

Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán
Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina

Los procesos del desarrollo curricular del campo de la practica: trayecto de formación en investigación. . - 1a ed. - San Miguel de Tucumán : Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, 2015.

100 p. ; 18x12 cm. - (La educación superior en la provincia de Tucumán)

ISBN 978-987-1955-13-8

1. Educación Superior. 2. Investigación. I. Título
CDD 378.007

Fecha de catalogación: 23/04/2015

INFORME DE INVESTIGACIÓN

LOS PROCESOS DE DESARROLLO CURRICULAR DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA

TRAYECTO DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN

LOS PROCESOS DE DESARROLLO CURRICULAR DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA

INFORME DE INVESTIGACIÓN

TRAYECTO DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN



Ministerio de
EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
SUPERIOR Y ARTÍSTICA

AUTORIDADES MINISTERIO DE EDUCACIÓN

MINISTRA

Prof. Silvia Rojkés de Temkin

SECRETARÍA DE ESTADO DE GESTIÓN EDUCATIVA

Secretaria: **Prof. Silvia Ojeda**

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA

Directora: **Prof. Dolores Reynoso de Zelaya**

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y ARTÍSTICA

ÁREA DE INVESTIGACIÓN

Lic. Isabel Amate Perez

Prof. Andrea Evangelina Rodriguez

AUTORES

COORDINADORAS

Lic. Fabiana Nieva

Prof. Marcela Vaquero

MIEMBROS DEL EQUIPO

Prof. María Luisa Artaza

Instituto de Enseñanza Superior Dr. Miguel Campero

Prof. Elvira Cabrera

Escuela Normal Superior “Florentino Ameghino”

Prof. Patricia Rodríguez

Instituto de Enseñanza Superior “Dr. Miguel Campero”

Prof. Nora Vera

Instituto de Enseñanza Superior “Lola Mora”

Prof. María José Cabezas

Instituto de Enseñanza Superior Tafí del Valle,
Anexo Amaicha del Valle

Prof. Nora Díaz

Instituto de Enseñanza Superior “Prof. Manuel Marchetti”

Prof. Mabel Segovia

Instituto de Enseñanza Superior Famaillá

PRÓLOGO

La ciencia como modo de conocimiento de la realidad es un proceso dialéctico que pone a dialogar a la teoría con la realidad, y es en este proceso que objeto de investigación y sujeto investigador se enriquecen.

A partir de esta premisa y de la necesidad de fortalecer la función de investigación que se le asigna a la Educación Superior, se han realizado diversas acciones desde el Ministerio de Educación de la Provincia, destinadas a fomentar en los docentes del nivel, procesos de formación que además de articular y hacer coherentes los campos de conocimiento y sus campos específicos de prácticas, contribuyan a identificar problemas en diversos contextos y a encontrar o crear soluciones a partir de procesos de reflexión sobre una realidad que supone una trama viva y dinámica como parte de una inteligencia social que debe lidiar con la desmesura cotidiana. Entonces, se investiga, se interviene a partir de una perplejidad nacida del encuentro con presencias concretas: los alumnos, los docentes, las escuelas, la comunidad...

El presente trabajo es la producción grupal y colaborativa de los docentes que participaron del Trayecto de Formación en Investigación propuesto desde la Dirección de Educación Superior y Artística y que se llevó a cabo en el período 2013-2014. El objetivo principal del Trayecto estuvo centrado en la adquisición de herramientas que permitan a los docentes investigar sobre sus propias realidades y construir saberes rompiendo imaginarios y preconceptos, acercándose al trabajo de campo con técnicas epistemológicamente fundadas.

Es entonces, en el marco del fortalecimiento de esta función tan importante para el sistema de formación docente, que las propuestas de políticas educativas y estrategias superadoras que le atañen, se basen en conocimiento cierto del contexto estudiado y analizado, en la conceptualización de la realidad educativa, y es decisión jurisdiccional de producirlo desde la propia capacidad de los Institutos de Educación Superior de la Provincia de Tucumán.

Prof. Silvia Rojkés de Temkin

Ministra de Educación

INDICE

●	INTRODUCCIÓN	10
	Tema	11
	Justificación	11
	Objetivo General	13
	Objetivos Específicos	13
●	ESTADO DEL ARTE	17
●	MARCO TEÓRICO	23
	La Práctica docente en la formación de Grado en Argentina. Concepciones y Perspectivas Teóricas desde una mirada histórica	24
	Las nuevas miradas sobre las Prácticas Docentes en la formación inicial de los maestro/as. La Política Educativa reciente	28
	El marco normativo regulatorio actual De las prácticas docentes y de residencia durante la formación de grado del futuro profesional de la enseñanza	30
	De la Norma a la Acción. La compleja trama implícita en los procesos de implementación de las políticas educativas en torno a las prácticas docentes y residencia en la formación de grado de los maestros	39
	Hipótesis	43

●	DISEÑO METODOLÓGICO	45
	Definición de Variables	46
	Método: Cualitativo	50
●	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	55
	El desarrollo curricular del campo de la práctica docente y profesional en los nuevos diseños	56
	1. El quehacer cotidiano de los actores implicados en el proceso (alumno practicante, docente de la práctica, del co-formador, del directivo)	56
	2. Marcos Normativos	66
	3. Marcos Regulatorios	67
	El proceso de resignificación del sistema formador	69
	1. Actividades de Implementación	69
	2. Nuevos significados del sistema formador	69
●	CONCLUSIONES	81
	Factores adversos al buen funcionamiento del dispositivo de formación	82
	Factores favorables al buen funcionamiento del dispositivo de formación	83
	Conclusiones provisionales	83
●	BIBLIOGRAFÍA	81
●	ANEXOS	81

INTRODUCCIÓN

Entre marzo de 2013 y octubre de 2014, formando parte de las líneas de trabajo del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, se desarrolló este Proyecto de investigación con la participación de los asistentes al Trayecto de Formación en Investigación organizado y desarrollado desde la Dirección de Educación Superior y Artística.

Después de asistir a reuniones periódicas en las que se presentaron temas específicos de metodología de la investigación, se trabajó en el universo de temas interesantes y susceptibles de ser estudiados en el tiempo acordado. Es bueno destacar la heterogeneidad del grupo por las diversas orientaciones de los integrantes, lo que hizo muy valioso los distintos aportes.

Entre los tópicos desarrollados en forma teórico/práctica durante los encuentros del Trayecto de formación se cuentan las etapas de un proceso de investigación, la definición del problema de investigación, la relación tema/ problema de investigación, formulación de hipótesis, la construcción del marco teórico y del estado del arte como estructurantes del proyecto de investigación, tipos de investigación, definición y categorización de las variables de investigación, estrategias metodológicas, tratamiento de los datos así como redacción y presentación de informes de investigación y otros formatos textuales- discursivos.

Finalmente, después de definir cuidadosamente la problemática para no caer en temas demasiado generales, de imposible observación desde lo empírico, o de impronta política, el grupo definió el tema de la investigación en los siguientes términos:

TEMA

Los Procesos de Desarrollo Curricular del Campo de Formación de la Práctica profesional en los Nuevos Diseños Curriculares para Educación Primaria.

El presente trabajo tiene como fin analizar los procesos llevados a cabo en los Institutos de Formación Docente en los Circuitos 2 y 4 de la Provincia de Tucumán, desde el año 2009 a la actualidad.

JUSTIFICACION

En el campo de la práctica de la formación profesional docente, han ido operando numerosos cambios. La puesta en vigencia de la Ley de Educación Nacional (26.206) plantea modificaciones en la estructura organizativa del sistema educativo y como consecuencia, la necesaria adaptación curricular de las carreras de formación docente a este nuevo escenario.

Como marco regulatorio de los nuevos diseños curriculares, los lineamientos establecen una revisión periódica de la dinámica curricular a fin de su mejoramiento y adecuación a los desafíos educativos y requerimientos culturales y tecnológicos. En los nuevos diseños curriculares a partir de 2009, el campo de la práctica se incluye como un espacio formal, con un docente a cargo y con una carga horaria específica.

En este contexto, “el campo de la práctica constituye el espacio curricular específico, destinado al aprendizaje, sistemático de los conocimientos y habilidades para la actuación del docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales”.

Todos estos cambios plantean la necesidad de conocer el modo en el que se fue construyendo, tanto a nivel académico como en la relación interinstitucional, el nuevo desarrollo curricular para el Profesorado de Educación Primaria en la Provincia de Tucumán y la importancia del campo de la práctica en la formación docente. Nos invitan a ver la práctica como un ámbito complejo, con distintas voces y sentidos y a la formación como un espacio que habilite a docentes y estudiantes a dar razones de sus propuestas y productores de conocimientos acerca de su hacer.

A partir de este trabajo, se pretende realizar aportes a las distintas Tradiciones de la formación docente, al enfoque hermenéutico reflexivo y a los desarrollos teóricos específicos del campo de la práctica.

Otro aporte que persigue esta investigación es el de generar conocimiento nuevo y sistematizado en torno a este aspecto de la formación de las nuevas generaciones de docentes tucumanos y fortalecer el trabajo profesional e institucional de la práctica pedagógica.

