literatura, en particular, hay menor grado de acuerdo respecto de la presencia de contenidos actualizados, lo que puede vincularse con el desacuerdo referido previamente respecto de los contenidos en general en dicha carrera.

GRÁFICO N° 4. Motivos del desacuerdo con los contenidos de los nuevos diseños.



Fuente: elaboración propia sobre con base en los resultados de las jornadas docentes, relevamiento 2017. Respuesta de opción múltiple. Porcentajes calculados respecto del total de jornadas docentes en las que se respondió esta pregunta.

Si comparamos ambas respuestas de docentes —motivos del acuerdo y motivos del desacuerdo— la **actualización de los contenidos representa un punto de coincidencia entre las posiciones**. En este sentido, un 79% acuerda en que los contenidos están actualizados, mientras que un 15% considera no actuales los contenidos.

La segunda tensión se vincula con la **profundización y/o extensión de los contenidos**. Al respecto, de nuevo hay opiniones diversas; por una parte, los equipos directivos consideran que los contenidos son escasos y, por otra, opinan sobre su extensión, observando ambas tendencias tanto positiva como negativamente, lo que muestra una gran diversidad de percepciones:

“Los contenidos de algunas unidades didácticas son más extensos y tienen menor carga horaria que en los diseños anteriores. Esto redunda en una menor profundidad en su planteamiento (secundarización)” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura).

“Los contenidos abordados en los diferentes espacios curriculares son acordes, en extensión y actualización, al perfil del egresado de la carrera. La profundidad con que se abordan los contenidos es la necesaria que permite establecer relaciones entre los



contenidos de los distintos espacios curriculares y sobre la base de esto continuar la construcción de los conocimientos en el área de la química. Cabe destacar que, en muchas ocasiones, los tiempos institucionales no permiten el desarrollo de la totalidad de los contenidos planificados para cada uno de los espacios curriculares” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Química).

“La carga horaria asignada a las unidades curriculares de cada campo de formación se ha visto reducida considerablemente en cada nuevo diseño, razón por la cual, el abordaje áulico de los contenidos no alcanza la profundidad necesaria para los múltiples objetivos esperados en cada propuesta, requiere la autonomía del estudiante en el logro de aprendizajes y una constante actualización docente, siendo ambas dos cuestiones a mejorar” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Historia).

Por su parte, los/as docentes también han tenido respuestas contradictorias: han señalado como aspecto positivo la presencia de contenidos fundamentales, a la vez que la falta de contenidos como aspecto negativo. Asimismo, la relación entre extensión de los contenidos y tiempo de desarrollo del diseño fue elegida por el 51% como motivo de desacuerdo con los diseños, a la vez que fue mencionada con frecuencia en la categoría “otros” (36%), lo que haría crecer dicho porcentaje. Al observar los resultados por carreras, desde el punto de vista de los/as docentes las de Historia y Biología serían las que tienen contenidos más extensos, y faltarían contenidos relevantes en Lengua y Literatura. Otra posible coincidencia se daría en torno a la escasez de tiempo para el desarrollo de los contenidos, en tanto que solo un 19% manifiesta poder hacerlo en el tiempo previsto, frente a un 51% que los considera demasiado extensos, por lo que podríamos deducir que los tiempos no resultan suficientes para el desarrollo de los contenidos. Si retomamos lo dicho en el apartado anterior, referido a lo adecuado de la extensión de las carreras en cuanto a carga horaria total y por año, podríamos afirmar que el principal problema estaría, entonces, en la gran cantidad de contenidos y preguntarnos si dicha cantidad garantiza una formación pertinente —teniendo en cuenta que, de todas maneras, lleguen a transmitirse todos ellos durante el tiempo de cursada— o habría que tener en cuenta otros aspectos más allá de los contenidos.



Resulta destacable el hecho de que se prioriza como criterio para definir la adecuación de los contenidos la cantidad: los docentes y los equipos directivos identifican como problema la falta de contenidos, pero no el hecho de que no es suficiente el tiempo de cursada para abordar aquellos que sí forman parte del DCJ. Cabe preguntarse si no prima, en este sentido, una lógica disciplinar al momento de seleccionar los contenidos y si no sería conveniente avanzar en una lectura del DCJ más integral, que permitiera poner el foco en la práctica docente.

En cuanto a la **articulación y secuenciación de los contenidos**, entre los equipos directivos las opiniones son opuestas, manifestando, en algunos casos, que el nuevo diseño ha logrado un nivel de complejidad creciente, mientras que otros opinan que el orden de los contenidos dificulta el recorrido del/de la estudiante y su formación.

“Hay fallas también en la secuenciación de los contenidos. Por ejemplo, Historia de la Lingüística en primer año [...] Existen contenidos que se podrían abordar con mayor profundidad si se modificara la secuenciación de los espacios. Por ejemplo, ubicar instituciones educativas en primer año, que favorecería el abordaje de Práctica I, y ubicar Didáctica General en segundo año” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura).

“Es positivo el enfoque, pero la división en tanta cantidad de espacios dificulta la articulación y la profundización de los contenidos” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Química).

“Varios profesores de las materias específicas manifiestan que el ordenamiento del currículum viejo era mejor en cuanto al contenido disciplinar; dicen que en primer año se veía Biología Celular y Molecular; en segundo, Biología Humana; en tercero, Genética, y en cuarto, Biología Humana y Salud, Evolución y Antropología humana. Coincidieron en que esta secuencia permitía trabajar los saberes de manera más fluida que en el diseño actual, logrando una integración exitosa de ellos. También afirmaron que la formación específica era mejor antes que en el nuevo plan” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Biología).

“La mayor cantidad de unidades curriculares del campo específico mejora la formación disciplinar de los estudiantes. Es necesario revisar la secuenciación de contenidos en

unidades de segundo y tercer año. Enfoque integral desde los tres campos. La variedad de formatos de las unidades curriculares favorece el desarrollo de distintas competencias en los estudiantes” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía).

A su vez, los/as docentes que respondieron no estar de acuerdo con los contenidos de los nuevos diseños, o estarlo parcialmente, seleccionaron como primer motivo de desacuerdo la secuenciación inadecuada (62,8%). En particular, esta elección se acentúa en Historia, Biología y Geografía.

Se observa de nuevo que la lógica que prima al momento de valorar la secuenciación de las UC es la disciplinar. Prácticamente, no se han encontrado testimonios que refieran a la secuenciación atendiendo a la progresiva inserción de los/as estudiantes en las escuelas asociadas. Tampoco referencias a los contenidos con los que se trabaja en las didácticas específicas. En este sentido, se intuye una disociación entre las UC pedagógicas y las disciplinares que conforman el CFE.

Otras opiniones manifestadas por los actores versaron sobre los **enfoques de enseñanza** adoptados por los diseños. Al respecto, se manifiesta en los cuestionarios institucionales que estos en general se hallan ligados al desarrollo de capacidades, y en muchas de las carreras se ha considerado esto como un aspecto positivo en los nuevos diseños curriculares:

“El análisis de los diseños demuestra actualización disciplinar, enfoques didácticos actuales tendientes al desarrollo de capacidades” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura).

“Un sujeto que investiga, que se hace preguntas, que busca respuestas en los ámbitos de producción del conocimiento, etc., y que promueve un trabajo experimental que tiene que ver con el desarrollo de competencias” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Química).

No obstante, en algunos casos se dejan de lado, desde la mirada de los equipos directivos, ciertas capacidades que ellos identifican como específicas de la carrera —por ejemplo, la producción de conocimiento y de la investigación histórica en el caso del Profesorado de Historia—, lo que

se relaciona con la tensión anteriormente mencionada entre actualización y vacancias de contenidos en los diseños.

La cuestión de los enfoques se vincula, de acuerdo con las percepciones de los equipos directivos, con la capacitación de los/as docentes formadores/as, ya sea por su buena iniciativa, por tomar un rol activo o por estar predisuestos a la actualización permanente, o, por el contrario, por su falta de actualización u oportunidades de capacitación:

“Luego queda a cargo de cada docente el llevar a cabo esta tarea, para lo cual debe proveerse de la bibliografía y de la autocapacitación, por lo que consideramos que se necesita una planificación más sistemática con mayor presencia del Estado” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Historia.)

“En general, los docentes del profesorado se capacitan permanentemente; muchos de ellos cuentan con maestrías y doctorados. Esto se ve reflejado en un muy buen nivel de actualización de los contenidos que se enseñan, siendo muy frecuente la iniciativa de trabajar interdisciplinariamente y en equipo” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Biología).

Aquí cabe problematizar el rol que asumen los equipos directivos respecto de la gestión del currículum; en sus testimonios, pareciera no identificarse del todo su rol en la puesta en marcha de la propuesta formativa.

Por otro lado, un aspecto común entre las opiniones de los distintos equipos directivos de las carreras es que se valora **la variedad de formatos curriculares²²** que se traducirían, desde su punto de vista, en una diversidad de estrategias de enseñanza:

“Los nuevos formatos curriculares promueven la búsqueda de diversidad de metodologías de enseñanza para favorecer el desarrollo de capacidades referentes al rol docente” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Historia).

²² De acuerdo a los LCN, los DCJ “pueden prever formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente”: talleres, seminarios, trabajos de campo, módulos, prácticas docentes, asignatura.

“Los nuevos formatos permiten al estudiante una formación donde puede poner en juego estrategias de resolución de situaciones áulicas logrando el análisis, el pensamiento autónomo y propuestas superadoras” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática).

“Los contenidos de los diseños renovados adoptan enfoques didácticos múltiples a través de la implementación de los diversos formatos (taller, módulo, seminario, asignatura, ateneos, trabajos de campo), lo que favorece el desarrollo de las capacidades necesarias para el desempeño del futuro rol docente” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura).

En los próximos apartados, avanzaremos en el análisis respecto de si dicha variedad de formatos y de estrategias de enseñanza efectivamente se traduce en el desarrollo curricular.

Como aspectos negativos, finalmente, aparecen de nuevo: **la falta de carga horaria destinada a las UC de la formación específica, las correlatividades y la simultaneidad de cursada de algunas UC** que debieran organizarse de modo secuenciado:

“También sería oportuno que Didáctica de las Ciencias Naturales: Biología pudiese estar en tercer año y no en cuarto como hasta ahora, de tal manera que cuando los estudiantes transiten la Residencia, tengan los aspectos didácticos necesarios para poder realizar propuestas pedagógicas innovadoras” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Biología).

En cuanto al **Campo de la Práctica, un aspecto sumamente valorado desde todos los profesorados es su inclusión desde el primer año** de la carrera:

“En mi opinión, uno de los mayores logros de este diseño es que le permite, le ofrece al alumno, desde el primer año, la posibilidad de estar en contacto con las instituciones educativas del nivel para el cual se está formando y poder poner a prueba lo que le ofrecen los otros campos para su formación” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Historia).



Otras opiniones ponen de relieve que el Campo de la Práctica permite el desarrollo de capacidades que hacen a la profesión,²³ pone al alumno o la alumna en contacto directo con la escuela y potencia la formación. Finalmente, se identifica la práctica como eje vertebrador en la formación:

“Este diseño recuperó el espacio que había perdido la literatura [...] Y, fundamentalmente, colocó a la Práctica Profesional como eje vertebrador de toda la formación, favoreció la intervención en las instituciones secundarias desde primer año, en una toma progresiva de contacto con la realidad estudiantil” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura).

La valoración sobre este aspecto de la formación ligado a los cambios promovidos por la Res. N° 24/07 del CFE resulta recurrente en relación con los dispositivos anteriores de evaluación. Como aspectos negativos vinculados al Campo de la Práctica, lo que expresan los equipos directivos se vincula con la falta de capacitación de los/as docentes formadores/as. Esto impactaría en que no hayan renovado sus prácticas de enseñanza para adecuarse a un campo con cuatro años de duración, que articule con las escuelas asociadas y que responda a los nuevos perfiles docentes:

“En cuanto al campo de las prácticas profesionales, las intenciones son buenas, pero los docentes a cargo mantienen las prácticas anteriores, ya que no se ha ofrecido una capacitación/actualización/formación con miras a contribuir en la construcción del perfil docente configurado por el nuevo diseño curricular” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura).

A su vez, se expresa **escasa carga horaria para destinar al trabajo en el instituto formador, así como una falta de seguridad en los contenidos disciplinares por parte de los/as**

²³ En este punto, cabe destacar que, durante la implementación del dispositivo de evaluación, tal como se mencionó anteriormente, se estaba desarrollando el Marco Referencial de Capacidades Profesionales para la Formación Docente Inicial, y que este tipo de respuestas dan cuenta de un reconocimiento de él por parte de los actores consultados.



estudiantes, que se evidencia al momento de las prácticas en las escuelas asociadas. Cabe preguntarse si esta “falta de seguridad” en los contenidos disciplinares mencionada por los equipos directivos no se encuentra en línea con la mención de la “pérdida” de carga horaria en la formación específica y la demanda por un mayor peso de dichos contenidos.

En relación con **los EDI** —que, como se mencionó antes, forman parte del 82,4% de las propuestas formativas—, son valorados en forma positiva por los equipos directivos. Estos han manifestado que tienen distintos objetivos, entre los que se destacan: sostener el ideario institucional —aquí cobran relevancia en particular los de instituciones privadas religiosas—; complementar la formación, contextualizando o profundizando las propuestas formativas; sumar contenidos no presentes en el diseño; trabajar temáticas que resultan de interés para los/as estudiantes; abordar problemáticas específicas del nivel secundario; aportar a la formación integral del alumno o de la alumna; introducir lenguas extranjeras; brindar herramientas a los/as estudiantes —como la lecto-comprensión de textos publicados en lengua extranjera—, etc. De acuerdo con lo expresado por los equipos directivos, su relevancia radica en que responden a las necesidades de los actores —estudiantes, escuelas asociadas, nivel para el cual se forma— y que cubren vacancias del Campo de Formación Específica —dando cuenta una vez más de la gran relevancia que se le otorga a este campo en estos profesorados—. Cabe destacar que en algunos casos se considera a los EDI en sentido negativo, argumentando que las propuestas institucionales responden a otro tipo de necesidades, sean jurisdiccionales o de cobertura de horas docentes.

Se observa que una vez más se hace mención a la vacancia de contenidos en el CFE. Resulta importante problematizar esta cuestión al momento de pensar en la reformulación de los DCJ, ya que es difícil compatibilizar la profundidad con la extensión que se plantea como necesaria.

En síntesis, hay coincidencia entre equipos directivos y docentes —aunque con matices— respecto de los contenidos de los diseños: mayormente, los encuentran actualizados y se valora especialmente el Campo de la Práctica. Aun así, emerge la crítica respecto de la falta de más contenidos específicos. A su vez, existen tensiones vinculadas con la extensión y la profundidad de los contenidos —con tendencia a una valoración acerca de los contenidos de la formación como extensos en relación con el tiempo— y la articulación y la secuenciación, no pudiendo definir una postura mayoritaria.

b. Trayectorias formativas

Previo a desarrollar los resultados vinculados con las trayectorias formativas, cabe una breve caracterización del **perfil de los/as estudiantes que respondieron la encuesta**. El 40,6% tiene entre 21 y 24 años, y el 21,4%, entre 25 y 29, sin encontrar diferencias significativas entre las carreras. El 70,8% es de género femenino. Este género se encuentra más acentuado en carreras como Lengua y Literatura (84,8%) y Biología (79%). El género masculino tiene mayor presencia —aunque sin llegar a ser en ningún caso la mayoría— en Física (44,8%), Historia (38,7%) y Matemática (35,5%).

Por otra parte, el 54,4% de los/as estudiantes que respondieron la encuesta no trabaja. Del 45,6% que sí lo hace, en un 30,1% trabaja 10 horas semanales o menos, y el 27,3%, entre 10 y 20. Un 22,9% de quienes trabajan ya se desempeña en el sistema educativo, sin especificar su rol.

De los/as 6.544 estudiantes encuestados/as, el 73,4% se encuentra cursando Práctica III, y el 26,6%, Práctica IV. En algunos casos, se analizarán los datos partiendo de esta distinción, dado que resulta pertinente para revisar las trayectorias efectivas.

b.1. Trayectorias efectivas

Para analizar las trayectorias formativas, es preciso contrastar la trayectoria teórica —es decir, la que prevé la estructura curricular definida en los diseños— con la trayectoria efectiva. Entendemos por trayectorias efectivas de los/as estudiantes el ritmo real en el que cursan sus carreras de profesorado, es decir, el recorrido efectivo que realizan a lo largo de la carrera, más allá de cómo lo prevén los diseños curriculares. En la trayectoria efectiva, tienen injerencia diversos aspectos, tanto del diseño como del desarrollo curricular: la cantidad de UC previstas para cursar en simultáneo y las efectivamente cursadas, la carga horaria de cada UC, las modalidades de acreditación de estas, el régimen de correlatividades, entre otros. A continuación, recorremos, entonces, datos provenientes de los DCJ evaluados, en diálogo con información relativa a los mencionados aspectos del desarrollo curricular. Más adelante, referimos a otros aspectos que, según los actores consultados, inciden en la trayectoria efectiva, tales como las condiciones institucionales y los propios estudiantes.



Como fue referido en un apartado anterior, los equipos directivos fueron consultados respecto de la **estructura de los diseños en relación con la trayectoria estudiantil, obteniendo como respuesta mayoritaria que la carga horaria es excesiva**. Sus percepciones señalan que el/la estudiante del nivel superior es un/a adulto/a con ciertas obligaciones —laborales, familiares, etc.— que impiden que dedique su tiempo con exclusividad al estudio de la carrera docente y que, entonces, la carga horaria excesiva dificultaría una trayectoria fluida. Identifican exceso de horas en las UC, gran cantidad de espacios curriculares o cursada simultánea de múltiples espacios —al haber tornado cuatrimestrales UC que anteriormente eran anuales—:

“La carga horaria suele ser muy extensa debido a la realidad del estudiante de nivel superior, el cual trabaja y realiza otras actividades, sobre todo es un impedimento en los turnos vespertinos por el horario de salida de los estudiantes” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura).

“En general, son personas de más edad y responsabilidades que el promedio de otros profesorados. Esto genera que no puedan cursar la totalidad de los espacios curriculares propuestos por el diseño curricular por año o por cuatrimestre, siendo uno de los principales factores que demoran su trayectoria formativa” (cuestionario institucional, percepciones respecto del Profesorado de Educación Secundaria en Química).

Por su parte, **los/as docentes** también fueron consultados/as al respecto. A diferencia de los equipos directivos, **jerarquizan de distinta manera los obstáculos identificados y no señalan como impedimento principal la carga horaria**. Sí refieren, al igual que los equipos directivos, que los/as estudiantes tienen responsabilidades familiares, laborales, que a veces son muy grandes las distancias que recorren para llegar al ISFD y/o que falta frecuencia en el transporte público para trasladarse entre el ISFD y sus hogares. En este punto, cabe recordar que es alto el porcentaje de estudiantes que no trabajan (54,4%), y los que sí lo hacen en su mayoría es por 20 HR o menos por semana.

Al realizar el contraste con los diseños curriculares, como se refirió en apartados anteriores, los 103 DCJ analizados proponen un promedio total de 37,5 UC distribuidas del siguiente modo: 7,9 UC para cursar en simultáneo en primer año, 8 UC para segundo, 7,7 UC

para tercero y 6,1 UC para cuarto. Si se observan los datos por carrera, los DCJ del Profesorado de Biología son los que tienen mayor cantidad de UC totales y, a su vez, los que proponen mayor cantidad de UC para cursar en simultáneo, sobre todo en el primer año de cursada. Por su parte, los DCJ de Matemática proponen menos UC totales en promedio y menos UC para cursar en simultáneo. Cabe preguntarse si no resulta necesario continuar reduciendo este número, dado que el criterio construido para establecer lo excesivo o no debería elaborarse en diálogo con las trayectorias efectivas de los/as estudiantes. En relación con esto, en las encuestas a estudiantes se han relevado gran cantidad de datos que, articulados, permiten reconstruirlas.

En principio, se indagó acerca del año de ingreso a la carrera de quienes respondieron la encuesta, es decir, de los/as estudiantes que se encontraban cursando Práctica III o Práctica IV. Cruzando ambas variables, se obtiene lo siguiente:

**TABLA N° 1. Porcentaje de estudiantes cursando tercer o cuarto año
según año de ingreso a la carrera. Promedio sin distinción por carreras**

	Año de ingreso/cohorte				
	2015	2014	2013	2012	2011 y anteriores
Cursando Práctica III / porcentaje	74%	16,4%	5,8%	2,4%	1,4%
	2014	2013	2012	2011	2010 y anteriores
Cursando Práctica IV / porcentaje	65,4%	18,2%	8,4%	3,6%	4,5%
Situación en relación con la trayectoria teórica	Coincide con trayectoria teórica	Se demora 1 año respecto a la trayectoria teórica	Se demora 2 años respecto a la trayectoria teórica	Se demora en 3 años o más respecto a la trayectoria teórica	

Fuente: elaboración propia sobre la base del cruce de las preguntas 2 y 3.

Encuesta a estudiantes, relevamiento 2017.



Lo que se deduce del cuadro es que, de los/as estudiantes que se encuentran **cursando Práctica III, el 74% está realizando la carrera en el tiempo estipulado. El restante 26%, se encuentra excedido en relación con la trayectoria teórica**, es decir, está transitando su cuarto año de cursada o más. En el caso de quienes están cursando **Práctica IV, los que están realizando la carrera en el tiempo estipulado constituye el 65,4% del total de estudiantes**.

Este mismo gráfico se analizó con la diferenciación por carrera. Así, se arribó a la conclusión de que las carreras que permitirían una trayectoria más fluida —tomando como parámetro a los/as estudiantes que se encuentran cursando de acuerdo a la trayectoria teórica, y teniendo en cuenta solamente la cursada de UC, es decir, sin contar la aprobación de dichas UC— son Historia (el 85,5% de los/as estudiantes de cuarto año que respondieron la encuesta está en su cuarto año de cursada), Química (el 84,3%) y Biología (el 71,5%, más cercana al promedio). Las que ofrecerían una trayectoria más lenta, menos fluida, son Física (el 48,8%), Matemática (el 52%), Lengua y Literatura (el 53,6%) y Geografía (el 55,7%). En el caso de Física, menos de la mitad de los/as estudiantes se encuentra realizando su carrera en el tiempo previsto.

Frente a la consulta sobre la cantidad de UC que los/as estudiantes están cursando en el momento de la encuesta, sumando anuales y cuatrimestrales e incluyendo la unidad curricular del Campo de la Práctica, **el 49,4% de los/as estudiantes se encuentra transitando la cursada de entre 7 y 9 UC**; por su parte, el 21,2% de los/as estudiantes encuestados están cursando en simultáneo 10 o más UC, y el 20,5%, entre 4 y 6 UC. Estos datos se condicen con lo previsto, en promedio, para las estructuras curriculares para cada año, anteriormente mencionado. Más allá del promedio a nivel nacional, resulta interesante señalar que, en el caso de los/as estudiantes del Profesorado de Química, el 62,3% cursa en forma simultánea entre 7 y 9 UC —un porcentaje mucho mayor—; el 21,2%, entre 4 y 6; el 10,5%, 10 o más UC. Sigue igual en Historia, donde indican que en un 59,2% se encuentran cursando entre 7 y 9 UC; el 19,7%, entre 4 y 6; el 18,5%, entre 10 y más UC en forma simultánea. Por su parte, los/as estudiantes de Lengua y Literatura cursan muchas menos UC en promedio: el 39,1% cursa entre 7 y 9, el 30,2% cursa 10 o más UC, y el 19,3% cursa entre 4 y 6 UC.

Si estos datos se contrastan con los de cursado simultáneo de UC estipulado en los DCJ, se concluye que no hay correlación entre la exigencia de cursada —en términos de cantidad de UC— y la fluidez de las trayectorias. Por ejemplo, el profesorado de Matemática, que cuenta con menor cantidad de UC estipuladas en promedio, resulta una de las carreras en las que la



trayectoria es menos fluida. En el caso de Biología, sucede lo contrario: mayor cantidad de UC de cursado simultáneo y trayectoria más fluida. Esta situación, sumada a lo referido anteriormente respecto de la carga horaria total de las carreras y la cantidad de UC totales, que resultan acordes, permite vislumbrar que **existen otros mecanismos, más “invisibles” —y menos vinculados con la estructura curricular— que obstaculizan la trayectoria.**

Reforzando lo antedicho, la mayoría de **los/as estudiantes (85,7%) afirma que cursa todas las UC estipuladas en cada cuatrimestre y/o año del plan de estudios.** El 14,3% de los/as estudiantes que ha indicado no cursar las UC estipuladas ha sido consultado acerca de los motivos. Con motivos similares a los esgrimidos por los equipos directivos y docentes, anteriormente mencionados, **en primer lugar han seleccionado la incompatibilidad entre el trabajo y el tiempo necesario para cursar (37,2%);** luego, la elección de realizar una cursada en tiempos más lentos pero seguros (28,4%) y la falta de tiempo por tener familia a cargo (24,4%). La identificación de demasiadas UC de cursada es la última de las opciones elegidas (22,7%). Es interesante señalar que un 30,4% indica otros motivos diferentes de los ofrecidos desde las respuestas cerradas. Entre ellos se encuentran: problemas con las correlatividades de las UC, la superposición de horarios de las UC que deben recursar, quedar libres por las inasistencias, la falta de docentes para cubrir las UC y luego problemas de salud y la falta de dinero para trasladarse hasta el ISFD por vivir en otra ciudad. Se observa que, en su mayoría, se trata de problemas vinculados con la gestión curricular. Cabe preguntarse si no son estas algunas de las “cuestiones invisibles” a las que se hizo referencia con anterioridad.

Al ser consultados por la cantidad de UC ya cursadas desde el comienzo de la carrera —independientemente de que haya aprobado o no y si recurrió varias veces alguna unidad curricular—, los/as estudiantes que se encuentran cursando Práctica III responden, en su mayoría, que ya han cursado entre 16 y 20 UC (32%); seguidos por quienes ya han cursado entre 21 y 25 (23,7%) y entre 26 y 30 (22,6%). Por su parte, quienes están cursando Práctica IV lógicamente han cursado más cantidad: el 31,3% ha cursado 36 o más; el 29,5%, entre 26 y 30, y el 25,9%, entre 31 y 35. Estos datos representan el promedio a nivel país, por lo tanto es necesario tener presente que no es la misma situación para todas las carreras evaluadas. Por ejemplo, en Lengua y Literatura y Química los/as estudiantes de Práctica III identifican que han cursado entre 16 y 20 UC con mayor frecuencia que los otros rangos, y en Matemática se identifica con mayor peso el cursado entre 21 y 25 UC.

Si bien es complejo realizar generalizaciones respecto de las trayectorias teóricas previstas por 111 diseños curriculares y su correlación con las trayectorias efectivas —así como



puede haber cierta imprecisión en las respuestas de los/as estudiantes al tener que contestar sobre UC cursadas y UC aprobadas—, se concluye de estos datos que **las trayectorias son diversas y, a la vez, que podría haber también regímenes de correlatividades que admitan cursadas sinuosas**: aunque se trata de porcentajes muy bajos, resulta extraño que haya estudiantes cursando Práctica III habiendo cursado menos de 16 UC.

En relación con esta idea, **el 72,6% de los/as estudiantes ha respondido que no han tenido dificultades con el cursado de UC correlativas**. Si se observan en particular las diferentes carreras evaluadas, el porcentaje aumenta en Historia (78,6%) y Geografía (77%). Del 27,4% que sí ha identificado dificultades para cursar las UC correlativas propuestas por el DC, se presenta una variedad de obstáculos. En mayor porcentaje aparece la organización de las correlatividades como causante del retraso en la cursada ideal (70%); luego se menciona la superposición de horarios entre las UC correlativas (38,2%) y la ausencia de información sobre el régimen de correlatividades (36,7%) como los problemas más recurrentes. Los/as estudiantes ya habían hecho referencia, al ser consultados/as por los motivos por los que no cursan las UC estipuladas, a problemas con las correlatividades y a la superposición de horarios. Cabe destacar que todos estos mencionan la gestión institucional, lo que permite pensar que existirían debilidades al respecto en los ISFD, cuestión que retomaremos más adelante.

En relación con las horas de cursada, las propuestas de formación docente implementadas a partir de la Res. N° 24/07 del CFE establecen que los escenarios formativos son tanto los ISFD como las escuelas asociadas. Al respecto, **los/as estudiantes respondieron que el cursado en el instituto les insume, en promedio, 4 HR diarias**. Este promedio coincide con las 2.600 HR mínimas propuestas por los LCN, aunque, por lo que se vio, la mayoría de las propuestas curriculares excede este mínimo. Es por esto que cabría concluir que, o bien los/as estudiantes cursan menos UC que las estipuladas —si bien, como se mencionó, la gran mayoría afirma que cursa tal como lo establece el DCJ—, o bien que las horas dictadas en concreto son menos que las estipuladas en la estructura curricular.

En lo que respecta a tiempos y espacios de cursada de las UC, el 75,9% de los/as estudiantes afirma que su actual distribución es positiva, mientras que el 24,9% la considera un obstáculo. De este último grupo, los/as estudiantes identifican entre los motivos, en primer lugar, el hecho de haber un único turno de cursada por ser un edificio compartido con otros niveles educativos (48,7%); luego, señalan la falta de aulas, laboratorios u otros espacios

adecuados para cursar las UC (43,7%),²⁴ la sobrecarga de UC que deberían ser cursadas al mismo tiempo (cada cuatrimestre/cada año) (35,2%) y la superposición de horarios entre UC (33,3%). Cabe destacar que el señalamiento sobre la falta de laboratorio aumenta en forma notoria en las carreras de profesorados de Educación Secundaria en Física (69,3%), Biología (53,6%) y Química (52%), siendo los obstáculos mayoritarios. Como veremos más adelante, las cuestiones edilicias y de recursos, así como de gestión institucional, son también identificadas por los docentes. En particular, la falta de laboratorios toma un lugar central en las carreras en las cuales las prácticas de laboratorio se consideran fundamentales. En estas mismas carreras, dicha falta se había señalado también en referencia a la poca profundización de los contenidos de la formación específica en la disciplina.

Además de las horas en las aulas de los institutos, al/a la estudiante se le suman las horas que le insume el desarrollo de las acciones formativas en la escuela asociada.²⁵ En la gran mayoría de los diseños en los que se especifica la distribución de carga horaria entre ambos escenarios formativos,²⁶ la propuesta de horas a desarrollar en las escuelas asociadas es creciente año a año, con un promedio de 40 HC en primer año, 64 en segundo año, 106 en tercer año y 194 en cuarto año. En general —con algunas excepciones en las que la carga horaria es baja—, en tercer y cuarto año las horas a desarrollar en las escuelas asociadas superan la cantidad de horas a desarrollar en los institutos superiores de formación docente para las UC del CFPP y muestran un aumento significativo en cuarto año, en el que se desarrolla la Residencia Pedagógica.

En cuanto a la distribución de las horas destinadas a las acciones en las escuelas asociadas, se identifican distintas situaciones según los/as estudiantes: igual distribución en ambos cuatrimestres, desarrollo solo en el segundo cuatrimestre, más concentración de horas en el segundo cuatrimestre, o bien variación de horas en ambos cuatrimestres debido a las disposiciones horarias propias del ciclo lectivo de las instituciones coformadoras. Esta diversidad de situaciones es mencionada por los/as estudiantes de todas las carreras. Además

²⁴ Esta cuestión será abordada en el subapartado “Condiciones institucionales”.

²⁵ Este tema será retomado luego, en el apartado “Desarrollo curricular en el Campo de la Práctica Profesional Docente”.

²⁶ Cabe destacar que, como se especificará más adelante, en un 35,6% de los DCJ evaluados no se especifica la distribución de carga horaria entre ambos escenarios formativos. Probablemente, esta información se encuentre contemplada en los Reglamentos de Prácticas Jurisdiccionales y/o Institucionales. En dos casos, se especifica cantidad de días máximos y mínimos de estadía en las escuelas asociadas.



se hace mención, en estas respuestas, a las condiciones de las escuelas asociadas y sus respectivos calendarios —exámenes, vacaciones, por ejemplo— y a las condiciones organizativas de los ISFD, sobre todo en relación con la disponibilidad de cursos para hacer las prácticas.

En cuanto a la cursada, una posibilidad de flexibilizar las trayectorias la constituye el ofrecimiento de otras modalidades, tales como el sistema de créditos, la cursada virtual, la cursada intensiva, entre otras. Al respecto, de los 108 DCJ sobre los que se pudo relevar el dato, **la mayoría no contempla en su letra la posibilidad de otras modalidades**. En los DCJ de solo una jurisdicción se aclara que estas cuestiones están especificadas en el Reglamento Académico Marco (RAM). En los DCJ de otra jurisdicción, se aclara, en la descripción de algunos de los formatos curriculares —asignatura, trabajo de campo, práctica docente—, que puede considerarse un porcentaje de la carga horaria para modalidad virtual. Además, de todos los diseños analizados, **solo en un 13% se contempla la posibilidad de sistema de créditos**.²⁷ Si bien no se ha profundizado sobre este aspecto en los instrumentos de la evaluación, resulta interesante su relevamiento en los diseños en tanto la enunciación de estas posibilidades habilita modalidades de cursada y acreditación que podrían contribuir al desarrollo de una trayectoria estudiantil efectiva más flexible.

En consonancia con lo antedicho, **el 92,6% de los/as estudiantes señala no haber transitado por experiencias de cursadas virtuales**. Como se mencionó, la implementación de este tipo de modalidades favorecería la fluidez de las trayectorias estudiantiles, alivianando la cursada presencial y la carga horaria ante las dificultades referidas por los/as estudiantes. A quienes sí han formado parte de este tipo de experiencias (7,4%), se les ha consultado respecto de sus posibles ventajas y/o desventajas. Si bien el porcentaje de estudiantes con este tipo de experiencias es bajo, señalan cuestiones importantes que deben tenerse en cuenta al plantear propuestas formativas virtuales. La mayor ventaja identificada se relaciona con los tiempos y el espacio: el trabajo es desde el domicilio y en cualquier momento del día. En relación con las propuestas de trabajo, los/as estudiantes indican que suelen ser interactivas y prácticas, además de indicar los aportes de aprender con tecnologías. Sin embargo, en algunos casos también se hacen presentes las problemáticas

²⁷ Este sistema se sugiere en la Res. N° 24/07 del CFE, en su párrafo 93. Refiere a la posibilidad de flexibilizar la propuesta de formación a través de la acreditación directa de UC cuando el/la estudiante posee saberes previos, la cursada y acreditación de UC en otras instituciones y la inclusión en el plan de estudios de actividades como conferencias, coloquios, seminarios, ciclos de arte, talleres y actividades de estudio independiente.



relacionadas con las consignas y los contenidos de la UC: hacen referencia a dificultades de comprensión, o a que los contenidos son “aburridos”. Como aspecto favorable, también se menciona el ahorro de dinero, en cuanto a que no son necesarias las fotocopias ni el transporte. En términos de las desventajas de la modalidad de cursada virtual, lo más señalado por los/as estudiantes son los problemas de conectividad y no contar con PC —lo que se encuentra en consonancia con lo identificado por los/as docentes—. Otra de las dificultades señaladas es la demora en las respuestas de los/as docentes o la falta de acompañamiento a lo largo de la propuesta formativa. Un tema que aparece a la vez como ventaja y desventaja de la cursada de modalidad virtual es el trabajo con sus pares: como ventaja, se hace referencia a los aportes que dicho tipo de trabajo genera para la trayectoria efectiva, y como desventaja, a las complicaciones propias de coordinar el trabajo con otros/as estudiantes, considerando los tiempos personales de dedicación, las dificultades de las consignas, etcétera.

En relación con la acreditación de las UC cursadas, el 73,9% de los/as estudiantes afirman que les falta acreditar al menos una de dichas UC, sin variaciones significativas entre las carreras. A su vez, si diferenciamos el total de estudiantes en relación con el año de Práctica que están cursando —lo que permite identificar en qué año del profesorado están—, se obtiene que el 76,4% del total de estudiantes de tercero y el 67,2% del total de estudiantes de cuarto deben UC. De este porcentaje, el 29,6% de tercer año debe UC de primer año, y el 22,5% de cuarto año debe UC de segundo año. Al procesar los datos por carrera y por año de cursada, y analizar de qué año son las UC que adeudan, se desprende que **las carreras que más estudiantes demorados/as con la acreditación de UC ya cursadas tienen, tanto en tercero como en cuarto año, son Física, Biología, Lengua y Literatura e Historia. Las más fluidas serían Química, Geografía y Matemática**, sin relación directa con la cantidad de UC total que plantea cada DCJ. Esto refuerza la hipótesis respecto de que la dificultad principal de la cursada podría vincularse a mecanismos como la acreditación de las UC.

**TABLA N° 2. Cantidad de estudiantes que deben al menos una UC,
por año que se encuentran cursando y por carrera**

LENGUA Y LITERATURA		Deben de 1º año	Deben de 2º año
Estudiantes de 3º	709	33,7%	-
Estudiantes de 4º	210	-	24,3%
Total de estudiantes cursando que deben al menos una UC	67% del total		
HISTORIA		Deben de 1º año	Deben de 2º año
Estudiantes de 3º	768	30,2%	-
Estudiantes de 4º	190	-	18,9%
Total de estudiantes cursando que deben al menos una UC	77,4% del total		
GEOGRAFÍA		Deben de 1º año	Deben de 2º año
Estudiantes de 3º	493	28,2%	-
Estudiantes de 4º	149	-	16,1%
Total de estudiantes cursando que deben al menos una UC	71,8% del total		
MATEMÁTICA		Deben de 1º año	Deben de 2º año
Estudiantes de 3º	676	20%	-
Estudiantes de 4º	225	-	16,4%
Total de estudiantes cursando que deben al menos una UC	72,4% del total		

BIOLOGÍA		Deben de 1º año	Deben de 2º año
Estudiantes de 3º	709	32,6%	-
Estudiantes de 4º	307	-	28%
Total de estudiantes cursando que deben al menos una UC	74,1% del total		
FÍSICA		Deben de 1º año	Deben de 2º año
Estudiantes de 3º	134	41%	-
Estudiantes de 4º	29	-	37,9%
Total de estudiantes cursando que deben al menos una UC	73,7% del total		
QUÍMICA		Deben de 1º año	Deben de 2º año
Estudiantes de 3º	179	30,2%	-
Estudiantes de 4º	60	-	30%
Total de estudiantes cursando que deben al menos una UC	67,7% del total		

Fuente: elaboración propia sobre la base del cruce de las preguntas 3 y 20.a.