Por último, desde lo metodológico, se busca la producción de instrumentos de investigación acordes a la contrastación empírica de las hipótesis y que provean el insumo necesario para la exploración o descripción de otros diseños curriculares.

PROBLEMA:

Los procesos de desarrollo curricular de las diferentes carreras de formación docente, al ser procesos institucionales, implican la participación de todos los actores de la institución: directivos, docentes, coformadores y estudiantes.

Por lo tanto se hace necesario observar a estos actores inmersos en el proceso, como parte de él en un continuum de tiempo y no como un acto coyuntural que se extingue en el momento de la implementación del diseño curricular.

Es por esto que nos cuestionamos cómo se relacionan los diferentes actores involucrados con los Procesos de Desarrollo Curricular del Campo de Formación de la Práctica profesional en los nuevos Diseños Curriculares para Educación Primaria en los Institutos de Formación Docente de los Circuitos 2 y 4¹, desde el año 2009 a la actualidad.

OBJETIVO GENERAL

■ Describir los Procesos de Desarrollo Curricular del Campo de Formación de la Práctica Profesional de los Nuevos Diseños Curriculares para Educación Primaria en los Institutos de Formación Docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

■ Determinar las dimensiones intervinientes en los Procesos de Desarrollo Curricular del Campo de Formación de la Práctica profesional de los Nuevos Diseños Curriculares para Educación Primaria en los Institutos de Formación Docente.

1.- **Circuitos Territoriales:** La provincia de Tucumán está organizada en 5 Circuitos Territoriales constituidos por uno o más departamentos. Los mismos cuentan con equipos territoriales de acompañamiento para el fortalecimiento de la gestión institucional (Ley de Educación de la Provincia de Tucumán N°8391/10).

■ Identificar las etapas de los Procesos de Desarrollo Curricular del Campo de Formación de la Práctica profesional en los Nuevos Diseños Curriculares para Educación Primaria en los Institutos de Formación Docente

■ Establecer el modo de participación de los actores involucrados en los Procesos de Desarrollo Curricular del Campo de Formación de la Práctica profesional de los Nuevos Diseños Curriculares para Educación Primaria en los Institutos de Formación Docente.

A partir de Fernández Cruz, entendemos por **desarrollo curricular** ese *"espacio de naturaleza social y profesional (con implicaciones claramente políticas) de toma de decisiones en la escuela y sobre la enseñanza donde resulta evidente que no sólo interviene el profesorado, sino que son diversos los elementos personales e institucionales implicados y singulares las dinámicas de participación de las diferentes personas, colectivos y estamentos, en función de aspectos contextuales sustantivos, como el sistema político, la estructura administrativa o el entorno cultural desde donde se toman y justifican las decisiones curriculares adoptadas"* (Fernandez Cruz, M. 2004)

ESTADO DEL ARTE

En cuanto a los antecedentes consultados sobre el tema de investigación a pesar de que no se encontraron trabajos que integren todas las variables identificadas para este proyecto, se decidió integrar avances alcanzados en la investigación sobre desarrollo curricular y prácticas profesionalizantes.

Entre los antecedentes teóricos y metodológicos encontrados se destacan los informes de investigación producidos en el marco de la Convocatoria Anual del INFD de Proyectos de Investigación de Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal de todo el país².

El primero elegido fue un estudio realizado durante el período lectivo 2007/2008 en Villa Regina, Río Negro, titulado “Replanteo de la formación docente a partir del análisis de los criterios de selección de recursos educativos utilizados por los residentes en sus prácticas docentes”.

El segundo trabajo referido, que forma parte de la misma publicación mencionada se titula “Problemática de aprendizaje docente que dificulta la generación de prácticas renovadoras: un análisis en prácticas docentes en Educación Física”. La importancia de las prácticas en la formación docente, y las problemáticas conexas fueron el tema de análisis de la investigación realizada por docentes y alumnos de cuarto año del IPEF de Córdoba en las divisiones BM, JT e IT 2007 y 2008. En el artículo se buscó exponer las problemáticas que obturan la posibilidad de construir prácticas renovadoras por parte de estudiantes y docentes de Educación Física, particularmente la disociación entre los modelos teóricos explicitados y las propuestas prácticas, como producto de una débil tarea analítica reflexiva. Las propuestas de enseñanza de docentes y estudiantes fueron analizadas a fin de

2.- En <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109615/INFD-investigacion-v2012b.pdf?sequence=1>. Fecha de consulta: Mayo de 2014.

comprender cómo acontecen las relaciones entre teoría y práctica para confrontarlas con sus discursos explícitos y contribuir a desocultar los problemas que tienen para construir prácticas reflexivas, visualizando y deslindando complicaciones en la interrelación entre teoría y práctica e identificando problemas institucionales que afectan la formación docente. La investigación permitió observar grandes conflictos para identificar los conocimientos que se pretende enseñar por falta de problematización de la enseñanza; la incongruencia por ejemplo entre afirmar que los procesos de aprendizaje tienen tiempos y modos singulares y la necesidad de verlos plasmados en los mismos resultados y períodos. También permitió corroborar supuestos sobre cómo la diversidad de perspectivas teóricas, que cohabitan en la Educación Física y su falta de explicitación para pensar las prácticas, son elementos que dificultan las transformaciones.

Otro aporte a la cuestión estudiada es el artículo “Reforma Educativa, Diseño Curricular y docencia” publicado en 2011 por Erica D. Pantano³. El planteo del problema está orientado a las tensiones que se producen entre la reforma educativa y el nuevo diseño curricular propuesto por la Dirección General de Cultura y Educación de la Ciudad de Bs. As. para el área de Literatura correspondiente al 4^a año de la secundaria.

Con respecto al Currículum prescripto, se sostiene que todo Diseño de currículum plantea una problemáticas dentro de la escuela, debido a que la transmisión del mismo por parte de los docentes sólo refleja de forma fragmentaria los objetivos, los contenidos, las expectativas y la metodología que en él se exponen,

3.- En <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/sumario>. Revista virtual semestral de divulgación. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

con lo cual pone de manifiesto las tensiones que se generan entre el currículum prescripto y las prácticas de enseñanza efectivas. Considera que la fragmentación de los programas oficiales aparece en el proceso real y complejo, considerado como un nivel normativo que se lleva a cabo en las escuelas. Según la autora sostiene que, lo que le da forma, es la combinación de tradiciones históricas, decisiones políticas y administrativas, planeaciones técnicas y las interpretaciones que los docentes y alumnos hacen de los materiales acerca de los cuales se organiza la enseñanza. En este sentido manifiesta que el currículum prescripto no se aplica en la escuela de acuerdo con su formulación explícita, sino que se recibe y reinterpreta dentro de cada institución.

Los autores del libro “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”, B. García Cabrero et al. (2008), plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Asimismo, García-Cabrero y Navarro (2001) plantean que el análisis de la práctica educativa debe ser abordado en su totalidad y proponen tres niveles para ello: el nivel macro, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza, y las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor; el nivel meso, que contempla las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso; y el nivel micro, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos.

Los autores intentan estructurar un esquema de análisis de la práctica educativa/docente y contribuir con ello al análisis de los aspectos necesarios para su evaluación. La propuesta parte de la premisa de que el desarrollo de programas de evaluación/formación docente,

deben promover un trabajo reflexivo en los profesores, acerca de su acción docente, con la intención de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Carranza, 2007).

La Pontificia universidad Javeriana cuenta con una línea de investigación llamada "Prácticas educativas y procesos de formación" desarrollada por docentes de la Maestría en Educación que trabajan en la Facultad de Educación. En la misma existe un blog que permite acceder a la actualidad de la investigación que lleva a cabo este grupo académico. En torno a las particularidades de las prácticas educativas respecto de otras- como las prácticas políticas, las económicas, las religiosas y las familiares- es que las primeras cumplen la función de preservación, al mismo tiempo que contribuyen a que se modifique el modo de vida de la sociedad. Es decir, las prácticas educativas actúan sobre las otras prácticas culturales como permanentes retroalimentadoras de la vigencia de aquellas. En suma, lo que interesa a esos docentes/ investigadores de las prácticas educativas, además de la función retroalimentadora de otras prácticas, es su especial vinculación con el aprendizaje y la enseñanza, así como el papel que este tipo de prácticas tiene en relación con la promoción o el retraso de los procesos de formación. En suma, las prácticas educativas, en su particular modo de funcionamiento con otro tipo de prácticas, tienen una incidencia particular en el plano de la reflexión que sirve de base y precede a la intervención didáctica y a la actividad de investigación.