Encuesta a estudiantes, relevamiento 2017.

Nota: si bien en la encuesta a estudiantes se indaga acerca de cuántas son las UC que deben de cada año, para la realización de este cuadro hemos agrupado a todos los que debían al menos una. A su vez, se consideraron los datos respecto de las UC que debían los/as estudiantes de dos años de cursada hacia atrás, y no del año inmediatamente anterior, entendiendo que al estar cercano lógicamente podrían deber más cantidad de UC.

El 72,8% de los/as estudiantes encuestados respondió que no ha tenido que recursar ninguna UC a lo largo de la carrera. En Química (78,2%), Historia (79,6%) y Geografía (80,3%), la recursada de UC es menos común que en el promedio a nivel nacional, y el porcentaje desciende significativamente en Matemática (62%), es decir que la recursada de

unidades es más frecuente en esta carrera. Del total de estudiantes que sí han mencionado que debieron recursar UC (27,2%), la mayoría (67,4%) indicó 1 o 2 UC, y el 21,3%, entre 3 y 4, es decir que, en general, quienes debieron recursar lo hicieron en pocas oportunidades.

Frente a la pregunta por el motivo de recursada de las UC, los/as estudiantes identifican la no aprobación de la cursada y, por ende, no poder rendir el examen final (47,3%), quedar libre por inasistencias o por razones particulares (34,7%), el abandono de la cursada por la dificultad que presenta la UC (16,2%) y el abandono de la cursada por la excesiva carga horaria (8%). El 20,4% del total de los/as estudiantes menciona “otros” motivos para recursar. Aquí se pueden identificar referencias al cambio de diseño curricular —lo que, cabe aclarar, no debería ser motivo para el recursado—, vencimiento de regularidad, no aprobación de cursada —motivo que había sido seleccionado entre las opciones—, falta de comprensión de la UC por considerarla “difícil”, problemas con el docente a cargo de la UC y, además, motivos personales: oportunidades laborales y problemas personales, de salud. Estas razones coinciden con algunas de las dificultades identificadas por los/as docentes como obstaculizadoras de la trayectoria de los/as estudiantes —como veremos más adelante—, pero, de todas formas, representan un porcentaje bajo respecto del total. Por otro lado, resulta interesante destacar que en las carreras de Matemática y Química el porcentaje de estudiantes que identifican que no aprobaron la cursada —y por lo tanto no pudieron rendir el examen final— como motivo de recursada de las UC se eleva por encima de la media a nivel nacional (58,6% en Matemática y 59,7% en Química). Esto podría demostrar que dichas carreras presentan mayores dificultades para su aprobación en cuanto a sus contenidos y exigencia. En el caso de Matemática, como se vio anteriormente, esto coincide con la poca fluidez en la cursada.

Ahora bien, más allá de las cuestiones asociadas al currículum, los equipos directivos y sobre todo los/as docentes perciben la existencia de **cuestiones institucionales** que inciden en las trayectorias. Para los/as docentes, se trata de una de las razones principales, en consonancia con algunas de las percepciones de los/as estudiantes. Los equipos directivos, por su parte, mencionan la problemática de los horarios de cursada en función de factores como tener un edificio compartido con otras instituciones, la cursada en turno vespertino o en día sábado, así como la insuficiencia de los recursos tecnológicos. Al respecto, **respondieron en los cuestionarios institucionales que dichos recursos no son suficientes para dar respuesta a las necesidades de la actividad académica** (77,9%). De este grupo, la mayoría indica problemas de conectividad (91,8%), luego la falta de equipamiento informático (71,2%) y la ausencia de espacios físicos adecuados (59,6%). Estos problemas también son identificados por

los/as docentes como obstáculos a las trayectorias de los/as estudiantes, estableciendo una relación directa entre **algunas características de la institución formadora y la obstaculización**. Mencionan, al igual que los equipos directivos, el hecho de no contar con edificio propio y compartirlo con instituciones de otros niveles educativos y la falta de disponibilidad de espacios áulicos. En general, pero con más énfasis en los profesorados de las ciencias exactas y naturales, se resalta la ausencia de laboratorios, recursos didácticos y bibliografía específica. Otro aspecto muy presente en las respuestas de los/as docentes es la nula o deficiente conexión a internet.²⁸

Por otro lado, los/as docentes exponen **questiones institucionales vinculadas con la organización de la cursada en el ISFD**. En este sentido, se menciona **la falta de información**: sobre el régimen de correlatividades, la estructura curricular, la acreditación de las UC, el tiempo de cursada, es decir, información proveniente del régimen académico que resulta fundamental para las trayectorias formativas de los/as estudiantes. A su vez hacen referencia a **la organización de las mesas de exámenes y a la falta de docentes** que cubran las UC en tiempo y forma.

Otro aspecto que identifican los/as docentes —vinculados con la gestión institucional, pero también con ellos/as mismos/as— tiene que ver con **la falta de acuerdos institucionales sobre la cantidad, dificultad y extensión de la bibliografía, la cantidad de contenidos académicos y sus reiteraciones en diversas UC y enfoques de enseñanza**. Esto último se encuentra estrechamente vinculado con sus percepciones —referidas en el apartado anterior— respecto de los contenidos en los DCJ, que reflejaban una tensión entre extensión y profundidad. Pareciera haber un contraste entre la demanda de una mayor cantidad de contenidos específicos y, por otro lado, la necesidad de revisar conjuntamente las UC en pos de evitar repeticiones excesivas. Esta cuestión interpela directamente a la reformulación curricular, en tanto es preciso avanzar en la selección, organización y secuenciación de los contenidos de los DCJ.

En relación con los acuerdos institucionales y las cuestiones organizacionales del ISFD, los/as docentes expresan que la falta de articulación es un factor que obstaculiza la trayectoria de los/as estudiantes. En este sentido, la articulación se expresa entre UC y entre campos formativos.²⁹ En algunos casos, también se menciona la alta cantidad de estudiantes por curso como obstáculo que podría afectar la trayectoria formativa.

²⁸ Estas cuestiones se retomarán en el apartado “Condiciones institucionales”, dado que han emergido también como problemáticas sobre los recursos presentes en la institución.

²⁹ Este punto será retomado posteriormente, al analizar los datos obtenidos respecto de dicha articulación.

Desde la percepción de los/as docentes, otro núcleo de obstáculos presente en mucha menor medida que los anteriores está centrado en ellos/as mismos/as: la falta de trabajo en equipo de los/as docentes y la identificación de una carencia en la implementación de estrategias innovadoras y la poca utilización de recursos TIC influiría en forma negativa en las trayectorias efectivas de los/as estudiantes.

Finalmente, como se refirió con anterioridad, más allá de la estructura curricular y de las cuestiones institucionales, **los/as docentes identificaron como otra de las razones principales que obstaculizan las trayectorias efectivas las características de los/as estudiantes**. Una de las cuestiones que aparece se vincula con **los saberes previos de los/as estudiantes, tanto los del nivel secundario como los de la disciplina que están estudiando**. Esto último aparece con mayor frecuencia en las carreras de Física, Química y Matemática: se menciona la debilidad en el razonamiento lógico-matemático, en los contenidos básicos de Física y Matemática. En particular, los/as docentes de los profesorados de Química hacen referencia específicamente a la gran heterogeneidad de los grupos que ingresan a la carrera diferenciando a los/as estudiantes que tienen formación previa en la universidad de los que ingresan al profesorado luego de haber terminado el nivel secundario.

En este sentido, se presenta con fuerza la **carenza o insuficiencia de las capacidades académicas en los/as estudiantes provenientes del nivel secundario**. En todos los profesorados evaluados, se hace referencia a la falta de capacidades necesarias para aprender a aprender, tales como lectura y escritura, comprensión lectora, resolución de problemas, pensamiento crítico, riqueza de lenguaje expresivo oral y escrito, vocabulario, etc. Esta carencia es relacionada por los/as docentes con la ausencia de hábitos de estudio, es decir, con el oficio de estudiante.

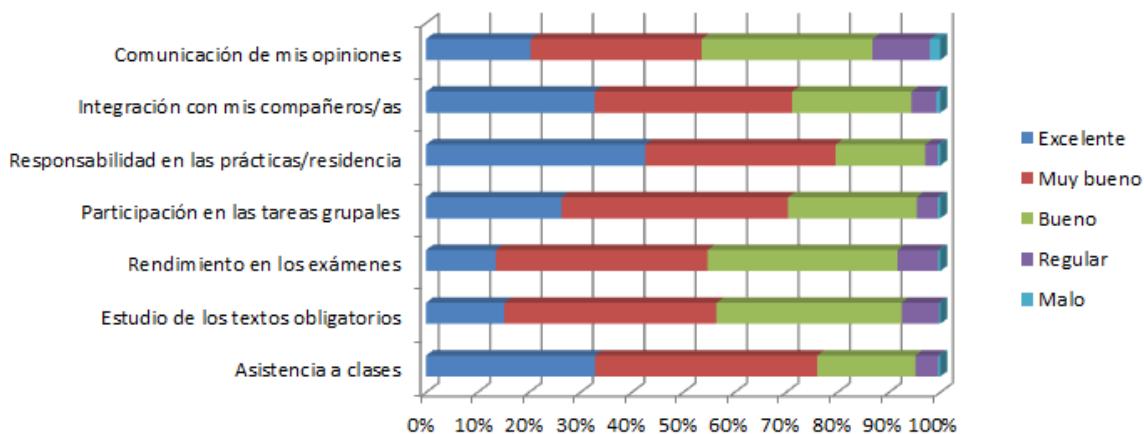
Otro de los obstáculos que mencionan los/as docentes en relación con los/as estudiantes es la falta de motivación o vocación por la docencia. Dicen que se elige la carrera sin conocimiento previo de lo que conlleva. En algunas ocasiones, se afirma que la elección de la carrera docente es por “descarte” de otras instancias formativas, por ejemplo, la universidad, o por ser la única opción de estudios superiores en la zona de residencia. En menor medida aparecen cuestiones vinculadas con el miedo y/o la ansiedad de los/as estudiantes frente a las instancias de exámenes finales, además de la baja tolerancia a la frustración.

También se expresa como obstáculo para la trayectoria formativa la falta de adaptación al nivel superior, entre otras cuestiones, por la dificultad de los contenidos, y el alto nivel de ausentismo de los/as estudiantes, que deriva en una alta tasa de abandono durante los primeros

años de cursada del profesorado.³⁰ Esto guarda relación con las acciones de acompañamiento que se desarrollan tanto al momento del ingreso a la carrera como a lo largo de ella, tema que será profundizado en el apartado siguiente.

Resulta interesante en este punto poner en diálogo estas apreciaciones de los/as docentes con lo que expresan los/as estudiantes, a quienes se los consultó respecto de cómo valoraban su desempeño en relación con “ser estudiantes”. Los resultados se presentan en el siguiente gráfico:

GRÁFICO N° 5. Calificación de los/as estudiantes respecto de su propio desempeño en relación con distintas variables



Fuente: encuesta a estudiantes, relevamiento 2017.

En su mayoría, los/as estudiantes indican que su desempeño es “muy bueno” en 6 de los 7 aspectos indagados. Las tareas en las que los/as estudiantes se consideran con mejor desempeño son: la responsabilidad en las prácticas y/o residencia —en este punto, se calificaron como “excelente” en un 42,6%—, la asistencia a clases, la integración con los compañeros y la participación en tareas grupales. Las acciones en las que se consideran con un desempeño menor son: la comunicación de sus opiniones y, en menor medida, el rendimiento en los exámenes y el estudio de textos obligatorios. La opción en la que mayor cantidad de estudiantes calificó su desempeño como “malo” es la de comunicación de sus opiniones. De nuevo, algunos de los aspectos señalados por los/as estudiantes como más “flojos” están vinculados de manera directa con las acciones que se llevan a cabo desde los institutos, al ingreso y durante toda la

³⁰ Respecto de dicha tasa, no contamos con información, dado que en el dispositivo se releva información sobre los/as estudiantes que sí efectivamente llegaron a tercer y cuarto año de las respectivas carreras.

formación, y con sus objetivos y contenidos, que se trabajarán con mayor detalle en el próximo apartado. Si se pone en diálogo lo que afirman los/as docentes respecto de la falta de hábitos de estudios con lo que opinan los/as estudiantes sobre su propio desempeño, cabría preguntarse si las opiniones de los/as docentes no condicionan el propio desempeño y/o su autovaloración.

b.2. Acompañamiento a las trayectorias

Una de las condiciones institucionales con las que deben contar los ISFD, según la Res. N° 140/11 del CFE, es el desarrollo de dispositivos de acompañamiento a la trayectoria formativa. En este marco, realizan acciones al momento de ingreso a las carreras y también a lo largo de ellas, con distintos objetivos. Al respecto, **los equipos directivos afirman, en su mayoría, que en las instituciones que dirigen se desarrolla un curso introductorio (94,8%) y, en menor medida, charlas informativas (72,7%)**. Cabe destacar que en todos los cuestionarios institucionales respondidos se indica algún tipo de actividad de acompañamiento al ingreso de los/as estudiantes. Un 25,1% indica “otras” acciones: aquí aparecen las tutorías, los talleres, las jornadas y los seminarios, las entrevistas, y en pocos casos se realizan también acciones de acompañamiento al comenzar la segunda mitad del año. En algunos cuestionarios institucionales, se mencionan acciones formativas de carácter jurisdiccional que llevan adelante al momento de ingreso a la carrera, desarrollando contenidos propuestos por la Dirección de Educación Superior (DES) respectiva. En cuanto a los temas que abordan estas acciones formativas, se identifican varios: técnicas de estudio, cuestiones institucionales, régimen académico institucional, conocimiento del campus virtual y aspectos que hacen al ser estudiante del nivel superior.

A lo largo de los cuestionarios institucionales, se encuentra una diversidad de responsables de estas acciones: coordinadores/as institucionales de políticas estudiantiles (CIPES), estudiantes más avanzados/as, bedeles, profesores/as, coordinadores/as de las carreras y el equipo directivo. En las instituciones que cuentan con departamentos de orientación, ingreso y/o tutoría, son ellos/as los/as responsables de la implementación de las acciones formativas destinadas a los/as ingresantes a las carreras de formación docente.

Los equipos directivos afirman que los objetivos de las acciones formativas implementadas para apoyar el ingreso de los/as estudiantes son **la socialización de los ingresantes en el nivel superior y en las características del ISFD en particular (96,3%), y la difusión de la información fundamental acerca de la carrera (95,5%)**. En tercer lugar,



los objetivos responden a la consolidación de las capacidades académicas de los ingresantes (80,9%), y luego la revisión y sistematización de las concepciones que los ingresantes poseen acerca del trabajo docente (67%). Dentro del 16,5% de los cuestionarios institucionales que indican otros objetivos, se menciona la creación de vínculos entre los/as estudiantes. Esto se propone, en algunos casos, para minimizar el desarraigo de los ingresantes y, además, para evitar la deserción. En este sentido, se apuesta a la consolidación de redes intercarrera como estrategia para abordar institucionalmente el problema del abandono y, en ISFD donde los/as estudiantes provienen de zonas alejadas, como forma de encarar el exilio familiar y afectivo que genera el traslado a otra localidad para estudiar. Por otro lado, y en relación con los saberes previos de los/as estudiantes, se identifican dos objetivos más: realizar un diagnóstico de dichos saberes y/o reforzarlos, en particular en las carreras de Biología e Historia.

En relación con **las acciones de acompañamiento a lo largo de la carrera, los equipos directivos identifican mayoritariamente el acompañamiento informal y/o no sistematizado (82,8%)**, luego el apoyo académico para el estudio (69,7%), las tutorías (68,5%) y las entrevistas individuales (63,7%). En quinto lugar, se encuentran las acciones organizadas por los CIPEs (39%) y finalmente se mencionan “otras” (5,7%). Allí se identifican talleres de apoyo a las UC, acciones realizadas por el Departamento de Orientación, Acompañamiento Socioemocional y Apoyo Psicológico y radios socioeducativas. Podría afirmarse, entonces, que en relación con el acompañamiento a las trayectorias hay una mayor presencia y tradición en la realización de acciones al comienzo de la carrera, que luego se diluirían a lo largo de los años de formación.

Los equipos directivos fueron consultados en cuanto a las decisiones que se toman a nivel institucional cuando los/as aspirantes a la carrera superan las vacantes disponibles. De las respuestas obtenidas, se pueden identificar con claridad las siguientes situaciones: indican que nunca ha sucedido que los/as ingresantes superen las vacantes disponibles, o bien que se cuenta con una norma jurisdiccional que establece el acceso irrestricto. En los casos en que se mencionan los cupos de ingreso, se hace referencia a una lista de espera para los/as estudiantes que no ingresen en un primer momento. Cuando los/as estudiantes superan las vacantes y la jurisdicción cuenta con normativa sobre el ingreso irrestricto, o sin ella, se hace referencia a estrategias de trabajo para la contención de los/as ingresantes, a la solicitud de nuevas comisiones y/o la apertura de nuevas secciones y, en algunos casos, se solicitan extensiones áulicas. Cuando se hace mención a la lista de espera, es cuando resulta imposible el

desdoblamiento de los/as estudiantes. En ese caso, se prioriza el orden de inscripción y se habilita una lista de espera.

Si consideramos las acciones de acompañamiento desde la mirada de los/as estudiantes, estos indican que han participado de acciones formativas al ingreso de la formación, en un porcentaje menor (77,6%) en relación con lo que indican los equipos directivos. Es posible pensar, de todas maneras, que los equipos directivos están respondiendo por el instituto en su totalidad —aunque se les solicitó que lo hicieran teniendo en cuenta a los/as estudiantes de tercer y cuarto año—, y que lo hagan en referencia a los cursos introductorios que se realizaron en 2017 en la gran mayoría de los ISFD para los/as nuevos/as ingresantes, como iniciativa del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Sí es de resaltar igualmente que, según lo respondido por los/as estudiantes de tercer y cuarto año, el 22,4% no ha transitado por esa acción al iniciar su carrera.

En cuanto a los contenidos de las acciones formativas, los/as estudiantes identifican, en primer lugar, a los conocimientos que hacen a la carrera y al ISFD (76,1%) y las características del estudio en el nivel superior (71,7%), datos coincidentes con lo informado por los equipos directivos, aunque con menor énfasis que estos. Luego, aparecen como objetivos el desarrollo de capacidades para estudiar (49,4%) y los conocimientos sobre el trabajo docente (43,5%). Al igual que desde la mirada institucional, a pesar de las diferencias en los porcentajes, los tres contenidos más identificados por los/as estudiantes están en relación con las características del nivel y ser estudiantes, aspectos académicos de nivel institucional y el desarrollo de capacidades de estudio; en tercer lugar, ambos ubican las capacidades de estudio.

Por su parte, el 42,3% de los/as estudiantes afirma que no contaron con alguna instancia de acompañamiento por parte del instituto a lo largo de la carrera. Este porcentaje difiere bastante de lo informado por los equipos directivos y refuerza la idea de que las acciones se diluyen a lo largo de los años. Esta diferencia podría derivar de las distintas representaciones que puedan tener ambos actores respecto de lo que implica y significa participar de acciones formativas de acompañamiento u ofrecerlas, así como de lo que se reconoce como “acompañamiento”. Resultaría de fundamental importancia que los/as estudiantes se percibieran como acompañados, más allá de lo que enuncien los equipos directivos.

Dentro de las instancias de acompañamiento, los/as estudiantes mencionan los espacios de consulta académica y las clases de apoyo (73,4%); luego, en menor medida, incluyen el acompañamiento informal y/o no sistematizado (49,4%), las entrevistas individuales (30%) y

las acciones organizadas por los CIPEs (12,9%). Las tutorías, las consultas hacia los/as docentes luego de las horas de clases, tanto en forma presencial como virtual, y las becas fueron consideradas como instancias de acompañamiento dentro del ítem “otros” (2,1%).

En suma, de las acciones mencionadas por los diferentes actores, se podría decir que el acompañamiento informal es el más presente tanto desde la mirada institucional como desde los/as estudiantes si, para estos últimos, sumamos los espacios de consulta presenciales y virtuales que realizan los/as docentes por fuera del horario de clase.

En síntesis, respecto de las trayectorias formativas, los resultados obtenidos permiten deducir diversas cuestiones. Por un lado, que, si bien la gran mayoría de los/as estudiantes afirma que cursa todas las UC estipuladas en el diseño, una alta cantidad adeuda acreditar UC ya cursadas. Esto indicaría que existen dificultades vinculadas con la acreditación y que dicha situación parece ser una de las principales causas que genera demoras en las trayectorias reales. A su vez, los actores consultados identifican cuestiones institucionales organizativas y de recursos, que incidirían de manera directa en las trayectorias formativas. Los docentes, además de estas cuestiones, depositan la responsabilidad por la demora en las trayectorias en los/as mismos/as estudiantes. A su vez, y si bien se registran acciones de acompañamiento al inicio de la carrera, más del 40% de los/as estudiantes afirma que no contó con ninguna instancia de acompañamiento a lo largo de su carrera por parte de la institución y/o los/as docentes, lo que contribuiría a generar un ambiente poco propicio para una cursada exitosa.

c. Desarrollo curricular a nivel institucional

c.1. Condiciones institucionales

- Funcionamiento de las instituciones

La Res. N° 140/11 del CFE enuncia la existencia de un Régimen Académico Institucional (RAI), o bien de un Régimen Académico Marco como norma supletoria, entre las condiciones institucionales con las que deben contar los ISFD. Al respecto, la mayoría de los equipos directivos (67,4%) respondió que el ISFD dispone de un RAI. En los casos en que afirman

tenerlo, mencionan que, mayoritariamente, los actores que participaron en su elaboración son ellos (98,3%) y los/as docentes (96,7%), mientras que los/as estudiantes participaron en un 70,6%, tanto de manera individual como desde el Centro de Estudiantes o a través del/de la representante de estudiantes en el Consejo Directivo. Un 20,6% indica que hubo otros actores institucionales que participaron de su elaboración; allí se incluye a personal administrativo, preceptores/as, bedeles, egresados/as, coordinadores/as de carreras y áreas, otros órganos colegiados y la DES.

La existencia de órganos colegiados en las instituciones es otro de los aspectos regulados a partir de la Res. N° 140/11 del CFE. En la normativa, se especifica que estos deben tener representación de todos los actores de esa comunidad educativa, elegidos por votación directa. Al ser consultados sobre los temas que tratan los órganos colegiados en cada institución, los equipos directivos respondieron, mayoritariamente, que elaboran normas internas (61,4%), que trabajan en la planificación institucional (59,9%) y que trabajan temas referidos a la organización interna de la institución (58,8%).

TABLA N° 3. Temas que trabaja el órgano colegiado

Temas que trabaja el órgano colegiado	Porcentaje
Elaboración de normas internas	61,4%
Planificación institucional	59,9%
Organización interna	58,8%
Curso de ingreso	49,1%
Evaluación institucional	48,3%
Convivencia	46,8%
Cobertura de vacantes docentes	46,1%
Planes de estudio	45,7%
Elecciones	31,8%
Ninguno	24,3%
Otros	12,4%

Fuente: cuestionario institucional, relevamiento 2017. Respuesta de opción múltiple.

Porcentajes calculados respecto del total de equipos directivos que respondieron esta pregunta.

- Comunicación institucional

El 80% de los/as estudiantes indica que en sus ISFD funcionan canales de comunicación virtuales con los objetivos de apoyar o complementar las clases presenciales, ya sea promovidas por los/as docentes como a nivel institucional. De la totalidad de encuestados que respondieron que dichos canales funcionan en su ISFD, el 93,7% señala que su uso es positivo. Aun así, cabe recordar que, al ser consultados acerca de si habían transitado por experiencias de cursada virtual, más del 90% de los/as estudiantes había respondido que no, lo que relativiza el uso de dichos entornos para complemento de las clases. El 20% que indicó que no funciona este tipo de canales de comunicación, sumado a quienes respondieron que no los usan, identificó distintos obstáculos vinculados a la posesión o disponibilidad de recursos tecnológicos que posibilitan la comunicación: la mayoría (53,3%) indica la falta de disponibilidad de PC en el ISFD para el uso de los/as estudiantes, seguido por el 24,4% que afirma que no dispone de PC para uso individual, o que no se maneja bien en entornos virtuales (17,5%), o bien que no cuenta con locutorios cercanos a su domicilio (15,4%). Entre las opciones indicadas en “otros” (17,1%), señalan falta de conectividad, así como de equipamiento. Cabe destacar que los/as estudiantes de las carreras de Química, Lengua y Literatura y Geografía presentan promedios más altos respecto de la falta de manejo de entornos virtuales, mientras que los/as estudiantes de Física y Matemática se encuentran por debajo de la media nacional.

TABLA N° 4. Obstáculos identificados con respecto a la utilización de canales virtuales

Obstáculos identificados con respecto a la utilización de canales virtuales para apoyo o complemento de las clases	Porcentaje
No hay disponibilidad de PC en el instituto para el uso de los/as estudiantes	53,3%
No tengo PC	24,4%
No me manejo bien con los entornos virtuales	17,5%
Otro	17,1%
No tengo un locutorio cercano	15,4%
No tengo celular/tablet con acceso a internet	11,4%
No tengo casilla de correo electrónico	7,6%

Fuente: encuesta a estudiantes, relevamiento 2017. Respuesta de opción múltiple.

Porcentajes calculados respecto del total de estudiantes que respondieron esta pregunta.

La ausencia de equipamiento y de conectividad es señalada, tanto por los equipos directivos como por los/as estudiantes, como un problema principal en cuanto a la insuficiencia de recursos y, a su vez, es mencionada por los/as estudiantes como obstáculo en relación con las propuestas de comunicación virtual de docentes y desde la institución. La ausencia de recursos tecnológicos, tanto en el ISFD —específicamente PC— como por parte de los/as estudiantes, así como la no disponibilidad de algún dispositivo y la ausencia de locutorios cercanos, se podrían identificar como los principales obstáculos en cuanto a la comunicación virtual. Cabe destacar la cantidad —no mayoritaria pero sí significativa— de estudiantes que no saben utilizar los recursos tecnológicos, o bien dicen no manejarse con soltura en espacios virtuales.

Frente a la pregunta sobre las vías de acceso a la información disponible para los/as estudiantes, las identificadas con mayor frecuencia son sus profesores (84,4%), sus bedeles y preceptores (76,1%) y sus compañeros (74,1%). Luego se identifican la Secretaría del ISFD (62,9%), el equipo directivo y/o los coordinadores de carrera (54%), las instancias virtuales de comunicación (47,2%) y las carteleras (45,8%). En menor medida, refieren a los CIPES (19,4%) y los tutores (8,6%). Cabe considerar que la comunicación virtual podría verse dificultada si se tienen en cuenta los diversos aspectos de los recursos mencionados por los equipos directivos y los/as estudiantes, así como las imposibilidades que estos últimos manifiestan. Es decir, si bien se manifiesta en un 80% que existen canales de comunicación virtuales en la institución, estas respuestas darían cuenta de que su uso no es demasiado frecuente.

En cuanto a las temáticas sobre las que reciben información los/as estudiantes, mencionan con mayor frecuencia el plan de estudios de la carrera (79,8%), las correlatividades (75,6%), las condiciones para ser alumno regular (73,9%) y el sistema de evaluación y acreditación (59,1%). En menor medida, reciben información sobre las diferentes vías de acceso a la información (38%) y las instancias de participación estudiantil (35,5%). Esta información recibida podría decirse que complementa las temáticas de las acciones formativas de las que participan al ingreso de la carrera. Vale destacar que los/as estudiantes evalúan que la calidad de la información que reciben es, en su mayoría, adecuada (81,9%) y muy adecuada (19,6%).

Por su parte, los equipos directivos señalan que las vías de acceso a la información disponibles son principalmente los/as coordinadores/as de carrera (95,5%), seguidos por los preceptores o bedeles (94,8%) y por los/as profesores/as (91%). Posteriormente, los/as

directivos identifican las carteleras (87,6%), la Secretaría (86,1%) y las instancias virtuales de comunicación (79%) —con mucho menor peso entre los/as estudiantes—. Otras de las vías de acceso a la información son los CIPEs (49,4%) —bastante más elegido aquí que por los/as estudiantes— y los tutores (13,1%). Se observan grandes diferencias en los porcentajes entre ambos actores; cabe preguntarse, entonces, respecto de las vías que priorizan los/as directivos para realizar la comunicación institucional y las vías que resultan más eficaces o a las que más pueden acceder los/as estudiantes. A su vez, cabe destacar que mientras que el equipo directivo se coloca como primer informante hacia los/as estudiantes, estos los ubican en el quinto lugar como vía de acceso a la información, por debajo de los/as profesores/as, compañeros/as, preceptores/as y Secretaría. Es interesante indicar que en la opción “otras” (16,5%), el equipo directivo hace referencia a las diferentes modalidades de la comunicación virtual; por ejemplo: página web y Facebook del ISFD, el uso de grupos de WhatsApp y el correo electrónico institucional, aunque, como se vio, estas instancias no son prioritarias para los/as estudiantes. Además, se señala, en menor medida, a las radios socioeducativas como posible vía de acceso a la comunicación para los/as estudiantes.

En relación con las temáticas sobre las cuales se les informa a los/as estudiantes, se indican mayoritariamente el plan de estudios de la carrera (98,9%), las condiciones para ser alumno regular (98,5%), las correlatividades (98,1%) y el sistema de evaluación y acreditación (96,3%), luego las instancias de participación estudiantil (79,4%) —estas últimas dos opciones, con grandes diferencias respecto a lo informado por los/as estudiantes, para quienes aquellos no resultan contenidos sobre los que mayormente se les informa— y la socialización de las vías de acceso a la información (78,7%). Un 25,5% de las respuestas corresponde a “otras”; allí se menciona, además de cuestiones abarcadas en los ítems anteriores, que se socializa información sobre las becas estudiantiles, actividades culturales, jornadas y cursos ofrecidos por fuera del ISFD, mesas de exámenes, pasantías, bolsas de trabajo y cuestiones administrativas institucionales.

- Recursos para la enseñanza y el aprendizaje

En relación con los recursos para la enseñanza y el aprendizaje, **el 92,5% de los ISFD que participaron del dispositivo de evaluación cuenta, según lo informado por sus equipos directivos, con biblioteca institucional. El 58,3% considera que esta satisface**

las necesidades de la actividad académica en forma parcial; el 21,9%, que sí lo hace, y el 19,8%, que no. Este último grupo, junto con quienes dijeron que lo hacían en forma parcial, respondieron acerca de los problemas que identificaban; las cuestiones señaladas fueron mayoritariamente la falta de informatización y/o conectividad (68,9%), la escasez (63,2%) y la poca actualización de la bibliografía disponible (61,7%) y la ausencia de espacio para estudiar (54,9%). En menor medida, fueron distinguidas la escasa disponibilidad horaria (33,2%), la falta de bibliotecario (26,4%) y la ausencia de préstamos domiciliarios (17,6%).

Los/as estudiantes también expresan que la biblioteca institucional no da respuesta a sus necesidades de estudio (58,3%), con un porcentaje significativamente mayor a lo informado por los equipos directivos. Este grupo identificó como principales problemas de la biblioteca, jerarquizándolos de manera diferente a los equipos directivos, la escasez de la bibliografía (68,9%) —cuestión que había emergido también por parte de los equipos directivos y docentes al referirse a las vacancias de contenidos— y, a su vez, la poca actualización de la bibliografía disponible (50,5%). Con menor frecuencia, se señalaron la falta del espacio de la biblioteca para estudiar (46,1%) y la ausencia de informatización y/o conectividad (43,8%). En aún menor medida, otras inquietudes expresadas por los/as estudiantes hacen referencia a la falta de bibliotecario (29%), la escasa franja horaria (27,2%) y la ausencia de préstamos domiciliarios (18,5%). Además, los/as estudiantes han especificado, en algunos casos, que no hay biblioteca en el ISFD, o que no hay en la sede en la que se encuentran cursando, o bien la falta de libros específicos o no preparados para el nivel.

Frente a la consulta a los equipos directivos sobre si los recursos tecnológicos del ISFD son suficientes para dar respuesta a las necesidades de la actividad académica, el 77,9% responde en forma negativa. Interrogados sobre los problemas identificados en relación con los recursos tecnológicos, los problemas de conectividad son más frecuentes (91,8%). Los restantes problemas se señalan con menor frecuencia: la ausencia de equipamiento informático (71,2%), la falta de espacios físicos adecuados (59,6%), así como la falta de mantenimiento de los equipos cuando se cuenta con ellos (58,2%). Además, aún menos veces, aparecen otros problemas:

TABLA N° 5. Problemas identificados en relación con los recursos tecnológicos

Problemas identificados en relación con los recursos tecnológicos	Porcentaje
Problemas de conectividad	91,8%
Falta de equipamiento informático	71,2%
Falta de espacios físicos adecuados	59,6%
Falta de mantenimiento de los equipos	58,2%
Problemas de cableado	45,2%
Falta de acciones de capacitación en TIC	41,3%
Falta de disponibilidad de los recursos (por ser compartidos con otras instituciones del mismo edificio, por estar bajo llave)	38,9%
Falta de personal especializado	35,1%
Otras	10,6%

Fuente: cuestionario institucional, relevamiento 2017. Respuesta de opción múltiple.

Porcentajes calculados respecto del total de equipos directivos que respondieron esta pregunta.

Entre los/as estudiantes, el 65,6% considera que los recursos tecnológicos del instituto no dan respuesta a sus necesidades de estudio, coincidiendo con los equipos directivos, aunque con menos énfasis. Sobre los problemas relacionados con dichos recursos, los más presentes son la conectividad (85,4%) y la ausencia de equipamiento (65,8%), siendo los mismos que habían señalado los equipos directivos. Otros de los inconvenientes que los/as estudiantes mencionan son la falta de mantenimiento de los equipos con los que ya se cuenta (40,7%) —lo que puede referir tanto a la actualización de software como a la obsolescencia de los equipos— y la ausencia de personal especializado (38,2%). Es de resaltar que estos porcentajes podrían ser más altos si se tomaran en consideración las diversas respuestas presentes dentro de la opción “otros” (4,4%), que hacen referencia una vez más a la falta de equipamiento, a los problemas relacionados con la conectividad del ISFD —tanto por cable como inalámbrico—, a la falta de mantenimiento de los equipos tecnológicos y la falta de personal especializado y/o de acceso al espacio físico donde se encuentran los recursos. Resulta significativo que el 4,4% del total de los/as estudiantes encuestados indica no saber utilizar recursos tecnológicos. Ese porcentaje desciende en las carreras de Biología (3%) y Física (2,4%) y asciende en Geografía (5,1%) y Química (6,5%), lo que coincide con lo respondido en relación con la falta de manejo de entornos virtuales, mencionado anteriormente.

- Modificaciones para la implementación del nuevo diseño

La Res. N° 140/11 del CFE describe cómo deberían ser las estructuras organizativas de los ISFD, y habilita la creación de plantas orgánicas funcionales flexibles que incluyan diversos roles que favorezcan la implementación de los nuevos diseños curriculares, ante la aparición de una nueva tarea o función. Sobre este tema fueron consultados los equipos directivos, y allí el CIPE (43,8%) es el más identificado como uno de los roles que se introdujeron en los institutos. Con menor frecuencia aparecen como roles que se han incorporado a la dinámica institucional el coordinador de carrera o director de estudios (36,7%), el responsable de red y recursos informáticos (32,2%) y el referente de tutorías y acompañamiento pedagógico (30,3%). Además, se sumó la presencia del bibliotecario o responsable del Centro de Documentación (28,5%), el secretario académico (24,7%) y el responsable del Centro de Recursos (10,1%). En cuanto a los coordinadores de los campos de formación, el del Campo de la Práctica Profesional es el rol más identificado en relación con la nueva propuesta formativa (31,5%) —lo que va de la mano con la centralidad otorgada al Campo por las nuevas propuestas curriculares—; los restantes coordinadores se encuentran muy por debajo: el coordinador del Campo de la Formación General con 6,7% y el de la Formación Específica con 6%. Es interesante poner de relieve que el 16,1% de los equipos de conducción que completaron el cuestionario señalaron que la implementación de nuevos diseños no generó la creación de ningún rol nuevo dentro del ISFD. Cabe destacar que podría haber roles que fueran preexistentes respecto de los nuevos diseños.

Es relevante pensar el surgimiento del rol del CIPE como prioritario en cuanto a las demandas de la implementación de los nuevos diseños curriculares por parte de los ISFD; su rol no aparece como prioritario en relación con la circulación de información entre los/as estudiantes, por lo que las tareas que realizan estarían más vinculadas con el acompañamiento a las trayectorias y no a la mera distribución de información.

Asociadas a las nuevas tareas o funciones que demanda el diseño curricular, pueden requerirse modificaciones en los horarios de los ISFD para favorecer la implementación de las nuevas propuestas formativas. En este sentido, los equipos directivos señalan que el cambio más significativo ha sido la inclusión de horas, tanto prehora como posthora (49,1%). Luego, se identifica la incorporación de horarios específicos para la realización de tutorías (38,2%) y el cambio en cuanto a la atención en contraturno u horario ampliado de la biblioteca (23,2%). Cabe recordar que este último punto había sido considerado como problemático u obstaculizador

en relación con la biblioteca, aunque con un bajo porcentaje. Resulta interesante mencionar que en el 24% de las respuestas se ha indicado que no se ha incorporado ningún cambio con respecto a los horarios a partir de la implementación de un nuevo DC.

La incorporación de nuevas funciones, tareas, prácticas al interior de los ISFD también podría derivar en modificaciones respecto de los espacios institucionales. Al respecto, los equipos directivos mencionan, en primer lugar, los acuerdos con directivos de otros niveles para el uso compartido de los espacios existentes (52,8%); esta situación hace referencia a los ISFD en los cuales se comparte edificio con otros niveles educativos. También se identifica el reacondicionamiento de espacios destinados a otras tareas para ser usados como aulas (48,3%) y, en menor medida, aparece la referencia a la habilitación de espacios para la utilización de recursos tecnológicos (33,7%), la utilización de instalaciones externas al edificio-sede del instituto (22,1%) y la construcción de nuevos espacios (19,5%).

En resumen, en relación con las condiciones institucionales, y si bien se obtienen mejores resultados que en los dispositivos anteriores, aún persisten problemáticas vinculadas con la ausencia de equipamiento y de conectividad y con la insuficiencia de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje disponibles en las instituciones. Además, no son significativos los cambios implementados —tanto en cuanto a los roles como a los tiempos y espacios institucionales— para el desarrollo de los nuevos DCJ. Sin embargo, cabe destacar el crecimiento del rol de coordinador del Campo de la Práctica asociado a los nuevos diseños curriculares, que identifican a dicho campo como el eje vertebrador de las propuestas formativas.

c.2. Articulación intra e interinstitucional

- Entre unidades curriculares y/o campos formativos

De acuerdo con lo analizado en los primeros apartados de este informe, existe una clara preponderancia del CFE en relación con los demás campos. Si bien este campo debe tener mayor peso relativo respecto de los demás según los LCN, se ha observado que ni el CFG ni el CFPP exceden en ningún caso los topes de carga horaria máxima establecidos, mientras que el CFE sí lo excede en 15,3% de los casos. En sentido inverso, el CFE tan solo en 2 casos no alcanza el mínimo porcentual establecido, mientras que para el CFG esta situación se da en 57 diseños



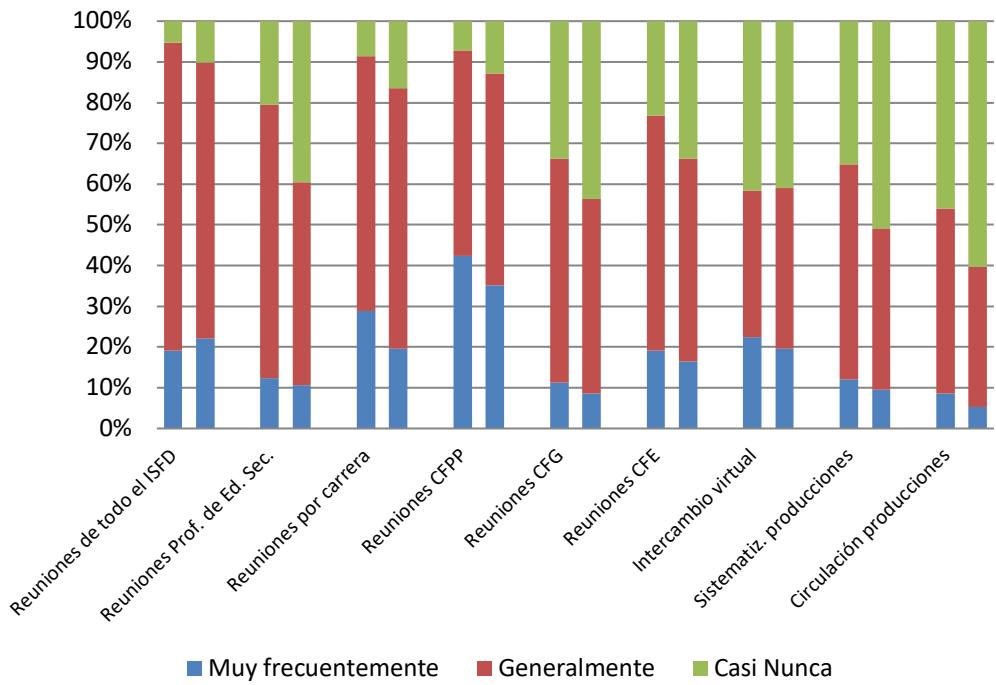
(superando el 50% de los casos), y en 6 casos para el CFPP (5,4%). Esto muestra que, más allá de los pesos relativos establecidos, habría una tendencia a otorgarle mayor relevancia en la propuesta formativa al CFE, que se acentúa en los testimonios de los/as docentes y los equipos directivos que reclaman que dicho campo aumente su carga horaria. Esto podría estar mostrando la persistencia de una tradición académica en los profesorados de Educación Secundaria, que tiende a escindir la formación disciplinar de la pedagógica y a valorar más la primera. Ahora bien, más allá de la existencia de los campos y sus respectivos roles en la formación de un/a futuro/a docente, el desafío está en los diálogos que se establecen entre ellos en pos del desarrollo de las capacidades necesarias para enseñar.³¹

En este sentido, se indagó entonces acerca de cuáles son las acciones más frecuentes que se desarrollan y cuáles son sus objetivos, con el fin de conocer con mayor profundidad los procesos de articulación al interior de las instituciones, entre UC y/o campos formativos. Al respecto, **un alto porcentaje de profesores/as (88,3%) indica que en el ISFD se promueven estrategias para favorecer la articulación del trabajo docente. Sin embargo, la gran mayoría de los equipos directivos (81,6%) señala también que encuentran dificultades para concretarlas en sus respectivas instituciones.**

En cuanto a las acciones desarrolladas a nivel institucional para favorecer la articulación del trabajo docente, directivos y profesores/as coinciden, aunque con menos énfasis entre los segundos: **se destacan las reuniones presenciales de los/as docentes de todo el ISFD** (el 94,8% de los equipos directivos y el 89,8% de los/as docentes las eligen como muy frecuentes o generalmente desarrolladas), **luego las reuniones presenciales de los/as docentes de cada carrera** (el 91,3% de los equipos directivos y el 83,5% de los/as docentes). Respecto de las reuniones presenciales de los/as docentes de los profesorados de Educación Secundaria, los equipos directivos indican que se desarrollan en un 79,4%, mientras que los/as docentes indican que se realizan en un 60,5%. **Las reuniones por campo son indicadas en menor medida, y con menos porcentaje según los/as docentes.** Las menos desarrolladas resultan ser la sistematización de producciones docentes —portafolios profesionales, planificaciones, selecciones bibliográficas, instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los/as estudiantes, etc.— y, en menor medida, la circulación de producciones docentes.

³¹ El Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (aprobado en febrero de 2018 por la Res. N° 337/18 del CFE) enumera seis capacidades generales, que se desagregan en treinta capacidades específicas. Disponible en línea: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_rs_337-18.pdf>.

GRÁFICO N° 6. Acciones que se desarrollan a nivel institucional para favorecer la articulación, según equipos directivos y docentes

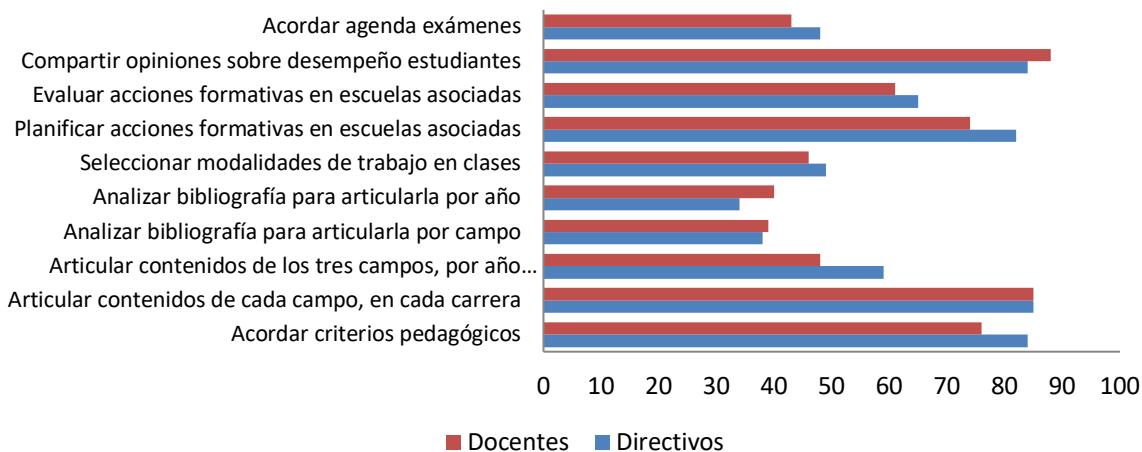


Fuente: elaboración propia sobre la base de los resultados obtenidos en las jornadas docentes y los cuestionarios institucionales, relevamiento 2017. Respuestas de opción múltiple.

Nota: la primera columna de cada categoría expresa lo informado por equipos directivos, y la segunda, por los/as docentes.

Acerca de los objetivos más frecuentes del trabajo compartido, los equipos directivos y los/as docentes coinciden: se indica **mayoritariamente que se acuerdan criterios pedagógicos entre los/as formadores/as de las carreras del Profesorado de Educación Secundaria** (el 83,9% de los equipos directivos y el 76,5% de los/as docentes lo seleccionaron como muy frecuente o generalmente). Otro objetivo es **articular los contenidos de cada campo, por año**, indicado por el 85,4% de los equipos directivos y el 84,7% de los/as docentes. Respecto a planificar las acciones formativas a desarrollar en las escuelas asociadas, es señalado por el 82% de los equipos directivos y el 74,2% de los/as profesores/as. Por último, compartir opiniones acerca del desempeño de los/as estudiantes es un objetivo considerado por el 80% de los equipos directivos y docentes. Estos últimos también señalaron como uno de los objetivos prioritarios evaluar las acciones formativas desarrolladas en las escuelas asociadas (61,4%). A su vez, los objetivos menos frecuentes se vinculan con el análisis de la bibliografía para articularla, tanto por año como por campo, y en tercer lugar la articulación de contenidos de los tres campos, por año.

GRÁFICO N° 7. Objetivos más frecuentes del trabajo compartido, según equipos directivos y docentes



Fuente: elaboración propia sobre la base de los resultados obtenidos en las jornadas docentes y los cuestionarios institucionales, relevamiento 2017. Respuestas de opción múltiple.

En torno a los principales obstáculos que se observan para concretar el intercambio entre los/as profesores/as, se indica mayormente que no se dispone de horas institucionales (lo indica el 91,2% de los/as docentes y el 72% de los equipos directivos). En segundo lugar, señalan que el intercambio se sostiene solo para situaciones puntuales y que **no se logra que sea una modalidad sistemática de trabajo en el ISFD** (lo afirma el 75,4% de los/as docentes y el 57,3% de los equipos directivos). Otro aspecto destacado es que no se dispone de conectividad para trabajar a través de instancias virtuales —aulas y foros— (el 63,2% de los/as docentes y el 50% de equipos directivos) y que es difícil articular con los colegas a través de dichas instancias virtuales (el 52,6% de los/as docentes y el 58,3% de los equipos directivos), en línea con los obstáculos identificados en el apartado anterior en relación con los recursos tecnológicos. En principio, se advierten coincidencias en las percepciones de equipos directivos y docentes: ambos priorizan los mismos obstáculos —aunque con diferente énfasis—, lo que deline a un panorama interesante respecto de la importancia de habilitar tiempos y espacios concretos para el encuentro y el trabajo compartido, además de favorecer ciertas condiciones vinculadas a la conectividad y la virtualidad que potencien la tarea.

A los/as estudiantes, por su parte, se les consultó acerca de las **repeticiones encontradas entre los contenidos de diferentes UC**. Un **68,8%** afirmó que percibe dichas repeticiones y, de ese porcentaje, el **83,6%** responde que las valora positivamente. Al explayarse al respecto, indican que las repeticiones les permiten profundizar, reforzar, afianzar, analizar



desde otro punto de vista los temas y/o autores/as estudiados/as. Un 16,4% considera que repetir los temas es, en sus palabras, una pérdida de tiempo, aburrido, tedioso y resta tiempo para el estudio de temas de las materias específicas; esto último permite deducir que las repeticiones se darían más en relación con los contenidos pedagógicos de la formación, y que los valoran menos que a las UC dedicadas a la disciplina que enseñarán. Algunos testimonios, tanto positivos como negativos, de los/as estudiantes resultan ilustrativos:

“En el caso de las materias referidas a la didáctica, durante los cuatro años se repitieron varios contenidos, lo cual me parece positivo, ya que esta —la didáctica— es una herramienta fundamental en la tarea docente” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Geografía).

“Valoró de manera positiva que algunos contenidos sean repetidos, porque en las materias que se repitieron los/as docentes los abordaron de manera detallada y extensa, lo que me facilitó poder comprenderlos” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Biología).

“Resulta aburrido. Son positivas las repeticiones entre los contenidos siempre y cuando se vayan integrando y adaptando a las necesidades que se presentan, abordarlo desde nuevos aspectos, enriqueciéndose el texto, pero no una mera repetición año a año... Eso es lo fastidioso” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura).

“Hay una repetición notable de contenidos en las materias de orden pedagógico. Las diferentes didácticas a lo largo de los años, lejos de incrementar la especificidad de los contenidos en función de la carrera, reiteran una y otra vez las mismas bases (Piaget, constructivismo vs. conductivismo, relación educador-educando, etc.). En otras palabras, las materias específicas de la carrera que tienen un contenido científico muy vasto, arduo y difícil de adquirir tienen menos horas en conjunto que las materias pedagógicas que repiten los mismos contenidos año tras año una y otra vez” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Química).



La repetición de contenidos detectada por los/as estudiantes muestra la necesidad de aumentar la frecuencia de las acciones destinadas a revisión de bibliografía y contenidos entre UC para poder articularlos, identificadas como menos frecuentes tanto por los equipos directivos como docentes.

A modo de síntesis, los datos muestran, por un lado, la frecuencia de diversas acciones —entre las que predominan las reuniones presenciales— aun identificando obstáculos para realizarlas. Cabe preguntarse, en diálogo con los objetivos más frecuentes de estas acciones, si realmente se promueve la articulación entre los/as docentes y sus UC con solo reunirse, o bien se precisa de estrategias más profundas que la garanticen. A su vez, las prácticas vinculadas con la articulación al interior de los campos parecen estar más consolidadas, no así las que articulan entre campos. Esta problemática es recurrente en relación con los dispositivos anteriores de evaluación, y resulta necesario trabajar en el desarrollo de nuevas estrategias, así como en las condiciones institucionales y curriculares que las favorezcan.

- Del ISFD con otras instituciones

Otro aspecto sobre el que se les consulta a los equipos directivos es respecto de la articulación del ISFD con otras instituciones —otros ISFD, con universidades o con ambos—. Las jornadas de intercambio son las acciones más seleccionadas (66,6%): un 44,6% dijo realizarlas con otros ISFD; un 13,9%, con ISFD y universidades; un 8,2%, con universidades exclusivamente. En segundo lugar, señalan acciones de formación continua (55,8%): un 28,1% dijo realizarlas con otros ISFD; un 14,2%, con ISFD y universidades; un 13,5%, con universidades exclusivamente. Solo el 36% señaló que realiza proyectos de investigación en articulación con dichas instituciones, y el 42,3%, que lleva adelante en conjunto actividades dirigidas hacia la comunidad. En este punto, es preciso tener en cuenta que la cercanía o no con respecto a otras instituciones condiciona en gran parte las posibilidades de articulación.

*c.3. Participación de los actores institucionales***- De los/as docentes**

Los equipos directivos han identificado que los/as docentes participan mayoritariamente en actividades organizadas por ellos mismos (96,6%), por los/as docentes/as (90,3%) y por la Dirección de Educación Superior de cada jurisdicción (89,1%). En menor medida, pero sosteniendo un porcentaje por encima de la media, se identifica la participación docente en eventos organizados por la comunidad local (70%) y por el órgano colegiado del ISFD (63,3%). Muy por debajo se encuentra, según los equipos directivos, la participación docente en actividades de índole gremial (18,7%). Además, identifican “otras” instancias de participación de los/as docentes (14,2%) reforzando los ítems mencionados anteriormente: actividades organizadas por la comunidad y por el ISFD.

- De los/as estudiantes

En la totalidad de los cuestionarios institucionales, se señaló al menos alguna acción en la que participan los/as estudiantes. Desde la mirada de los equipos directivos, los/as estudiantes participan mayormente en las actividades extracurriculares del instituto (74,9%), en propuestas de los/as delegados/as de los cursos (74,5%), actividades de la DES (69,7%) y organizadas por la comunidad local (67%). Las autoridades señalan también que los/as estudiantes participan de actividades propuestas por el Centro de Estudiantes (49,4%).

En relación con este último, los equipos directivos que los seleccionaron como espacios de participación estudiantil indican que los/as estudiantes participan, en particular, en la organización de actividades para sus compañeros/as; por ejemplo, talleres, jornadas, fiestas, etc. (86,4%), en acciones de defensa de los derechos estudiantiles (81,1%) y en actividades comunitarias (56,1%).

En los casos en que se informó que el ISFD no contaba con Centro de Estudiantes, se indagó sobre otros posibles mecanismos de agrupamiento y representación estudiantil. El 72,6% indicó otras formas de participación de los/as estudiantes: entre ellas, se encuentran los/as delegados/as de cursos y por carreras, las reuniones o asambleas que ellos/as organizan y la participación en los consejos directivos, consejos institucionales o consejos consultivos de los ISFD. En estos institutos, los CIPES tienen un rol central y promueven la participación estudiantil, según la voz de los equipos directivos.

Los/as estudiantes indican, en un alto porcentaje, que existe en su instituto alguna instancia de participación estudiantil (83,3%), lo que no coincide con lo que informan los equipos directivos respecto de su participación en el 100% de los casos. De esas instancias, las más presentes son los delegados de cursos (70,8%), el Centro de Estudiantes (64,9%), las actividades extracurriculares organizadas por el ISFD (40,7%) y las propuestas por los propios pares estudiantes (36,8%). Desde su voz, se reconocen instancias más vinculadas con la participación política, tales como los delegados de curso y el Centro de Estudiantes, no tan reconocidas por los equipos directivos. Las actividades extracurriculares son menos reconocidas como instancias de participación que lo informado por los equipos directivos.

También se indagó sobre la participación de los/as estudiantes en diferentes instancias de la vida institucional; en este sentido, los/as estudiantes reconocen haber participado en actividades optativas organizadas por el instituto; por ejemplo, jornadas, torneos, celebraciones, etc. (52,1%), y organizadas por compañeros/as o por el Centro de Estudiantes (34,2%). Resulta interesante resaltar que el 30,7% de las respuestas de los/as estudiantes indica que no han formado parte en ninguna de las instancias de participación de la vida institucional.

De los/as estudiantes encuestados, el 75,4% no participa en actividades comunitarias más allá del sistema educativo. Del 24,6% de los/as estudiantes que sí participa en actividades comunitarias, el 45,3% expresa que dichas actividades están en relación con la docencia —lo que hace presuponer que brindan clases de apoyo o coordinan talleres—.

d. Desarrollo curricular a nivel del aula

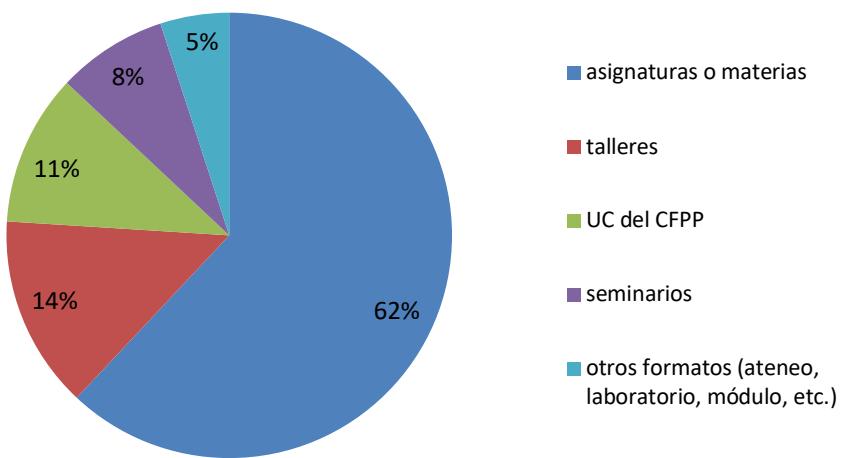
d.1. Prácticas de enseñanza

- Formatos

Todos los diseños curriculares evaluados cuentan con los formatos “asignatura” o “materia” y “taller” asignados a distintas UC. Además, un 88% cuenta con formato “seminario”; un 20% cuenta con formatos combinados; un 15%, con “ateneo”; un 10%, con “módulo”; un 5%, con “laboratorio”, y un 4%, con “trabajo de campo”. Esto implica que **hay presencia de una variedad de formatos en la mayoría de los DCJ —al menos, 3 formatos presentes en el 88%**

de los DCJ, más allá del formato asignado a las UC del CFPP—.³² Ahora bien, en proporción respecto al total de UC del DCJ, el 62% de las UC son asignaturas o materias —lo que muestra claramente su predominio—, el 14% son talleres, el 8% son seminarios y el 5% son de otros formatos —ateneo, laboratorio, módulo, etc.—.

GRÁFICO N° 8. Proporción de formatos asignados a las UC de los DCJ evaluados



Fuente: elaboración propia del Área de Desarrollo Curricular sobre la base del análisis de los DCJ evaluados.

En consonancia, el 97,4% de los equipos directivos manifiesta que en sus ISFD se utilizan diferentes formatos para el desarrollo de las UC, principalmente porque facilita el desarrollo de diversas capacidades de aprendizaje en los/as estudiantes (92,7% de quienes respondieron que se utilizan), amplía en los/as estudiantes el repertorio de herramientas que necesitarán para enseñar a sus futuros/as alumnos/as (91,9%) y facilita la transmisión de contenidos de disciplinas diferentes (77,3%). Quienes afirmaron que no se utilizan distintos formatos en sus ISFD —una cantidad muy baja— adujeron que los obstáculos principales para dicha inclusión son los mayores requerimientos que conlleva para planificar y evaluar las clases y las UC.

Por su parte, al ser consultados, el 98,6% de los/as docentes también afirma que existe una variedad de formatos en los diseños curriculares, y de ellos, el 95,2% dice que son considerados al momento de elaborar las propuestas formativas de las UC. Quienes los

³² Los formatos de las UC del CFPP se abordarán con mayor detalle en el apartado sobre “Desarrollo curricular del Campo de la Práctica Profesional Docente”.



consideran fueron consultados acerca de los aportes, a la formación de los/as estudiantes, que genera dicha variedad de formatos, y respondieron, en primer lugar, que “facilita el desarrollo de diversas capacidades de aprendizaje en los/as estudiantes” (93%) y que “amplía en los/as estudiantes el repertorio de herramientas que necesitarán para enseñar a sus futuros/as alumnos/as” (91,7%), en coincidencia con los equipos directivos. Quienes respondieron que no consideran los formatos al elaborar las propuestas formativas —un muy bajo porcentaje de docentes, aunque significativo— contestaron que las dificultades principales que lo obstaculizan son los “mayores requerimientos de formación docente para implementarlos” y los “mayores requerimientos para planificar las unidades curriculares y las clases”.

Si bien desde el DCJ, y también desde el punto de vista de equipos directivos y docentes, los formatos se encuentran presentes y son incorporados a las prácticas de enseñanza, esta información debe ser contrastada con el análisis de las acciones formativas que se desarrollan en las aulas de los institutos, dado que con su presencia se pretende que los/as estudiantes vivencien una diversidad de experiencias formativas. Esto operaría como modelizador y enriquecería las estrategias metodológicas que construye el futuro docente a lo largo de la formación docente inicial. A su vez, se espera que dichos formatos se traduzcan en prácticas de enseñanza en los institutos de formación docente que permitan vincularse con los objetos de conocimiento de modos diversos. Avanzaremos al respecto en el próximo apartado.

- Acciones formativas

De acuerdo a lo respondido por los/as docentes, y sin distinguir por carrera, las acciones formativas más frecuentemente realizadas son la explicación de los temas de estudio (83,6%) y la generación de debates entre los/as estudiantes (64,9%). Las que realizan “generalmente” son la organización de trabajos de campo (61,4%) y la preparación de situaciones/casos para su discusión y análisis (56,1%), y las que “casi nunca” despliegan son el desarrollo de experiencias de laboratorio (63,2%) y el trabajo por proyectos (41,1%).

Ahora bien, estos porcentajes tienen variaciones significativas si los datos son mirados por carrera. Para los/as docentes de Física, por ejemplo, es más frecuente el trabajo con resolución de problemas que la generación de debates entre los/as estudiantes. Entre las acciones que generalmente se realizan, en el caso de Biología y Física se suma el trabajo en laboratorio, mientras que las carreras de Matemática, Geografía, Historia y Lengua y Literatura la señalan entre las menos frecuentes —lo que evidentemente tiene un alto peso al ver los



porcentajes totales, tal como se puede observar más arriba—. Estas diferencias sin duda se vinculan con las tradiciones en la enseñanza de las distintas disciplinas. Por su parte, en relación con los datos promedio, Física y Lengua y Literatura no colocaron el trabajo con casos entre las acciones que realizan generalmente; el trabajo con problemas es realizado en general en Química, Historia y Lengua y Literatura, y el trabajo por proyectos es realizado casi nunca en las carreras de Biología, Matemática y Química. Más allá de las diferencias por carreras y de la incorporación de otros formatos, podríamos afirmar que, en consonancia con la predominancia de la “materia” en los diseños, las acciones formativas que se realizan son, en su mayoría, propias de dicho formato: la explicación de los temas de estudio.

TABLA N° 6. Acciones formativas que se realizan y sus frecuencias, según docentes.

Cuadro comparativo entre carreras

Carrera	Muy frecuentemente	Generalmente	Casi nunca
Biología	Explicación de temas y debates	Trabajo de campo, análisis de casos y laboratorio	Trabajo por proyectos
Física	Explicación de temas y trabajo por problemas	Laboratorio y trabajos de campo	Trabajo por proyectos
Matemática	Explicación de temas y debates	Ánalisis de casos y trabajo de campo	Laboratorio y trabajo por proyectos
Química	Explicación de temas y debates	Ánalisis de casos y trabajo por problemas	Trabajo por proyectos
Geografía	Explicación de temas y debates	Ánalisis de casos y trabajos de campo	Laboratorio
Historia	Explicación de temas y debates	Ánalisis de casos, trabajo por problemas y trabajo de campo	Laboratorio
Lengua y Literatura	Explicación de temas y debates	Trabajo por problemas y trabajo de campo	Laboratorio

Fuente: elaboración propia del Área de Desarrollo Curricular sobre la base de los resultados obtenidos en las jornadas docentes, relevamiento 2017.

La opción “otros” fue elegida en un 21,4%. De ese porcentaje, la mayoría señaló las tutorías, los proyectos interinstitucionales, la incorporación de tecnologías y, luego, la participación en jornadas, congresos, talleres y otras actividades extracurriculares, ateneos y trabajos de campo. Cabe destacar que estos últimos, si bien son formatos curriculares presentes en la Res. N° 24/07 del CFE, son mencionados aquí como prácticas de enseñanza. Llama la atención la poca

presencia que tiene el trabajo con tecnologías, aunque esto se encontraría en consonancia con las dificultades mencionadas en apartados anteriores para el desarrollo de este tipo de acciones.

En relación con las acciones formativas que los/as docentes desarrollan, de acuerdo a lo informado por los/as estudiantes, la que realizan casi todos es, en concordancia con lo respondido por los/as docentes, la explicación de los temas de estudio, aunque la eligieron con menor frecuencia (66,5%). Los/as estudiantes han seleccionado mayor cantidad de actividades como las que “algunos” desarrollan, pareciendo haber, desde su punto de vista, una mayor diversidad de estrategias de enseñanza: la preparación de casos y/o situaciones para que ellos analicen (51,7%), la organización de trabajos de campo (49,9%), el diseño de problemas (48,8%), el trabajo por proyectos (48,7%) y la generación de debates entre los/as estudiantes (45,5%). La que casi ninguno realiza es la organización de experiencias de laboratorio (63,5%), lo que se condice con la afirmación por parte de los/as docentes acerca de las vacancias de este tipo de experiencias en la formación.

TABLA N° 7. Acciones formativas que se realizan y sus frecuencias, según estudiantes.

Cuadro comparativo entre carreras

Carrera	Casi todos	Algunos	Casi ninguno
Biología	Explicación de temas	Laboratorio, análisis de casos, trabajo por problemas, debates, trabajo por proyectos, trabajo de campo	
Física	Explicación de temas	Laboratorio, análisis de casos, trabajo por problemas, debates, trabajo de campo	Trabajo por proyectos
Matemática	Explicación de temas	Análisis de casos, trabajo por problemas, debates, trabajo por proyectos, trabajo de campo	Laboratorio
Química	Explicación de temas	Laboratorio, análisis de casos, trabajo por problemas, debates, trabajo por proyectos, trabajo por proyectos	
Geografía	Explicación de temas	Análisis de casos, trabajo por problemas, debates, trabajo por proyectos, trabajo de campo	Laboratorio
Historia	Explicación de temas y debates	Análisis de casos, problemas, proyectos, trabajo de campo	Laboratorio
Lengua y Literatura	Explicación de temas	Análisis de casos, problemas, debates, proyectos, trabajo de campo	Laboratorio

Fuente: elaboración propia del Área de Desarrollo Curricular sobre la base de los resultados

obtenidos en las encuestas a estudiantes, relevamiento 2017.



En este caso, también se encuentran diferencias entre carreras. Geografía, Lengua y Literatura y Matemática son similares a los datos promedio. En el caso de Biología y Química, ninguna actividad se destacó como la menos realizada por los/as docentes: el trabajo en laboratorio gana protagonismo respecto al promedio, dado que, para los/as estudiantes, es desarrollado en general al mismo nivel que las demás acciones. En el caso de Física, el trabajo por proyectos es la tarea que casi ninguno de los/as docentes realiza, según los/as estudiantes. En el caso de Historia, además de la explicación de los temas de estudio, aparece la generación de debates, como la que casi todos los/as docentes realizan. Nuevamente, aparecen las diferencias que pueden derivarse de las especificidades del objeto de la disciplina.

Por último, los/as estudiantes afirman en un 46,9% que casi todos los/as docentes dan a conocer el programa al comienzo del curso, pero en un porcentaje muy cercano (40,1%) afirman que solo algunos lo hacen, con lo que puede deducirse que no resultaría una práctica muy frecuente.

En síntesis, la variedad de formatos presente en los diseños, así como su valoración por parte de equipos directivos y docentes, no se refleja en la implementación de una diversidad de estrategias de enseñanza en el aula. Como se ha mencionado anteriormente, más allá de la presencia de los formatos, aún sigue predominando la materia o asignatura. Las acciones formativas que predominan son las que se asocian de manera directa con este formato: la exposición de los temas de estudio por parte de los formadores.

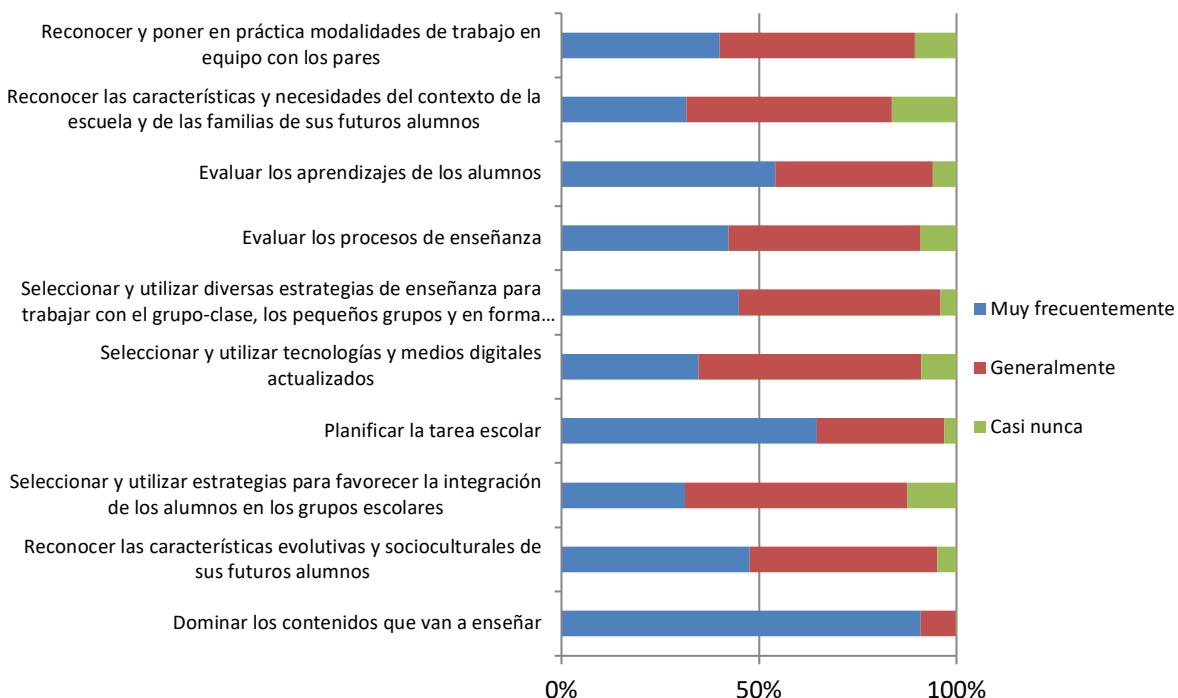
- Desarrollo de capacidades

Se consultó, además, tanto a docentes como estudiantes, acerca de la frecuencia con que era promovido el desarrollo de ciertas capacidades.³³ **En el caso de los/as docentes, manifiestan como capacidades muy frecuentemente desarrolladas la de “Dominar los contenidos que van a enseñar” (91%)** —oscilando entre un 96,9% en los/as docentes de Química y un 88% para Biología e Historia—, y en menor medida, “Planificar la tarea escolar” (64,7%) —con un 73,8%

³³ Dado que al momento de la construcción de estos instrumentos no se contaba aún con el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial, se han tomado para elaborar dichas preguntas algunas de las capacidades presentes en la Res. N° 24/07 del CFE, en su parágrafo 25.4.

en Geografía y un 50% en Química— y “Evaluar los aprendizajes de los alumnos” (54,2%) —con topes de un 60% en Matemática y un mínimo de 42% en Química—. Estas respuestas muestran un claro énfasis, por parte de los/as docentes, en la dimensión didáctica, más instrumental, de la enseñanza, y también en el dominio de la disciplina a enseñar. Luego, detallan como generalmente desarrolladas las capacidades de “Seleccionar y utilizar tecnologías y medios digitales actualizados” (56,5%), “Seleccionar y utilizar estrategias para favorecer la integración de los/as alumnos/as en los grupos escolares” (56,3%), “Reconocer las características y necesidades del contexto de la escuela y de las familias de sus futuros/as alumnos/as” (52%), “Seleccionar y utilizar diversas estrategias de enseñanza para trabajar con el grupo-clase, los pequeños grupos y en forma individual” (50,9%) y “Evaluar los procesos de enseñanza” (48,5%). No hay porcentajes significativos en la elección de las capacidades poco desarrolladas: ninguno resulta mayoritario; sin embargo, la capacidad de “Reconocer las características y necesidades del contexto de la escuela y de las familias de sus futuros/as alumnos/as” tiene un alto porcentaje que la seleccionó como “casi nunca” desarrollada (16,4%), que se acentúa en Química (con 23,7%) y disminuye en Lengua y Literatura (10%).

**GRÁFICO N° 9. Frecuencia de desarrollo de capacidades,
según los/as docentes de todas las carreras**



Fuente: elaboración propia del Área de Desarrollo Curricular sobre la base de los resultados obtenidos en las jornadas docentes, relevamiento 2017.

En el caso de los/as estudiantes, los porcentajes están distribuidos en forma más pareja entre las capacidades. En el caso de las capacidades desarrolladas con mucha frecuencia se señalan, en primer lugar, la de “Dominar los contenidos que voy a enseñar” (54,2%), con una notoria diferencia respecto de lo expresado por los/as docentes para esta capacidad. Esta se acentúa en Lengua y Literatura, con 60%, y disminuye en Química, con 49,9%. En segundo lugar, se selecciona como desarrollada con mucha frecuencia la capacidad de “Planificar la tarea escolar” (46,3%) —que se acentúa en Lengua y Literatura con 52,2%—; no aparece aquí elegida la capacidad de los aprendizajes de los/as alumnos/as, como había aparecido entre los/as docentes. Esta última aparece, para los/as estudiantes, entre las capacidades generalmente desarrolladas: “Reconocer y poner en práctica modalidades de trabajo en equipo” (49,4%), “Reconocer las características evolutivas y socioculturales de los/as futuros/as alumnos/as” (48,6%), “Seleccionar y utilizar tecnologías y medios digitales actualizados” (46,4%), “Seleccionar y utilizar diversas estrategias de enseñanza para trabajar con el grupo-clase, los pequeños grupos y en forma individual” (46,4%), “Evaluar los procesos de enseñanza” (44,8%) y, en último lugar, “Evaluar los aprendizajes de los/as alumnos/as” (43,7%). Al igual que entre los/as docentes, la capacidad de “Reconocer las características y necesidades del contexto de la escuela y de las familias de sus futuros/as alumnos/as” es la más seleccionada como “casi nunca” desarrollada (22,8%) —acentuada en Química, con 27,8%, y Física, con 27,1%—, junto con “Seleccionar y utilizar tecnologías y medios digitales actualizados” (22,8%) —con mayor porcentaje en Matemática con 27,7%—. Cabe mencionar que entre los/as estudiantes hay varias capacidades con porcentajes significativos que las señalan como casi nunca desarrolladas. Si bien no son las opciones elegidas por la mayoría, llama la atención que aquí aparezcan capacidades fundamentales para la profesión docente, tales como “Reconocer las características y necesidades del contexto de la escuela y de las familias de los/as futuros/as alumnos/as” (elegida como casi nunca desarrollada en un 22,8%), “Seleccionar y utilizar tecnologías y medios digitales actualizados (22,8%), “Evaluar los logros de los/as alumnos/as” (17,9%), “Seleccionar y utilizar estrategias para favorecer la integración de los/as alumnos/as en los grupos escolares” (15,7%) y “Seleccionar y utilizar diversas estrategias de enseñanza para trabajar con el grupo-clase, los pequeños grupos y en forma individual” (15%).