MARCO TEÓRICO

La presente investigación nos pone frente al estudio y análisis de un objeto muy complejo que corresponde a la categoría del saber/hacer, **la Práctica Docente**. En la cotidianeidad del ámbito educativo puede reconocerse dos instancias relativas a ella, perfectamente delimitadas y con identidades y características muy específicas en cada una. Por un lado, está la práctica docente como parte de la formación de grado Inicial de futuros docentes y, por otro, *la práctica docente profesional*. Pese a sus diferencias sustanciales, ambos momentos son consecutivos y complementarios, es decir que, la práctica profesional siempre sigue a la práctica docente de la formación y, esta última prepara, enriquece, mejora, anticipa a la primera, razón por la cual debieran estar relacionadas por redes de coherencia normativa y pragmática. Es por esta relación de implicación entre las dos instancias mencionadas que M. Souto (2011) define a la formación como el ejercicio de una responsabilidad social en un conjunto de acciones organizadas para poder ofrecer a los sujetos adultos docentes o futuros docentes la posibilidad de relacionarse con saberes y conocimientos, de desarrollar capacidades, aptitudes o disposiciones básicas o promover actitudes que puedan, en el ejercicio profesional, transformarse en competencias. Ello implica una dinámica de cambio personal, que se da en cada sujeto a lo largo de toda su vida y de ahí el sentido de educación permanente. (Gilles Ferry, en Souto 2011).

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE GRADO EN ARGENTINA. CONCEPCIONES Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS DESDE UNA MIRADA HISTÓRICA

En la constitución del Sistema Educativo Nacional, la Educación Primaria fue uno de los principales mecanismos de consolidación del Estado. Era imperioso universalizar una nueva visión del mundo a través de la homogeneización de una población de orígenes diversos.

“Para aquellos hombres, la educación primaria [...] parecía suficiente para formar la mano de obra que requería esa transformación y satisfactoria para su función ‘civilizadora’..” (Weinberg, en Diker y Terigi 2008).

En las primeras normas legales de nuestro país se expresan con claridad el énfasis y la centralidad puestas en el desarrollo de la enseñanza primaria. La constitución Nacional (1853) establecía la obligación de las provincias de asegurar la educación primaria, siendo esta una de las condiciones para garantizar a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones. En 1884, la Ley 1420 fija las bases de organización y expansión del nivel.

En lo que se refiere a la etapa fundacional de la Formación de Maestros, si bien se registran antecedentes desde el año 1825, será a partir de la creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná en 1870 que se consolida el proceso de institucionalización del normalismo en el país.

La Escuela de Paraná estaba organizada en base a un Curso Normal y a una Escuela Modelo de Aplicación, que servía para impartir Educación Primaria y como ámbito de Práctica de los métodos pedagógicos. Como la universidad les estaba vedada, las mujeres optaron por el Magisterio, que implicaba el acceso a una profesión “respetable”. Así surgió ésta, femeneizada desde sus comienzos, incluso por las dotes naturales para cuidar a personas reconocida tradicionalmente a las mujeres, que se convirtió en una de las características de la Maestra Normal.

Entre los años 1969 y 1970, por decreto presidencial, surge la tercerización de la formación de maestros de nivel Primario e Inicial.

“El nuevo modelo, inmerso en la corriente desarrollista, enfatizó el carácter profesional del trabajo docente desde la concepción de implementar una capacitación específica y habilitante en el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales que garantizan una labor educativa más “eficaz” en la escuela”. (Suárez 1993, en Diker y Terigi, 2008).

Con los años surge el Plan MEB (Maestros de Enseñanza Básica 1988-1990), que llevó la duración de la formación a cuatro años, con un inicio situado en el Nivel Medio. La estructura consideraba los dos últimos años del Nivel Medio y otros dos de Formación Terciaria. Este plan surgió ante la alarma suscitada por la escasa calidad evidenciada en la formación de los docentes en ese momento.

En 1993 aparece el PTFD (Plan de Transformación para la Formación Docente), estructurado en base a una organización curricular que promueve el trabajo integrado, una mayor relación entre teoría y práctica a través de la investigación y la realización progresiva de Prácticas en diversos roles docentes y no sólo en la enseñanza (Coordinación, Capacitación, Investigación y Extensión).

Estas leyes, decretos y planes, que han emergido en diferentes momentos históricos, revelan una serie de supuestos sobre la práctica docente y la formación para el rol que han atravesado y atraviesan el quehacer cotidiano en las escuelas. Davini (1977) llama tradiciones a esas “Configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”.

De las diversas tradiciones existentes, Diker y Terigi rescatan las siguientes:

a. El Enfoque Práctico-Artesanal o Concepción Tradicional-Oficio, en el cual se aprende a ser maestro enseñando, a modo del aprendizaje en los talleres de oficio, a través de una secuencia de situaciones planteadas por un experto y que avanza hacia grados de trabajo más autónomo.

b. La Tradición Normalizadora-Disciplinadora que está unida al origen histórico de las propuestas de formación docente en la configuración del sistema educativo moderno. El docente es concebido como un combatiente de la “barbarie” y un agente de “civilización”. Los procesos formadores se cumplen en la práctica y en el ámbito de la Escuela Normal. La oferta de formación era de carácter instrumental, ligada

al saber hacer, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria. El maestro tenía que ser buena persona y saber lo mínimo para enseñar lo necesario.

c. La Tradición Academicista sostiene que lo esencial en la formación y en la acción de los docentes es que conozcan sólidamente la asignatura que enseñan.

d. El Enfoque Técnico-Academicista o Concepción Tecnológica o Tradición Eficientista entiende al conocimiento práctico como una aplicación del conocimiento teórico. La formación se centra en la preparación técnica del docente, que es quien posee el conocimiento práctico y se convierte en mero ejecutor de lo que otros producen. Considera que cuanto mayor es el grado de detalle y precisión de una programación, mayor es el control logrado. Además, el éxito está asegurado pues no se deja nada librado al azar.

e. Concepción Humanista-Personalista. La formación se concibe como un proceso de construcción de sí, en que el profesor constituye el recurso más importante. Pone el acento en la afectividad, las actitudes y el cambio personal en la formación del docente.

f. El Enfoque Hermenéutico-Reflexivo considera a la enseñanza una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, que está determinada por el contexto y que cuenta con resultados previsibles. “Y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas” (Diker y Terigi, 2008). Modificar las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de las prácticas docentes es una preocupación en este enfoque.

Estas tradiciones construyeron imágenes sociales que permanecen en la práctica y se renuevan tanto en los discursos como en las acciones de política educativa.

LAS NUEVAS MIRADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTRO/AS. LA POLÍTICA EDUCATIVA RECIENTE

Desde aquellas primeras concepciones sobre las Prácticas Docentes en la Formación de grado a la actualidad han operado numerosos cambios históricos y sociales, han avanzado las investigaciones y se ha modificado la manera de entender y asumir la profesión docente.

Isabelino Siede (2004) sostiene que dos rasgos de la sociedad argentina que despidió el siglo XX presentan los desafíos básicos para cualquier revisión de la educación política escolar: la desigualdad y la diversidad. De allí que el desafío pedagógico es habilitar la palabra de la diferencia, para que la escuela y el mundo se enriquezcan con el nuevo aporte. Por eso la **Inclusión Educativa** tiene dos principios: Educabilidad y Educatividad.

La Educabilidad es un derecho a que el maestro confíe en que el estudiante puede cambiar, que puede aprender, que puede avanzar sin límites preestablecidos desde afuera.

La Educatividad, por su parte, atañe a la potencia de los contenidos y de la enseñanza. Es el derecho de los estudiantes a que los maestros enseñen algo que consideran valioso.

El Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015, expresa el compromiso político y ejecutivo de todas las carteras educativas provinciales para profundizar este camino, el mismo se estructura a partir de prioridades políticas que responden a las realidades Jurisdiccionales y a los compromisos federales asumidos desde 2007 a la fecha en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 24/07, 30/07, 72/08, 74/08, 83/09, 134/11,140/11, que definen las siguientes líneas de trabajo:

1. Planeamiento y desarrollo del SNFD en el marco de la construcción federal: cuyo objetivo es fortalecer las instancias de gobierno del sistema formador y los procesos de planeamiento

estratégico en cada nivel de responsabilidad del sistema, con el involucramiento de los actores de cada jurisdicción.

2. Evaluación integral de la formación docente: para consolidar un sistema permanente de seguimiento y evaluación interna y externa de las políticas del sistema formador, sus instituciones, carreras y actores.

3. Fortalecimiento del Desarrollo Curricular para asegurar el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes, facilitando la articulación entre las carreras, las instituciones formadoras tanto ISFD como universidades y las Escuelas Asociadas.

4. Fortalecimiento de la formación continua y la investigación. El desarrollo profesional docente se ha instalado como una política que supera la oferta de cursos dictados por expertos, tendientes a completar las lagunas de la formación inicial, para darle protagonismo al propio docente, a sus necesidades.

5. Fortalecimiento de las trayectorias y la participación de los estudiantes, cuyo objetivo es generar entornos formativos institucionales e interinstitucionales vinculados al desarrollo profesional de los docentes y a la investigación educativa, que consoliden las funciones del sistema formador.

6. Consolidación de la Formación Pedagógica con recursos digitales, a fin de fortalecer el sistema de estímulos al ingreso a la carrera docente. Fortalecer la participación estudiantil en los órganos colegiados de las instituciones y su representación en las instancias jurisdiccionales. Favorecer la construcción del rol social, político y cultural del futuro docente.

Los objetivos trazados, de ningún modo son compartimentos estancos. El Plan Nacional de Formación Docente aborda las prioridades desde estrategias integrales, visibles como grandes ejes de intencionalidad política y de intervención técnica, donde el INFOD y las jurisdicciones trabajan en conjunto sobre las dimensiones que la política educativa nacional señala como insoslayables.

EL MARCO NORMATIVO REGULATORIO ACTUAL. DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y DE RESIDENCIA DURANTE LA FORMACIÓN DE GRADO DEL FUTURO PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA

Como marco regulatorio y anticipatorio de los Diseños Curriculares jurisdiccionales y de las prácticas de formación docente inicial, el Instituto Nacional de Formación Docente –creado por la Ley de Educación Nacional 26.026- desarrolla los Lineamientos Curriculares (Resolución CFE N° 24/07).

En este documento, entre otras cuestiones, se establece:

- Que el derecho de toda persona a aprender y la confianza en las posibilidades de los que aprenden son las condiciones básicas para el desarrollo de la educación y de la enseñanza en las escuelas.
- Que para el eficaz desarrollo de la implementación del Diseño y puesta en marcha de las nuevas propuestas, se requiere estimar las necesidades de asistencia técnica y de capacitación.
- Que la Docencia es una práctica de mediación socio cultural reflexiva y crítica, un trabajo profesional institucionalizado y una práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de formas apropiadas de ponerlos en disposición del alumno y que toma a la diversidad como contexto.
- Que los distintos Planes de Estudio deberán organizarse en torno a tres Campos Básicos de Conocimiento: Formación General, Específica y en la Práctica Profesional. Presentes en cada uno de los años de las carreras con la recomendación que la Formación en la Práctica Profesional “...acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias pedagógicas”. Con énfasis en contenidos de la formación Específica, cons-

tituyéndose en un eje integrador en los Diseños Curriculares.

● Que el Campo de la Formación en la Práctica Profesional “...apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos”. “Se plantea la necesidad de constituir solidas redes de formación [entre Instituto Superior, Escuelas Asociadas y organismos sociales] no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino incluyendo el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados”. “La Formación en las prácticas profesionales debe ser acompañada, apoyada y supervisada por los profesores de la practicas, los docentes orientadores de las escuelas...y por los directores de las escuelas asociadas”. “Un aspecto clave...se refiere a las practicas docentes de los profesores del instituto formador, en el marco de la enseñanza en las aulas”. Al respecto se considera que los futuros docentes tenderán a enseñar de la forma que les ha enseñado. Por eso se recomienda impedir que las rutinas y estereotipia hechas tradición se vean como naturales.

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir un rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluye tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos en los que participan los profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas”. Por Unidad Curricular se entiende a aquellas instancias curriculares que adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes (Punto 79-Lineamientos Curriculares 2007).

● Que el Desarrollo Curricular incluye a la función administrativa pero va más allá y desde la Dimensión Interna, “...deberá promover las acciones que fortalezcan a los estudiantes, ampliando sus experiencias culturales...Ello incluye...la organización del trabajo colectivo, la participación y el desarrollo de distintas modalidades de evaluación de los aprendizajes...la apertura al desarrollo profesional de los mismos profesores.” Y desde la Dimensión Externa... “la gestión deberá ampliar la visión por fuera de las fronteras del espacio físico y social del instituto Superior, desarrollando instituciones abiertas al contexto y trabajando junto a las redes sociales y escolares, que dinamicen el proceso de formación, en una gestión participativa y conjunta...”

Estos Lineamientos establecen la revisión periódica de la estructura, organización y dinámica curricular de la Formación Docente Inicial a fin de su mejoramiento y adecuación a los desafíos educativos y requerimientos culturales y tecnológicos.

Al respecto, la jurisdicción implementó en el año 2011 el dispositivo “Mejores docentes para mejores escuelas”, Evaluación del Desarrollo Curricular y Condiciones institucionales de los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria”, sobre una muestra de 9 (nueve) instituciones que incluían tanto las de gestión estatal como privada. Este proceso se completó en el 2012, mediante un sondeo censal que incluyó al total de institutos formadores en carreras del Profesorado del Nivel Inicial y Primario. El informe presentado detalla datos que los 27 (veintisiete) institutos de Formación Docente Inicial de la muestra aportaron para efectuar la evaluación de los diseños curriculares y para determinar las condiciones institucionales en el proceso de formación de ambas carreras. Asimismo, rescata aportes de los equipos de gestión, de los docentes y de los estudiantes.” (Equipo Jurisdiccional de Evaluación Curricular | Junio de 2013).

Para el estudio presentado en esta ocasión, se destacan los siguientes datos provenientes del Informe precedente y referidos a los Profesorados de Educación Primaria:

● “En lo que al **Campo Profesional** se refiere, se observa una necesidad de más escuelas asociadas y una falta de organización en general. Casi todas las instituciones mencionan este problema como relevante. Asimismo, también hay falta de carga horaria para el acompañamiento de los practicantes y falta de articulación entre unidades curriculares y unidades de la práctica” (2011).

● Y en 2012, “En lo que al **Campo de la Práctica** se refiere, se observa falta de acuerdos con las escuelas asociadas, así también hay falta de carga horaria para el acompañamiento de los practicantes y falta de articulación entre unidades curriculares y unidades de la práctica. Los alumnos reconocen como positivas estas prácticas puesto que les significa una mejor comprensión de lo que están aprendiendo en el profesorado, porque enriquece su formación, por las experiencias que se viven con los niños y por el apoyo y colaboración que reciben de los docentes.”

En concordancia con los Lineamientos Curriculares, se dispone por Resolución Ministerial N° 638/05 Jurisdicción Tucumán: Art. 1°.- “Aprobar el Plan de Estudios de la Carrera del profesorado de Educación primaria, dentro del marco del Programa de Formación Docente para la Enseñanza y la Inclusión...”, con una carga horaria total de 3925 horas cátedra y 2616 horas reloj y Art. 2°.-Aprobar el Primero, Segundo, Tercero y Cuarto Año del Diseño Curricular de la Carrera de Profesorado de Educación Primaria, con Orientaciones: Educación Rural; Educación Permanente en Jóvenes y Adultos; y Educación Intercultural bilingüe...”

● Expresa “...Desde lo normativo puede decirse que la Educación primaria se concibe como una unidad pedagógica obligatoria para los niños a partir de los seis años, que sea capaz de brindar una educación que a la vez de ser integral sea común y básica permitiéndole no solo el ingreso a la secundaria sino también su utilización en la vida cotidiana. Una edu-

cación que permita el desarrollo de la infancia a través no solo de contenidos sino también de estrategias y actitudes, donde el juego, la educación física, la creatividad, la cooperación, la solidaridad, las nuevas tecnologías no solo desde lo instrumental sino también desde lo crítico, tengan cabida en la propuesta curricular”.

● Y en la parte de Perfil, sostiene que el Egresado de la Carrera del Profesorado de Educación primaria, debe ser:

a- Facilitador. Entre otros aspectos, tener expectativas altas en sus alumnos, brindar afecto, seguridad y confianza, practicar la tolerancia, definir y elaborar proyectos educativos institucionales y áulicos, diversificar el curriculum, planificar, organizar, ejecutar y evaluar situaciones de aprendizaje.

b- Investigador, manejar técnicas que le permitan recabar información, procesarla e interpretarla...

c- Promotor, promoviendo la participación de la escuela en el diseño y ejecución de proyectos comunitarios, por ejemplo.

Según los Campos, se establece los siguientes porcentajes en las cargas horarias totales:

Campo de Formación	Porcentajes
Formación General	24 %
Formación de la Práctica Profesional	15 %
Formación Especifica	51 %
Espacios de Definición Institucional	10 %

El Diseño Curricular para la escuela primaria establece las siguientes Unidades Curriculares que integran el campo de la Práctica:

PRÁCTICA I:

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

Aproximaciones desde la investigación educativa

PRÁCTICA II:

CURRICULUM, ENSEÑANZA Y CONTEXTOS.

PRÁCTICA III:

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA Y GESTIÓN DE MICRO-EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA

PRÁCTICA IV:

RESIDENCIA DOCENTE Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

Este Campo “*constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de los conocimientos y habilidades para la actuación del docente en las aulas y en las escuelas, es decir en contextos reales*” (Diseño Curricular Tucumán 2005). Un campo es un sistema de relaciones sociales, definido por la posesión y producción de una forma específica de capital simbólico (P. Bourdieu). Cada campo es —en mayor o menor medida— autónomo; la posición dominante o dominada de los participantes en el interior del campo depende en algún grado de las reglas específicas del mismo. El conjunto estructurado de los campos, que incluye sus influencias recíprocas y las relaciones de dominación entre ellos, define la estructura social. Un campo es un sector determinado de la actividad social, en este caso, el de la Práctica. En cada uno de estos sectores, los individuos participantes desarrollan actividades en las que ponen en juego los recursos de los que disponen buscando obtener los bienes que sólo este campo específico puede proveer.

El Diseño recupera conceptos y sentidos otorgados a las prácticas por los Lineamientos Curriculares Nacionales, resignificándolos:

“El Campo de la Práctica Profesional debería...constituirse en un espacio que permita a los estudiantes, al mismo tiempo que dan sus primeros pasos en el trabajo de enseñar, comprender la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones de la vida social. Este aprendizaje será posible a través de una inmersión graduada en la práctica; un recorrido que posibilite, a la vez que se comienza a enseñar, tomar distancia del propio acto de enseñanza para reflexionar sobre el mismo. Una reflexión que debe ser individual y colectiva en tanto participan alumnos, profesores de prácticas, docentes orientadores de la escuela destino y el resto de los estudiantes.”