En síntesis, la predominancia en el desarrollo de la capacidad de dominar los saberes a enseñar daría cuenta de las tradiciones académicas que persisten en la formación docente de nivel secundario, reflejo de las propias de dicho nivel. Además, guardaría relación con la mayor frecuencia de estrategias de enseñanza tradicionales entre las acciones formativas que se desarrollan en las instituciones. Cabe prestar atención, asimismo, a las capacidades que los/as estudiantes señalan como menos desarrolladas, en tanto todas las capacidades profesionales tienen la misma importancia.

- Prácticas de evaluación y acreditación

Como se mencionó en apartados anteriores, solo en un 13% de los diseños analizados se contempla la posibilidad de implementación de un sistema de créditos. Por otra parte, en 28,7% de los DCJ se explicita que, según el formato curricular que tengan, pueden variar las formas de acreditar las UC. Además, en el 13,9% de los DCJ se hace referencia al Reglamento Académico Marco, como norma en la que se explicitan las modalidades de acreditación, y en el 38% no se realiza ningún tipo de especificación en relación con dichas modalidades. A su vez, en el 28,7% de los DCJ se explicita que, según el formato curricular que tengan, puede variar la forma de acreditación de las UC. En 15 casos (13,9%), se hace referencia al RAM como norma en la que se explicitan las modalidades de acreditación, y en 41 (38%) no se realiza ningún tipo de especificación en relación con esas modalidades. Ahora bien, más allá de lo que habilita y posibilita el diseño curricular, es preciso indagar entre los equipos directivos, docentes y estudiantes acerca de cómo resultan las prácticas de evaluación y acreditación en las prácticas formativas.

Los equipos directivos fueron consultados acerca de los cambios introducidos en los modos de evaluación y acreditación en el contexto de implementación de los diseños curriculares renovados. En su mayoría, respondieron que **la evaluación en las aulas se adecuó a los diferentes formatos de las UC (82%), se establecieron criterios comunes entre docentes de diferentes UC (67%) y se incorporó el régimen de promoción directa, sin examen final (62,9%)**. Quienes indicaron algún cambio, respondieron que el principal efecto positivo en la trayectoria formativa de los/as estudiantes es que facilitan la acreditación de UC (79,5%); en segundo lugar, que mejoran los aprendizajes (64,6%); luego, que favorecen la retención de la matrícula (63%) y que promueven trayectorias con mayor grado de autonomía (61,4%).



Algunos equipos directivos (12,7%) completaron una pregunta abierta en la que se les solicitaba volcar su apreciación en caso de que consideraran algún efecto negativo. En términos generales, las dificultades que expresan se vinculan con las prácticas de evaluación asociadas a los formatos. Explicitan que en algunos casos la promoción directa —que asocian a algunos formatos— o la posibilidad de rendir libre no favorecen los aprendizajes en la misma medida que en las UC con examen final, o bien que no han “anclado correctamente” en las aulas las nuevas formas de evaluar propuestas por los distintos formatos. Esta situación es asociada por los equipos directivos a la presencia de resistencias por parte de los/as docentes para implementar nuevas formas de evaluación. Identifican también cuestiones administrativas a resolver para que los cambios introducidos funcionen de manera más organizada y realicen —si bien no era el objetivo de la pregunta— algunas críticas al régimen de correlatividades, tanto por ser flexible como por ser rígido en otros casos. Tal como se mencionó en párrafos anteriores, el régimen de correlatividades no es marcado en general como problemático.

Las estrategias de evaluación que manifiestan utilizar los/as docentes más frecuentemente son los exámenes escritos (72,1%), las producciones personales de los/as estudiantes (64,3%) y, en tercer lugar, los exámenes orales (59,8%). A su vez, dicen utilizar generalmente registros de trabajos de campo (61,4%) y casi nunca realización de experiencias de laboratorio, demostraciones, etc. (60,8%). En este último punto encontramos, al igual que con las estrategias de enseñanza, diferencias entre las carreras que derivan de la especificidad disciplinar: la realización de experiencias de laboratorio, demostraciones, etc., es generalmente implementada en Física (59,4%), Biología (59%) y Química (47,4%). Se observan además otras diferencias entre las carreras, tales como la menor frecuencia de los exámenes orales en Física (es elegida “generalmente” en un 59,4%) y de las producciones personales de los/as estudiantes en Matemática (es elegida “generalmente” en un 52,2%). Cabe destacar que la opción “otro” fue elegida en un 24,1%; al especificar qué otras estrategias de evaluación utilizan, más allá de las ofrecidas como respuestas cerradas, señalaron: como muy frecuentes (6,8%) los coloquios finales, las narrativas, trabajos prácticos y algunas otras estrategias propias de cada disciplina —trabajo con fuentes en Historia, modelización en Biología, traducciones en Lengua y Literatura, demostraciones en Matemática— y como generalmente utilizadas (12,7%) ponencias y exposiciones, evaluaciones integradoras, autoevaluaciones y evaluaciones grupales.



El 48,8% de los/as estudiantes afirma que generalmente los/as profesores/as explican con anticipación las características de la evaluación y sus criterios de calificación. En dos carreras en particular, el porcentaje mayoritario elige la opción “muy frecuentemente”: Física (53,8%) e Historia (46,7%). Además, el 57,1% de los/as estudiantes dice que generalmente la modalidad de la evaluación se corresponde con el modo en el que se trabaja en las clases, sin diferencias sustantivas entre las carreras. Esta cuestión, sumada a la predominancia de los exámenes escritos y las producciones personales de los/as estudiantes entre las prácticas de evaluación, permite establecer un paralelismo con las estrategias de enseñanza: predominan las estrategias más tradicionales.

En relación con los tipos de evaluación que les han traído mayores dificultades a lo largo de la carrera, los/as estudiantes eligen, en primer lugar, la redacción de monografías, informes, ensayos (26,7%); en segundo lugar, los exámenes escritos (19,6%), y en tercer lugar los exámenes orales (19,1%),³⁴ lo que coincide con las estrategias de evaluación más frecuentemente utilizadas. En algunos casos, como Matemática, las dos primeras opciones fueron seleccionadas con igual grado de importancia. En Biología y en Lengua y Literatura, los exámenes orales fueron señalados, en segundo lugar, como más difíciles que los escritos, señalados en tercer lugar.

De todas maneras, el 64,5% de los/as estudiantes dijo no haber tenido dificultades “casi nunca” para aprobar las UC cursadas. Este porcentaje disminuye a 58,9% para Matemática, y aumenta a 72,4% para Física. Quienes respondieron haber tenido dificultades “muy frecuentemente” (5,2%) o “generalmente” (30,3%) fueron consultados acerca de los motivos de dichas dificultades. El motivo más elegido, aunque cercano a los demás, es la superposición de fechas de evaluación (48,5%), o sea, parciales, entrega de trabajos, coloquios, etc., elección que pone el acento en cuestiones institucionales y/o pedagógicas que podrían resolverse con una mejor gestión institucional. Las opciones restantes indican falta de claridad de los/as docentes (45,3%), dificultades para estudiar/comprender textos/redactar (44,6%) y obligaciones familiares y/o laborales (42,7%). Se registran algunas diferencias por carrera. En el caso de Química, la opción más elegida es la falta de claridad de los/as docentes (56,7%); en Física, las obligaciones familiares y/o laborales (54,1%) y, en segundo lugar, la falta de claridad de los/as docentes (50,8%). En Matemática, la seleccionada con mayor frecuencia es “dificultades para estudiar/comprender textos/redactar” (47%).

³⁴ Cabe recordar que esta era una pregunta de opción simple. Por lo tanto, podían elegir solamente una respuesta.

En resumen, si bien se manifiesta que las estrategias de evaluación en las aulas se han diversificado en función de los formatos curriculares, aún persisten las más tradicionales: exámenes escritos, las producciones personales de los/as estudiantes y los exámenes orales. Si se tiene en cuenta la baja diversidad de estrategias de enseñanza, anteriormente analizada, y su correspondencia —en palabras de los/as estudiantes— con las modalidades de evaluación, es esperable que no se manifieste una diversidad de estrategias de evaluación. Esto se contradiría con lo informado por equipos directivos y docentes, quienes además afirman que los formatos curriculares son considerados al momento de elaborar las propuestas formativas de las UC. A su vez, solo la mitad de los/as estudiantes dice que los/as profesores/as explican con anticipación las características de la evaluación y sus criterios de calificación. Todas estas cuestiones podrían revelar, en parte, los motivos de los retrasos en la trayectoria efectiva de los/as estudiantes, anteriormente analizados.

e. Desarrollo curricular del Campo de la Práctica Profesional Docente

e.1. Organización

Los nuevos diseños curriculares proponen la presencia del CFPP desde el primer año, con carga horaria creciente y desarrollo en dos escenarios formativos: las aulas de los ISFD y las escuelas asociadas, estas últimas de diferentes contextos y modalidades. Los/as estudiantes, a su vez, desarrollan tareas de responsabilidad creciente, que culminan en la Residencia Pedagógica en el último año. Como se mencionó anteriormente, se asigna para el Campo entre un 15% y un 25% de la carga horaria total de la carrera, de acuerdo a la normativa vigente. Respecto del peso relativo de los campos, la totalidad de los DCJ se ajusta a lo formulado en la normativa nacional: oscilan entre el 15% y el 23%, con un promedio de 19%. La carga horaria del Campo en los diseños evaluados alcanza un mínimo de 640 HC y un máximo de 960.

En relación con la estructura curricular, todas las jurisdicciones cumplen con las características antes mencionadas: la totalidad de los DCJ cuenta con HC destinadas al CFPP desde primero hasta cuarto año, con una carga horaria que va *in crescendo* en forma progresiva. Ahora bien, esta situación presenta algunos matices: en el 44,1% de los diseños, se plantea carga

horaria creciente año a año; en el 27,4%, se mantiene igual en primero y segundo año y crece en tercero y cuarto; en un 14,7%, se mantiene igual de primero a tercer año y crece recién en cuarto; en un 7,8%, es igual en primero y segundo, crece en tercero y se mantiene igual en cuarto. Las HC asignadas en promedio son de 128 para primer año, 144 para el segundo año, 187 para el tercero y 302 para el último.

Como se mencionó anteriormente, en el 35,6% de los 104 diseños analizados,³⁵ no se diferencian las horas que se destinarán en cada UC del CFPP al trabajo en las escuelas asociadas,³⁶ y el promedio que se propone en horas para desarrollar en dichos espacios es: 40 HC en primer año, 64 HC en segundo, 106 HC en tercero y 194 HC en cuarto. Además, en general, en tercer y cuarto año las horas para cumplimentar en las escuelas asociadas superan la cantidad de horas para desarrollar en los institutos de formación docente, y muestran un aumento significativo en cuarto año, en el que se realiza la Residencia Pedagógica.

Un 96,3% de los equipos directivos consultados observan como adecuada (63,7%) o muy adecuada (32,6%) la organización lograda en el CFPP. Al profundizar en estas cuestiones, destacan como logros para el desarrollo del CFPP el hecho de que existan suficientes escuelas asociadas en las cuales realizar observaciones, prácticas y residencias (75,3%); que se establezcan acuerdos que formalicen la relación entre el ISFD y las escuelas asociadas (72,3%); que se cuente con un reglamento de Prácticas y Residencia Institucional o Jurisdiccional (68,5%); que se realice trabajo en equipo entre los/as profesores/as del Campo de la Práctica (62,5%), y la adecuada formación inicial o continua de los/as profesores/as del Campo (60,3%). Cabe resaltar que el único aspecto —de los consultados— que fue señalado como una cuestión sobre la que seguir trabajando es la articulación del Campo de la Práctica con UC de los campos de Formación General y Específica, indicado por el 72,3% de los equipos directivos, tema que será profundizado en el siguiente apartado. Esta problemática es recurrente respecto de los datos relevados en dispositivos de evaluación anteriores; a su vez, **algunos aspectos que hoy son evaluados como logros anteriormente eran seleccionados como cuestiones para mejorar. Esto demuestra que la gestión curricular en los ISFD, en particular en relación con la organización en el CFPP, ha avanzado y mejorado considerablemente desde el punto de vista de los equipos directivos.**

³⁵ Se tomaron para este ítem todos los diseños de los que se contaba con versión en formato digital.

³⁶ En dos de estos casos, se especifican cantidades de días máximos y mínimos, lo que puede dar lugar a situaciones muy diversas entre las instituciones de una misma jurisdicción, algo que no sería deseable.



Por su parte, los/as docentes afirmaron, en su mayoría (82,3%), que la organización del Campo de la Práctica lograda en el ISFD favorece el trabajo conjunto sobre las acciones formativas del Campo. Tanto a los/as docentes que respondieron que sí como a quienes respondieron que no se les solicitó que justificaran su elección. En términos generales, los testimonios positivos se refieren a la conformación de equipos de Práctica —instalada a partir de los nuevos diseños curriculares—, en algunos casos integrados también por docentes generalistas y especialistas, lo que permite el establecimiento de acuerdos en cuanto a objetivos, criterios de enseñanza y de evaluación y acciones de formación.

Los testimonios que expresan obstáculos para la articulación afirman, en general, que no están conformados los equipos de prácticas en su totalidad, o que no tienen coordinación y/o que existen dificultades para la organización a nivel institucional y/o pocos espacios y tiempos para favorecer dicha articulación. Algunas carreras afirman que recién se encuentran en el tercer año de implementación de los nuevos diseños, por lo cual no se han terminado de consolidar los equipos.

“Consideramos que la organización del Campo de la Práctica lograda en el ISFD favorece mucho nuestro trabajo en relación con las prácticas formativas, pues nos ha posibilitado acordar criterios formativos y de evaluación, forjarnos objetivos y trabajar las propuestas de intervención en función de estos, generar acciones de prácticas diversas y con significatividad para los alumnos” (jornada docente, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.)

“Se trabaja en conjunto entre los/as docentes del Campo de las Prácticas, docentes específicos y docentes de las escuelas asociadas, con el solo fin de lograr un mejor resultado en los futuros docentes. Se debería articular más en los primeros años de la carrera, y no esperar a los últimos” (jornada docente, Profesorado de Educación Secundaria en Química).

“La institución tuvo muchas dificultades para configurar su equipo de práctica. Por varias razones, entre ellas, el movimiento de profesores por causas de salud y laborales, que ocasionó inestabilidad en el desarrollo curricular. También la falta de perfiles profesionales, así como la falta de figuras institucionales y la imposibilidad de utilizar las horas institucionales disponibles en funciones relevantes para este equipo.



Asimismo, el escaso personal que posee la institución, dado que, producto de lo antes dicho, los profesores que se fueron yendo de la institución por diferentes razones no pudieron ser cubiertos por otros” (jornada docente, Profesorado de Educación Secundaria en Geografía).

En otro orden, los equipos directivos señalan que un 62,2% de los ISFD cuentan con Reglamento de Prácticas y Residencia institucional, lo que había sido indicado también por ellos mismos como un logro en la implementación de los nuevos DCJ. De quienes dicen no tenerlo, el 87,1% afirma que utiliza como marco el Reglamento de Prácticas y Residencias de la jurisdicción. Para el 12,9% restante, los acuerdos que regulan las observaciones, las prácticas y las residencias de los/as estudiantes los concretan mayoritariamente los/as profesores/as del Campo de la Práctica (92,3%). En menor medida (38,5%), los establece el equipo directivo del ISFD.

e.2. Articulación

- Con otros campos formativos

El 60,6% de los/as docentes indica que generalmente lo que se va aprendiendo en el CFPP es recuperado en las UC de los otros campos formativos. De manera coincidente, los/as estudiantes también fueron consultados sobre este aspecto: el 56,3% indicó que generalmente sucedía, el 25,3% señaló que muy frecuentemente y el 18,3%, que casi nunca.

Esta articulación entre campos se produce de diversas maneras y con distinta intensidad, según lo expresado por los/as docentes: el 87,5% afirma que los/as docentes del CFPP toman contenidos de los otros campos para analizarlos a la luz de las experiencias en las prácticas; el 83,6% señala que los/as docentes del CFG y del CFE asesoran a los/as estudiantes en la elaboración de sus planificaciones para las prácticas, y el 66,3% expresa que esos/as mismos/as docentes abordan sus contenidos analizando experiencias vividas en las prácticas. Las restantes opciones fueron seleccionadas con menor frecuencia. Cabe destacar, de todas maneras, que el 16% indica que no se produce articulación alguna, porcentaje que resulta significativo, dado que dicha articulación es esencial para la formación de los/as futuros/as docentes. Como complemento de estos datos, hay que recordar que los equipos directivos habían señalado la articulación del CFPP con los demás campos como una cuestión para mejorar.

**TABLA N° 8. Maneras en que se produce la articulación entre
el Campo de la Práctica y los otros dos campos formativos**

Maneras en que se produce la articulación entre el Campo de la Práctica y los otros dos campos formativos	Porcentaje
Los/as docentes del Campo de la Práctica toman contenidos de los otros campos para analizarlos a la luz de las experiencias en las prácticas	87,5%
Los/as docentes del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Específica asesoran a los/as estudiantes en la elaboración de sus planificaciones para las prácticas	83,6%
Los/as docentes del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Específica abordan sus contenidos analizando experiencias vividas en las prácticas	66,3%
Los/as docentes del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Específica observan las prácticas de los/as estudiantes	47%
Se desarrollan talleres integradores en pareja pedagógica	39,2%
En general, no se produce articulación	16%
Otros	8%

Fuente: jornada docente, relevamiento 2017. Respuesta de opción múltiple.

Porcentajes calculados respecto del total de jornadas docentes.

Los/as estudiantes también fueron consultados sobre este aspecto. **El 53,4% indicó que ven los mismos contenidos con docentes del Campo de la Práctica y de otras UC;** el 50,6% señaló que analizan las experiencias de las prácticas en otras UC, y el 44,2% afirmó que los/as docentes del CFG y del CFE los/as ayudan en la elaboración de las planificaciones para las prácticas, como formas en las que se expresa la articulación entre los campos. Cabe preguntarse si la repetición de contenidos implica diversos abordajes según la especificidad de cada unidad curricular o si se trata de una repetición sin más. También, en relación con el análisis de las experiencias de las prácticas en otras UC, si dicho análisis parte de las inquietudes que traen los/as estudiantes a las aulas del instituto formador o si se trata de propuestas de enseñanza por parte de los formadores. Finalmente, un 13,2% indica que casi nunca se produce vinculación entre las UC, porcentaje significativo si se busca desarrollar capacidades profesionales en los/as estudiantes.

**TABLA N° 9. Maneras en que los contenidos del Campo de la Práctica
son recuperados en los otros dos campos formativos y viceversa**

Maneras en que los contenidos del Campo de la Práctica son recuperados en los otros dos campos formativos y viceversa	Porcentaje
Vemos los mismos contenidos con docentes del Campo de la Práctica y de otras unidades curriculares	53,4%
Analizamos las experiencias de las prácticas en otras unidades curriculares	50,6%
Los/as docentes del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Específica nos ayudan en la elaboración de nuestras planificaciones para las prácticas	44,2%
Los/as docentes del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Específica observan nuestras prácticas	33%
Tenemos talleres integradores en los que participan docentes de diferentes unidades curriculares	28,3%
Casi nunca se produce vinculación entre las unidades curriculares	13,2%
Otro	2,2%

Fuente: encuesta a estudiantes, relevamiento 2017. Respuesta de opción múltiple.

Porcentajes calculados respecto del total de estudiantes.

Si bien los porcentajes difieren entre las respuestas ofrecidas por los/as docentes y los/as estudiantes, coincide la jerarquización realizada respecto de la manera en la que se articula entre los espacios de la práctica y las UC que no son del Campo de la Práctica y viceversa.

Cabe destacar en este punto que, de acuerdo a los datos obtenidos, y si bien la mejora en la organización del Campo de la Práctica y el fortalecimiento del trabajo conjunto para el desarrollo de las acciones formativas son visibles, la articulación de este con los demás campos aún se presenta como una cuestión para mejorar.

- Con las escuelas asociadas

Respecto de la apreciación general sobre el trabajo del ISFD con las instituciones asociadas, los equipos directivos manifiestan que consideran como un logro la buena predisposición de docentes y autoridades de las escuelas asociadas para trabajar en

conjunto con el ISFD (82%). Asimismo, un 73,4% de los equipos directivos expresa que constituye un logro la colaboración entre el ISFD y las escuelas asociadas para elaborar los cronogramas de las acciones formativas —observaciones, prácticas y residencias—. Por otro lado, se identifican como cuestiones para mejorar la implementación del rol de docente orientador/a³⁷ (56,9%) y la colaboración entre el ISFD y las escuelas asociadas para planificar, implementar y evaluar las acciones formativas (53,6%).

Se consultó a los/as estudiantes respecto de la **valoración que realizan de las experiencias en las escuelas de nivel secundario —observaciones, prácticas y residencia—.** Al respecto, el 55% respondió que las valora como muy buenas y el 38%, como buenas. Afirman que las valoran positivamente porque les permiten poner en práctica el oficio de docente (87,3%), conocer diversos contextos en los que van a trabajar cuando se reciban (86%), comprender mejor lo que están aprendiendo en el instituto (72,6%), y un 66% expresa que es porque le atrae la experiencia de trabajar con adolescentes y jóvenes. También es interesante relevar que más de un 50% aprecia el apoyo y la colaboración de las autoridades y los/as docentes de las escuelas secundarias y del propio ISFD, así como el seguimiento que realizaron los/as profesores/as del CFPP, lo cual se vincula con los logros alcanzados que identificaron los equipos directivos. Finalmente, un 6,9% valora como regulares o malas las experiencias. Mencionan que les falta preparación para afrontarlas (60,9%) y que se presentan problemas en la organización de las experiencias (47,2%), relacionados con los horarios, con la falta claridad sobre las actividades que se deben realizar o con dificultades en la preparación previa de estas. Otros factores que se manifiestan en menor medida son el escaso seguimiento por parte de los/as profesores/as de Prácticas (34%) y las diferencias de enfoques sobre la enseñanza entre el instituto y la escuela secundaria (32%). De todas maneras, tal como se mencionó anteriormente de parte de los equipos directivos, es notoria la mejora en los resultados referidos al Campo de la Práctica en relación con dispositivos anteriores, lo que evidencia avances organizativos importantes en los institutos.

³⁷ De esta manera se denomina a los/as docentes que reciben a los/as practicantes y residentes en las escuelas asociadas.

TABLA N° 10. Razones por las que los/as estudiantes valoran negativamente las experiencias de prácticas

Razones	Porcentaje
Falta de preparación para afrontar la experiencia	60,9%
Problemas en la organización de las experiencias (horarios, claridad sobre las actividades que se deben realizar, preparación previa de las actividades, etc.)	47,2%
Escaso seguimiento de las experiencias por parte de los/as profesores/as de Prácticas	34%
Diferencias de enfoques sobre la enseñanza entre el instituto y la escuela secundaria	32%
Las autoridades de la escuela secundaria no nos apoyaron ni colaboraron con nosotros/as	19,9%
Los/as profesores/as del instituto no nos apoyaron ni colaboraron con nosotros/as	16,3%
Los/as profesores/as de la escuela secundaria no nos apoyaron ni colaboraron con nosotros/as	13,9%
Otro	13,2%

Fuente: encuesta a estudiantes, relevamiento 2017. Respuesta de opción múltiple.

Porcentajes calculados respecto del total de estudiantes que respondieron “Regulares” o “Malas” en la pregunta “¿Cómo valorás tus experiencias en las escuelas de nivel secundario (observaciones, prácticas y residencia)?”.

e.3. Acciones formativas CFPP

En relación con los formatos de las UC del CFPP, como se mencionó anteriormente, en un 55% de los diseños tienen asignado el formato “práctica docente” y “residencia”, tal como se enumera en los Lineamientos Curriculares Nacionales. En algunos pocos casos, se les asigna ese formato solamente a las UC de tercer y cuarto año, junto con otro para primero y segundo, tal como taller o trabajo de campo. En el 45% de los casos, se les asignan otros formatos, en su mayoría talleres, o bien formatos combinados, tales como “seminario-taller” o “taller-trabajo de campo”.

Acerca de las actividades formativas que se desarrollan habitualmente durante el tránsito por el CFPP, se ha consultado tanto a docentes como a estudiantes, año por año.³⁸ A continuación, se expresan los resultados obtenidos a través de dos tablas.

³⁸ Para el caso de las acciones formativas que realizan en cuarto año, en el caso de los/as estudiantes los porcentajes se han obtenido sobre el total de quienes que efectivamente están cursando Práctica IV, y no sobre el total de

**TABLA N° 11. Acciones formativas que se desarrollan en las UC del CFPP,
según estudiantes y docentes**

Estudiantes				Acciones formativas del CFPP por año	Docentes			
P 1	P 2	P 3	P 4		P 1	P 2	P 3	P 4
X	X			Observar y registrar momentos de la vida institucional	XX	X		
X	X			Entrevistar a protagonistas de la vida escolar del nivel secundario	XX	X		
				Colaborar en tareas de la vida institucional				
X	X	X		Observar y registrar clases		X	XX	X
	X	X		Colaborar en tareas de enseñanza			XX	X
	X	X		Diseñar y elaborar recursos de enseñanza			XX	X
	X	X		Analizar propuestas de enseñanza		X	XX	X
		X	XX	Planificar situaciones de enseñanza de diferente duración			XX	XX
	X	X		Dar clases en el contexto de las prácticas			XX	XX
			X	Dar clases en el contexto de la residencia docente				XX

Fuente: elaboración propia del Área de Desarrollo Curricular sobre la base de los resultados obtenidos en las jornadas docentes y las encuestas de estudiantes, relevamiento 2017. Se señalan con una cruz las acciones que han obtenido porcentajes entre 50% y 75%, y con dos, las que obtuvieron entre 75% y 100%. P1, P2, P3 y P4 corresponden a Práctica I, II, III y IV, respectivamente.

Al leer analíticamente la información ofrecida por docentes y estudiantes, es interesante destacar las siguientes cuestiones. En primer lugar, resulta llamativo que **la colaboración en tareas de la vida institucional aparezca en porcentajes tan bajos, siempre menor al 50%, tanto en docentes como en estudiantes**. Por otro lado, llama la atención que **la acción más marcada por los/as estudiantes para Práctica IV sea la planificación de situaciones de enseñanza, y no la realización de la residencia o prácticas en las aulas de las instituciones asociadas**. No obstante, esta situación puede deberse al período de realización de la encuesta, que en su mayoría fue respondida cerca de mitad de año, momento en el que quizás los/as estudiantes de cuarto año no habían efectivamente transitado la residencia en las instituciones asociadas. A su vez, se observan **diferencias marcadas en los porcentajes consignados por**

estudiantes que respondieron —como en los demás casos—, dado que aquellos/as que cursan Práctica III no estarían en condiciones de responder qué acciones formativas se realizan en dicho año del CFPP.

ambos actores: los/as docentes expresan altos porcentajes para las diferentes actividades que se realizan y los/as estudiantes, por su parte, indican porcentajes inferiores para cada ítem. Ninguna acción, más allá de la planificación, fue señalada por estos con un énfasis mayor al 75%, lo que permite dudar acerca de la frecuencia de las acciones formativas propuestas. En el caso de las respuestas de los/as docentes, estos parecieran haber respondido acercándose más a lo que se espera que se realice en las UC del CFPP, según lo establecido en los DCJ.

En términos generales, de todas maneras, se advierte una jerarquización similar entre ambos actores respecto de las actividades formativas que se despliegan a través de los años de recorrido por el CFPP: **las frecuencias, tanto de docentes como de estudiantes, muestran que se proponen tareas de responsabilidad creciente.**

Del análisis de los diseños curriculares evaluados, se desprende que en un 67,9% se contempla, en el Campo de la Práctica Profesional, el recorrido por instituciones no escolares por parte de los/as estudiantes a lo largo de su carrera: se mencionan en los diferentes casos organizaciones sociales, instituciones socioeducativas de la comunidad, comunidades de referencia, entornos no formales como Centros de Integración Comunitario y Familiar, ONG, etc. En la gran mayoría, y en los casos en los que se especifica este dato, se plantea para Práctica I. En solo una jurisdicción se plantea para Práctica IV-Residencia.

En lo que respecta a las acciones formativas en las instituciones no escolares, el 51,7% de los/as docentes expresa que se realizan actividades formativas en dicho tipo de instituciones. Las que se proponen con más frecuencia son: observar y registrar momentos de la vida institucional (74,2%), entrevistar a protagonistas de la vida institucional (71,8%), coordinar una actividad (67,3%), y participar en proyectos sociales y comunitarios (63,9%). Quienes respondieron que no realizan este tipo de prácticas afirmaron que es porque privilegian las acciones en instituciones escolares (70,6%) o porque se presentan dificultades de organización (36,2%).

En relación con esto, los/as estudiantes fueron consultados sobre si han realizado observaciones o prácticas en instituciones no escolares, y solo el 24,9% indica que sí, lo que no coincidiría con la prescripción curricular anteriormente referida, ni con lo afirmado por los/as docentes. Por lo tanto, en lo vinculado con este tipo de actividades no existiría claridad respecto de lo que efectivamente sucede. Sin embargo, más allá de esto, las experiencias en general resultan positivas: a los/as estudiantes que respondieron que realizaron ese tipo de actividades se les consultó acerca de lo que habían realizado. El 60,6% indica que se dedicó a observar y registrar momentos de la vida institucional —reuniones, actividades solidarias, instancias de



apoyo escolar—, el 57,7% señala que pudo entrevistar a protagonistas de la vida institucional —autoridades, participantes, personas de la comunidad que asisten a las actividades—, y, en menor medida, aparece coordinar actividades (36,5%) o participar en proyectos sociales y comunitarios (34,2%). Indicaron, a su vez, que las experiencias en las instituciones no escolares han sido muy buenas (54,1%), buenas (40,7%) y solo un 5% expresó que fueron regulares o malas.

A modo de síntesis, podría decirse que, si bien se proponen actividades de responsabilidad creciente en el Campo de la Práctica, no quedan del todo claras las tareas que realizan los/as estudiantes en ambos escenarios formativos. Aún resta diversificar y fortalecer las estrategias pedagógicas que se desarrollan en este campo, que resulta privilegiado para el desarrollo de las capacidades profesionales, así como fortalecer la articulación con las escuelas asociadas y los/as docentes coformadores/as.

f. Valoraciones generales sobre el desarrollo curricular

Finalmente, se consultó a los tres actores respecto de sus valoraciones sobre el desarrollo curricular de los diseños evaluados, en forma general. **La gran mayoría de los equipos directivos (77,9%) señala al respecto una mejora en la formación de los/as estudiantes a partir de la renovación de los diseños.** En consonancia, **los equipos docentes (66,7%) también opinan que los/as estudiantes están logrando una mejor formación que con los diseños previos.** Se les solicitó a ambos actores, así como a los/as estudiantes, que ampliaran sus opiniones respecto de la formación, y también que identificaran cuestiones para mejorar y/o preocupaciones. Hemos agrupado las diferentes percepciones alrededor de grandes temáticas, que se presentan a continuación.

En primer lugar, señalan cuestiones vinculadas con el CFPP. En general, las respuestas de los equipos directivos coinciden: la constitución del CFPP como eje vertebrador de toda la formación, el hecho de que tenga una mayor carga horaria respecto de propuestas curriculares anteriores y que esté presente desde el primer año de las carreras posibilita, desde su punto de vista, el contacto temprano con la realidad del aula. También hacen referencia a los talleres integradores como una mejora de la formación.

“En cuanto al Campo de la Formación para la Práctica Profesional, se rescata la mayor carga horaria, teniendo en cuenta su complejidad como también la precisión acerca del trabajo en la institución formadora y en las escuelas asociadas, respectivamente” (cuestionario institucional).³⁹

“Como logro, se destaca que el Campo de la Práctica resulta el eje articulador de la carrera, lo que favorece el desarrollo de capacidades docentes de los estudiantes para enseñar, y en los docentes formadores posibilita que en su propuesta didáctica se focalice la mirada no solo respecto de qué enseñar, sino de cómo enseñar y evaluar” (cuestionario institucional).

“En primer lugar, uno de los logros es la conceptualización de la práctica docente como articuladora de toda la formación, la mayor cantidad de horas destinadas a esta y también los diferentes formatos [...]; los talleres integradores son espacios de trabajo colaborativo y de articulación, como también los ateneos de la Práctica Docente IV. Otro vínculo que favorece es el trabajo y la corresponsabilidad de los docentes de práctica con los de didáctica general y específica y los docentes orientadores” (cuestionario institucional).

“La existencia de prácticas desde el primer año ha permitido que los estudiantes asuman mejor y con mayor seguridad el rol docente. La exposición a la realidad áulica le ha permitido al estudiante evacuar las dudas mucho antes de enfrentar una residencia de varias semanas de clases. También ha sido positivo el aumento de horas para realizar la residencia frente al aula. Por último, la combinación de los contenidos disciplinares y los prácticos ha permitido un mejor aprovechamiento de las instancias formativas para los estudiantes” (cuestionario institucional).

Los/as docentes, en coincidencia, al detallar los aspectos por los que valoran las propuestas formativas, identifican la incorporación de la práctica docente desde el primer año y a lo largo de toda la carrera, en cuanto brinda un contacto y una articulación con las escuelas

³⁹ En estos testimonios no se especifica la carrera, ya que sobre estas temáticas se consultó a los equipos directivos por sus percepciones respecto de todas las carreras que dicta el ISFD.

secundarias, permite conocer el nivel para el cual se forma, mejora el desempeño de los/as practicantes, etcétera.

“Mediante el enfoque de las unidades curriculares correspondientes al Campo de las Prácticas Docentes, que se presentan a lo largo de todo el plan de estudio, los alumnos se ven favorecidos en cuanto a su formación y su práctica propiamente dicha, evitando de este modo que el trayecto o el acercamiento a las escuelas asociadas se concrete recién en instancias finales de la formación. Generar espacios mediante los cuales los alumnos toman contacto con su futuro campo laboral generó una mejora en su formación académica y en su rol docente” (jornada docente, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática).

“Los estudiantes de esta carrera están logrando una mejor formación que en propuestas curriculares anteriores, porque desde el primer año de estudios tienen un acercamiento a las instituciones asociadas y pueden observar la realidad escolar y compararla con la teoría que van trabajando en la carrera; también favorecen a los estudiantes a perder los miedos en el momento de encontrarse con los alumnos en las prácticas” (jornada docente, Profesorado de Educación Secundaria en Física).

“Sí, porque el currículum actual tiene una mirada transversal y centralizada en las prácticas. Estas son los ejes coordinadores de la carrera” (jornada docente, Profesorado de Educación Secundaria en Biología).

De este modo, destacan una formación más integral, abordada desde los tres Campos de la Formación; sin embargo, proponen mejorar los procesos de articulación entre docentes, entre campos y con las escuelas asociadas.

Reforzando estas ideas, los/as estudiantes valoran como **los aspectos más enriquecedores para su formación los espacios de la práctica profesional docente**. En este sentido, destacan la vinculación con los/as alumnos/as y con las instituciones educativas por las cuales transitan. En sus palabras:

“Considero que lo más enriquecedor para mi formación en esta carrera es la posibilidad de realizar prácticas, ya que me permite tener una visión de lo que será mi profesión” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática).

“Lo más enriquecedor para la formación es el espacio de las prácticas, ya que estas nos permiten adentrarnos en el campo educativo y familiarizarnos con la tarea docente” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Química).

“Considero que lo más enriquecedor en mi formación docente son las experiencias que se vivencian en el campo de la práctica/residencia. Desde las observaciones y las ayudantías hasta la planificación de las clases y la práctica propiamente dicha” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Biología).

“Lo más enriquecedor en mi formación es haber tenido prácticas desde el primer año de mi carrera, ya que esto me facilitaría el trabajo de práctica y residencia en cuarto año, porque asumo la responsabilidad de la profesión que estoy eligiendo y un acercamiento a las escuelas, a los adolescentes” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura).

“[Lo más enriquecedor del profesorado es] que se articulen los contenidos específicos con el campo de la práctica, y viceversa” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Biología).

“Las prácticas docentes, la realización de proyectos y la participación de talleres integradores son actividades de suma importancia para nuestra formación, ya que nos acercan a la realidad del rol docente y del sistema de educación. Además, profundizan los conocimientos tanto en temas específicos de la carrera como en estrategias de enseñanza y aprendizaje” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Geografía).

Como se ve reflejado en las palabras de los/as estudiantes, son valoradas las actividades —diversas y con diferentes grados de participación— que se proponen en el Campo de la Práctica, así como su presencia desde el primer año del profesorado. Los espacios del Campo



son reconocidos por los/as estudiantes como propicios para ir construyendo diferentes tipos de acercamientos a la profesión. **Al igual que los demás actores institucionales, expresan la importancia del vínculo entre el espacio de la práctica profesional y los demás contenidos de la formación.** Cabe recordar que este aspecto había sido señalado como una cuestión que aún es preciso mejorar.