Y planteando como Objetivos Generales de la Formación en la Práctica Profesional los siguientes:

- 1. Comprender e interpretar la realidad, considerándola como una construcción social en la que teorías y prácticas se relacionan dialécticamente.*
- 2. Aprender a enseñar, como también las características, significados y función social de la profesión.*
- 3. Insertarse gradualmente en las instituciones escolares en una gama de responsabilidades que va desde la observación, análisis e interpretación de modos de pensamiento, organización y actuación, hasta la inmersión en las aulas, asumiendo paulatinamente el rol docente en su complejidad.*
- 4. Facilitar la articulación entre la formación provista por los tres campos que conforman el Currículum, entre el instituto formador y las escuelas sede, la docencia y la actitud investigativa frente a la realidad.”*

El Campo de la Práctica como un dispositivo –herramienta para el trabajo en la Formación Docente- es un artificio, una invención para

crear condiciones adecuadas para que quienes participan de él puedan formarse. Es un arreglo de tiempos, espacios, personas, componentes teóricos y técnicos que se orienta a metas de formación (Souto 2011).

El formato de Unidad Curricular, de **Práctica I y Práctica II** es: Taller / Seminario, con un régimen anual y una carga horaria de 3 hs semanales. **Práctica III** es un taller de acción/ reflexión de régimen anual y una carga horaria de de 5 hs semanales. **Práctica IV** es un taller integrado con la residencia, de régimen anual y una carga horaria de 8 hs semanales. Para cursar cada una de ellas se debe tener aprobada la del año anterior.

El Reglamento de Práctica y Residencia de la Jurisdicción Tucumán concibe al Campo de la Formación en las Prácticas Profesionales como un trayecto “orientado al aprendizaje sistemático de los conocimientos y habilidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas” (Reglamento de práctica – anexo I: p. 2). Se sustenta en la visión de un estudiante que desde el inicio asuma el rol docente con todo lo que ello implica. Asimismo, la reglamentación permite abordar y desarrollar una visión más integral de la práctica apuntando a la resignificación del campo como un espacio de aprendizaje, reflexión e innovación que supera los enfoques verticales y aplicacionistas que consideraban a la práctica como instancia a desarrollar al final de los estudios de la carrera docente. Según establece el Diseño Curricular, la Práctica como Campo de Formación Específica atraviesa a toda la carrera, desde el 1° al 4° año, planteando una creciente complejidad en función de las diferentes instancias que comprometen el desempeño de los estudiantes en el ámbito de la institución escolar y del trabajo docente.

La Práctica se transforma en formación en el marco de un proceso reflexivo, que implica una mediación. Volver a ver, a pensar lo que se hizo es un proceso que no es un simple reflejo, es transformación en algo distinto: el hacer reflexivo, pensado, analizado: es eso lo que la reflexión aporta. Para que ello acontezca tiene que aparecer la teoría como mediación. Las prácticas tienen que mirarse y analizarse de un modo multirreferencial originado en los atravesamientos de lo social,

político, personal, curricular, lo consciente y lo inconsciente, etc. (Souto, 2011). En el Reglamento de Práctica y Residencia de la Jurisdicción- Tucumán se otorga un lugar preponderante a la reflexión; se la valora por su capacidad de producir cambios conceptuales en relación con el campo de saberes y prácticas docentes.

El Reglamento de Prácticas y Residencia expresa algunas conceptualizaciones referenciales indicando funciones y responsabilidades:

1. De las Instituciones o Escuelas Asociadas, indicando que *“son aquellas instituciones en las que los estudiantes se insertarán para llevar a cabo las experiencias de prácticas profesionales. Constituyen ambientes de formación y de aprendizaje en los contextos/niveles en los que los/as futuros/as docentes deberán desempeñarse.”*

2. Del Docente co-formador, definiéndolo como *“el docente que colabora en la formación de los estudiantes recibéndolos e integrándolos paulatinamente a la dinámica escolar, a partir de acuerdos consensuados con los Profesores de Práctica.”*

3. Del Equipo de Práctica a quién establece como *“el responsable de la organización, asesoramiento, seguimiento y evaluación de los estudiantes en cada uno de los Trayectos de Práctica y estará integrado por: el Coordinador de Práctica y Residencia, el/los docentes del Instituto Formador a cargo de cada uno de los Talleres de Práctica, el / los docentes del Instituto Formador a cargo de cada uno de los Talleres de Práctica, el/ los docentes disciplinares de los distintos campos de formación, el / los docentes co-formadores, el Director de las Escuelas Asociadas, el Rector del Instituto Superior de Formación Docente,*

4. De los estudiantes, considerándolos como sujetos adultos que participan en esta instancia de formación de manera responsable y compartida, cumpliendo el reglamento, participando de talleres, elaborando proyectos, respetando pautas de convivencia e interviniendo pedagógicamente en situaciones variadas, entre otras tareas.

DE LA NORMA A LA ACCIÓN. LA COMPLEJA TRAMA IMPLÍCITA EN LOS PROCESOS DE IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN TORNO A LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y RESIDENCIA EN LA FORMACIÓN DE GRADO DE LOS MAESTROS

A la luz de las concepciones y principios definidos respecto de una práctica educativa plasmada en políticas de estado, que luego se materializan en marcos normativos y regulatorios, se da inicio a un arduo proceso por el cual dichos principios y enunciados deben materializarse en forma coherente en acciones concretas, insertas en realidades múltiples. Proceder de este modo implica haber tomado conciencia de lo que significan los Desarrollos Curriculares.

Se entenderá por Desarrollo Curricular “ese espacio de naturaleza social y profesional (con implicaciones claramente políticas), de toma de decisiones en la escuela y sobre la enseñanza respecto de las cuales resulta evidente que no sólo interviene el profesorado, sino que son diversos los elementos personales e institucionales implicados, y singulares las dinámicas de participación de las diferentes personas, colectivos y estamentos, en función de aspectos contextuales sustantivos, como el sistema político, la estructura administrativa o el entorno cultural desde donde se toman y justifican las decisiones curriculares adoptadas” (Fernandez Cruz, M. 2004)

Este concepto facilita una visión realmente compleja de todo proceso que implique un desarrollo curricular, que no resulta ser, ni más ni menos, que concretar en la realidad los marcos normativos y regulatorios de las prácticas educativas dentro de una coyuntura histórico/política determinada.

Horrutiner Silva P. (2006) haciendo alusión al proceso de cambio de currículos universitarios, explica que dicho proceso pasa por diferentes **Momentos o Etapas**, cada una de las cuales caracteriza una parte, un aspecto, del proceso como un todo. Esas etapas que bien

puede aplicarse a procesos de transformación curricular en general, son las siguientes: preparación, diseño, ejecución, evaluación.

La primera etapa, denominada **preparación**, caracteriza el proceso previo al diseño, destinado a preparar a quienes van a elaborar los nuevos currículos, en las ideas, conceptos, principios que los sustentan. Resulta indispensable comenzar por aquí; de otro modo quienes han de elaborar los currículos lo harán a partir de sus propias experiencias, de su propia comprensión de lo que debe ser la carrera y cada uno de sus subsistemas, y con ello lo que tiene lugar, más que una transformación, es una reproducción, una nueva versión de lo ya conocido y aplicado anteriormente.

Con frecuencia estos procesos comienzan directamente por la **elaboración de los diseños**, desconociendo por completo que están subordinados a sistemas de orden mayor, que determinan su papel y lugar en el proceso de formación. Esto implica que los profesores reproduzcan sus vivencias pedagógicas sin cambios de significación, y que el problema del diseño se reduzca al debate en torno al lugar que ocupa cada materia y al tiempo dedicado a cada una de ellas; donde cada uno de los profesores implicados reclama mayores presupuestos de tiempo para su asignatura, porque el asignado no resulta suficiente. En el camino quedaron los propósitos de mayor alcance, resultado de que no estaban realmente creadas las condiciones para ello. Lamentablemente, todavía esto ocurre con frecuencia según el autor, cuando el debate curricular se reduce a que cada cual asegure un espacio propio, muchas veces fruto de su formación específica. Incluso, éste puede tener poca relación con los aspectos esenciales de la carrera objeto de transformación.

Pero la fase de preparación no se reduce sólo a preparar a quienes van a elaborar los currículos. Sino también preparar a los profesores que van a aplicar esos currículos en los nuevos conceptos. Si el currículo llega a los profesores que han de aplicarlo como resultado de la elaboración teórica y aislada de un grupo selecto de expertos, entonces cada uno de los profesores lo adecuará a sus propias vivencias, en correspondencia con su formación pedagógica y profesional, y el re-

sultado seguirá siendo el mismo que antes en líneas generales. Y esa no es una tarea de un día. Resulta por tanto sumamente difícil, cuanto más arraigadas están esas concepciones, poder transformarlas. Por tanto, el problema de la preparación de los claustros para abordar una verdadera transformación curricular es de la mayor importancia. Para que el profesor sea capaz de despojarse de esos enfoques, se requiere toda una transformación en su modo de actuar, que es ante todo pedagógica, didáctica. Por tanto, si los profesores no han sido preparados en los fundamentos pedagógicos y didácticos del nuevo currículo, poco serán capaces de hacer, aunque estén presentes las mejores intenciones. Solo si se asegura esta primera etapa tiene sentido proponerse diseñar nuevos currículos. Cuando eso no ocurre no tiene sentido plantearse un proceso de tal tipo.