Se mencionan también temas generales respecto de los diseños curriculares, sobre todo en relación con el peso relativo de los campos, lo que deriva en opiniones acerca de los contenidos. Al respecto, los equipos directivos señalan —nuevamente, como se expresó en apartados anteriores— la disminución de la carga horaria destinada a la formación disciplinar o específica y la distribución porcentual de los campos como una cuestión problemática. Según su opinión, esto contribuye a una concentración de la carga horaria en espacios de la formación general poco deseable:

“Todas las carreras coinciden en que falta carga horaria en los espacios curriculares correspondientes al Campo de la Formación Específica” (cuestionario institucional).

“La renovación de los diseños de las carreras evaluadas redujo en demasía las unidades curriculares del Campo de la Formación Específica en desmedro de una formación científica acorde al nivel superior, que permita egresados con una sólida formación disciplinar y pedagógica” (cuestionario institucional).

“Fundamentamos que en la carrera de Biología no es mejor la formación de los estudiantes por el recorte curricular (saberes contenidos en el anterior diseño curricular) del área de formación específica” (cuestionario institucional).

Por su parte, los/as docentes avanzan en la enunciación de propuestas en la misma línea que los equipos directivos: las encontradas más frecuentemente se refieren al aumento de la carga horaria para los espacios del campo de formación específica o disciplinar, y, con menor frecuencia, se sugieren modificaciones de contenidos —en general, se propone el agregado de unidades curriculares específicas—.

“Se está logrando una mejor formación, ya que se está trabajando de manera coordinada con los tres campos de formación, con un trabajo de articulación, las propuestas



curriculares poseen contenidos actualizados, lo que permite una mejor contextualización de estos” (jornada docente, Profesorado de Educación Secundaria en Geografía).

“Es muy importante que los docentes de los distintos espacios curriculares articulen entre sí y, si bien estamos comenzando a realizar reuniones, no es suficiente. Particularmente en el Campo de la Formación Específica, muchas de las materias son cuatrimestrales y eso implica muchas veces que profesores de materias correlativas no se encuentren nunca. Esto produce repetición de temas en los espacios curriculares y, de ese modo, se pierde la oportunidad de crear un ámbito en donde el conocimiento se construya [...] Por otro lado, es indispensable que los espacios curriculares del Campo de la Formación Específica y General articulen, y esto se produce pero no de manera continua. Quizá, si contáramos con horas institucionales, podríamos instalar reuniones periódicas” (jornada docente, Profesorado de Educación Secundaria en Biología).

“Consideramos que la implementación de la carrera podría mejorar descongestionando la carga horaria de tercer año y redistribuyendo los espacios curriculares entre segundo y cuarto. Sugeriríamos la revisión de la carga horaria del Campo de la Formación Específica, cuyas materias troncales perdieron horas y espacios, como la Didáctica de la Lengua y la Literatura I. Nos parece significativo incorporar nuevos ámbitos que permitan a los estudiantes la reflexión en torno a la ética y la deontología profesionales” (jornada docente, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura).

En relación con las problemáticas señaladas sobre el diseño curricular, los/as estudiantes, al igual que los/as docentes y equipos directivos, observan en los profesorados de educación secundaria una disminución en las horas y los espacios destinados al abordaje del Campo de la Formación Específica, más precisamente de los contenidos disciplinares. Al respecto, se propone disminuir la carga horaria en el Campo de la Formación General, de modo de aumentarla para la formación específica, incluir contenidos considerados “ausentes”, o bien que ciertas unidades pasen de ser cuatrimestrales a ser anuales, con el fin de llegar a abordar todos los contenidos estipulados en el programa:

“Considerar que la carga horaria de espacios curriculares de formación específica debería ser mayor a los de formación general. Espacios como promoción de la salud o

la filosofía deberían tener una menor carga horaria en comparación con espacios tan importantes como lo son la sintaxis, la semántica, las didácticas específicas o las literaturas” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura).

“Profundizar en las materias específicas de la carrera, y no tanto las pedagógicas” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Química).

“Mi propuesta es profundizar más en temas específicos de biología. La formación es muy básica y se centra mucho en la parte pedagógica, pero luego salen profesores que no manejan ni siquiera contenidos mínimos” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Biología).

Esta demanda —manifestada por los tres actores consultados— podría tener origen en la renovación de los diseños del nivel, cuando, al unificarse las carreras docentes en cuatro años de duración y establecerse una organización curricular en tres campos simultáneos y a lo largo de toda la carrera, los Campos de Formación General y de la Práctica cobraron mayor relevancia que en diseños previos, afectando de este modo la percepción de los actores sobre el campo específico como una “pérdida”. Cabe destacar que estas reformas curriculares apuntaron a la formación de un/a docente, es decir, el eje pasa a estar puesto en la enseñanza de las disciplinas más que en el conocimiento experto en estas. Con la lectura de los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos, se logra evidenciar que docentes y futuros/as profesores/as aún presentan objeciones al respecto que merecen indagarse y evaluarse con mayor profundidad. A su vez, como se mencionó anteriormente, puede observarse cierta persistencia de una tradición académica vinculada con las características propias del nivel para el que se forma que repercutiría en la formación.

Más allá de las demandas de mayor formación específica, los equipos directivos destacan, a la vez, la actualización y secuenciación de los contenidos. Los/as docentes, en consonancia, valoran la inclusión en los DCJ de temáticas vinculadas a la problemática del nivel secundario en la formación general —ESI, TIC, inclusión educativa— y la presencia de unidades curriculares centradas en la didáctica desde los primeros años. Los/as estudiantes **identifican también los contenidos aprendidos como lo más enriquecedor del profesorado.** En este caso, hacen mención tanto de los contenidos disciplinares como de



los pedagógicos y didácticos. Al respecto, comentan la importancia de conocer las características y los contextos de los/as alumnos/as —capacidad que había sido señalada por la mitad de los/as docentes como generalmente desarrollada—, así como una diversidad de estrategias y recursos didácticos que pueden aportar los/as diferentes docentes de la carrera.

“[Lo más enriquecedor del profesorado es] la formación como docente, en lo pedagógico didáctico y en lo específico” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Historia).

“Lo más enriquecedor en esta carrera es poder comprender y analizar distintos saberes, tanto en lo teórico como en lo práctico. Esta carrera me ha permitido saber cómo, desde lo pedagógico, lo didáctico, podemos afrontar el rol docente, y de qué manera enseñar saberes de las Ciencias Naturales desde la investigación y el rol activo del alumno” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Biología).

“[Lo más enriquecedor del profesorado son] los contenidos pedagógicos; son una herramienta esencial para el desarrollo de las prácticas docentes” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática).

“Lo más enriquecedor es poder aprender distintos tipos de estrategias de enseñanza” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Química).

En relación con la diversidad de estrategias de enseñanza, los equipos directivos, por un lado, destacan la variedad de formatos, que permite que los/as estudiantes atraviesen diferentes propuestas metodológicas y didácticas —de enseñanza y de evaluación—, aunque ponen reparos respecto de que su presencia no garantiza necesariamente estrategias didácticas diferenciadas. Esto se observó, como mencionamos en apartados anteriores, al consultar a docentes y estudiantes sobre las estrategias de enseñanza más frecuentes. Los/as docentes coinciden en la valoración de los formatos, aunque refieren también que es necesario avanzar en su diversificación y mejorar su implementación.



“La diversidad de formatos pedagógicos enriquece la formación de los futuros docentes, dado que vivencian diferentes estilos de aprendizaje, prácticas de enseñanza y modalidades evaluativas” (cuestionario institucional).

“Cuando se realizó la renovación de los diseños, se pudo observar mucha predisposición por parte de los docentes frente a la actualización de los contenidos y la capacitación sobre los diferentes formatos, acciones que hicieron que se puedan transferir con un tratamiento profundo y con mucha diversidad de estrategias de enseñanza. Además, estos tienden a la integración de todos los campos y atienden en su mayoría a ambas dimensiones: la teórica y la práctica” (cuestionario institucional).

“La diferenciación de los formatos no garantiza aprendizajes significativos. Importaría definir experiencias didácticas diferenciales en relación con los objetivos y los contenidos propuestos para cada espacio, más que condicionarlos en formatos preestablecidos, que explicitan muchas veces las diferencias teóricas, epistemológicas y metodológicas entre los que prescribieron el diseño y las instituciones que lo implementan” (cuestionario institucional).

“Sería oportuno llegar a acuerdos institucionales para diversificar efectivamente, en las prácticas de enseñanza, los formatos de los espacios curriculares e implementar el trabajo por proyectos de modo institucionalizado en cada espacio curricular” (jornada docente, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura).

“No hubo formación adecuada en la aplicación de los distintos formatos curriculares (talleres, seminarios, etc.). Se impusieron como una modalidad de trabajo y no se capacitó adecuadamente” (jornada docente, Profesorado de educación Secundaria en Biología).

“Consideramos como un verdadero acierto la incorporación de diversos formatos curriculares, que permiten el ejercicio de estrategias para utilizar como futuros docentes” (jornada docente, Profesorado de Educación Secundaria en Historia).



Los/as estudiantes, por su parte, son quienes mencionan problemáticas vinculadas con la evaluación. Indican que los/as docentes evalúan programas completos que no llegaron a trabajarse en las clases. Esta dificultad aparece tanto en exámenes finales como asociada al desarrollo de las prácticas docentes; especifican que, en el momento de ir a las escuelas asociadas, no dominan los saberes específicos que enseñar, dado que no se abordaron todos los contenidos del programa, o bien porque las unidades se cursan en simultáneo a la práctica. También se hace mención de las modalidades de aprobación de las unidades curriculares:

“Las promociones nunca se han habilitado para nuestro plan, lo que siempre ha incidido en que debamos rendir todos los finales habiendo regularizado muchas unidades curriculares con más de 8; así, podemos aliviarnos la carga a la hora de rendir. Nuestro caso es que rendimos y debemos seguir rindiendo los finales de la totalidad de los espacios” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Química).

“[Lo más problemático del profesorado es] que no se desarrollen todos los temas de los programas, lo que dificulta a la hora de los exámenes” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática).

“[Lo más problemático del profesorado es] el tiempo con el que se cuenta para el dictado de las materias, lo que lleva a los profesores a realizar sus tareas de forma acelerada, recortar contenidos y, a la hora de los exámenes, rebuscar lo que no vimos. por lo cual estudiamos solos sin una explicación que guíe la comprensión” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Geografía).

Cabe recordar, en este punto, que se había señalado anteriormente una falta de diversificación de las estrategias de evaluación, de la mano de las estrategias de enseñanza.

En relación con las trayectorias estudiantiles, los equipos directivos hacen referencia a su mejora a partir de la incorporación y/o la flexibilización del régimen de correlatividades y la transformación en anuales de algunos espacios curriculares. Sin embargo, remarcan también una excesiva carga horaria y, en algunos casos, poca claridad en el régimen de correlatividades. Los/as docentes aluden también al mejoramiento de la trayectoria en términos de acompañamiento de los/as estudiantes y se refieren a la incorporación de cursos introductorios, de nivelación y a espacios de asistencia y/o tutorías —en este punto, cabe recordar que las



estrategias de acompañamiento eran percibidas de diferente manera por equipos directivos y docentes, y por estudiantes—.

“[La cuestión problemática que identificamos en el diseño y/o en su implementación es] la excesiva cantidad de horas de cursado presencial. Se podrían aprovechar las cargas prescriptas para articular la propuesta pedagógica y didáctica en relación con vincular presencialidad, actividades domiciliarias y propuestas complementarias (jornadas, congresos, ceremonias), que para nosotros es importante que se curricularicen” (cuestionario institucional).

“[Los estudiantes están logrando una mejor formación porque] desde cada uno de los espacios se les brindan herramientas y estrategias formativas. Se acompaña y evalúa la trayectoria de los estudiantes. Los docentes se esfuerzan para comunicarse entre sí sobre los progresos y las dificultades” (jornada docente, Profesorado de educación Secundaria en Lengua y Literatura).

“[Los/as estudiantes están logrando una mejor formación] porque promueven las trayectorias [...] con un mayor grado de autonomía” (jornada docente, Profesorado de Educación Secundaria en Historia).

“El régimen de correlatividades dificulta la trayectoria ideal del estudiante” (cuestionario institucional).

“[La cuestión problemática que identificamos en el diseño y/o en su implementación es que] el régimen de correlatividades vigente no es claro en relación con los fundamentos teóricos y epistémicos que lo fundan. A su vez, constituye un obstáculo para los estudiantes, especialmente cuando no pueden cursar determinadas materias por no tener aprobada la anterior. En este sentido, entendemos que los espacios curriculares son diferencialmente complejos y que tal situación amerita repensar tanto los considerandos precedentemente explicitados como los tiempos de aprendizaje diferentes en la trayectoria de los estudiantes” (cuestionario institucional).

“[La cuestión problemática que identificamos en el diseño y/o en su implementación es] el sistema de correlatividades vigente, que habilita el cursado de los trayectos de la Práctica III y IV sin haber aprobado espacios curriculares específicos fundamentales para la enseñanza de la matemática; avanzan asimismo en el Campo de la Formación General y quedan rezagados en lo específico. La carrera se alarga y el estudiante se recibe años después de haber cursado las prácticas y espacios pedagógicos” (jornada docente, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática).

Entre los/as estudiantes, aparece a lo largo de sus respuestas cierta tendencia a responsabilizarse a sí mismos/as por sus dificultades en la trayectoria formativa, así como por las mejoras que se pueden implementar para resolverlas —en el sentido de la organización de los tiempos de estudio, mejorar la compatibilidad entre estudiar y/o trabajar y/o tener una familia a cargo, o de plantear la distancia entre su lugar de residencia y el instituto, entre otros—.

Otra de las cuestiones que los/as estudiantes identifican como enriquecedora durante su carrera, si bien no se vincula con el diseño ni el desarrollo curricular, es la colaboración y el trabajo grupal con otros/as estudiantes y con los/as docentes. Aquí el compañerismo y el apoyo de los/as pares aparece como punto importante para afrontar la cursada de la carrera. Esto se refleja también en las respuestas a las preguntas sobre su propio desempeño como estudiantes. Además, se valora positivamente el vínculo con los/as docentes, y se destacan su buena predisposición, paciencia, amabilidad y entendimiento, así como el nivel de exigencia, los aportes, consejos, ayudas y opiniones. Resulta interesante mencionar que se hace referencia a la formación conceptual de los/as docentes y, a la vez, a las actitudes y herramientas pedagógicas que ellos/as transmiten a sus estudiantes. Expresaron al respecto:

“[Lo más enriquecedor del profesorado es] el acompañamiento de mis compañeros para afrontar la carrera de la mejor manera” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Biología).

“[Lo más enriquecedor del profesorado es] el acompañamiento y el carisma de los docentes que te acompañan en la trayectoria y principalmente de los compañeros con los que vivimos el día a día. La disposición de los docentes que te ayudan cuando no entendés algo de la institución o temas académicos” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Matemática).

“[Lo más enriquecedor del profesorado es] el vínculo con mis compañeros. Huellas que han dejado ciertos profesores realmente dedicados al oficio docente, más allá de los conocimientos, su vocación por la profesión” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Geografía).

“Sin lugar a dudas, lo más enriquecedor fue el contacto con personas con las que compartimos el gusto por la docencia, por el objeto de estudio, ya sean mis compañeros, los docentes o plantel del instituto. En esta carrera me encontré con docentes muy comprometidos con su tarea y sus alumnos” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura).

En varios casos, se identifica a los/as docentes como comprensivos/as y alentadores/as, lo que generaría un ambiente de trabajo propicio para la libre expresión de opiniones y críticas, y se manifiesta que, a partir de estas características, es posible desarrollar la capacidad de autocrítica y de reflexión sobre el propio recorrido formativo de los/as estudiantes.

Los actores consultados señalan, por último, problemáticas vinculadas con las condiciones institucionales en las que se desarrollan los diseños, en línea con lo mencionado en apartados anteriores. Los equipos directivos remarcan las condiciones materiales con las que no se cuenta, tales como el edificio propio, el laboratorio, bibliografía y otros elementos de trabajo específicos de las disciplinas. Los/as estudiantes también comentan este tipo de problemáticas. **Se hace referencia a condicionamientos materiales, mencionados en términos de “faltas”:** el edificio propio, los espacios adecuados para el desarrollo de diferentes actividades —biblioteca, laboratorio, sala de profesores—, los recursos didácticos —bibliografía específica y actualizada, computadoras con conectividad, mobiliario, guías de estudio— y los tiempos —horarios de entrada y salida, mesas de examen, horarios de cursada que se adapten a la realidad de los/as estudiantes—. También se refieren a la designación de cargos docentes en el inicio de la cursada. Al respecto, se propone que el nombramiento de los/as docentes se lleve adelante antes de comenzar el ciclo lectivo, de modo tal de no perder horas de clase por cargos vacantes y lograr una mayor estabilidad de los/as docentes a cargo de las cátedras:

“Otra falencia, que en este último año se solucionó, era cubrir los espacios curriculares. Debido a esto, muchas asignaturas se cubrían un mes antes de finalizar el cuatrimestre,



de modo que el tiempo para trabajar se reducía. Esto llevó a que se priorizaran contenidos, que en ocasiones se redujeron casi a la nada” (encuesta a estudiantes, Profesorado de Educación Secundaria en Biología).

Como conclusión, podemos decir que muchas de estas cuestiones identificadas como problemáticas tienen una resolución más sencilla que otras y dependen directamente de la gestión institucional del currículum, mientras que otras conllevan un abordaje más profundo a nivel nacional o jurisdiccional.

6. CONCLUSIONES

Luego de realizar un recorrido por los resultados tanto de las preguntas cerradas como de las abiertas de los tres instrumentos aplicados, articulados con la sistematización sobre datos estructurales de los diseños curriculares evaluados, retomaremos las principales conclusiones a las que se arriba.

En primera instancia, cabe destacar el lugar central que tiene el Campo de la Formación para la Práctica Profesional (CFPP), que se valora como eje vertebrador de los diseños curriculares jurisdiccionales (DCJ), tal como lo establece la Res. N° 24/07 del CFE. Esto refuerza lo concluido en los informes anteriores, aunque en esta etapa de implementación se observan mejoras en cuanto a la organización del Campo. Estas mejoras probablemente no obedezcan a la especificidad de los profesorados de educación secundaria; es posible que den cuenta de procesos que vienen consolidándose en las instituciones desde que comenzaron a ser implementados los primeros diseños conforme a los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. De todas maneras, siguen quedando poco claras las tareas que realizan los/as estudiantes en ambos escenarios formativos. Resta avanzar en el fortalecimiento de las estrategias propias del Campo, privilegiado para el desarrollo de las capacidades profesionales, así como reforzar la articulación con las escuelas asociadas y los/as docentes coformadores/as.

Por otro lado, aún queda camino por recorrer en la articulación del Campo con los otros dos restantes: las prácticas vinculadas con la articulación entre docentes en el interior de los Campos son más frecuentes que las que articulan entre Campos. A su vez, la percepción acerca de los contenidos de la formación como extensos en relación con el tiempo, la falta de articulación entre unidades curriculares (UC) y la repetición de contenidos y bibliografía siguen tornando necesarios un trabajo de selección, organización y secuenciación de los contenidos en su conjunto, así como la orientación de las UC hacia el desarrollo de las capacidades profesionales docentes.

Al mismo tiempo, en consonancia con los dispositivos anteriores, pero más acentuado en estos profesorados —que históricamente pusieron mayor énfasis en la formación disciplinar—, se señala una falta de contenidos específicos. Esta situación hace que, en general, los DCJ se excedan en el peso relativo del Campo de la Formación Específica (CFE) respecto de lo indicado en la normativa vigente, y que, de todas maneras, se marque la deficiencia de los DCJ en este aspecto. Es central, en este punto, recuperar la idea de que, más allá de la disciplina



que se enseñe, se trata de formar docentes, profesionales que puedan, sobre todo, enseñar, y en este sentido es importante reflexionar sobre la selección de contenidos apropiados para su formación. Vinculado con esto, el desarrollo de la capacidad de dominar los saberes que se deben enseñar resulta predominante respecto de las capacidades restantes.

En relación con las trayectorias estudiantiles, se ha visto que la problemática que generan las demoras en estas y el egreso de los/as estudiantes más tarde de lo previsto en las trayectorias teóricas que marcan las estructuras curriculares estaría vinculada con la acreditación de las unidades curriculares, entre otras variables identificadas por los distintos actores. Estas se relacionan, sobre todo, con aspectos organizativos, así como con temas edilicios y de falta de recursos didácticos y tecnológicos, que son reconocidos como obstaculizadores en el desarrollo del currículum. Si bien la cantidad de unidades curriculares en general no es considerada como problemática, es preciso señalar que también impacta en los procesos de acreditación. Se identifica, además, que no han sido significativos los cambios implementados —tanto en relación con los roles como con los tiempos y espacios institucionales— para el desarrollo de los nuevos DCJ.

También resulta preocupante notar que en muy pocas ocasiones se hace referencia al impacto que pueden tener en las trayectorias los DCJ y su gestión. Prima una actitud crítica hacia las trayectorias académicas previas de los/as estudiantes, sin considerar en qué medida el modo en que se desarrolla el currículo puede dificultar su apropiación. En este sentido, cabe preguntarse: ¿cómo impacta en el aprendizaje de los/as estudiantes el hecho de que los programas no puedan cubrirse en su totalidad? Si el grado de articulación entre las UC es bajo, ¿cómo recuperan los/as estudiantes los contenidos que se consideran abordados en otras UC sin que esto haya efectivamente sucedido? Por otro lado, ¿en qué medida se desarrollan prácticas de enseñanza inclusivas, si prima un único modo de abordar los contenidos? Resulta llamativo, por otro lado, que los/as mismos/as estudiantes tienen dificultades para identificar obstáculos en sus trayectorias que vayan más allá de su exclusiva responsabilidad, aun cuando su percepción respecto al acompañamiento recibido por parte de la institución es que este resulta bajo.

En la misma línea de análisis, cabe destacar que las demoras que genera la acreditación de UC, además de las cuestiones relacionadas con la gestión institucional, se vincularían, en principio, con la falta de diversificación de las estrategias de evaluación que presentan las UC. Esta falta podría relacionarse, a su vez, con la persistencia de estrategias de enseñanza más bien tradicionales, tal como la exposición de los temas de estudio, lo que demuestra que, si bien los

formatos curriculares se han diversificado, esto aún no se refleja en su implementación en las aulas.

Identificados estos principales nudos problemáticos, se presentan desafíos para los tres niveles de decisión curricular: institucional, jurisdiccional y nacional.

A nivel institucional, es preciso continuar consolidando los logros organizativos del Campo de la Práctica Profesional. A tal fin, resulta necesario fortalecer los acuerdos con las escuelas asociadas, planificando las acciones formativas de ambos escenarios de manera conjunta, con los/as docentes coformadores/as y hacia el interior del Campo, de manera que las experiencias vividas por los/as estudiantes continúen resultando significativas para su formación, en tanto el CFPP se erige como eje vertebrador.

A su vez, se requiere mejorar la gestión institucional del currículum, específicamente en lo que hace a las posibilidades de articulación entre docentes, a la organización de la cursada y los exámenes finales, al ofrecimiento de nuevas modalidades de cursada, al acompañamiento de los/as estudiantes. Es necesario continuar trabajando en cada instituto sobre la implementación de los formatos curriculares, de modo que redunden en una real diversificación de las estrategias de formación.

A nivel jurisdiccional, se deben continuar mejorando las condiciones en las que se desarrolla el currículum en términos de formación de formadores, personal docente, infraestructura y recursos didácticos. Estas condiciones favorecen o dificultan la concreción del currículum prescripto. Al mismo tiempo, es necesario tomar decisiones sobre el currículum prescripto respecto de la carga horaria de los profesorados, la cantidad de unidades curriculares, la integración entre los campos y el desarrollo de capacidades profesionales que redunden en una formación docente de mayor calidad y con mejores posibilidades de implementar efectivamente los diseños curriculares.

A nivel nacional, será necesario el desarrollo de acuerdos y políticas que apunten a garantizar las condiciones institucionales establecidas en la Res. N° 140/11 del CFE y avanzar en el desarrollo de criterios y requisitos de actualización curricular que atiendan a las problemáticas relevadas en las diferentes Evaluaciones de Desarrollo Curricular. Hay evidencia sustantiva de ciertas problemáticas persistentes en los diseños curriculares de los profesorados y en las prácticas de formación, y la normativa vigente en materia curricular a nivel nacional no resultaría suficiente para responder a ellas. Además, es preciso continuar produciendo evidencia que enriquezca los procesos de discusión y actualización curricular —como lo son



estas evaluaciones— y desarrollar, junto con las jurisdicciones, acciones de formación de formadores que ayuden a renovar la enseñanza en los profesorados.

Los desafíos son muchos, y se debe continuar trabajando en forma mancomunada entre los tres niveles de responsabilidad para seguir mejorando la formación docente inicial y promover el desarrollo de capacidades profesionales necesarias para el desempeño de los/as docentes en la Argentina.

7. ANEXOS

ANEXO 1. Tablas con cargas horarias totales de los DCJ, por carrera y jurisdicción

Carga horaria total por carrera: Biología (18 DCJ evaluados)

Región	Jurisdicción	Carga horaria total del DCJ (en horas cátedra)
NOA	Catamarca	4.000
	Jujuy	4.000
	La Rioja	4.208
	Salta	3.984
	Santiago del Estero	4.544
	Tucumán	4.208
NEA	Corrientes	4.288
	Chaco	3.968
	Formosa	4.032
	Misiones	4.000
Cuyo	Mendoza	4.432
	San Juan	3.968
Centro	CABA	3.900
	Córdoba	4.224
	Entre Ríos	4.128
Sur	Chubut	4.128
	Neuquén	4.240
	Santa Cruz	4.192

Fuente: elaboración del Área de Desarrollo Curricular sobre la base del análisis de los DCJ.

Carga horaria total por carrera: Física (13 DCJ evaluados)

Región	Jurisdicción	Carga horaria total del DCJ (en horas cátedra)
NOA	Jujuy	4.064
	La Rioja	4.240
	Salta	3.936

	Santiago del Estero	4.208
NEA	Corrientes	4.176
	Chaco	4.032
	Formosa	4.000
Cuyo	Mendoza	4.688
Centro	CABA	3.900
	Córdoba	4.128
	Entre Ríos	4.123
Sur	Chubut	4.192
	Neuquén	4.096

Fuente: elaboración del Área de Desarrollo Curricular sobre la base del análisis de los DCJ.

Carga horaria total por carrera: Geografía (16 DCJ evaluados)

Región	Jurisdicción	Carga horaria total del DCJ (en horas cátedra)
NOA	Catamarca	4.000
	Jujuy	4.128
	La Rioja	4.640
	Salta	3.984
	Santiago del Estero	4.400
	Tucumán	4.224
NEA	Corrientes	3.856
	Chaco	4.096
	Misiones	3.952
Cuyo	Mendoza	4.528
	San Luis	4.200
Centro	CABA	3.992
	Córdoba	4.032
	Entre Ríos	4.128
Sur	Chubut	3.968
	Neuquén	4.160

Fuente: elaboración del Área de Desarrollo Curricular sobre la base del análisis de los DCJ.

Carga horaria total por carrera: Historia (16 DCJ evaluados)

Región	Jurisdicción	Carga horaria total del DCJ (en horas cátedra)
NOA	Catamarca	4.000
	Jujuy	3.936
	La Rioja	4.224
	Salta	3.840
	Santiago del Estero	4.432
	Tucumán	4.224
NEA	Corrientes	4.336
	Chaco	3.984
	Misiones	3.936
Cuyo	Mendoza	4.544
	San Luis	4.176
Centro	CABA	3.960
	Córdoba	4.096
	Entre Ríos	4.128
Sur	Chubut	4.192
	Río Negro	4.386

Fuente: elaboración del Área de Desarrollo Curricular sobre la base del análisis de los DCJ.

Carga horaria total por carrera: Lengua y Literatura (16 DCJ evaluados)

Región	Jurisdicción	Carga horaria total del DCJ (en horas cátedra)
NOA	Jujuy	5.280
	La Rioja	4.240
	Salta	3.952
	Santiago del Estero	4.384
	Tucumán	4.256
NEA	Corrientes	4.112
	Chaco	4.080
	Formosa	4.016
	Misiones	3.840

Cuyo	Mendoza	4.448
	San Luis	4.200
Centro	CABA	3.900
	Córdoba	4.160
	Entre Ríos	4.128
Sur	Chubut	4.144
	Santa Cruz	4.000

Fuente: elaboración del Área de Desarrollo Curricular sobre la base del análisis de los DCJ.

Carga horaria total por carrera: Matemática (16 DCJ evaluados)

Región	Jurisdicción	Carga horaria total del DCJ (en horas cátedra)
NOA	Jujuy	4.832
	La Rioja	4.240
	Salta	3.840
	Santiago del Estero	4.304
	Tucumán	4.224
NEA	Corrientes	4.064
	Chaco	4.032
	Formosa	3.920
	Misiones	3.968
Cuyo	Mendoza	4.672
	San Luis	4.176
Centro	CABA	3.908
	Córdoba	4.160
	Entre Ríos	4.128
Sur	Neuquén	4.128
	Tierra del Fuego	4.192

Fuente: elaboración del Área de Desarrollo Curricular sobre la base del análisis de los DCJ.

Carga horaria total por carrera: Química (16 DCJ evaluados)

Región	Jurisdicción	Carga horaria total del DCJ (en horas cátedra)
NOA	Catamarca	4.128
	Jujuy	5.088
	La Rioja	4.272
	Salta	3.904
	Santiago del Estero	4.160
	Tucumán	4.192
NEA	Corrientes	4.032
	Chaco	4.032
	Formosa	4.000
	Misiones	4.068
Cuyo	Mendoza	4.641
Centro	CABA	4.032
	Córdoba	4.192
	Entre Ríos	4.123
Sur	Chubut	4.224
	Neuquén	4.160

Fuente: elaboración del Área de Desarrollo Curricular sobre la base del análisis de los DCJ.

ANEXO 2. INSTRUMENTO N° 1. Cuestionario institucional

**EVALUACIÓN CURRICULAR
DE LOS PROFESORADOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

INSTRUMENTO N° 1. Cuestionario institucional

Presentación

El presente cuestionario tiene el objetivo de recoger los aportes del equipo directivo de este instituto superior de formación docente (ISFD) acerca del desarrollo de los diseños curriculares renovados de acuerdo a los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, de los Profesorados de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química, para identificar logros y cuestiones que todavía quedan pendientes.

Participan en el dispositivo de evaluación 274 ISFD de gestión estatal y de gestión privada de todo el país; en cada uno de ellos, se interroga a los integrantes de los equipos directivos, los/as profesores y los/as estudiantes de tercer y cuarto año de las carreras evaluadas.

Para contestar el siguiente cuestionario, se sugiere:

- a. Definir quiénes participarán en la elaboración de las respuestas, según el tamaño y la conformación de las plantas orgánicas funcionales de cada instituto: es conveniente convocar a todos los que tienen funciones directivas y de coordinación (rector/a, vicerrector/a, director/a de estudios, coordinador/a de carrera, de campo formativo, etc.).
- b. Difundir el cuestionario entre quienes van a participar, para lo cual se recomienda imprimir la versión disponible en la plataforma virtual del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).
- c. Recoger y sintetizar las respuestas de los convocados.
- d. Contestar el cuestionario en la plataforma virtual del INFoD, consignando las respuestas que representen al equipo directivo y de coordinación.

**INSTRUMENTO N° 1. Cuestionario institucional**

Datos del ISFD (*los siguientes datos son cargados en forma automática por el sistema*)

- Nombre de la institución:
- CUE:
- Tipo de gestión:
- Jurisdicción:
- Carreras evaluadas del Profesorado de Educación Secundaria:
 - Lengua y Literatura
 - Historia
 - Geografía
 - Matemática
 - Biología
 - Física
 - Química

Datos institucionales

- 1.** **Directivo/a responsable** de completar este cuestionario en nombre del equipo directivo del ISFD:

1.a. Apellido:

1.b. Nombres:

1.c. Tipo / Número de documento:

- 2.** **Cantidad de integrantes del equipo directivo y de coordinación del ISFD, por función.**

Completar el siguiente cuadro:

CANTIDAD DE INTEGRANTES	
Rector/a	
Vicerrector/a	
Secretario/a académico	
Coordinador/a de carreras	



Asesor pedagógico	
Otro (especificar)	
Total	

3. Cantidad de integrantes de la Comisión Interna de Evaluación Curricular, por función.

Completar el siguiente cuadro:

CANTIDAD DE INTEGRANTES	
Directivos/as	
Profesores/as	
Estudiantes	
Total	

3.a. Teléfono de referencia de la Comisión Interna:

3.b. Correo electrónico de referencia de la Comisión Interna:

4. Cantidad de profesores que trabajan en las carreras evaluadas de este ISFD. Completar el siguiente cuadro, teniendo en cuenta que aquellos que se desempeñan en más de una carrera evaluada deberán contabilizarse solo una vez, en la última opción.

PROFESORES/AS QUE SE DESEMPEÑAN EN	CANTIDAD
Prof. ES en Lengua y Literatura	
Prof. ES en Historia	
Prof. ES en Geografía	
Prof. ES en Matemática	
Prof. ES en Biología	
Prof. ES en Física	
Prof. ES en Química	
En más de una carrera evaluada	
Total de docentes de las carreras evaluadas	

5. Marcar en el siguiente cuadro la **cantidad de estudiantes de las carreras evaluadas que están cursando Práctica III** y la **cohorte** a la que pertenecen —que se identifica por el año de ingreso— (considerar los listados al 30 de abril de 2017). En caso de no contar con estudiantes que pertenezcan a alguna de las cohortes mencionadas, completar con cero.

CANTIDAD DE ESTUDIANTES DE 3º AÑO	Total por carrera	Total por cohorte				
		2015	2014	2013	2012	Otra
Prof. ES en Lengua y Literatura						
Prof. ES en Historia						
Prof. ES en Geografía						
Prof. ES en Matemática						
Prof. ES en Biología						
Prof. ES en Física						
Prof. ES en Química						
Total						

6. Marcar en el siguiente cuadro la **cantidad de estudiantes de las carreras evaluadas que están cursando Práctica IV-Residencia** y la **cohorte** a la que pertenecen —que se identifica por el año de ingreso— (considerar los listados al 30 de abril de 2017). En caso de no contar con estudiantes que pertenezcan a alguna de las cohortes evaluadas, completar con cero.

CANTIDAD DE ESTUDIANTES DE 4º AÑO	Total por carrera	Total por cohorte				
		2014	2013	2012	2011	Otra
Prof. ES en Lengua y Literatura						
Prof. ES en Historia						
Prof. ES en Geografía						
Prof. ES en Matemática						
Prof. ES en Biología						
Prof. ES en Física						
Prof. ES en Química						
Total						

Instancias de participación docente en el ISFD

7. ¿Cuáles son las instancias de participación docente en este ISFD? Puede marcarse más de una respuesta.

ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN DOCENTE	
Órgano colegiado	
Actividad gremial	
Actividades organizadas por el equipo docente	
Actividades organizadas por el equipo directivo	
Actividades organizadas por la Dirección de Educación Superior	
Actividades organizadas por la comunidad local	
Otro (especificar)	
Ninguno	

8. Si el ISFD cuenta con un órgano colegiado, ¿cuáles son los **temas** que se tratan con mayor frecuencia? Puede marcarse más de una respuesta.

TEMAS DEL ÓRGANO COLEGIADO	
Convivencia	
Planificación institucional	
Evaluación institucional	
Organización interna	
Elecciones	
Planes de estudio	
Elaboración de normas internas	
Cobertura de vacantes docentes	
Curso de ingreso	
Otro (especificar)	

Trabajo compartido entre los/as docentes

9. ¿Qué acciones se desarrollan a nivel institucional para **favorecer la articulación del trabajo docente?** Marcarlas en el siguiente cuadro, según su frecuencia anual.

ESTRATEGIAS DE INTERCAMBIO	Muy frecuentemente	Generalmente	Casi nunca
Reuniones presenciales de los/as docentes de todo el ISFD			
Reuniones presenciales de los/as docentes de los Profesorados de Educación Secundaria			
Reuniones presenciales de los/as docentes de cada carrera			
Reuniones presenciales de los/as profesores/as del Campo de la Práctica del ISFD			
Reuniones presenciales de los/as profesores/as del Campo de la Formación General del ISFD			
Reuniones presenciales de los/as profesores/as del Campo de la Formación Específica de cada profesorado			
Intercambio entre los/as docentes, a través de instancias virtuales			
Sistematización de producciones docentes (portafolios profesionales, planificaciones, selecciones bibliográficas, instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los/as estudiantes, etc.)			
Circulación de producciones docentes (portafolios profesionales, planificaciones, selecciones bibliográficas, instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los/as estudiantes, etc.)			
Otra (especificar)			

10. ¿Cuáles son los **objetivos** más frecuentes del trabajo compartido? Puede marcarse más de una respuesta.

OBJETIVOS DEL INTERCAMBIO	
Acordar criterios pedagógicos entre los/as profesores/as de las carreras del Profesorado de Educación Secundaria	
Articular los contenidos de cada campo, en cada carrera	
Articular los contenidos de los tres campos, por año académico, en cada carrera	
Analizar la bibliografía recomendada a los/as estudiantes, para articularla por campo	
Analizar la bibliografía recomendada a los/as estudiantes, para articularla por año	
Seleccionar las modalidades de trabajo en las clases	
Planificar las acciones formativas para desarrollar en las escuelas asociadas	
Evaluar las acciones formativas desarrolladas en las escuelas asociadas	
Compartir opiniones acerca del desempeño de los/as estudiantes	
Acordar la agenda de exámenes	
Otro (especificar)	

11. ¿Se encuentran **dificultades** para concretar modalidades de trabajo articulado? Sí/No.

11.a. Si su respuesta fue afirmativa, ¿cuáles son las **principales dificultades**? Puede marcarse más de una respuesta.

DIFICULTADES PARA EL TRABAJO COMPARTIDO	
No se dispone de horas institucionales	
No se dispone de conectividad para trabajar a través de instancias virtuales	
Reparos de los/as profesores/as en función de la libertad de cátedra	
Dificultades de los/as profesores/as para trabajar a través de instancias virtuales (aulas y foros)	
Dificultades para articular los criterios de los/as profesores/as del Campo de la Formación General con los de los/as profesores/as de los otros campos	

Dificultades para articular los criterios de los/as profesores/as del Campo de la Formación Específica con los de los/as profesores/as de los otros campos	
Dificultades para articular los criterios de los/as profesores/as del Campo de la Práctica con los de los/as profesores/as de los otros campos	
La articulación solo se sostiene para situaciones puntuales. No se logra que sea una modalidad sistemática de trabajo en el ISFD	
Otro (especificar)	

Instancias de participación estudiantil en el ISFD

12. ¿Cuáles son las [instancias](#) de participación de los/as estudiantes en este ISFD? Puede marcarse más de una respuesta.

INSTANCIAS DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL	
Órgano colegiado	
Centro de estudiantes	
Delegados por curso	
Actividades organizadas por los pares	
Actividades organizadas por la Dirección de Educación Superior	
Actividades extracurriculares del instituto	
Actividades organizadas por la comunidad local	
Otro (especificar)	
Ninguno	

12.a. En caso de que el ISFD tenga centro de estudiantes, ¿qué tipo de [actividades](#) realiza? Puede marcarse más de una respuesta.

ACTIVIDADES DEL CENTRO DE ESTUDIANTES	
Organización de actividades para sus compañeros/as (talleres, jornadas, fiestas, otra)	
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	
Otra (especificar)	

12.b. En caso de no contar con centro de estudiantes, ¿existen otros mecanismos de agrupamiento y representación estudiantil? Sí/No.

12.b.1. Si la respuesta es afirmativa, especificar cuáles.

Régimen académico

13. ¿Dispone el ISFD de un Régimen Académico Institucional (RAI)? Sí/No.

13.a. Si la respuesta es afirmativa, ¿quiénes participaron en su elaboración? Marcar con una cruz en el siguiente cuadro. Puede marcarse más de una opción.

Directivos/as	
Docentes	
Estudiantes	
Otros (especificar)	

Trabajo del ISFD con otras instituciones del sistema formador

14. Marcar en el siguiente cuadro cuáles son las acciones que comparte el ISFD con otros ISFD y/o universidades.

TRABAJO CON OTRAS INSTITUCIONES DEL SISTEMA FORMADOR	Cuáles con otros ISFD	Cuáles con universidades
Proyectos de investigación		
Acciones de formación continua		
Jornadas de intercambio		
Actividades dirigidas hacia la comunidad		
Otras (especificar)		
Ninguna		

Información para los/as estudiantes en el instituto

- 15.** Marcar en el siguiente cuadro cuáles son las [vías de acceso a la información disponibles para los/as estudiantes](#). Puede marcarse más de una respuesta.

VÍAS DE ACCESO A LA INFORMACIÓN	
Bedelía/Preceptoría	
Secretaría	
Profesores/as	
Equipo directivo/Coordinadores/as de carrera	
Tutores/as	
Coordinadores/as Institucionales de Políticas	
Estudiantiles (CIPEs)	
Instancias virtuales de comunicación	
Carteleras	
Otra (especificar)	

- 16.** Marcar en el siguiente cuadro las [cuestiones sobre las cuales se informa a los/as estudiantes](#). Puede marcarse más de una respuesta.

INFORMACIÓN A LOS/LAS ESTUDIANTES	
Plan de estudios de la carrera	
Vías de acceso a la información	
Instancias de participación estudiantil	
Condiciones para ser alumno/a regular	
Correlatividades	
Sistema de evaluación y acreditación	
Otra (especificar)	
Ninguna	

Acompañamiento a las trayectorias formativas

- 17.** Marcar en el siguiente cuadro cuáles [son las acciones formativas que se implementan para apoyar el ingreso de los/as estudiantes](#). Puede marcarse más de una respuesta.

ACCIONES FORMATIVAS	
Curso o módulo introductorio	
Charla informativa	
Otra (especificar)	
Ninguna	

17.a. Si se implementan acciones formativas para el ingreso, marcar en el siguiente cuadro cuáles son sus **objetivos**. Puede marcarse más de una respuesta.

OBJETIVOS	
Socializar a los/as ingresantes en el nivel superior y en las características del ISFD en particular	
Difundir la información fundamental acerca de la carrera	
Consolidar las capacidades académicas de los/as ingresantes (aprender a estudiar)	
Revisar y sistematizar las concepciones de los/as ingresantes acerca del trabajo docente	
Otro (especificar)	

18. Si los/as **aspirantes al ingreso superan las vacantes**, ¿cómo se procede en el ISFD?

19. Marcar en el siguiente cuadro qué **acciones de acompañamiento a los/as estudiantes se implementan a lo largo de la carrera**. Puede marcarse más de una respuesta.

ACCIONES DE ACOMPAÑAMIENTO	
Tutorías	
Apoyo académico para el estudio	
Entrevistas individuales	
Acciones organizadas por los CIPEs	
Acompañamiento informal/no sistematizado	
Otra (especificar)	
Ninguna	

Recursos de enseñanza en el ISFD

20. ¿Dispone el ISFD de una **biblioteca institucional**? Sí/No.

20.a. En caso de respuesta afirmativa, ¿considera que **satisface las necesidades de la actividad académica?** Sí/No/Parcialmente.

20.a.1. Si considera que no o que lo hace parcialmente, marcar en el siguiente cuadro **cuáles son los problemas identificados**. Puede marcarse más de una respuesta.

PROBLEMAS DE LA BIBLIOTECA	
Escasez de bibliografía	
Escasa actualización de la bibliografía disponible	
No tiene espacio para estudiar	
No tiene bibliotecario/a	
Falta informatización/conectividad	
Escasa disponibilidad horaria	
No hay préstamo domiciliario	
Otro (especificar)	

21. ¿Considera que los **recursos tecnológicos del ISFD son suficientes** para dar respuesta a las necesidades de la actividad académica? Sí/No.

21.a. Si la respuesta es negativa, marcar en el siguiente cuadro cuáles son los **problemas identificados**. Puede marcarse más de una respuesta.

PROBLEMAS CON LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS	
Falta de equipamiento informático	
Falta de mantenimiento de los equipos	
Problemas de conectividad	
Problemas de cableado	
Falta de espacios físicos adecuados	
Falta de disponibilidad de los recursos (por ser compartidos con otras instituciones del mismo edificio, por estar bajo llave)	
Falta de personal especializado	
Falta de acciones de capacitación en TIC	
Otro (especificar)	

Diseño curricular renovado

22. ¿Cuál es su opinión con respecto a la carga horaria total y la cantidad de unidades curriculares que los/as alumnos/as cursan al mismo tiempo (en cada año y/o en cada cuatrimestre) en relación con la duración efectiva de la trayectoria formativa de los/as estudiantes? Por favor, responda por carrera evaluada.

ES Lengua y Literatura	
ES Historia	
ES Geografía	
ES Matemática	
ES Biología	
ES Física	
ES Química	

23. ¿Cuál es su opinión con respecto a los contenidos que se abordan en los diseños renovados?

Considerar, para la elaboración de la respuesta, la profundidad con que se abordan, la actualización disciplinar, los enfoques didácticos, el desarrollo de capacidades para enseñar, etcétera.

ES Lengua y Literatura	
ES Historia	
ES Geografía	
ES Matemática	
ES Biología	
ES Física	
ES Química	

24. ¿Se utilizan diferentes formatos para el desarrollo de las unidades curriculares en el ISFD (talleres, seminarios, ateneos, trabajos de campo)? Sí/No.

24.a. Si la respuesta es afirmativa, marcar en el siguiente cuadro cuáles son los [aportes a la formación de los/as estudiantes](#) que genera la inclusión de dicha variedad de formatos. Puede marcarse más de una respuesta.

APORTES	
Genera mayor interés en los/as estudiantes	
Facilita el desarrollo de diversas capacidades de aprendizaje en los/as estudiantes	
Amplía en los/as estudiantes el repertorio de herramientas que necesitarán para enseñar a sus futuros/as alumnos/as	
Facilita la transmisión de contenidos de disciplinas diferentes (científicas, humanísticas, pedagógicas, etc.)	
Otro (especificar)	

24.b. Si la respuesta es negativa, marcar en el siguiente cuadro cuáles son las dificultades que obstaculizan la inclusión de dicha variedad de formatos. Puede marcarse más de una respuesta.

OBSTÁCULOS	
Escasa preparación de los/as profesores/as	
Mayores requerimientos para planificar las clases y las unidades curriculares	
Mayores requerimientos para trabajar con agrupamientos diversos/as de alumnos/as	
Mayores requerimientos para evaluar las clases y las unidades curriculares	
Otro (especificar)	

25. En el plan de estudios del ISFD, ¿hay [unidades curriculares de definición institucional?](#) Sí/No.

25.a. En caso afirmativo, ¿cuál es su opinión en relación con su relevancia para la formación de los/as estudiantes de este ISFD?

25.b. En caso afirmativo, ¿existe algún tipo de seguimiento de su implementación por parte de la jurisdicción? Sí/No.

Incorporación de modificaciones en el ISFD, en el contexto de implementación de los diseños curriculares renovados

26. Con respecto a los **roles docentes**: marcar los nuevos roles que se introdujeron. Puede marcarse más de una respuesta.

INTRODUCCIÓN DE NUEVOS ROLES	
Secretario/a académico/a	
Coordinador/a de carrera/Director/a de estudios	
Coordinador/a del Campo de la Formación General	
Coordinador/a del Campo de la Formación Específica	
Coordinador/a del Campo de la Práctica Profesional	
Tutorías y acompañamiento pedagógico	
Responsable de red y recursos informáticos	
Responsable del centro de recursos	
Bibliotecario/a/Responsable del Centro de documentación	
Coordinador/a Institucional de Políticas Estudiantiles (CIPE)	
Otro (especificar)	
Ninguno	

27. Con respecto a los **horarios de trabajo**: marcar qué modificaciones se introdujeron. Puede marcarse más de una respuesta.

INTRODUCCIÓN DE MODIFICACIONES EN LOS HORARIOS	
Inclusión de “prehoras” o “posthoras”	
Inclusión de horarios específicos para tutorías	
Dictado de unidades curriculares del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Específica a contraturno	
Atención a contraturno u horario ampliado de la biblioteca	
Atención a contraturno u horario ampliado para la utilización de recursos informáticos	
Otra (especificar)	
Ninguna modificación	

28. En el **uso de los espacios** para desarrollar las actividades curriculares: marcar qué cambios se introdujeron. Puede marcarse más de una respuesta.

INTRODUCCIÓN DE MODIFICACIONES EN LOS ESPACIOS	
Reacondicionamiento de espacios destinados a otras tareas para ser usados como aulas	
Habilitación de espacios para la utilización de recursos tecnológicos	
Acuerdos con directivos de otros niveles para el uso compartido de los espacios existentes	
Utilización de instalaciones externas al edificio o sede del instituto	
Construcción de nuevos espacios	
Otra (especificar)	
Ninguna modificación	

29. En los **modos de evaluación y promoción** de los/as estudiantes: marcar qué cambios se introdujeron. Puede marcarse más de una respuesta.

CAMBIOS EN LOS MODOS DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN	
Incorporación de exámenes libres	
Incorporación del régimen de promoción directa (sin examen final)	
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	
Acreditación de experiencias formativas externas al ISFD	
Otro (especificar)	
Ninguno	

29.a. Si se indicaron cambios, señalar en el siguiente cuadro cuáles han sido sus efectos positivos en la trayectoria formativa de los/as estudiantes. Puede marcarse más de una respuesta.

EFFECTOS EN LA TRAYECTORIA FORMATIVA	
Facilitan la acreditación de unidades curriculares	
Favorecen la retención de la matrícula	
Promueven trayectorias con mayor grado de autonomía	
Mejoran los aprendizajes	
Otro (especificar)	
Sin efectos positivos	

29.b. En caso de considerar algún efecto negativo, o no advertirse efectos aún, desarrollar su apreciación al respecto.

Campo de la Práctica Profesional Docente

30. ¿Cómo evalúa la organización lograda para el Campo de la Práctica Profesional? Muy adecuada/Adecuada/Poco adecuada.

31. En el siguiente cuadro, se enuncian una serie de [condiciones para el desarrollo del Campo de la Formación para la Práctica Profesional \(CFPP\)](#). Señale cuáles constituyen un logro o una cuestión para mejorar en el ISFD.

CONDICIONES PARA DESARROLLAR EL CFPP	Logro	Cuestión para mejorar
Suficientes escuelas asociadas para realizar observaciones, prácticas y residencias		
Acuerdos que formalicen la relación entre el ISFD y las escuelas asociadas		
Reglamento de Prácticas y Residencia Institucional o Jurisdiccional		
Formación inicial o continua de los/as profesores/as del Campo de la Práctica		
Trabajo en equipo entre los/as profesores/as del Campo de la Práctica		
Articulación del Campo de la Práctica con unidades curriculares de los Campos de Formación General y Específica		

31.a. Si la respuesta fue “Cuestión para mejorar” en alguno de los casos, explicitar brevemente las razones.

32. ¿Cuenta el ISFD con un Reglamento de Prácticas y Residencia de carácter institucional?

Sí/No.

32.a. Si la respuesta es negativa, ¿utilizan como marco el **Reglamento de Prácticas y Residencia de carácter jurisdiccional**? Sí/No.

32.b. Si la respuesta es negativa, marcar en el siguiente cuadro cómo se establecen **los acuerdos** que regulan las observaciones, las prácticas y las residencias de los/as estudiantes. Puede marcarse más de una respuesta.

ESTABLECIMIENTO DE ACUERDOS	
Los establece el órgano colegiado del ISFD	
Los establece el equipo directivo del ISFD	
Los establece el cuerpo docente en conjunto	
Los concretan los/as profesores/as del Campo de la Práctica	
Otra opción (especificar)	

33. ¿Cuál es su apreciación general con respecto al trabajo del ISFD con las instituciones asociadas? Marcar en el siguiente cuadro cuáles de las cuestiones mencionadas constituyen un logro o una cuestión para mejorar en el ISFD.

TRABAJO CON INSTITUCIONES ASOCIADAS	Logro	Cuestión para mejorar
Buena predisposición de docentes y directivos de las escuelas asociadas para trabajar en conjunto con el ISFD		
Colaboración entre el ISFD y las escuelas asociadas para elaborar los cronogramas de las acciones formativas (observaciones, prácticas y residencias)		
Colaboración entre el ISFD y las escuelas asociadas para planificar, implementar y evaluar las acciones formativas		
Implementación del rol de docente orientador de los/as profesores/as que reciben a los/as practicantes y residentes		



33.a. Si la respuesta fue “Cuestión para mejorar” en alguno de los casos, explicitar brevemente las razones.

Valoración general del equipo directivo

34. ¿Considera que la [formación de los/as estudiantes de las carreras evaluadas es mejor a partir de la renovación de sus diseños?](#) Sí/No.

34.a. Si su respuesta es afirmativa, fundamente señalando los [logros que identifica](#) en los diseños, en el proceso de su implementación en el ISFD, o en ambos puntos. Tenga en cuenta que si se evalúa más de una carrera, debe especificar si se refiere al conjunto en general o si necesita diferenciarlas.

34.b. Si su respuesta es negativa, fundamente señalando las [cuestiones problemáticas que identifica](#) en los diseños, en el proceso de su implementación en el ISFD, o en ambos puntos. Tenga en cuenta que si se evalúa más de una carrera, debe especificar si se refiere al conjunto en general o si necesita diferenciarlas.

ANEXO 3. INSTRUMENTO N° 2. Jornada docente

**EVALUACIÓN CURRICULAR
DE LOS PROFESORADOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

INSTRUMENTO N° 2. Registro de jornada docente de evaluación curricular**Presentación**

Esta jornada reúne a los/as docentes de las carreras del Profesorado de Educación Secundaria que participan en la evaluación para que intercambien sus opiniones con respecto a la implementación de los diseños curriculares renovados de acuerdo a los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Se están desarrollando jornadas similares en 274 institutos superiores de formación docente (ISFD) de todo el país, de gestión estatal y privada.

A partir del intercambio entre los/as docentes de cada carrera, se completará el formulario adjunto, que será subido a la plataforma virtual del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) por la Comisión Interna de Evaluación Curricular, organizada en el instituto para colaborar en el proceso.

En dicha plataforma se están recogiendo, además, los aportes de los directivos del ISFD y los de los/as estudiantes de tercero y/o cuarto año de las carreras evaluadas. Luego, la Comisión Interna los articulará y producirá un Informe Institucional Integrado. Posteriormente, la Dirección de Educación Superior de cada jurisdicción elaborará un informe sintetizando los aportes de los ISFD participantes, y el Área de Desarrollo Curricular del INFoD del Ministerio de Educación y Deportes redactará el Informe Nacional. Seguramente, resultará interesante para los/as profesores/as consultar, en su momento, ambos informes.

Orientaciones para la organización

En cada instituto, el equipo directivo, en acuerdo con la Dirección de Educación Superior, decidirá fecha y horario para convocar a los/as profesores/as de las carreras evaluadas, considerando las condiciones institucionales (cantidad de carreras que se evalúan, docentes convocados, disponibilidad de espacios de reunión y de tiempos laborales, etc.). Si se decide



que los/as docentes que se desempeñan en más de una carrera evaluada participen en la evaluación de solo una de ellas, habrá que distribuirlos de tal manera que se garantice la presencia de profesores/as de los tres campos formativos en cada intercambio.

En los ISFD que evalúen más de una carrera, el completamiento del formulario se hará por cada una, porque son diferentes los Diseños Curriculares Jurisdiccionales y es necesario relevar las particularidades de los respectivos procesos de gestión curricular. Sin embargo, **es necesario incluir, además, una instancia final de plenario,** en la que los/as profesores/as de las distintas carreras de la institución puedan poner en común sus aportes de una manera sintética. Para ello, pueden tomarse como guía las preguntas abiertas que están al final del formulario, sistematizarse los comentarios y utilizarlos para enriquecer el Informe Institucional Integrado.

La jornada tendrá una duración de aproximadamente tres o cuatro horas. A continuación, se ofrece el formulario de registro que facilitará la presentación y la circulación de los aportes docentes. Se recomienda imprimir la versión disponible en la plataforma del INFoD, para tenerla a mano durante el intercambio.

INSTRUMENTO N° 2. Formulario de registro de jornada docente de evaluación curricular

Datos del ISFD (*los siguientes datos son cargados en forma automática por el sistema*)

- Nombre de la institución:
- CUE:
- Tipo de gestión:
- Jurisdicción:
- Carreras evaluadas del Profesorado de Educación Secundaria:
 - Lengua y Literatura
 - Historia
 - Geografía
 - Matemática
 - Biología
 - Física
 - Química

1. Cantidad de profesores participantes en la jornada. Completar el siguiente cuadro:

PARTICIPANTES EN LA JORNADA	CANTIDAD
Profesores que solo se desempeñan en esta carrera	
Profesores que se desempeñan, además, en otra carrera evaluada	
Total	

Preguntas para analizar en conjunto y responder

2. ¿Están de acuerdo con los **contenidos básicos del diseño curricular vigente**, a partir de la renovación de la carrera? Sí/No/Parcialmente.

2.a. Si la respuesta es afirmativa o se está de acuerdo parcialmente, marcar los **motivos del acuerdo** en el siguiente cuadro. Se puede marcar más de una respuesta.

MOTIVOS DEL ACUERDO	
Están presentes los contenidos fundamentales	
Son contenidos actualizados	
Es adecuada la secuenciación por año	
Se pueden desarrollar en los tiempos previstos	
Es claro el enfoque de enseñanza	
Otro (especificar)	

2.b. Si la respuesta es negativa o se está de acuerdo parcialmente, marcar los **motivos del desacuerdo** en el siguiente cuadro. Se puede marcar más de una respuesta.

MOTIVOS DEL DESACUERDO	
Faltan contenidos importantes	
No son contenidos actualizados	
No es adecuada la secuenciación por año	
Son demasiado extensos	
No queda claro el enfoque de enseñanza	
Otro (especificar)	

3. ¿Existe una variedad de formatos curriculares en el diseño curricular renovado de esta carrera (talleres, seminarios, ateneos, trabajos de campo, asignaturas)? Sí/No

3.a. Si la respuesta es afirmativa, ¿son considerados estos formatos en el momento de elaborar las propuestas formativas de las unidades curriculares? Sí/No.

3.a.1. Si la respuesta es afirmativa, marcar en el siguiente cuadro cuáles son los **aportes a la formación de los/as estudiantes** generados por dicha variedad de formatos. Se puede marcar más de una respuesta.

APORTES	
Genera mayor interés en los/as estudiantes	
Facilita el desarrollo de diversas capacidades de aprendizaje en los/as estudiantes	
Amplía en los/as estudiantes el repertorio de herramientas que necesitarán para enseñar a sus futuros/as alumnos/as	
Facilita la transmisión de contenidos de disciplinas diferentes (científicas, humanísticas, pedagógicas, etc.)	
No aporta a la formación de los/as estudiantes	
Otro (especificar)	

3.a.2. Si la respuesta es negativa, marcar en el siguiente cuadro cuáles son las **dificultades que obstaculizan** la consideración de la variedad de formatos en el momento de planificar. Se puede marcar más de una respuesta.

DIFICULTADES	
Mayores requerimientos para planificar las unidades curriculares y las clases	
Mayores requerimientos para trabajar con agrupamientos diversos de alumnos/as	
Mayores requerimientos para evaluar las clases y las unidades curriculares	
Mayores requerimientos de formación docente para implementarlos	
Otra (especificar)	

4. ¿Con qué **frecuencia** los/as profesores/as de esta carrera utilizan **las acciones formativas** mencionadas en el siguiente cuadro? Marcar en cada fila la opción elegida.

ACCIONES FORMATIVAS	Muy frecuentemente	Generalmente	Casi nunca
Explicar los temas de estudio			
Desarrollar experiencias en el laboratorio			
Preparar situaciones/casos para su discusión y análisis			
Diseñar problemas para su análisis y resolución			
Trabajar por proyectos			
Generar debates entre los/as estudiantes			
Organizar trabajos de campo			
Otra (especificar)			

5. ¿Con qué frecuencia los/as profesores/as de esta carrera utilizan las **técnicas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes** mencionados en el siguiente cuadro? Marcar en cada fila la opción elegida.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	Muy frecuentemente	Generalmente	Casi nunca
Exámenes escritos			
Exámenes orales			
Registros de trabajos de campo			
Presentación de producciones personales de los/as estudiantes (audiovisuales, monografías, informes, ensayos, portafolios académicos, otros)			
Realización de experiencias de laboratorio, demostraciones, etc.			
Exposiciones y/o microclases frente a los/las compañeros/as			
Otra (especificar)			

6. En el siguiente cuadro, se presenta un listado de **capacidades que deben desarrollar los/as estudiantes para enseñar** a lo largo de su formación. En general, se enuncian de maneras diversas en el apartado “Perfil del egresado” de los diseños curriculares renovados. ¿Con qué **frecuencia** son promovidas por los/as docentes de esta carrera? Marcar en cada fila la opción elegida.



PROMOCIÓN DE LAS CAPACIDADES PARA ENSEÑAR	Muy frecuentemente	Generalmente	Casi nunca
Dominar los contenidos que van a enseñar			
Reconocer las características evolutivas y socioculturales de sus futuros/as alumnos/as			
Seleccionar y utilizar estrategias para favorecer la integración de los/as alumnos/as en los grupos escolares			
Planificar la tarea escolar			
Seleccionar y utilizar tecnologías y medios digitales actualizados			
Seleccionar y utilizar diversas estrategias de enseñanza para trabajar con el grupo-clase, los pequeños grupos y en forma individual			
Evaluar los procesos de enseñanza			
Evaluar los aprendizajes de los/as alumnos/as			
Reconocer las características y necesidades del contexto de la escuela y de las familias de sus futuros/as alumnos/as			
Reconocer y poner en práctica modalidades de trabajo en equipo con los pares			

7. ¿Qué tipo de **actividades formativas** desarrollan habitualmente los/as estudiantes de esta carrera en ambos escenarios del Campo de la Práctica (escuelas asociadas e ISFD)? Marcarlas en el siguiente cuadro, indicando en qué año. Se puede marcar más de una respuesta.

ACTIVIDADES FORMATIVAS	Práctica I (1º año)	Práctica II (2º año)	Práctica III (3º año)	Práctica IV/ Residencia (4º año)
Observar y registrar momentos de la vida institucional (recreos, actos escolares, entrada y salida, reuniones con familiares de los/as alumnos/as, biblioteca, etc.)				
Entrevistar a protagonistas de la vida escolar del nivel secundario (directivos/as, docentes, estudiantes, otros/as trabajadores/as de la escuela); registrar sus aportes				
Colaborar en tareas de la vida institucional (atención de biblioteca, de sala de recursos audiovisuales e informáticos, recreos, etc.)				



Observar y registrar clases (dadas por profesores/as, por compañeros/as de otro grupo, del propio grupo)				
Colaborar en tareas de enseñanza (en pequeños grupos y en forma individual; para buscar información, para preparar su puesta en común, para ayudar a registrar los intercambios, etc.)				
Diseñar y elaborar recursos de enseñanza (vinculados con las TIC, con la organización de experiencias de laboratorio, con la selección de bibliografía, con la sistematización de las consultas bibliográficas, etc.)				
Analizar propuestas de enseñanza (elaboradas por profesores/as, por compañeros/as de otro grupo, por compañeros/as del propio grupo, conocidas a través de relatos o recursos audiovisuales, etc.)				
Planificar situaciones de enseñanza de diferente duración (una clase, una unidad didáctica de varias clases, etc.), con acciones a desarrollar en plenario, en pequeños grupos y/o en forma individual				
Dar clases en el contexto de las prácticas (acotadas a una clase, a una serie de clases; en una misma sección de alumnos/as, en más de una; en pareja con un/a compañero/a; en forma individual, etc.)				
Dar clases en el contexto de la residencia docente (un ciclo más prolongado)				
Otra (explicitar)				

8. ¿Se realizan en esta carrera **actividades formativas en instituciones no escolares** (centros culturales, organizaciones barriales, organizaciones comunitarias, etc.)? Sí/No.

8.a. Si la respuesta es afirmativa, marcar cuáles son dichas actividades. Se puede marcar más de una respuesta.

ACTIVIDADES FORMATIVAS EN INSTITUCIONES NO ESCOLARES	
Observar y registrar momentos de la vida institucional (reuniones, actividades solidarias, instancias de apoyo escolar, etc.)	
Entrevistar a protagonistas de la vida institucional (autoridades, participantes, personas de la comunidad que asisten a las actividades, etc.)	
Coordinar una actividad (apoyo escolar, taller, juegos, etc.)	
Participar en proyectos sociales y comunitarios	
Otra (especificar)	

8.b. Si la respuesta es negativa, marcar los motivos de la decisión de no incluirlas. Se puede marcar más de una respuesta.

MOTIVOS PARA NO INCLUIRLAS	
Dificultades para organizarlas en el contexto comunitario del ISFD	
Decisión de privilegiar las acciones formativas para desarrollar en las instituciones escolares	
Otra (especificar)	

9. En esta carrera, ¿lo que se va aprendiendo en el Campo de la Práctica **es recuperado en las unidades curriculares de los otros campos formativos** y viceversa?

- () Muy frecuentemente.
- () Generalmente.
- () Casi nunca.

10. ¿De qué manera se produce esta articulación? Se puede marcar más de una respuesta.

ARTICULACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA CON LOS OTROS CAMPOS	
Se desarrollan talleres integradores en pareja pedagógica	
Los/as docentes del Campo de la Práctica toman contenidos de los otros Campos para analizarlos a la luz de las experiencias en las prácticas	
Los/as docentes del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Específica abordan sus contenidos analizando experiencias vividas en las prácticas	
Los/as docentes del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Específica asesoran a los/as estudiantes en la elaboración de sus planificaciones para las prácticas	
Los/as docentes del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Específica observan las prácticas de los/as estudiantes	
En general no se produce articulación	
Otra (especificar)	

11. ¿Consideran que la organización del Campo de la Práctica lograda en el ISFD favorece el trabajo conjunto sobre las acciones formativas del Campo? Sí/No.

11.a. En ambos casos, justificar la elección de la respuesta.

12. En este ISFD, ¿se promueven estrategias para favorecer la articulación del trabajo docente? Sí/No.

12.a. Si la respuesta es afirmativa:

12.a.1. Marcar las estrategias mencionadas en el siguiente cuadro, [en función de su frecuencia](#).

ESTRATEGIAS DE INTERCAMBIO	Muy frecuentemente	Generalmente	Casi nunca
Reuniones presenciales de los/as docentes de todo el ISFD			
Reuniones presenciales de los/as docentes de los Profesorados de Educación Secundaria			
Reuniones presenciales de los/as docentes de cada carrera			
Reuniones presenciales de los/as profesores/as del Campo de la Práctica del ISFD			
Reuniones presenciales de los/as profesores/as del Campo de la Formación General del ISFD			
Reuniones presenciales de los/as profesores/as del Campo de la Formación Específica de cada profesorado			
Intercambio entre los/as docentes, a través de instancias virtuales			
Sistematización de producciones docentes (portafolios profesionales, planificaciones, selecciones bibliográficas, instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los/as estudiantes, etc.)			
Circulación de producciones docentes (portafolios profesionales, planificaciones, selecciones bibliográficas, instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los/as estudiantes, etc.)			
Otra (especificar)			

12.a.2. Marcar en el siguiente cuadro cuáles son los **objetivos más frecuentes de este tipo de estrategias de intercambio** entre docentes. Se puede marcar más de una respuesta.

OBJETIVOS DEL INTERCAMBIO	
Acordar criterios pedagógicos entre los/as profesores/as de las carreras del Profesorado de Educación Secundaria	
Articular los contenidos de cada campo, en cada carrera	
Articular los contenidos de los tres campos, por año académico, en cada carrera	
Analizar la bibliografía recomendada a los/as estudiantes, para articularla por campo	
Analizar la bibliografía recomendada a los/as estudiantes, para articularla por año	
Seleccionar las modalidades de trabajo en las clases	
Planificar las acciones formativas para desarrollar en las escuelas asociadas	
Evaluuar las acciones formativas desarrolladas en las escuelas asociadas	
Compartir opiniones acerca del desempeño de los/as estudiantes	
Acordar la agenda de exámenes	
Otro (especificar)	

12.b. Si la respuesta es negativa, marcar en el siguiente cuadro cuáles son los **obstáculos principales para concretar el intercambio entre los/as profesores/as**. Se puede marcar más de una respuesta.

OBSTÁCULOS PARA EL INTERCAMBIO	
No se dispone de horas institucionales	
No se dispone de conectividad para trabajar a través de instancias virtuales	
Es necesario respetar la libertad de cátedra	
Es difícil articular con los/as colegas a través de instancias virtuales (aulas y foros)	
Es difícil articular los criterios de los/as profesores/as del Campo de la Formación Específica con los de los/as profesores/as de los otros campos	
Es difícil articular los criterios de los/as profesores/as del Campo de la Práctica con los de los/as profesores/as de los otros campos	

Es difícil articular los criterios de los/as profesores/as del Campo de la Formación General con los de los/as profesores/as de los otros campos	
El intercambio se sostiene solo para situaciones puntuales. No se logra que sea una modalidad sistemática de trabajo en el ISFD	
Otro (especificar)	

Para ampliar

13. ¿Cuáles son los **principales obstáculos** que inciden en la trayectoria formativa de los/as estudiantes de esta carrera (o bien en su alargamiento, o bien en el abandono de los estudios)? Considerar especialmente **los que pueden modificarse desde la intervención del ISFD y/o de los/as profesores/as de esta carrera**.

14. ¿Tienen **alguna propuesta para mejorar** la implementación de esta carrera? Sí/No.

14.a. Si la respuesta es afirmativa, por favor, sintetizarla.

15. ¿Los/as estudiantes de esta carrera están logrando **una mejor formación** que en propuestas curriculares anteriores? Sí/No.

15.a. Cualquiera sea su respuesta, por favor, explicar por qué.

16. Si piensan que en esta encuesta se ha **omitido algún tema** de la carrera que les preocupa, por favor, mencionarlo sintéticamente.

ANEXO 4. INSTRUMENTO N° 3. Encuesta a estudiantes

**EVALUACIÓN CURRICULAR
DE LOS PROFESORADOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

INSTRUMENTO N° 3. Encuesta a estudiantes

Presentación

El objetivo de esta encuesta es recoger tu opinión sobre tu experiencia formativa en el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD). Como sabrás, se han renovado los diseños curriculares de los Profesorados de Educación Secundaria, según los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, para mejorar la formación de los/as futuros/as docentes. Por eso, es necesario recoger aportes acerca de cuáles son las cuestiones en las que se han producido avances y cuáles son aquellas que todavía están pendientes.

La encuesta está siendo respondida, en forma anónima, en 274 ISFD, por los/as estudiantes de tercero y cuarto año de los Profesorados de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química, de todo el país, de gestión estatal y privada.

Las respuestas de todos/as los/as estudiantes de este ISFD serán analizadas en conjunto con las de los/as profesores/as y los/as integrantes del equipo directivo. La Comisión Interna que se conformó en cada instituto para apoyar este proceso de evaluación tendrá a su cargo elaborar un informe integrado con los aportes de todos ellos.

Posteriormente, las Direcciones de Educación Superior del país harán informes sistematizando las respuestas de todos los institutos de su jurisdicción que participan de la evaluación, y el Área de Desarrollo Curricular del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) del Ministerio de Educación y Deportes elaborará el Informe Nacional. Seguramente, te va a interesar, en su momento, consultar los informes de tu jurisdicción y de la Nación.

Es de fundamental importancia contar con tu participación en la evaluación de la propuesta formativa que estás transitando. Es por eso que te pedimos que contestes con responsabilidad.

INSTRUMENTO N° 3. Encuesta a estudiantes

Datos del ISFD (*los siguientes datos son cargados en forma automática por el sistema*)

- Nombre de la institución:
- CUE:
- Tipo de gestión:
- Jurisdicción:
- Carreras evaluadas del Profesorado de Educación Secundaria:
 - Lengua y Literatura
 - Historia
 - Geografía
 - Matemática
 - Biología
 - Física
 - Química

Datos personales

1. Completá los siguientes datos:

1.a. Edad:

1.b. Género: Femenino/Masculino/Otros.

2. Marcá en el siguiente cuadro el año en [que ingresaste en la carrera](#):

2015	2014	2013	2012	2011	Otro (especificar)

3. Indicá qué [año de Prácticas](#) estás cursando actualmente:

() Práctica III.

() Práctica IV (Residencia).

4. ¿Trabajás actualmente? Sí/No.

4.a. Si la respuesta es afirmativa, marcá en el siguiente cuadro la cantidad de horas semanales que insume tu trabajo:

HORAS SEMANALES DEDICADAS AL TRABAJO	
Menos de 10	
Entre 11 y 20	
Entre 21 y 30	
31 o más	

4.b. Si la respuesta es afirmativa, ¿trabajás en el sistema educativo? Sí/No.

5. ¿Cuánto tiempo presencial te insume el cursado en el instituto durante el presente año? Marcá en el siguiente cuadro la cantidad de horas reloj (no horas cátedra) que cumplís por semana.

HORAS SEMANALES ISFD	
Lunes	
Martes	
Miércoles	
Jueves	
Viernes	
Total de la semana	

6. ¿Cuántas horas reloj semanales (no horas cátedra) te insumen las acciones que desarrollás en las escuelas de nivel secundario durante este año (las dedicadas a las prácticas y/o residencia)?

6.a. Tratando de ser lo más preciso posible, por favor, comentanos si es la misma cantidad de horas a lo largo de todo el año, si hay diferencias por cuatrimestre o si se concentran en algunos períodos porque se hacen en otra localidad, etcétera.

Participación estudiantil en el instituto y/o en la comunidad

7. ¿Hay en tu instituto **alguna instancia de participación estudiantil?** Sí/No.

7.a. Si tu respuesta es afirmativa, marcá cuáles en el siguiente cuadro. Podés marcar más de una respuesta.

INSTANCIAS DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL	
Órgano colegiado (órgano institucional con representación de directivos/as, docentes y estudiantes)	
Centro de estudiantes	
Delegados/as por curso	
Actividades organizadas por los pares	
Actividades organizadas por la Dirección de Educación Superior de mi provincia	
Actividades extracurriculares del instituto	
Actividades organizadas por la comunidad local	
Otro (especificar)	

8. Si **participás o participaste** en alguna de las instancias de la vida institucional que se mencionan a continuación, marcalas en el siguiente cuadro. Podés marcar más de una respuesta.

PARTICIPACIÓN PERSONAL EN LA VIDA INSTITUCIONAL	
Integrante del órgano colegiado.	
Integrante del centro de estudiantes	
Miembro de comisiones organizadas por el instituto para tratar temas específicos	
Participación en actividades optativas organizadas por el instituto (jornadas, torneos, celebraciones, etc.)	
Participación en actividades organizadas por compañeros/as o por el centro de estudiantes	
Participación en actividades organizadas por la comunidad local	
Participación en actividades organizadas por la Dirección de Educación Superior de mi provincia	
Otra (especificar)	
En ninguna de las instancias mencionadas	

9. ¿Participás en alguna actividad comunitaria, más allá del sistema educativo? Sí/No.

9.a. Si tu respuesta es afirmativa, ¿dicha actividad está relacionada con la docencia?