Pero hasta este momento ninguna transformación ha ocurrido realmente en el aula, en el proceso de formación. Para que ello ocurra se requiere poner en práctica los nuevos planes, aplicarlos.

Esta es la tercera etapa del proceso de transformación, la **Ejecución**, en la que los currículos adquieren vida en la clase, en el laboratorio, en la actividad investigativa o en los escenarios laborales a los cuales se vincula el estudiante. En su ejecución, son los profesores los que juegan el papel decisivo. De ellos depende que el cambio se realice en correspondencia con lo previamente diseñado. Si ello no ocurre, todo lo anterior ha sido en vano. De ahí la importancia que reviste que todos los profesores hayan recibido la preparación requerida, de modo que ésta contribuya a que la aplicación tenga lugar en correspondencia con las concepciones previamente concertadas. En otras palabras, el proceso de transformación no concluye con el diseño, por el contrario, adquiere ahora su mayor importancia, pues todo lo concebido anteriormente, sobre la base de una adecuada preparación del claustro, se comienza a ejecutar.

La cuarta y última etapa de todo proceso de transformación curricular es su **evaluación**. Ella ha de tener lugar durante el proceso mismo de aplicación, con el objetivo de evaluar sobre la marcha como van alcanzándose resultados parciales, y en consecuencia tomar las

medidas correspondientes para corregirlo. La evaluación demanda igualmente que al concluir cada cohorte se haga una evaluación de los resultados de la formación de esos estudiantes. La mejor manera de hacerlo es sobre la base de su actuación, allí donde se desempeñan como profesionales. Por tanto, la institución formadora no puede desatender el seguimiento de la actividad profesional de sus egresados, ya que ello posibilita conocer en qué medida la formación obtenida les permite un desempeño adecuado, en correspondencia con las demandas del mundo del trabajo.

Según Horruitiner Silva P. (2006) en la transformación curricular como un proceso continuo es posible identificar **dos niveles cualitativamente diferentes**. El **primero** de ellos es el que se produce como resultado mismo de la aplicación de un currículo en la práctica. En cada curso académico, como resultado de la aplicación de ese plan de estudios, debe tener lugar un reajuste de aquellos aspectos que no funcionaron adecuadamente. Ello conduce a un replanteo parcial de la concepción de cada una de las asignaturas y de cómo ellas se integraron a nivel de año y disciplina en el logro de sus objetivos.

El **segundo** nivel tiene que ver con cambios de mayor envergadura, y es consecuencia de la acumulación de los cambios del primer nivel antes explicado. Ya se dijo que como resultado de la evaluación de la efectividad de un plan de estudios en un curso académico se van produciendo cambios graduales que van implicando ajustes curriculares parciales. Tales cambios, acumulados sistemáticamente durante varios años, traen como consecuencia que las transformaciones que demandan desborden el marco curricular bajo el cual fueron concebidos dichos planes, como consecuencia de lo cual debe tener lugar un nuevo proceso de transformación curricular, repitiéndose el ciclo preparación-diseño-aplicación-evaluación antes descrito.

En relación a la participación de los actores en esos procesos de cambio, Tedesco dice que **la tendencia a depositar mayor poder de decisión en los ciudadanos responde al proceso de democratización de la sociedad**, a lo que agregaríamos también la ampliación de derechos que habilita espacios a muchas minorías y grupos sociales a

participar en muchos espacios de toma de decisiones. Sin embargo, dice Tedesco, *“debemos asumir que ese mayor poder de decisión implica, al mismo tiempo, la existencia de un alto nivel de responsabilidad individual”*. Este teórico destaca el notable aumento de los ámbitos sobre los cuales un ciudadano puede decidir, como también del espectro de opciones que debe aceptar como legítimas. De este modo, la democracia como ejercicio de la capacidad de elegir ha superado ampliamente el mero marco de la elección entre opciones políticas. Existe un plano en el que el mencionado proceso de diversificación de ámbitos y opciones de elección que vive el ciudadano y los procesos de transformación curricular y educativa, que habilitan en su desarrollo numerosas instancias para la participación de los diferentes actores implicados, están en paralelo. A menudo, la inexperiencia de los intervinientes les impide sacar el máximo provecho de sus posibilidades.

HIPOTESIS

El Desarrollo Curricular del Campo de la Práctica Docente y Profesional en los nuevos Diseños está asociado al proceso de resignificación del sistema formador que realizan los diferentes actores involucrados de la carrera de Profesorado de Educación Primaria de Institutos de Formación Docente de los Circuitos 2 y 4 de la Provincia de Tucumán.

DISEÑO METODOLOGICO

DEFINICIÓN DE VARIABLES:

El **Desarrollo Curricular del Campo de la Práctica Docente y Profesional** en los Nuevos Diseños: consiste en concretar en el quehacer cotidiano del alumno practicante, del docente, de la institución y la escuela asociada, los marcos normativos y regulatorios de los Nuevos Diseños.

El **Proceso de Resignificación del Sistema Formador**: Actividades relacionadas con la puesta en marcha del Nuevo Diseño Curricular del profesorado de educación Primaria y que tienen como consecuencia una nueva interpretación del concepto de sistema formador.

En el siguiente cuadro se observa la categorización que se utilizó para observar las variables contenidas en la hipótesis:

Definición conceptual	Dimensiones	Categorías
El Desarrollo Curricular del Campo de la Práctica Docente y Profesional en los nuevos Diseños: consiste en concretar en el quehacer cotidiano del alumno practicante y del docente, los marcos normativos y regulatorios de los nuevos diseños.	Quehacer cotidiano del alumno practicante, del docente de la práctica, del co-formador, del directivo.	<ul style="list-style-type: none"> ● Organización del tiempo dedicado a las prácticas. (Carga horaria establecida por el sistema y horas dedicadas a la preparación de la práctica) ● Elaboración y preparación del material didáctico (Elaboración y preparación de diseños áulicos, y recursos didácticos) ● Elaboración de planificación (Articulación de los componentes del diseño áulico- secuencia didáctica- congruencia) ● Situaciones de comunicación entre los diferentes actores (Acuerdos, evaluación, canales, presentación, convenios) ● Tutorías (modalidad de las tutorías)
	Marcos normativos	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento de las normativas relacionadas a los nuevos diseños. ● Aplicación del RAM Reglamento de la práctica. (Funciones y tareas de los distintos actores)
	Marcos regulatorios	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocimiento de las regulaciones internas relacionadas a los nuevos diseños. ● Aplicación del RAI ● Regulaciones fuera de normativas. (situaciones no previstas en la normativa vigente)

Definición conceptual	Dimensiones	Categorías
<p>Proceso de resignificación del sistema formador</p> <p>Actividades relacionadas con la puesta en marcha del nuevo diseño curricular del profesorado de educación primaria y que tienen como consecuencia una nueva interpretación del concepto de sistema formador.</p>	Actividades de implementación	<ul style="list-style-type: none"> ● Participación en las distintas modalidades de encuentro (Reuniones informativas, talleres, jornadas, lectura de material de difusión, otros.) ● Participación en instancias de evaluación. ● Acuerdo y desacuerdo con el trayecto previsto para el campo de la práctica en el diseño curricular. ● Monitoreo de los pasos de implementación. ● Actividades de articulación con las escuelas asociadas.
	Nuevos significados del sistema formador	<ul style="list-style-type: none"> ● Roles en el sistema formador. ● Toma de decisiones en el contenido. ● Relación del sistema formador con la ley nacional de educación. ● Conocimiento del sistema formador. ● Espacios de debates sobre el sistema formador. ● Reconocimiento de los ejes en el sistema formador

Para el trabajo consideramos a los actores del proceso del desarrollo curricular en un sentido general.

En particular las **unidades de análisis** se definieron a partir de las necesidades de la investigación, realizando la elección en diferentes etapas. En una primera etapa del trabajo se definió con cuál o cuáles de los circuitos territoriales de nuestra provincia se trabajaría. Se eligieron los Circuitos territoriales 2 y 4 debido a la cantidad de IES con Profesorados de Educación Primaria, además el Circuito 2 representa a la Capital de la Provincia y, por el sistema de regionalización del Sistema Educativo de la Provincia, el Circuito 4 atraviesa la provincia de Este a Oeste, incluyendo Departamentos extremos, como es el caso de Tafí del Valle.

La segunda etapa se trató de definir con qué instituciones específicamente se debía trabajar y así se decidió realizar las observaciones en aquellas instituciones de Gestión Estatal, esta elección se debe fundamentalmente a la cantidad de instituciones y a la posibilidad cierta de realizar las observaciones necesarias en todas ellas.