Sí/No.

Información para los/as estudiantes en el instituto

10. Marcá en el siguiente cuadro cuáles son las [vías de acceso a la información disponibles para los/as estudiantes](#). Podés marcar más de una respuesta.

VÍAS DE ACCESO A LA INFORMACIÓN	
Bedelía/Preceptoría	
Secretaría	
Profesores/as	
Equipo directivo/Coordinadores/as de carrera	
Tutores/as	
Coordinadores/as Institucionales de Políticas Estudiantiles (CIPEs)	
Compañeros/as	
Instancias virtuales de comunicación	
Carteleras	
Otra (especificar)	

11. Marcá en el siguiente cuadro las [cuestiones sobre las cuales recibís información](#). Podés marcar más de una respuesta.

INFORMACIÓN A LOS/AS ESTUDIANTES	
Plan de estudios de la carrera	
Vías de acceso a la información	
Instancias de participación estudiantil	
Condiciones para ser alumno/a regular	
Correlatividades	
Sistema de evaluación y acreditación	
Otra (especificar)	
Ninguna	

12. En general, ¿cómo evaluás la calidad de la información recibida?

- () Muy adecuada.
() Adecuada.
() Poco adecuada.

Acompañamiento a la trayectoria estudiantil

13. ¿Participaste en acciones formativas en el momento de tu ingreso en el instituto? Sí/No.

13.a. Si tu respuesta es afirmativa, marcá en el siguiente cuadro en qué consistieron dichas acciones. Podés marcar más de una respuesta.

ACCIONES FORMATIVAS	
Curso/módulo introductorio	
Charla informativa	
Otra (especificar)	
Ninguna	

13.b. Si tu respuesta es afirmativa, marcá en el siguiente cuadro cuáles son los **tipos de contenidos** que se abordaron en dichas acciones. Podés marcar más de una respuesta.

TIPOS DE CONTENIDOS	
Características del estudio en el nivel superior	
Conocimiento de la carrera y del ISFD	
Conocimiento del trabajo docente	
Desarrollo de capacidades para estudiar	
Otro (especificar)	

14. ¿Contás o contaste con alguna **instancia de acompañamiento, por parte del instituto, a lo largo de la carrera?** Sí/No.

14.a. Si la respuesta es afirmativa, marcá en el siguiente cuadro en qué consisten. Podés marcar más de una respuesta.

INSTANCIAS DE ACOMPAÑAMIENTO	
Espacios de consulta académica/clases de apoyo	
Entrevistas individuales	
Acciones organizadas por los/las CIPES	
Acompañamiento informal/no sistematizado	
Otra (especificar)	

Recursos de enseñanza en el instituto

15. ¿Considerás que la **biblioteca del instituto** da respuesta a tus necesidades de estudio? Sí/No.

15.a. Si tu respuesta es negativa, marcá los motivos en el siguiente cuadro. Podés marcar más de uno.

PROBLEMAS EN RELACIÓN CON LA BIBLIOTECA	
Escasez de bibliografía	
Escasa actualización de la bibliografía disponible	
No tiene espacio para estudiar	
No tiene bibliotecario/a	
Falta informatización/conectividad	
Escasa disponibilidad horaria	
No hay préstamo domiciliario	
Otra razón (especificar)	

16. ¿Considerás que los **recursos tecnológicos del instituto** dan respuesta a tus necesidades de estudio? Sí/ No.

16.a. Si tu respuesta es negativa, marcá los motivos en el siguiente cuadro. Podés marcar más de uno.

PROBLEMAS EN RELACIÓN CON LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS	
Falta de equipamiento informático	
Falta de mantenimiento de los equipos	
Problemas de conectividad	
Falta de personal especializado	
No sé utilizarlos	
Otra (especificar)	

17. ¿Funcionan en el instituto **canales de comunicación virtuales para ustedes, para apoyar o complementar las clases presenciales**, ya sea promovidas por los/as docentes o a nivel institucional (correo electrónico, WhatsApp, campus virtual, página web, etc.)? Sí/No.

17.a. Si tu respuesta es afirmativa, ¿te resulta positivo su uso? Sí/No/No los utilicé.

17.b. Si en el instituto no funcionan canales de comunicación virtuales, o si no los utilizás, marcá en el siguiente cuadro los obstáculos que identificás con respecto a esta cuestión. Podés marcar más de una respuesta.

OBSTÁCULOS PARA LA COMUNICACIÓN VIRTUAL	
No tengo PC	
No tengo celular/tablet con acceso a Internet	
No tengo casilla de correo electrónico	
No tengo un locutorio cercano	
No hay disponibilidad de PC en el instituto para el uso de los/as estudiantes	
No me manejo bien con los entornos virtuales	
Otro (explicitar)	

Cursada de unidades curriculares

18. ¿Cuántas unidades curriculares (materias, seminarios, talleres, ateneos, trabajos de campo, otras) estás cursando en este momento (sumando anuales y cuatrimestrales e incluyendo la unidad curricular del Campo de la Práctica)?

19. ¿Cuántas unidades curriculares ya cursaste desde que comenzaste la carrera (independientemente de que las hayas aprobado o no)? Si recursaste varias veces alguna unidad curricular, contala como una sola.

20. De la cantidad de unidades curriculares que ya terminaste de cursar, ¿te falta acreditar/aprobar alguna? Sí/No.

20.a. Si la respuesta es afirmativa, marcá en el siguiente cuadro cuántas de cada año académico (sin contar las que estás cursando actualmente).

Años académicos	Cuántas UC sin aprobar
1°	
2°	
3°	
4°	
Total	

21. En general, ¿cursás todas las unidades curriculares que están estipuladas en cada cuatrimestre y/o año de tu plan de estudios? Sí/No.

21.a. Si tu respuesta es negativa, seleccioná los **motivos principales**. Podés marcar más de uno.

MOTIVOS	
Trabajo y no me alcanza el tiempo	
Tengo familia a cargo y no me alcanza el tiempo	
Prefiero avanzar más lento pero seguro	
Son demasiadas unidades curriculares para cursar simultáneamente	
Otro (especificar)	

22. La **distribución de horarios y espacios** en el instituto favorece la cursada de las diferentes unidades curriculares? Sí/No.

22.a. Si tu respuesta es negativa, marcá en el siguiente cuadro los motivos que representan obstáculos para la cursada. Podés marcar más de uno.

DIFICULTADES VINCULADAS CON LOS HORARIOS Y LOS ESPACIOS	
Sobrecarga de unidades curriculares que deberían ser cursadas al mismo tiempo (cada cuatrimestre/cada año)	
Superposición de horarios entre unidades curriculares	
Distancia para recorrer a fin de realizar las prácticas/la residencia	
Dificultades para realizar las prácticas a contraturno	
Falta de aulas, laboratorios u otros espacios adecuados para cursar las unidades curriculares	
Único turno por ser un edificio compartido con otros niveles educativos	
Otra (especificar)	

23. ¿Has tenido dificultades con el [cursado de unidades curriculares correlativas](#)? Sí/No.

23.a. Si tu respuesta es afirmativa, marcá los [motivos de las dificultades](#) en el siguiente cuadro. Podés marcar más de una respuesta.

DIFICULTADES	
La organización de las correlatividades retrasa la cursada	
Superposición horaria entre las UC correlativas	
Falta de información sobre el régimen de correlatividades	
Otra (especificar)	

24. A lo largo de tu carrera, ¿debiste [recursar](#) alguna unidad curricular? Sí/No.

24.a. Si la respuesta es afirmativa, ¿cuántas?

24.b. Marcá en el siguiente cuadro el [motivo](#) por el cual tuviste que recursar. Podés marcar más de uno, especialmente si fueron varias las unidades curriculares que recursaste. Te sugerimos que leas muy bien las opciones antes de elegirlas.

MOTIVOS DE LA RECURSADA	
Abandoné la cursada porque me resultó difícil la unidad curricular	
Abandoné la cursada porque la carga horaria me resultaba excesiva	
Quedé libre por inasistencias/por razones particulares	

No aprobé la cursada y no pude presentarme al examen final	
Otro (especificar)	

25. ¿Tuviste la experiencia de [cursar alguna unidad curricular de manera virtual?](#) Sí/No.

25.a. Si tu respuesta es afirmativa, señalá brevemente [ventajas y/o desventajas de la cursada virtual.](#)

Enseñanza en el instituto

26. ¿Los/as profesores/as [dan a conocer el programa de las unidades curriculares](#) al principio de la cursada? Para responder, tené en cuenta tu experiencia a lo largo de la carrera y elegí entre las siguientes opciones.

- () Casi todos.
- () Solo algunos.
- () Casi ninguno.

27. En el siguiente cuadro, se mencionan diversas [acciones formativas](#). Marcá las que utilizan tus profesores/as, teniendo en cuenta tu experiencia desde que ingresaste en la carrera. Elegí la respuesta en función de que sean desarrolladas por casi todos/as los/as profesores/as, solo algunos/as de ellos/as o casi ninguno/a.

ACCIONES FORMATIVAS	Casi todos/as los/as profesores/as	Algunos/as profesores/as	Casi ningún/a profesor/a
Explicar los temas de estudio			
Organizar experiencias en el laboratorio			
Preparar situaciones/casos para que los analicemos			
Diseñar problemas para que los resolvamos			
Organizar trabajos por proyectos			
Organizar debates sobre determinados temas			
Organizar trabajos de campo			
Otra (especificar)			

28. En el siguiente cuadro, se presenta un listado de **capacidades que es necesario que desarrolles durante tu formación para enseñar**. ¿Con qué frecuencia las promueven tus **profesores/as**? Marcá en cada fila la opción elegida, teniendo en cuenta tu experiencia a lo largo de toda la carrera.

PROMOCIÓN DE NUESTRAS CAPACIDADES PARA APRENDER A ENSEÑAR	Muy frecuentemente	Generalmente	Casi nunca
Dominar los contenidos que voy a enseñar			
Reconocer las características evolutivas y socioculturales de los/as futuros/as alumnos/as			
Seleccionar y utilizar estrategias para favorecer la integración de los/as alumnos/as en los grupos escolares			
Planificar la tarea escolar			
Seleccionar y utilizar tecnologías y medios digitales actualizados			
Seleccionar y utilizar diversas estrategias de enseñanza para trabajar con el grupo-clase, los pequeños grupos y en forma individual			
Evaluar los procesos de enseñanza			
Evaluar los logros de los/as alumnos/as			
Reconocer las características y necesidades del contexto de la escuela y de las familias de los/as futuros/as alumnos/as			
Reconocer y poner en práctica modalidades de trabajo en equipo			

29. ¿Encontraste **repeticiones entre los contenidos de diferentes unidades curriculares**? Para responder, tené en cuenta tu experiencia a lo largo de la carrera. Sí/No.

29.a. Si tu respuesta es afirmativa, ¿cómo valorás esas repeticiones? Positivamente/
Negativamente.

29.b. Cualquiera haya sido tu respuesta, explicá por qué las valorás de esa manera.

30. ¿Los/as profesores/as **explican con anticipación las características de la evaluación y sus criterios de calificación?** Para responder, tené en cuenta tu experiencia a lo largo de la carrera.

- () Muy frecuentemente.
() Generalmente.
() Casi nunca.

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

- () Muy frecuentemente.
() Generalmente.
() Casi nunca.

32. Según tu experiencia a lo largo de la carrera, marcá en el siguiente cuadro cuál es **el tipo de evaluación en el que has tenido más dificultades.**

TIPO DE EVALUACIÓN	
Exámenes escritos	
Exámenes orales	
Redacción de monografías, informes, ensayos, etc.	
Registros de trabajos de campo	
Presentación de producciones personales (portafolios académicos, audiovisuales, narrativas, otros)	
Realización de experiencias de laboratorio, demostraciones, etc.	
Exposiciones o microclases frente a los/as compañeros/as	
Otro (especificar)	

33. ¿Has tenido **dificultades para aprobar las unidades curriculares que has cursado a lo largo de tu carrera?**

- () Muy frecuentemente.
() Generalmente.
() Casi nunca.

33.a. Si respondiste “Muy frecuentemente” o “Generalmente”, marcá en el siguiente cuadro **los motivos que generaron las dificultades**. Podés marcar más de uno.

MOTIVOS DE LAS DIFICULTADES	
Dificultades para estudiar/comprender textos/redactar	
Falta de claridad de los/as docentes	
Nivel de exigencia de los/as docentes	
Superposición de fechas de evaluación (parciales, entrega de trabajos, coloquios, etc.)	
Excesiva cantidad de UC cursadas simultáneamente	
Obligaciones familiares y/o laborales	
Otro (especificar)	

Campo de la Práctica Profesional Docente

34. ¿Qué tipo de **actividades formativas realizaste en ambos escenarios del Campo de la Práctica (escuelas secundarias e ISFD)**? Marcalas en el siguiente cuadro, indicando cuáles en cada año e incluyendo el actual. Se puede marcar más de una respuesta.

ACTIVIDADES FORMATIVAS	Práctica I (1º año)	Práctica II (2º año)	Práctica III (3º año)	Práctica IV/ Residencia (4º año)
Observar y registrar momentos de la vida institucional (recreos, actos escolares, entrada y salida, reuniones con familiares de los/as alumnos/as, biblioteca, etc.)				
Entrevistar a protagonistas de la vida escolar del nivel secundario (directivos/as, docentes, estudiantes, otros/as trabajadores/as de la escuela); registrar sus aportes.				
Colaborar en tareas de la vida institucional (atención de biblioteca, de sala de recursos audiovisuales e informáticos, recreos, etc.)				
Observar y registrar clases (dadas por profesores/as, por compañeros/as de otro grupo, del propio grupo)				
Colaborar en tareas de enseñanza (en pequeños grupos y en forma individual, para buscar información, para preparar su puesta en común, para ayudar a registrar los intercambios, etc.)				

Diseñar y elaborar recursos de enseñanza (vinculados con las TIC, con la organización de experiencias de laboratorio, con la selección de bibliografía, con la sistematización de las consultas bibliográficas, etc.)				
Analizar propuestas de enseñanza (elaboradas por profesores/as, por compañeros/as de otro grupo, del propio grupo, conocidas a través de relatos o recursos audiovisuales, etc.)				
Planificar situaciones de enseñanza de diferente duración (una clase, una unidad didáctica de varias clases, etc.), con acciones para desarrollar en plenario, en pequeños grupos y/o en forma individual				
Dar clases en el contexto de las prácticas (acotadas a una clase, a una serie de clases; en una misma sección de alumnos/as, en más de una; en pareja con un/a compañero/a; en forma individual, etc.)				
Dar clases en el contexto de la residencia docente (un ciclo más prolongado)				
Otra (especificar)				

35. ¿Cómo valorás tus [experiencias en las escuelas de nivel secundario \(observaciones, prácticas y residencia\)](#)? Podés incluir las que has desarrollado este año, hasta el presente, aunque todavía estén en curso.

- Muy buenas.
- Buenas.
- Regulares.
- Malas.

35.a. Si respondiste “Muy buenas” o “Buenas”, marcá en el siguiente cuadro por qué las valorás positivamente. Podés marcar más de una respuesta.

EXPERIENCIAS MUY BUENAS O BUENAS	
Me permiten poner en práctica el oficio de docente	
Me permiten comprender mejor lo que estamos aprendiendo en el instituto	

Me permiten conocer diversos contextos en los que voy a trabajar cuando me reciba	
Me atrae la experiencia de trabajar con adolescentes y jóvenes	
Las autoridades de la escuela secundaria nos apoyaron y colaboraron con nosotros/as	
Los/as profesores/as de la escuela secundaria nos apoyaron y colaboraron con nosotros/as	
Los/as profesores/as del Campo de la Práctica realizaron un seguimiento permanente de nuestra tarea	
Los/as profesores/as del instituto nos apoyaron y colaboraron con nosotros/as	
Otro (especificar)	

35.b. Si respondiste “Regulares” o “Malas”, marcá en el siguiente cuadro por qué las valorás negativamente. Podés marcar más de una respuesta.

EXPERIENCIAS REGULARES O MALAS	
Falta de preparación para afrontar la experiencia	
Problemas en la organización de las experiencias (horarios, claridad sobre las actividades que realizar, preparación previa de las actividades, etc.)	
Diferencias de enfoques sobre la enseñanza entre el instituto y la escuela secundaria	
Las autoridades de la escuela secundaria no nos apoyaron ni colaboraron con nosotros/as	
Los/as profesores/as de la escuela secundaria no nos apoyaron ni colaboraron con nosotros/as	
Los/as profesores/as del instituto no nos apoyaron ni colaboraron con nosotros/as	
Escaso seguimiento de las experiencias por parte de los/as profesores/as de Prácticas	
Otro (especificar)	

36. ¿Has realizado observaciones o prácticas [en instituciones no escolares](#) (centros culturales, organizaciones barriales, organizaciones comunitarias, etc.)? Sí/No.

36.a. Si la respuesta es afirmativa, marcá en el siguiente cuadro cuáles.

INSTITUCIONES NO ESCOLARES	
Observar y registrar momentos de la vida institucional (reuniones, actividades solidarias, instancias de apoyo escolar, etc.)	
Entrevistar a protagonistas de la vida institucional (autoridades, participantes, personas de la comunidad que asisten a las actividades, etc.)	
Coordinar una actividad (apoyo escolar, taller, juegos, etc.)	
Participar en proyectos sociales y comunitarios	
Otro (especificar)	

36.b. ¿Cómo han sido tus experiencias en las **instituciones no escolares** a las que has asistido?

- () Muy buenas.
- () Buenas.
- () Regulares.
- () Malas.

36.b.1. Si respondiste “Muy buenas” o “Buenas”, marcá en el siguiente cuadro por qué las valorás positivamente. Podés marcar más de una respuesta.

MUY BUENAS O BUENAS	
Me permiten conocer otras instituciones con las cuales podría interactuar cuando me reciba	
Me permiten conocer contextos socioculturales diferentes a los que frequento cotidianamente	
Me atrae la experiencia de trabajar con adolescentes y jóvenes	
Me atrae el tipo de actividades que pude realizar	
Las personas de las instituciones nos apoyaron y colaboraron con nosotros/as	
Los/as profesores/as del instituto nos apoyaron y colaboraron con nosotros/as	
Hubo seguimiento permanente de los/as profesores/as de Prácticas	
Otro (especificar)	

36.b.2. Si respondiste “Regulares” o “Malas”, marcá en el siguiente cuadro por qué las valorás negativamente. Podés marcar más de una respuesta.

REGULARES O MALAS	
Las instituciones y actividades no me interesaron	
Las experiencias no tuvieron relación con lo que se estudia en el instituto	
No pude participar en las actividades que se realizaban en las instituciones no escolares	
Falta de colaboración de las personas involucradas	
Los/as profesores/as del instituto no nos apoyaron ni colaboraron con nosotros/as	
Escaso seguimiento de las experiencias por parte de los/as profesores/as de Prácticas	
Otro (especificar)	

37. ¿Los contenidos que vas aprendiendo en los espacios de la práctica son recuperados en las unidades curriculares que no son del Campo de la Práctica y viceversa?

- Muy frecuentemente.
- Generalmente.
- Casi nunca.

38. ¿De qué manera se produce esta articulación? Podés marcar más de una respuesta.

VINCULACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA CON LOS OTROS CAMPOS	
Tenemos talleres integradores en los que participan docentes de diferentes unidades curriculares	
Vemos los mismos contenidos con docentes del Campo de la Práctica y de otras unidades curriculares	
Analizamos las experiencias de las prácticas en otras unidades curriculares	
Los/as docentes del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Específica nos ayudan en la elaboración de nuestras planificaciones para las prácticas	

Los/as docentes del Campo de la Formación General y del Campo de la Formación Específica observan nuestras prácticas	
Casi nunca se produce vinculación entre las unidades curriculares	
Otra (especificar)	

39. ¿Cómo calificarías **tu desempeño como estudiante** en relación con las siguientes cuestiones?

DESEMPEÑO COMO ESTUDIANTE	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
Asistencia a clases					
Estudio de los textos obligatorios					
Rendimiento en los exámenes					
Participación en las tareas grupales					
Responsabilidad en las prácticas/residencia realizadas fuera del instituto					
Integración con mis compañeros/as					
Comunicación de mis opiniones					

Valoraciones generales sobre la formación

40. ¿Qué es lo más **enriquecedor** para **tu formación** en esta carrera? Escribe brevemente tu opinión.

41. ¿Qué es lo más **problemático** para **tu formación** en esta carrera? Escribe brevemente tu opinión.

42. ¿Tenés alguna **propuesta para mejorarla**? Si es así, sintetizala.

43. Si pensás que en esta encuesta se ha **omitido algún tema** de la carrera que te preocupa, mencionalo a continuación.

ANEXO 5. Documento “Orientaciones para la elaboración del Informe Institucional Integrado”**EVALUACIÓN CURRICULAR DE LOS PROFESORADOS
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA****ORIENTACIONES PARA ELABORAR
EL INFORME INSTITUCIONAL INTEGRADO****Presentación**

El presente documento tiene por objetivo facilitar a la Comisión Interna de Evaluación Curricular⁴⁰ la elaboración del Informe Institucional Integrado. Dicho informe reúne y sintetiza los aportes de los tres instrumentos de relevamiento de la información⁴¹ utilizados en el dispositivo.

El objeto de la evaluación es el proceso de desarrollo curricular, que se materializa en cada una de las instituciones que participan en esta etapa de implementación del dispositivo.⁴² Los instrumentos de relevamiento, entonces, permiten obtener información sobre las distintas dimensiones del objeto que se busca evaluar:

- las prácticas formadoras y de evaluación de los/as profesores/as, tanto en el ámbito institucional como en las aulas;
- las trayectorias estudiantiles;
- los aspectos de la organización institucional que inciden en el proceso de desarrollo curricular.

⁴⁰ Cabe recordar que la Comisión Interna de Evaluación está conformada por representantes del equipo directivo, los/as profesores/as y los/as estudiantes, en partes iguales, a razón de una o dos personas por claustro. En caso de que el ISFD evalúe más de una carrera, deben estar representadas todas ellas.

⁴¹ El cuestionario institucional (instrumento 1, completado por el equipo directivo), la jornada docente (instrumento 2, que presenta las respuestas a diversas preguntas a partir del intercambio realizado con los/as docentes de cada carrera, reunidos para tal fin) y la encuesta a estudiantes (instrumento 3, respondida por los/as estudiantes que se encuentran cursando Práctica III o Práctica IV de los diseños curriculares evaluados).

⁴² En etapas anteriores, se han evaluado los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria (2011-2012) y los Profesorados de Educación Física, Educación Especial y del campo de la Educación Artística (2014-2015).



Para cada una de las dimensiones, han respondido los distintos actores consultados, a través de preguntas que indagan tanto aspectos objetivos como subjetivos, vinculados con las apreciaciones de quienes responden.

En síntesis, la elaboración del informe involucra tareas complejas: sistematizar y sintetizar información de distinto tipo, sobre diferentes dimensiones, contrastando las diversas voces consultadas, a partir de un trabajo colaborativo de la Comisión Interna. En función de dicha complejidad, este documento pretende brindar orientaciones metodológicas y una propuesta para la organización del informe, a fin de apoyar la labor de la Comisión Interna y, a su vez, promover el desarrollo de capacidades vinculadas con la lectura y la sistematización de información diversa en las instituciones.

Consideraciones metodológicas para la lectura de la información relevada

En relación con etapas anteriores de implementación, se ha avanzado en la mejora de los instrumentos de recolección de información, con el fin de definir preguntas que refieran a las mismas temáticas desde la perspectiva de los diferentes actores. De esta manera, se facilita el establecimiento de cruces o diálogos entre las respuestas ofrecidas, aunque cabe señalar que la formulación de las preguntas varía en función de quién está siendo consultado.

Se han establecido preguntas cerradas y abiertas, con predominio de las primeras. Entre las preguntas cerradas, se identifican a su vez preguntas de opción simple, de opción múltiple, de valoración, y que refieren a frecuencia o a intensidad.

En cuanto a las preguntas abiertas,⁴³ solicitan a quien las responde que se explique en sus percepciones u opiniones sobre uno o diversos temas. Es posible que, en algunos casos, los sujetos consultados no hayan respondido acerca de lo que se pregunta, y por lo tanto no sean respuestas pertinentes para la categoría que se busca analizar. No obstante, seguramente brinden información valiosa que podrá ser retomada en la elaboración del informe. Se recomienda su lectura atenta, lo que permitirá un abordaje contextualizado de los componentes que se identifiquen como aspectos positivos o cuestiones problemáticas.

⁴³ Se trata de las preguntas 34.a y 34.b del cuestionario institucional; las 13, 14.a, 15.a y 16 de la jornada docente, y las 40, 41, 42 y 43 de la encuesta a estudiantes.



Para elaborar el informe, entonces, cada instituto superior de formación docente (ISFD) tendrá a disposición, en el Aula de Reportes del Campus Virtual,⁴⁴ la información relevada a través de los tres instrumentos aplicados. Dicha información se presenta de maneras diferentes:⁴⁵

- Documentos PDF con las respuestas completas del cuestionario institucional y el registro de la o las jornadas docentes —una por carrera evaluada—.
- Base de datos en formato Excel con las respuestas a todas las preguntas, tanto de las jornadas docentes desarrolladas en la institución como de las encuestas a estudiantes. En dicha base, se incluyen también las respuestas a las preguntas abiertas, por lo que estas deben ser consultadas allí.
- Archivos en formato Excel con un primer nivel de procesamiento de la información obtenida a partir de las preguntas cerradas, en forma de tablas de porcentajes, para las jornadas docentes y la encuesta a estudiantes, en el caso de esta última con una solapa de total y solapas con subtotales por carrera —si correspondiera—. Estas tablas sumarizan las respuestas, lo que permite arribar a síntesis o conclusiones, o bien comparar más fácilmente resultados de las diferentes carreras.

Orientaciones para el análisis de la información relevada

Atendiendo a los objetivos del proceso de evaluación, se pretende que el informe identifique logros para consolidarlos, así como cuestiones problemáticas para desarrollar acciones tendientes a su mejora.

Para ello, se describirá la información relevada —la opinión de los/as estudiantes, el posicionamiento de los/as docentes y las apreciaciones de las autoridades respecto de los aspectos evaluados del desarrollo curricular—, y se relacionará e interpretará dicha información para problematizar las temáticas consultadas a los distintos actores.

A continuación, se presenta un esquema de contenidos a modo de orientación para el informe. La Comisión Interna puede introducir modificaciones si lo considera conveniente:

⁴⁴ Campus Virtual de Evaluación, disponible en línea: <<http://evaluacioncurricular2017.infd.edu.ar>>.

⁴⁵ Para mayor detalle, puede consultarse el documento “Información disponible en el Aula de Reportes para los ISFD”, que se ofrece en el Aula de Apoyo.

1. Presentación

Describe la conformación de la Comisión Interna y sintetiza el proceso de evaluación llevado adelante en la institución.

2. Características de la institución

Presenta ciertas características de la institución y de los actores participantes del proceso, tales como la localización del ISFD, la cantidad de ofertas evaluadas, la composición del equipo directivo, la cantidad de estudiantes participantes del dispositivo, la cantidad de docentes participantes de la/s jornada/s.

Esta información puede identificarse en los primeros ítems de los tres instrumentos.⁴⁶ Por otro lado, pueden incluirse otros datos institucionales, si se considera conveniente.

3. Análisis de la información

Presenta y compara la información relevada a través de los tres instrumentos. Las dimensiones que se deben considerar para el análisis son:

- a. Diseño curricular renovado.
- b. Trayectorias formativas.
- c. Desarrollo curricular a nivel institucional.
- d. Desarrollo curricular a nivel del aula.
- e. Desarrollo curricular del Campo de la Práctica Profesional Docente.
- f. Valoraciones generales sobre el desarrollo curricular.

Para facilitar esta compleja tarea, se sugiere consultar el cuadro incluido en el apéndice de este anexo. Allí se presentan, para cada dimensión, posibles categorías de análisis, y se las ha puesto en relación con los ítems que las abordan en cada uno de los instrumentos.

⁴⁶ Se trata de los ítems 1 a 6 del cuestionario institucional; ítem 1 de la jornada docente, e ítems 1 a 4 de la encuesta a estudiantes.

4. Conclusiones

A partir del análisis volcado en el punto anterior, este apartado sintetiza las cuestiones para mejorar en el proceso de desarrollo curricular en la institución, así como los logros alcanzados. Es importante expresar los puntos de vista de los diferentes actores, señalando las coincidencias y/o divergencias en cada caso. Asimismo, se sugiere considerar aquellos aspectos que inciden en el proceso de desarrollo curricular que pudieron no haber sido relevados por los instrumentos.

En referencia a las cuestiones sobre las que es necesario continuar trabajando, es deseable incluir acciones para desarrollar en la institución. Se sugiere, además, especificar la participación esperada de estudiantes, docentes y/o directivos/as como agentes necesarios para implementar propuestas de mejora, profundización o cambio.

En síntesis, algunas de las características esperadas en el informe son:

- Correspondencia entre la información recabada a partir de los tres instrumentos de evaluación (cuestionario institucional, jornada docente y encuesta a estudiantes) y la sistematización que se presenta en el informe.
- Abordaje de todas las dimensiones relevadas.
- Visibilización y representación equitativa de las voces de todos los actores consultados.
- Establecimiento de relaciones y problematizaciones entre las voces consultadas, con el fin de identificar continuidades y rupturas.
- Conclusiones que recuperen los aspectos más relevantes para la institución, que expresen las cuestiones positivas y aquellas sobre las que se debe seguir trabajando para la mejora, especificando la participación esperada de los diferentes actores.
- Coherencia interna del documento.

El análisis y la ponderación de los distintos aspectos evaluados, considerando los criterios enunciados por cada jurisdicción, determinará la aceptación del Informe Institucional Integrado para su carga en el aula virtual o la solicitud de ajustes y/o modificaciones a las Comisiones Internas.⁴⁷

⁴⁷ Para mayor información, consultar el apartado “Análisis del Informe Institucional Integrado por parte de la Comisión Externa de Evaluación”.

Consideraciones para los institutos que evalúan más de una carrera

Cuando una institución ha evaluado Profesorados de Educación Secundaria correspondientes a más de una disciplina, el Informe Institucional Integrado tendrá ciertas particularidades, pues requerirá, por un lado, el análisis global de la información desde el punto de vista institucional, es decir, teniendo en cuenta aspectos que trascienden a cada uno, y, por el otro, aquellas especificidades que los caracterizan.

Asimismo, en estos casos se presentará el desafío de un volumen mayor de información para analizar e integrar en el informe, pues esta provendrá de un cuestionario institucional, de tantas jornadas como carreras diferentes se evalúen y de la información de las encuestas a estudiantes sistematizadas para cada profesorado.

Dado que gran parte de las características institucionales son comunes a los Profesorados de Educación Secundaria centrados en distintas disciplinas (por ejemplo, la organización de espacios y horarios de trabajo, la infraestructura, la normativa vigente jurisdiccional e institucional que enmarca las acciones en la institución, entre otras), y que el cuestionario institucional (a excepción de algunas preguntas) consulta al equipo directivo por la totalidad de la institución, resultará valioso detectar problemáticas compartidas a nivel institucional.

En este sentido, puede ser facilitador analizar, en un primer momento, la información de cada oferta por separado, lo que permitirá obtener una visión de sus particularidades. Es fundamental, además, que exista un segundo momento de síntesis para extraer conclusiones a nivel institucional.

De acuerdo a los temas, algunos de los apartados del informe pueden diferenciarse por carrera evaluada, avanzando en las particularidades de las acciones formativas de cada uno, y otros pueden ser comunes a la institución. Para facilitar esta tarea, en el cuadro incluido en el apéndice hay una columna que sugiere qué temas pueden ser trabajados institucionalmente y cuáles es preferible que se aborden por carrera.

Reflexiones sobre el proceso de implementación del dispositivo

Una vez finalizada la elaboración del Informe Institucional Integrado, puede resultar enriquecedor que los/as integrantes de la Comisión Interna revisen el proceso transitado. Cabe



aclarar que este momento es opcional y las conclusiones a las que se arribe no necesariamente deben ser incluidas en el informe.

Algunas preguntas disparadoras para esta instancia pueden ser:

- ¿Qué expectativas tenían sobre el trabajo de la Comisión en el momento de ser convocados/as? ¿Cómo resultó finalmente?
- ¿Qué momentos del proceso les resultan destacables? Recuperen instancias de diálogo, de acuerdo, de incertidumbre, de tensión, así como el valor del intercambio dentro de la Comisión.
- ¿En qué medida consideran que participar en este proceso ha modificado su mirada sobre la institución?
- ¿Qué impacto consideran que este proceso puede tener a nivel institucional en el quehacer cotidiano?

Indicaciones formales para la presentación del informe

El informe debe ser presentado en formato Word o PDF, con una carátula que incluya el nombre del ISFD, la jurisdicción a la que pertenece y la/s carrera/s evaluada/s. Sus páginas deben estar numeradas y tener unificados sus márgenes, el tipo y el tamaño de letra. Para organizar mejor la información y favorecer su lectura, se sugiere la inserción de títulos y de un índice de contenidos.

Por otra parte, si se desea que el informe contenga tablas para ilustrar la información presentada, se debe identificar su contenido con un título y aclarar de qué instrumento procede. Las tablas pueden ser copiadas de los reportes que se descargan de la plataforma, o bien pueden ser elaboradas por la Comisión a partir de los datos obtenidos.

A su vez, en caso de considerarlo pertinente, pueden incluirse testimonios —tomados de las respuestas a las preguntas abiertas, disponibles en las bases de datos—. Estos deben consignarse entre comillas y debe indicarse de qué actor consultado se trata: equipo directivo, docentes o estudiantes —y, en estos dos últimos, de qué carrera se trata—.

Análisis del Informe Institucional Integrado por parte de la Comisión Externa de Evaluación

Una vez concluido el Informe Institucional Integrado, debe ser enviado por correo electrónico al equipo técnico encargado de la Evaluación Curricular de la Dirección de Educación Superior

de su jurisdicción para su análisis por parte de la Comisión Externa de Evaluación. Si dicha Comisión definiera que el Informe Institucional Integrado requiere de ajustes, la Comisión Interna tendrá un nuevo plazo para concretarlos.

Se realizará una reunión de devolución sobre el informe, en la que participarán la Comisión Interna de la institución —incluyendo necesariamente a representantes de los tres actores consultados— y la Comisión Externa. Su objetivo es intercambiar acerca del proceso de evaluación realizado en el ISFD, poniendo el énfasis especialmente en los logros y las cuestiones para mejorar que se señalan en el informe.

La versión final del Informe Institucional Integrado será subida al campus virtual, en el espacio habilitado para tal fin, solo cuando haya recibido la aprobación de su jurisdicción a través de un dictamen favorable de la Comisión Externa. Por otra parte, las autoridades del ISFD definirán estrategias para difundir el informe en el interior de la institución.

Apéndice

A continuación, se presentan, para cada dimensión, posibles categorías de análisis y se señalan los ítems que las abordan en cada uno de los instrumentos. Para que sean fácilmente identificables, se los expresa con su número, y en los mismos términos en que son mencionados en la base de datos que se descarga de la plataforma. En la última columna, se propone, para los ISFD que evalúan más de una carrera, el tipo de abordaje conveniente para cada tema: transversal a la institución o específico por carrera.



Dimensiones	Categorías de análisis	Instrumento 1	Instrumento 2	Instrumento 3	Tipo de abordaje propuesto para el tema
DISEÑO CURRICULAR RENOVADO	Estructura curricular	22. Opinión carga horaria y unidades curriculares y trayectoria formativa 25. EDI			Lo DCJ son propios de cada carrera; por lo tanto, se requiere de un abordaje específico por profesorado.
	Contenidos	23. Opinión contenidos 25.a. Opinión EDI 25.b. Seguimiento implementación EDI	2. Acuerdo contenidos DCJ 2.a. Motivos acuerdo 2.b. Motivos desacuerdo		

TRAYECTORIAS FORMATIVAS	Trayectorias efectivas		13. Obstáculos trayectoria formativa 5. Tiempo cursado semanal ISFD 6. Horas semanales escuelas asociadas 6.a. Detalle distribución horas 18. UC cursando 19. UC ya cursadas 20. Falta acreditación ya cursadas 20.a. Falta acreditación por año académico 21. Cursada de UC estipuladas 21.a. Motivos no cursada de UC estipuladas 22. Tiempos y espacios favorecimiento cursada 22.a. Motivos obstáculos cursada espacios y tiempos 23. Dificultades cursado correlativas 23.a. Motivos dificultades cursado correlativas	Este tema puede ser trabajado a nivel institucional si se observan coincidencias en los aportes de las distintas carreras evaluadas. Si se encuentran diferencias significativas entre carreras, es conveniente explicitarlas.
------------------------------------	------------------------	--	--	--

				24. Recursado UC 24.a. Cantidad UC recursadas 24.b. Motivos recursado UC 25. Cursada virtual 25.a. Ventajas y/o desventajas cursada virtual 39. Desempeño como estudiante	
	Acompañamiento a las trayectorias	17. Acciones formativas ingreso 17.a. Objetivos acciones ingreso 18. Aspirantes superan vacantes 19. Acciones acompañamiento		13. Participación en acciones formativas ingreso 13.a. Acciones formativas 13.b. Contenidos acciones formativas 14. Acompañamiento a lo largo de la carrera 14.a. Instancias acompañamiento	
DESARROLLO CURRICULAR A NIVEL INSTITUCIONAL					

CONDICIONES INSTITUCIONALES	Régimen académico	13. RAI 13.a. Elaboración RAI			Se sugiere abordar estos temas institucionalmente, a menos que se observen diferencias significativas.
	Recursos para la enseñanza y el aprendizaje	20. Biblioteca institucional 20.a. Satisfacción necesidades biblioteca 20.a.1. Problemas identificados biblioteca 21. Suficiencia recursos tecnológicos 21.a. Problemas identificados recursos tecnológicos		15. Satisfacción necesidades biblioteca 15.a. Problemas identificados biblioteca 16. Suficiencia recursos tecnológicos 16.a. Problemas identificados recursos tecnológicos 17. Canales de comunicación virtuales 17.a. Uso positivo canales virtuales 17.b. Obstáculos comunicación virtual	
	Comunicación institucional	15. Acceso a la información 16. Información		10. Vías de acceso información 11. Información 12. Calidad de la información	

	Modificaciones para la implementación del nuevo diseño	26. Introducción roles docentes 27. Modificaciones horarios 28. Modificaciones espacios			
ARTICULACIÓN INTRA E INTERINSTITUCIONAL	Entre unidades curriculares y/o campos formativos	9. Acciones articulación 10. Objetivos articulación 11. Dificultades trabajo articulado 11.a. Principales dificultades	12. Promoción de estrategias para favorecer articulación 12.a. Frecuencia estrategias articulación 12.b. Objetivos estrategias articulación 12.c. Obstáculos intercambio	29. Repetición contenidos 29.a. Valoración repeticiones 29.b. Explicación valoración repeticiones	Se sugiere abordar estos temas institucionalmente, a menos que se observen diferencias significativas.
	Del ISFD con otras instituciones	14. Acciones con otros ISFD y/o universidades			
PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES INSTITUCIONALES	De los/as docentes	7. Participación docente 8. Temas órgano colegiado			Se sugiere abordar estos temas institucionalmente, a menos que se observen diferencias significativas.