Por último, en la tercera etapa se definieron los actores a quienes se realizarían las observaciones:

- **Directivos institucionales:** por su importancia en el proceso, en ellos recae la tarea de acordar con las escuelas asociadas el trabajo de práctica y residencia de los estudiantes.
- **Docente de residencia:** están al final de las prácticas, en el 4º año, cuando los estudiantes pasaron por diferentes etapas del diseño curricular.
- **Estudiantes de 4º año:** son los estudiantes que transitan la residencia habiendo cursado y aprobados los 3 años de prácticas previas.
- **Coformador:** es el docente que recibe al residente en su aula y donde el estudiante pone en práctica los conocimientos previos desde lo pedagógico, didáctico y contenidos.

Como se mencionó anteriormente, los circuitos seleccionados fueron: el Circuito 2 y el Circuito 4. Las Instituciones de Gestión Estatal que cuentan con el Profesorado de Educación Primaria y se encuentran en dichos Circuitos Territoriales son:

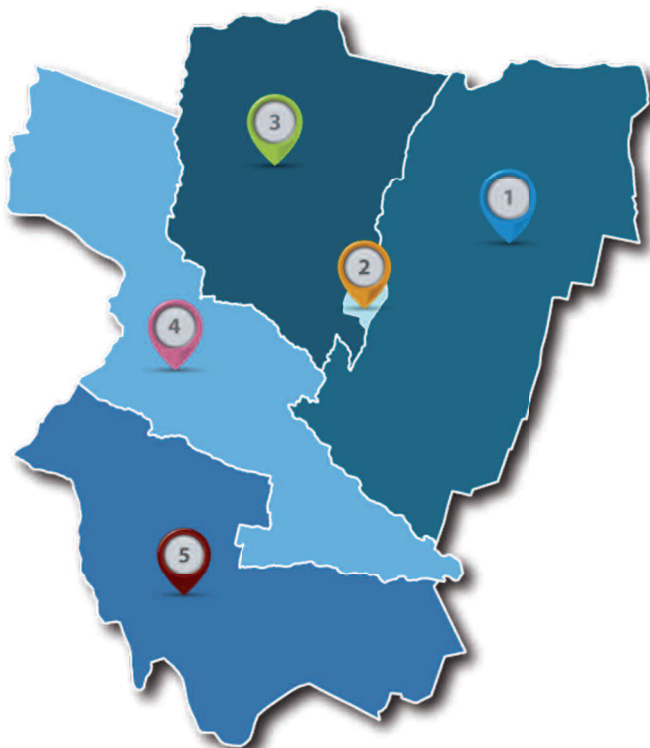
CIRCUITO II

- Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Juan B. Alberdi”
- Instituto de Enseñanza Superior “Dr. Miguel Campero”
- Escuelas Asociadas

CIRCUITO IV

- Instituto de Enseñanza Superior Famaillá,
- Escuela Normal Superior J.A. Roca (Monteros)
- Escuela Normal Superior Manuel Belgrano (Simoca)
- Instituto de Enseñanza Superior Tafí del Valle
- Instituto de Enseñanza Superior Tafí del Valle, Anexo Amaicha del Valle.
- Escuelas Asociadas

MAPA CIRCUITOS TUCUMAN



CIRCUITO

1

BURRUYACÚ
CRUZ ALTA
LEALES

CIRCUITO

2

CAPITAL

CIRCUITO

3

TRANCAS
TAFÍ VIEJO
YERBA BUENA
LULES

CIRCUITO

4

TAFÍ DEL VALLE
FAMAILLÁ
MONTEROS
SIMOCA

CIRCUITO

5

CHICLIGASTA
RÍO CHICO
JUAN B. ALBERDI
LA COCHA
GRANEROS

En el ámbito docente se entrevistó a 4 (cuatro) directivos de IES, 2 (dos) coordinadores de carrera, 7 (siete) docentes de práctica y (10) docentes de didácticas específicas, 10 (diez) docentes co-formadores y 3 (tres) directores de escuelas asociadas.

La cantidad total de docentes entrevistados es 36 (treinta y seis).

La técnica del Focus Group se aplicó a los estudiantes de las instituciones mencionadas y la cantidad de estudiantes varió de institución a institución de entre 10 a 15 personas. La cantidad de focus groups realizada es de 7 (siete)

MÉTODO: CUALITATIVO

Justificación de las técnicas empleadas. Entrevista y Grupo Focalizado

De acuerdo a las características de los datos que se requerían, y en concordancia con: el marco teórico, hipótesis y los objetivos planteados, para dicha investigación, las técnicas seleccionadas fueron la **Entrevista** y el **Focus Group** (*ver anexos*).

Estas técnicas nos permitieron obtener datos de tipo primario, válidos y precisos. Se recurrió a la fuente directa, los actores involucrados fueron: Profesores de las Prácticas, Profesores de las Prácticas de diferentes áreas, Director/a, Co-Formador/a, Coordinador/a de la carrera y estudiantes de los últimos años, que se encontraban cursando el nuevo Plan de Estudios (2009).

Acorde a la naturaleza del objeto de estudio los datos que se recabaron fueron de tipo cualitativo.

La **Entrevista** nos permitió tener una interacción con los sujetos involucrados dentro de la temática como también poder divisar aspectos subjetivos de las unidades de análisis. Nos permitió ir y venir en el tiempo, desde el momento en que se comenzó a implementar el nuevo plan de estudios.

Dentro de la clasificación de Entrevistas, tomamos la Semiestructu-

rada. Las preguntas fueron abiertas, pudiendo o no seguir el orden en que se las detalló, sirvieron de guía y se dio lugar a la libre expresión por parte del entrevistado. Sabemos que este tipo de técnicas posibilita una gran riqueza de la información, no solo verbal sino gestual, no verbal, la intensidad y emotividad. Permite a su vez una interacción dentro de un marco personalizado y flexible brindando mayor comprensión de los datos obtenidos. En otros aspectos la limitación que nos ofrece esta técnica es no poder contar con el tiempo suficiente no solo en la realización de la misma sino en el análisis y tratamiento de los datos, como así también en la validez y confiabilidad de los mismos ya que entre, entrevistados y entrevistador puede darse o no una empatía durante la entrevista o inducir, a determinadas respuestas.

Respecto a la técnica de **Focus Group** fue realizada con los estudiantes que se encontraban en el último año de la carrera y dentro del Nuevo Plan de Estudios que comenzó en el año 2009, de cada una de las instituciones que forman la muestra. Esto nos permitió la explicación, expresión, confrontación, profundización, identificación y recopilación de los procesos de implementación dentro del campo de las prácticas que realizan o las ya realizadas. Viendo los distintos puntos de vista, que surgieron dentro de una misma temática. Por otro lado les dio la posibilidad a los participantes de justificar su postura y recopilar información entre grupos. Siendo limitante la obtención, solo, de datos cualitativos, en cierta medida fue un poco complicada la organización para su realización.

La naturaleza cualitativa de los datos manejados en la investigación vino expresada en forma de cadenas verbales productos de la aplicación de las entrevistas y grupos focalizados. La mayor parte de los datos que son recogidos en el curso de investigaciones cualitativas poseen como una de sus características más conocidas la de ser expresados en forma de textos. Se trata de datos que reflejan la comprensión de los procesos y las situaciones por parte de los propios participantes en los contextos estudiados.

La singularidad de los procedimientos de análisis de datos cualitativos va unida a la importancia que en aquéllos tiene el componente ar-

tístico. El análisis de datos es un proceso singular y creativo en el que a las habilidades y tareas propias de todo proceso analítico es preciso unir otras de carácter especial. En cierto modo podría pensarse que el análisis de datos cualitativos es un arte más que una técnica.

Se puso en práctica el siguiente proceso para el tratamiento de los datos:

- Reducción de los datos
- Separación en unidades significantes
- Síntesis y agrupamiento

Una vez agrupados y ordenados los datos se procedió a analizarlos en sí mismos, luego comparando con los diferentes actores observados y por último la etapa de significación a la luz de las teorías consideradas en el marco teórico.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

EL DESARROLLO CURRICULAR DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y PROFESIONAL EN LOS NUEVOS DISEÑOS

Como se indicó en el diseño de investigación, se fijaron dos variables para la obtención de datos, siendo la primera EL DESARROLLO CURRICULAR DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y PROFESIONAL EN LOS NUEVOS DISEÑOS.

La operacionalización de esta variable llevó a identificar los siguientes indicadores:

1. EL QUEHACER COTIDIANO DE LOS ACTORES IMPLICADOS EN EL PROCESO (ALUMNO PRACTICANTE, DOCENTE DE LA PRÁCTICA, DEL CO-FORMADOR, DEL DIRECTIVO)

Con respecto a esta dimensión una de las categorías analizadas es la **Organización del tiempo dedicado a las prácticas** (*carga horaria establecida por el sistema y horas dedicadas a la preparación de la práctica y organización del cursado de la práctica*). En este sentido, podemos referir los siguientes resultados, expresados según los actores del proceso de formación.