	De los/as estudiantes	12. Participación estudiantes 12.a. Actividades centro de estudiantes 12.b. Otros mecanismos 12.b.1. Especificar mecanismos		7. Participación estudiantil 7.a. Instancias participación estudiantil 8. Participación vida institucional 9. Participación actividades comunitarias 9.a. Actividad comunitaria vinculada docencia	
DESARROLLO CURRICULAR A NIVEL DEL AULA					

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	Formatos	24. Utilización diferentes formatos 24.a. Aportes de formatos a la formación 24.b. Dificultades inclusión formatos	3. Variedad de formatos 3.a. Formatos considerados 3.a.1. Aportes a la formación 3.a.2. Dificultades inclusión formatos		Se sugiere abordar estos temas por carrera, a menos que se observen coincidencias a nivel institucional.
	Acciones formativas		4. Frecuencia acciones formativas docentes	26. Docentes dan a conocer programa UC 27. Frecuencia acciones formativas docentes	
	Desarrollo de capacidades		6. Frecuencia desarrollo de capacidades para enseñar	28. Frecuencia desarrollo de capacidades para enseñar	



	Prácticas de evaluación	29. Modificaciones evaluación y promoción 29.a. Efectos cambios evaluación 29.b. Efectos negativos	5. Frecuencia técnicas e instrumentos de evaluación	30. Profesores explicación evaluación 31. Correspondencia modalidad evaluación y trabajo en clase 32. Tipo de evaluación con más dificultades 33. Dificultades aprobación UC cursadas 33.a. Motivos dificultades aprobación	
--	-------------------------	--	---	---	--

DESARROLLO CURRICULAR DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE					
ORGANIZACIÓN		30. Organización CFPP 31. Condiciones desarrollo CFPP 31.a. Razones cuestión a mejorar condiciones desarrollo 32. Reglamento de Prácticas y Residencia institucional 32.a. Reglamento de Prácticas y Residencia jurisdiccional 32.b. Establecimiento de acuerdos CFPP			En relación con este tema, puede que haya instituciones que organicen el campo de manera general a todas las carreras, o bien que cada carrera se dé sus propios criterios de organización. En función de esto, se podrá evaluar cómo trabajar el tema.
ARTICULACIÓN	Con otros campos formativos		9. Articulación CFPP con otros campos 10. Maneras articulación 11. Favorecimiento del trabajo conjunto por organización CFPP 11.a. Justificación trabajo conjunto CFPP	37. Contenidos práctica recuperados por otros campos y viceversa 38. Articulación CFPP y otros campos	

	Con las escuelas asociadas	<p>33. Trabajo con las instituciones asociadas</p> <p>33.a. Razones cuestión a mejorar trabajo con asociadas</p>		<p>35. Valoración experiencias en escuelas nivel secundario</p> <p>35.a. Motivos valoración positiva experiencias escuelas</p> <p>35.b. Motivos valoración negativa experiencias escuelas</p> <p>36. Experiencias instituciones no escolares</p> <p>36.a. Tareas desarrolladas instituciones no escolares</p> <p>36.b. Valoración experiencias instituciones no escolares</p> <p>36.b.1. Motivos valoración positiva instituciones no escolares</p> <p>36.b.1. Motivos valoración negativa instituciones no escolares</p>	
--	----------------------------	--	--	---	--

ACCIONES FORMATIVAS CFPP			7. Actividades formativas CFPP 8. Actividades formativas instituciones no escolares 8.a. Tipo de actividades instituciones no escolares 8.b. Razones no inclusión	34. Actividades formativas CFPP		
VALORACIONES GENERALES SOBRE EL DESARROLLO CURRICULAR			34. Mejor formación 34.a. Argumentación logros 34.b. Cuestiones problemáticas	14. Propuesta mejora 14.a. Síntesis propuesta mejora 15. Mejor formación 15.a. Explicación mejor formación 16. Explicación tema omitido	40. Opinión sobre lo más enriquecedor 41. Opinión sobre lo más problemático 42. Propuestas mejora 43. Temas omitidos que preocupan	Estas valoraciones, al ser indagadas a través de preguntas abiertas, pueden referirse tanto a cuestiones generales de la institución como hacer diferencias específicas por carrera. Se recomienda su lectura atenta, a fin de definir cómo abordarlas.

ANEXO 6. Documento “Orientaciones para la elaboración del Informe Jurisdiccional”**EVALUACIÓN CURRICULAR
DE LOS PROFESORADOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA****ORIENTACIONES PARA ELABORAR EL INFORME JURISDICCIONAL****Presentación**

El presente documento tiene por objetivo facilitar la elaboración del Informe Jurisdiccional por parte de los equipos técnicos de las Direcciones de Educación Superior (DES) que participan del proceso de evaluación del desarrollo curricular en su tercera etapa de implementación.⁴⁸ Para ello, se brindan algunas orientaciones metodológicas y sugerencias que favorecerán el análisis y la organización de la información relevada.

Objetivos del Informe Jurisdiccional

El objeto de la evaluación es el proceso de desarrollo curricular, que se materializa en cada una de las instituciones. Los instrumentos de relevamiento utilizados⁴⁹ permiten obtener información sobre las distintas dimensiones del objeto que se busca evaluar:

- Las prácticas formadoras y de evaluación de los/as profesores/as, tanto en el ámbito institucional como en las aulas.
- Las trayectorias estudiantiles.
- Los aspectos de la organización institucional que inciden en el proceso de desarrollo curricular.

⁴⁸ En etapas anteriores, se han evaluado los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria (2011-2012) y los Profesorados de Educación Física, Educación Especial y del campo de la Educación Artística (2014-2015).

⁴⁹ El cuestionario institucional (instrumento 1, completado por el equipo directivo), la jornada docente (instrumento 2, que presenta las respuestas a diversas preguntas a partir de un intercambio realizado con los/as docentes de cada carrera, reunidos para tal fin) y la encuesta a estudiantes (instrumento 3, respondida por los/as estudiantes que se encuentran cursando Práctica III o Práctica IV de los diseños curriculares evaluados).



El principal objetivo del Informe Jurisdiccional es sistematizar dicha información, de forma tal que trascienda el aporte de cada institución y permita construir una visión integrada y sistemática del desarrollo curricular en la jurisdicción. Se espera que los datos obtenidos y los problemas detectados a partir del procesamiento de la información se constituyan en un insumo para planificar la implementación de diversas estrategias de gestión curricular a nivel institucional y jurisdiccional y que faciliten la toma de decisiones de cara a las próximas actualizaciones de los diseños curriculares de los profesorados evaluados.

En este sentido, es deseable que, una vez elaborado, el informe sea difundido en el interior de la jurisdicción, dado que sus principales destinatarios son las autoridades y los equipos técnicos de distintas áreas de la DES que pudiesen estar involucradas en la toma de decisiones en relación con el diseño y desarrollo curricular, así como con las trayectorias estudiantiles y las prácticas formadoras y de evaluación de los/as docentes de los ISFD. También se sugiere que sea socializado dentro de las instituciones participantes, de modo que se involucre a los tres actores consultados.

Consideraciones metodológicas para la lectura de la información relevada

En relación con etapas anteriores de implementación, se ha avanzado en la mejora de los instrumentos de recolección de información, con el fin de definir preguntas que refieran a las mismas temáticas desde la perspectiva de los diferentes actores. De esta manera, se facilita el establecimiento de cruces o diálogos entre las respuestas ofrecidas, aunque cabe señalar que la formulación de las preguntas varía en función de quién está siendo consultado.

Se han establecido preguntas cerradas y abiertas, con predominio de las primeras. Entre las preguntas cerradas, se identifican a su vez preguntas de opción simple, de opción múltiple, de valoración, y que refieren a frecuencia o a intensidad.

En cuanto a las preguntas abiertas,⁵⁰ solicitan a quien las responde que se explaye en sus percepciones u opiniones sobre uno o diversos temas. Es posible que, en algunos casos, los sujetos consultados no hayan respondido acerca de lo que se pregunta, y por lo tanto no sean respuestas pertinentes para la categoría que se busca analizar. No obstante, seguramente brinden información valiosa que podrá ser retomada en la elaboración del informe. Se recomienda su

⁵⁰ Se trata de las preguntas 34.a y 34.b del cuestionario institucional; las 13, 14.a, 15.a y 16 de la jornada docente, y las 40, 41, 42 y 43 de la encuesta a estudiantes.

lectura atenta, lo que permitirá un abordaje contextualizado de los componentes que se identifiquen como aspectos positivos o cuestiones problemáticas.⁵¹

Para elaborar el informe, cada equipo de evaluación curricular jurisdiccional tiene a disposición toda la información relevada en los institutos superiores de formación docente (ISFD) que forman parte de su universo:

- Base de datos en formato Excel de cada instrumento: información sin procesar, con las respuestas a todas las preguntas de todos los cuestionarios institucionales, de todas las jornadas docentes desarrolladas en la jurisdicción y de todas las encuestas a estudiantes. En dicha base, se incluyen las respuestas a las preguntas abiertas, por lo que estas deben ser consultadas allí.
- Archivos en formato Excel con un primer nivel de procesamiento de la información obtenida a partir de las preguntas cerradas, en forma de tablas de porcentajes, para los tres instrumentos. Para las jornadas docentes y las encuestas a estudiantes, se cuenta con una solapa de totales y solapas con subtotales por carrera. Estas tablas sumarizan las respuestas, lo que permite arribar a síntesis o conclusiones, o bien comparar más fácilmente resultados de las diferentes carreras.

Estos archivos se encuentran disponibles para su descarga en el Aula de Reportes.⁵²

Cabe aclarar que, si bien se cuenta con los informes institucionales integrados,⁵³ elaborados por cada institución participante del proceso, es preciso que la jurisdicción trabaje directamente con sus propios datos, sin mediaciones, y que pueda consultar dichos informes para casos puntuales. A su vez, la lectura de los informes jurisdiccionales y nacionales producidos en etapas anteriores de implementación del dispositivo de evaluación puede servir como referencia acerca de cómo abordar el análisis en cada una de las dimensiones propuestas y cómo elaborar las conclusiones. El proceso ya transitado por la jurisdicción servirá

⁵¹ Para mayores orientaciones consultar el apartado “Consideraciones respecto del análisis de la información”.

⁵² Para mayor información, se encuentra a disposición, en el Foro Nacional de intercambio del Aula de Apoyo, el documento de apoyo “Información disponible en el Aula de Reportes para las Jurisdicciones”, que orienta sobre los diferentes formatos en que se encuentra la información en el Aula de Reportes del Campus Virtual. Disponible en línea: <<http://evaluacioncurricular2017.infod.edu.ar>>.

⁵³ Informe que sistematiza la información obtenida a nivel institucional. Lo realiza la Comisión Interna de cada ISFD participante.

seguramente de base para continuar avanzando en el conocimiento de los procesos de desarrollo curricular en la jurisdicción, así como para la profundización de los logros alcanzados.

Consideraciones respecto del análisis de la información

Se espera que el informe contenga pasajes que den cuenta de la lectura descriptiva de los datos, como primera instancia de cualquier análisis, pero, fundamentalmente, es importante incluir pasajes analíticos que expresen la interpretación o las hipótesis que realiza quien escribe. Conviene, pues, incorporar marcas textuales que ayuden a distinguir ambos tipos de pasajes, descriptivos y analíticos. Esta medida apunta a dar rigurosidad al análisis, ya que evita expresar como “realidad” algo que es de orden interpretativo.

Asimismo, es importante considerar algunas cuestiones a la hora de realizar afirmaciones, generalizaciones y/o inferencias. En primer lugar, no siempre será posible para quien escribe interpretar toda la información, por no ser su área de especialidad, por no contar con toda la información necesaria, etc. Si esto ocurre, conviene no forzar los datos, sostener el nivel descriptivo de la lectura y, en lo posible, convocar para colaborar a quien pueda aportar otra mirada sobre el tema. Por otra parte, para realizar generalizaciones es preciso verificar la representatividad de lo que se está observando —sobre el total de las respuestas leídas, cuál es el porcentaje de respuestas sobre el que se está generalizando determinada idea—. Si las respuestas que llaman la atención en forma particular —porque ponen en evidencia cuestiones claves para el desarrollo curricular— no son mayoritarias, pueden ser mencionadas con esta aclaración, es decir, poniendo énfasis en la importancia de la cuestión que plantean, pero no en la masividad de la respuesta respecto del total de los actores que aportaron su percepción sobre el tema.

En relación con la lectura de los datos, para las jurisdicciones con menor cantidad de institutos participantes será más sencillo leer las respuestas abiertas de todos los cuestionarios institucionales y jornadas docentes; no ocurre lo mismo con las de la encuesta a estudiantes, cuyo registro es numeroso de acuerdo a la cantidad de estudiantes que participan. En cambio, se sugiere a aquellas jurisdicciones con mayor cantidad de institutos implicados en el proceso de evaluación realizar una selección de testimonios para leer en profundidad. Por ejemplo, es posible elegir algunos institutos cuyas respuestas interesen especialmente, ya sea porque albergan una elevada matrícula, por su localización, o porque tienen alguna particularidad que las hace relevantes; o bien pueden elegirse respuestas de algunos institutos según profesorado y/o tipo de gestión, para mencionar criterios posibles que la jurisdicción sabrá priorizar.

Acerca de la estructura sugerida para el informe

A continuación, se presenta un esquema de contenidos que orienta en la realización del informe. El equipo técnico jurisdiccional puede introducir modificaciones si lo considera conveniente, o bien organizar la información en función de problemáticas propias, de la distribución geográfica de sus ofertas, de sus prioridades en cuanto a la reformulación de los diseños u otros criterios que considere pertinentes. El esquema propuesto es el siguiente:

1. Presentación

Describe el proceso de evaluación llevado adelante en la jurisdicción. Pueden incluirse referencias a la participación de la jurisdicción en etapas anteriores del dispositivo.

2. Características de la jurisdicción

Presenta ciertas características jurisdiccionales y de los actores participantes del proceso, tales como la conformación de la DES y quiénes intervinieron en la elaboración del informe, la cantidad de ISFD participantes, su localización y tipo de gestión, la cantidad de ofertas evaluadas, la cantidad de estudiantes involucrados en el dispositivo, su distinción por carrera y por cohortes, algunos datos sobre la composición de la población estudiantil —género, edad, si trabajan o no y cuántas horas—, la cantidad de docentes participantes de la/s jornada/s, su distribución por campos y otros datos que la jurisdicción considere pertinentes —como información respecto del planeamiento de la jurisdicción y/o aquellos aspectos que resulten importantes para contextualizar la oferta formativa—. Pueden incluirse en este apartado los criterios que guiarán la organización del informe.

3. Análisis de la información

Presenta y compara la información relevada a través de los tres instrumentos. Las dimensiones que se deben considerar para el análisis son las mismas que se utilizan a nivel institucional para la confección del Informe Integrado:

- a. Diseño curricular renovado.
- b. Trayectorias formativas.
- c. Desarrollo curricular a nivel institucional.
- d. Desarrollo curricular a nivel del aula.
- e. Desarrollo curricular del Campo de la Práctica Profesional Docente.
- f. Valoraciones generales sobre el desarrollo curricular.

Para facilitar esta compleja tarea, se sugiere consultar el cuadro incluido en el apéndice I de este anexo. Allí se presentan, para cada dimensión, posibles categorías de análisis, y se las ha puesto en relación con los ítems que las abordan en cada uno de los instrumentos para su fácil identificación. A su vez, en el apéndice II se presentan diversas preguntas que orientan el acercamiento a la información relevada. El propósito de incluir dichos interrogantes es promover la discusión en el interior de los equipos jurisdiccionales de evaluación y que funcionen a modo de disparadores para el análisis; no se espera que estos sean necesariamente respondidos en el Informe Jurisdiccional.

Asimismo, como ya se comentó, cada jurisdicción tendrá problemáticas específicas que probablemente venga detectando a partir de la experiencia acumulada y/o de los resultados de etapas previas del dispositivo de evaluación curricular. En este sentido, se propone que, de manera complementaria, se expliciten aquellas preguntas propias de la jurisdicción y se analice la información en virtud de estas.

4. Conclusiones

En el momento de elaborar las conclusiones del análisis realizado, resulta importante tener en cuenta los propósitos de la evaluación: construir una visión integrada y sistemática del desarrollo curricular en la jurisdicción y que se constituya en un insumo tanto para la planificación e implementación de diversas estrategias de gestión curricular en el nivel institucional como para la toma de decisiones de cara a las próximas reformulaciones de los diseños curriculares de los profesorados evaluados. A partir del análisis volcado en el punto anterior, entonces, este apartado sintetiza las cuestiones para mejorar en el proceso de desarrollo curricular en la jurisdicción, así como los logros alcanzados.

Se hace preciso retomar el análisis elaborado a la luz de los diversos interrogantes planteados en cada dimensión. Considerando lo anterior, se sugiere, para la elaboración de las



conclusiones del Informe Jurisdiccional, destacar aquellas temáticas de mayor relevancia para la jurisdicción, distinguiendo:

- los aspectos que se consideran logros o mejoras a partir de la implementación de los nuevos diseños curriculares;
- las principales problemáticas detectadas por la jurisdicción que requieren acciones a nivel institucional;
- las principales problemáticas detectadas por la jurisdicción que requieren acciones a nivel jurisdiccional;
- los aspectos que sería necesario considerar para la reformulación de los diseños curriculares;
- las recomendaciones que, sobre la base de la información analizada, pueden ser de utilidad a la DES para abordar las problemáticas antes descriptas.

Es importante expresar los puntos de vista de los diferentes actores: las voces de los/as estudiantes, docentes y equipos directivos serán un insumo valioso para señalar las coincidencias y/o divergencias en cada caso. Asimismo, se sugiere considerar aspectos que inciden en el proceso de desarrollo curricular y que pudieron no haber sido relevados por los instrumentos. En referencia a las cuestiones sobre las que es necesario continuar trabajando, es deseable incluir acciones para desarrollar en la jurisdicción.

Indicaciones formales para la presentación del informe

El informe debe ser presentado en formato Word o PDF, con una carátula que incluya el nombre de la jurisdicción a la que pertenece y la/s carrera/s evaluada/s. Sus páginas deben estar numeradas y tener unificados sus márgenes, el tipo y el tamaño de letra. Para organizar mejor la información y favorecer su lectura, se sugiere la inserción de títulos y de un índice de contenidos.

Por otra parte, si se desea que el informe contenga tablas para ilustrar la información presentada, se debe identificar su contenido con un título y aclarar de qué instrumento procede. Las tablas pueden ser copiadas de los reportes que se descargan de la plataforma, o bien pueden ser elaboradas por sus autores/as a partir de los datos obtenidos.



A su vez, en caso de considerarlo pertinente, pueden incluirse testimonios —tomados de las respuestas a las preguntas abiertas, disponibles en las bases de datos—. Estos deben consignarse entre comillas y debe indicarse de qué actor consultado se trata: equipo directivo, docentes o estudiantes —y en estos dos últimos, de qué carrera se trata—.

Será enviado al Área de Desarrollo Curricular del INFoD, pero, como se mencionó anteriormente, sus principales destinatarios son el/la director/a de Educación Superior de su jurisdicción y los equipos técnicos de distintas áreas que pudiesen estar involucradas en la toma de decisiones referidas a las diversas cuestiones abordadas en el informe. En tal sentido, es recomendable procurar instancias para compartir los resultados y aportar a una visión global donde el diseño y desarrollo curricular se ponga en relación con las demás líneas de trabajo de la DES.

Apéndice I

A continuación, se presentan, para cada dimensión, posibles categorías de análisis y se señalan los ítems que las abordan en cada uno de los instrumentos. Para que sean fácilmente identificables, se los expresa con su número, y en los mismos términos en que son mencionados en la base de datos que se descarga de la plataforma. En la última columna, se propone, para las jurisdicciones que evalúan más de una carrera, el tipo de abordaje conveniente para cada tema.



Dimensiones	Categorías de análisis	Instrumento 1	Instrumento 2	Instrumento 3	Tipo de abordaje propuesto para el tema
DISEÑO CURRICULAR RENOVADO	Estructura curricular	22. Opinión carga horaria y unidades curriculares y trayectoria formativa 25. EDI			Los DCJ son propios de cada carrera; por lo tanto, se requiere de un abordaje específico por profesorado.
	Contenidos	23. Opinión contenidos 25.a. Opinión EDI 25.b. Seguimiento implementación EDI	2. Acuerdo contenidos DCJ 2.a. Motivos acuerdo 2.b. Motivos desacuerdo		



TRAYECTORIAS FORMATIVAS	Trayectorias efectivas		13. Obstáculos trayectoria formativa 13. Obstáculos trayectoria formativa	5. Tiempo cursado semanal ISFD 6. Horas semanales escuelas asociadas 6.a. Detalle distribución horas 18. UC cursando 19. UC ya cursadas 20. Falta acreditación ya cursadas 20.a. Falta acreditación por año académico 21. Cursada de UC estipuladas 21.a. Motivos no cursada de UC estipuladas 22. Tiempos y espacios favorecimiento cursada 22.a. Motivos obstáculos cursada espacios y tiempos 23. Dificultades cursado correlativas 23.a. Motivos dificultades cursado correlativas	Este tema puede ser trabajado a nivel general si se observan coincidencias en los aportes de las distintas carreras evaluadas. Si se encuentran diferencias significativas entre carreras, es conveniente explicitarlas.
------------------------------------	------------------------	--	--	--	--



				24. Recursado UC 24.a. Cantidad UC recursadas 24.b. Motivos recursado UC 25. Cursada virtual 25.a. Ventajas y/o desventajas cursada virtual 39. Desempeño como estudiante	
	Acompañamiento a las trayectorias	17. Acciones formativas ingreso 17.a. Objetivos acciones ingreso 18. Aspirantes superan vacantes 19. Acciones acompañamiento		13. Participación en acciones formativas ingreso 13.a. Acciones formativas 13.b. Contenidos acciones formativas 14. Acompañamiento a lo largo de la carrera 14.a. Instancias acompañamiento	
DESARROLLO CURRICULAR A NIVEL INSTITUCIONAL					



CONDICIONES INSTITUCIONALES	Régimen académico	13. RAI 13.a. Elaboración RAI			Se sugiere abordar estos temas de manera general a menos que se observen diferencias significativas entre carreras.
	Recursos para la enseñanza y el aprendizaje	20. Biblioteca institucional 20.a. Satisfacción necesidades biblioteca 20.a.1. Problemas identificados biblioteca 21. Suficiencia recursos tecnológicos 21.a. Problemas identificados recursos tecnológicos		15. Satisfacción necesidades biblioteca 15.a. Problemas identificados biblioteca 16. Suficiencia recursos tecnológicos 16.a. Problemas identificados recursos tecnológicos 17. Canales de comunicación virtuales 17.a. Uso positivo canales virtuales 17.b. Obstáculos comunicación virtual	

ARTICULACIÓN INTRA E INTERINSTITUCIONAL	Comunicación institucional	15. Acceso a la información 16. Información		10. Vías de acceso información 11. Información 12. Calidad de la información	
	Modificaciones para la implementación del nuevo diseño	26. Introducción roles docentes 27. Modificaciones horarios 28. Modificaciones espacios			
	Entre unidades curriculares y/o campos formativos	9. Acciones articulación 10. Objetivos articulación 11. Dificultades trabajo articulado 11.a. Principales dificultades	12. Promoción de estrategias para favorecer articulación 12.a. Frecuencia estrategias articulación 12.b. Objetivos estrategias articulación 12.c. Obstáculos intercambio	29. Repetición contenidos 29.a. Valoración repeticiones 29.b. Explicación valoración repeticiones	Se sugiere abordar estos temas de modo general, a menos que se observen diferencias significativas.
	Del ISFD con otras instituciones	14. Acciones con otros ISFD y/o universidades			



PARTICIPACIÓN DE LOS ACTORES INSTITUCIONALES	De los/as docentes	7. Participación docente 8. Temas órgano colegiado			Se sugiere abordar estos temas de modo general, a menos que se observen diferencias significativas.
	De los/as estudiantes	12. Participación estudiantes 12.a. Actividades Centro de Estudiantes 12.b. Otros mecanismos 12.b.1. Especificar mecanismos		7. Participación estudiantil 7.a. Instancias participación estudiantil 8. Participación vida institucional 9. Participación actividades comunitarias 9.a. Actividad comunitaria vinculada docencia	



DESARROLLO CURRICULAR A NIVEL DEL AULA					
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	Formatos	24. Utilización diferentes formatos 24.a. Aportes de formatos a la formación 24.b. Dificultades inclusión formatos	3. Variedad de formatos 3.a. Formatos considerados 3.a.1. Aportes a la formación 3.a.2. Dificultades inclusión formatos		Se sugiere abordar estos temas por carrera, a menos que se observen coincidencias a nivel jurisdiccional.
	Acciones formativas		4. Frecuencia acciones formativas docentes	26. Docentes dan a conocer programa UC 27. Frecuencia acciones formativas docentes	
	Desarrollo de capacidades		6. Frecuencia desarrollo de capacidades para enseñar	28. Frecuencia desarrollo de capacidades para enseñar	



	Prácticas de evaluación	29. Modificaciones evaluación y promoción 29.a. Efectos cambios evaluación 29.b. Efectos negativos	5. Frecuencia técnicas e instrumentos de evaluación	30. Profesores explicación evaluación 31. Correspondencia modalidad evaluación y trabajo en clase 32. Tipo de evaluación con más dificultades 33. Dificultades aprobación UC cursadas 33.a. Motivos dificultades aprobación	
--	-------------------------	--	---	---	--

DESARROLLO CURRICULAR DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

ORGANIZACIÓN		30. Organización CFPP 31. Condiciones desarrollo CFPP 31.a. Razones cuestión a mejorar condiciones desarrollo 32. Reglamento de Prácticas y Residencia institucional 32.a. Reglamento de Prácticas y Residencia jurisdiccional 32.b. Establecimiento de acuerdos CFPP			En relación con este tema, puede que haya instituciones que organicen el campo de manera general a todas las carreras, o bien que cada carrera se dé sus propios criterios de organización. En función de esto, se podrá evaluar cómo trabajar el tema.
--------------	--	--	--	--	---



ARTICULACIÓN	Con otros campos formativos		9. Articulación CFPP con otros campos 10. Maneras articulación 11. Favorecimiento del trabajo conjunto por organización CFPP 11.a. Justificación trabajo conjunto CFPP	37. Contenidos práctica recuperados por otros campos y viceversa 38. Articulación CFPP y otros campos	
---------------------	-----------------------------	--	---	--	--



	Con las escuelas asociadas	33. Trabajo con las instituciones asociadas 33.a. Razones cuestión a mejorar trabajo con asociadas		35. Valoración experiencias en escuelas nivel secundario 35.a. Motivos valoración positiva experiencias escuelas 35.b. Motivos valoración negativa experiencias escuelas 36. Experiencias instituciones no escolares 36.a. Tareas desarrolladas instituciones no escolares 36.b. Valoración experiencias instituciones no escolares 36.b.1. Motivos valoración positiva instituciones no escolares 36.b.1. Motivos valoración negativa instituciones no escolares	
--	----------------------------	---	--	--	--



ACCIONES FORMATIVAS CFPP			7. Actividades formativas CFPP 8. Actividades formativas instituciones no escolares 8.a. Tipo de actividades instituciones no escolares 8.b. Razones no inclusión	34. Actividades formativas CFPP	
VALORACIONES GENERALES SOBRE EL DESARROLLO CURRICULAR		34. Mejor formación 34.a. Argumentación logros 34.b. Cuestiones problemáticas	14. Propuesta mejora 14.a. Síntesis propuesta mejora 15. Mejor formación 15.a. Explicación mejor formación 16. Explicación tema omitido	40. Opinión sobre lo más enriquecedor 41. Opinión sobre lo más problemático 42. Propuestas mejora 43. Temas omitidos que preocupan	Estas valoraciones, al ser indagadas a través de preguntas abiertas, pueden referirse tanto a cuestiones generales como hacer diferencias específicas por carrera. Se recomienda su lectura atenta, a fin de definir cómo abordarlas.

Apéndice II

A continuación, se presentan diversas preguntas⁵⁴ que orientan el acercamiento a la información relevada y pueden funcionar como disparadores para su análisis y el desarrollo de conclusiones. A su vez, podrán guiar la elaboración de recomendaciones para las Direcciones de Educación Superior, en función de las decisiones que se deben adoptar a futuro en próximas reformulaciones de los diseños curriculares, en cuanto algunas de ellas refieren principalmente a la gestión curricular. Las preguntas se encuentran agrupadas por dimensión:

DISEÑO CURRICULAR RENOVADO

¿Qué decisiones se tomaron en relación con la carga horaria y la cantidad de unidades curriculares, tanto anuales como cuatrimestrales, en los diseños evaluados? ¿Cómo influyeron estos cambios en la propuesta formativa? ¿Qué percepciones tienen los actores involucrados en relación con los distintos aspectos formales de los diseños curriculares evaluados?

¿Qué opiniones tienen los equipos directivos y los/as docentes en relación con el contenido de los diseños curriculares?

¿Qué regulaciones establece la jurisdicción con respecto a la localización de los EDI, su carga horaria, su formato y/o su temática? ¿Cómo evalúan los actores involucrados el impacto de los EDI en la formación? Si en los diseños curriculares elaborados hasta el momento se delegó en los ISFD la definición de la temática que abordar en los EDI, ¿resultan pertinentes las temáticas que se han definido desde las instituciones? ¿Se realizó seguimiento de su implementación desde la jurisdicción para analizar su pertinencia y su articulación con el resto de las unidades curriculares?

⁵⁴ Se recupera una selección de los interrogantes planteados en el documento “Estado de situación de la renovación curricular de la formación docente inicial”, elaborado por el Área de Desarrollo Curricular del Instituto Nacional de Formación Docente en 2014; disponible en línea: <http://cedoc.infd.edu.ar/upload/Estado_de_Situacion_de_la_renovacioncurricular_2014.pdf>. Estos fueron elaborados a partir de la lectura valorativa por parte del área de las versiones preliminares y definitivas de los diseños curriculares, y se centran en diversos puntos de estos que suelen resultar problemáticos.



¿Qué cuestiones sería preciso tener en cuenta en el momento de reformular el diseño curricular jurisdiccional?

TRAYECTORIAS FORMATIVAS

¿Qué relación guardan las trayectorias definidas en los diseños curriculares con los recorridos que efectivamente realizan los/as estudiantes a lo largo de su formación? ¿Se cursan los cuatro años académicos en cuatro años lectivos? ¿Se produce el alargamiento de las carreras, o bien un aumento indeseable de la cantidad de horas diarias de cursada? ¿Es directa la relación entre mayor carga horaria y mejor calidad de la propuesta formativa? ¿Cuáles son los principales obstáculos y facilitadores de la trayectoria formativa?

¿La jurisdicción contempla la posibilidad de acreditar saberes que pueden adquirirse fuera del sistema escolar? ¿Y de cursar unidades curriculares en forma virtual? En caso de que no se contemplen, ¿sería pertinente incluir estas posibilidades? ¿El diseño curricular contempla la elección entre diferentes unidades curriculares por parte de los/as estudiantes, es decir, unidades curriculares electivas?

¿Qué acciones de acompañamiento a las trayectorias de los/as estudiantes se realizan mayormente en las instituciones formadoras? ¿Cómo resultan? ¿Se considera necesario desde la jurisdicción ayudar a las instituciones a fortalecer sus acciones? ¿De qué modo? ¿A qué criterios responde el régimen de correlatividades vigente? Sobre la base de la información relevada, ¿se considera preciso realizar alguna modificación en él?

DESARROLLO CURRICULAR A NIVEL INSTITUCIONAL

En el desarrollo del diseño curricular, ¿se articulan e integran los contenidos de los tres campos de la formación? ¿De qué manera? ¿Cómo promover la articulación entre las unidades curriculares en pos del perfil de docente al que se aspira? ¿Cómo impulsar la relación entre los contenidos disciplinares y los contenidos pedagógicos?



¿Con qué recursos para la enseñanza y el aprendizaje cuentan las instituciones? ¿Responden a las necesidades de los actores involucrados? ¿Se actualizan o renuevan con cierta periodicidad? En relación con el clima institucional, ¿se promueve la participación de los/as docentes y estudiantes en la institución? ¿Cuáles son los criterios de organización institucional que implementan? ¿Cuál es la participación de los distintos actores de la institución según la perspectiva de cada uno de ellos?

¿Qué estrategias de comunicación se utilizan para dar a conocer las características del currículo a directivos/as y docentes de las escuelas asociadas, a los/as nuevos/as docentes que se incorporan en los profesorados, a los/as aspirantes y estudiantes y demás actores del sistema formador?

¿En qué condiciones materiales se encuentra la institución? ¿Con qué recursos cuenta?

¿Qué cuestiones vinculadas con el desarrollo del currículum a nivel institucional deben fortalecerse o mejorarse? ¿Qué estrategias puede promover la jurisdicción? ¿Cómo favorecer el trabajo conjunto y la articulación entre los diversos actores institucionales y niveles del sistema educativo para el desarrollo del Campo de la Práctica Profesional Docente? ¿Cómo podría colaborar la jurisdicción con los ISFD en este punto? ¿Y en la generación de acuerdos interniveles para vincular a las instituciones formadoras con las de los niveles de referencia? ¿Qué acciones son necesarias para definir o reformular e implementar el Reglamento de Prácticas y Residencia Jurisdiccional?

DESARROLLO CURRICULAR A NIVEL DEL AULA

¿Cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza en relación con el diseño curricular que las enmarca? ¿Cuáles son las acciones formativas más frecuentes? ¿Qué métodos de evaluación son los más frecuentes? ¿Se diversifican las estrategias de evaluación de acuerdo a los diferentes formatos pedagógicos? ¿Cuáles traen aparejadas mayores dificultades para los/as estudiantes?

¿Cómo resulta la implementación de los diversos formatos curriculares, en cuanto a estrategias de enseñanza?



¿Cómo promover la coherencia entre los formatos curriculares, las propuestas de enseñanza y las formas de evaluación y promoción? ¿Qué especificaciones podrían incluirse en el texto del diseño curricular para orientar la tarea docente en cada tipo de formato de unidad curricular? ¿Y para las diferentes modalidades de evaluación? ¿Sobre qué formatos curriculares habría que focalizar el apoyo en las instituciones para mejorar la organización de las UC? ¿Por qué? ¿A través de qué acciones o estrategias? ¿Podrían organizarse acciones para mejorar las estrategias de evaluación?

¿A través de qué prácticas de enseñanza se promueve el aprendizaje de las capacidades para enseñar? ¿Cómo favorecer a nivel jurisdiccional el desarrollo de las capacidades profesionales?

DESARROLLO CURRICULAR DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

¿Cómo se organiza el Campo de la Práctica? ¿Se constituye dicho campo en un eje integrador que articula los campos de la formación?

¿Se habilita a partir del texto curricular y su implementación que los/as estudiantes desarrollen grados crecientes de participación y de autonomía en relación con la práctica a lo largo de la carrera? ¿Las tareas y contenidos planteados promueven el desarrollo de las capacidades profesionales? ¿Qué acciones formativas son predominantes?

¿Cómo resulta el vínculo con las escuelas asociadas? ¿Y las actividades allí propuestas?

¿Qué aspectos organizativos referidos al Campo de la Práctica Profesional se pueden definir o redefinir en el diseño curricular, de modo de consolidarlo como eje articulador de los otros dos campos? ¿Qué aportes pueden realizarse desde el diseño curricular en cuanto a la definición de los contenidos y las tareas para desarrollar por los/as estudiantes en las acciones formativas de este campo? La organización lograda para el Campo de la Práctica ¿combina criterios pedagógicos con condiciones de factibilidad? ¿Cómo trabajar con directivos/as y docentes para generar condiciones que permitan construir acuerdos compartidos para el desarrollo del Campo de la Formación para la Práctica Profesional?

**VALORACIONES GENERALES SOBRE EL DESARROLLO CURRICULAR**

¿Los nuevos diseños y las prácticas implicadas en su desarrollo —en sus niveles político, institucional y pedagógico— contribuyen a mejorar la formación docente y responden al perfil del/de la egresado/a que se pretende formar? ¿Cuál es la percepción de los actores consultados al respecto?

¿Cuáles de las propuestas de mejora manifestadas por los actores consultados podrían ser llevadas adelante?