En cuanto a los **directivos** tanto de los establecimientos del Circuito 2 como los del Circuito 4, propiciaron el establecimiento de acuerdos entre los docentes formadores y los co-formadores con el fin de encaminar el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los estudiantes. La referencia a estos acuerdos es más o menos explícita según el circuito (explícita en Circuito 2 inferida en varios actores del Circuito 4). En algunos Institutos el coordinador de carrera acompaña a los alumnos residentes, otros institutos acuerdan reuniones sema-

nales para hacer un seguimiento de las prácticas. Esto se evidencia en estas expresiones:

“Nosotros tenemos la posibilidad de tener coordinadores de carrera, que se ocupan, ya con muchos años de experiencia, del trabajo de las prácticas. Y en nuestras reuniones semanales de los lunes, del Consejo Consultivo, nos ponemos al tanto de las novedades que en general acontecen.”(Directivo circuito 2)

“Comunicación constante con la Profesora de la Práctica y los especialistas. Reuniones y diálogo permanente con los Profesores Encargados de la Profesora de la Práctica.”(Directivo circuito 2)

Los **docentes de Práctica** del Circuito 2 manifiestan que el tiempo acordado para sus tareas (8 hs; 2 hs. frente a alumnos en el aula y 6 hs. de acompañamiento y seguimiento de alumnos en instituciones asociadas) es insuficiente pero que implementan tiempos extra para este fin. En efecto, debido al escaso tiempo de la carga horaria establecida, algunos docentes generaron espacio extra de consulta ad –honorem, a los efectos de que esta instancia tan importante de la formación se lleve a cabo a pesar de cualquier situación que se presente (incremento del número de cursantes, eventuales desajustes en la comunicación entre formador y co-formador, no disponibilidad de espacios/tiempo institucionales suficientes para la comunicación entre formadores e instituciones asociadas). En el Circuito 4 no se menciona la carga horaria, pero hay referencias a una articulación entre las tareas de los responsables de la formación. Es común el interés por preparar a los residentes para la actuación profesional en diferentes contextos. En el caso del Circuito 4, la ruralidad es un rasgo inherente al dispositivo de formación. Destacando que en algunas instituciones del Circuito 4, los alumnos cumplen con una gran carga horaria de prácticas en las escuelas asociadas, debido a la doble jornada que éstas poseen. De esta manera exceden ampliamente la carga horaria semanal, teniendo como consecuencia la inasistencia a las clases en el I.E.S.

“Nuestros alumnos van todos los días es decir están cumpliendo con veinte o cuarenta horas semanales por eso es que me voy a las escuelas a verlos, por si viene a mi clase en el IES viene con los ojos que se les cierran” (Profesor de Práctica C4)

En cuanto a los **especialistas**, en el Circuito 2, la profesora entrevistada manifiesta que la carga prevista (2 hs. anuales, en 4^a año) le resulta insuficiente. Sin embargo, al igual que los docentes de Práctica, toma horas de su tiempo libre para que todos los que cursan puedan completar el ciclo previsto con provecho, es decir, con aprendizaje y adquisición de competencias. En el Circuito 4 no hay referencias explícitas a la cantidad de horas asignadas al espacio curricular en el RAM pero sí a la existencia de una articulación con el docente de Práctica. Ahora bien, el RAM, Anexo 1 establece que los alumnos deben cumplir 8 hs, 2 hs. con la profesora de Práctica IV, que sería la coordinadora, y 6 hs en la escuela asociada durante el año de cursado. Además, en este circuito los alumnos en algunas instituciones asisten todos los días, mañana y tarde, es decir están entre 20 a 40 hs por semana en los establecimientos asociados.

“Los alumnos antes de que comiencen con sus prácticas, tienen conmigo unas 2hs. que yo las utilizo tipo taller, porque les doy un tema, por ej. “El Eclipse” y ellos aprenden, analizan y luego realizan una simulación, con diferentes tipos de materiales. Estos talleres los realizamos en el IES antes de que comiencen con sus prácticas. Las clases del Profesorado comienzan en Abril pero, no se sabe cuándo comienzan las prácticas.” (Especialista Circuito 4).

Los **co-formadores** manifiestan que el tiempo de los alumnos residentes se organiza según la estructura existente en las escuelas asociadas, siempre respetando un mes de observación al que le sigue una incorporación paulatina en las diferentes áreas en los establecimientos asociados. El acceso a las aulas de los alumnos residentes tiene lugar previa autorización de la directora y están previstos el acompaña-

miento y la comunicación de los diferentes actores involucrados en el dispositivo de formación.

Los **residentes** de ambos circuitos, Circuito 2 y Circuito 4, efectúan cuatro semanas de observación y seis semanas de prácticas, primero en un área en particular, y luego en todas simultáneamente. La profesora de Práctica acompaña y efectúa un seguimiento continuo del trabajo de los alumnos. Éstos consideran insuficiente el tiempo de cursado.

Ahora estamos en un período de observación, después empezamos con un área, y luego con todas juntas (Alumnos Residentes Circuito 2).

El tiempo de clase es muy poco, practicamos en las escuelas rurales, por pedido de la supervisora, y vamos todos los días y todas las horas de clases (Circuito 4).

Otra de las categorías analizadas en esta dimensión (El quehacer cotidiano de los actores involucrados), es la **Elaboración y preparación del material didáctico (diseños áulicos, y recursos didácticos)**

En el C4 el **profesor disciplinar** realiza las primeras aproximaciones en las planificaciones, en la elaboración y en la preparación de material didáctico, acorde a los NAP y los Cuadernos del Aula, como también las actividades del diseño áulico, realizando sugerencias y facilitando bibliografía a utilizar y el manejo de las herramientas informáticas, evidenciándose un trabajo articulado entre todos los actores, y coordinando con la observación de los alumnos, en trabajos grupales para la preparación de sus clases. Los **especialistas** del Circuito 2 tratan de que el conocimiento disciplinario esté a punto de utilización en el momento oportuno, pero dependen de la marcha del proceso de enseñanza en las escuelas asociadas y del abordaje que los co-formadores y los profesores de Práctica tienen del proceso de formación y de su labor. Ellos parten de una revisión de todos los contenidos y nociones trabajados en los años anteriores como base para una buena organización de la Residencia. Los respon-

sables del contenido disciplinar en el Circuito 4 tienen en cuenta los NAP y los Cuadernos del Aula para encuadrar la tarea de planificación y la preparación de material didáctico y de las actividades. Asimismo, realizan sugerencias sobre la bibliografía a utilizar y ayudan a los residentes con el manejo de las herramientas informáticas. Hay un trabajo articulado entre todos los actores quienes coordinan observación de los alumnos con trabajos grupales para la preparación de sus clases.

El alumno con 4 años está siendo más preparado en estrategias de enseñanza y contenidos específicos de c/ área (Profesor Disciplinar Circuito 4)

El **co-formador** del C2 sugiere el planteo de objetivos que guíen las acciones para el cumplimiento de los mismos en el aula. En el C4 el co-formador facilita el desarrollo de los contenidos y de las actividades con sugerencias y modificaciones acordes a las necesidades del aula, orienta y revisa los materiales para la puesta en marcha de la práctica áulica. En algunas instituciones el co-formador recibe ayuda de las docentes de los I.E.S. y acuerdan con estos para poder guiar a los practicantes en el diseño de su planificación. Los co-formadores tratan de que la Residencia plantee a los residentes situaciones de intervención didáctica reales. En el Circuito 4, el co-formador facilita contenidos y actividades a los residentes, acompañados de sugerencias y modificaciones acordes a las necesidades del aula. La orientación de los procesos de intervención en la clase es continua; la revisión de los recursos y soportes utilizados en la puesta en marcha de la práctica áulica se efectúa de manera individual.

En mi época con 2 años y medio nos faltaba formación curricular específica. Ahora se ve un progreso en ese sentido (Co-formador Circuito 2)

... Guía y revisión de materiales para la puesta en marcha de la práctica áulica (co -formador Circuito 4)

En el C2 los **estudiantes residentes** manifiestan que recién están empezando a planificar, y se encuentran en una etapa de observación, solicitando los temas para poder planificar las actividades. En el C4 los **residentes**, elaboran, preparan los recursos y el material didáctico del diseño áulico. En algunos institutos cuesta realizar el diseño y manifiestan trabajar en conjunto con el co-formador y los Profesores del área, quienes les proveen de la bibliografía necesaria para preparar el material áulico y comentan que trabajan además las distintas problemáticas de la educación integral en espacios específicos de la disciplina.

Trabajamos con los docentes de prácticas de las distintas materias ellos nos dan bibliografía (Alumnos residentes Circuito 4)

Algunos alumnos residentes manifiestan no tener conexión entre lo que enseña la Profesora de Prácticas y las escuelas donde practican, porque lo hacen en grados ensamblados (Profesor de Práctica Circuito 4)

En cuanto a la categoría: **Elaboración de planificación (Articulación de los componentes del diseño áulico- secuencia didáctica-congruencia)**, surgen los siguientes fenómenos:

En el C2, el **director** acuerda con los coordinadores de carrera. El Profesor de práctica considera, para el desarrollo de la materia tres etapas fundamentales: la pre-activa, activa y post-activa. En la etapa pre-activa: facilita las herramientas para el análisis institucional y áulico, como la observación y el diario de formación, el Registro de clases y análisis didáctico. Etapa activa: focaliza el Diseño, Metodología y elaboración de unidades didácticas para la enseñanza en el Ciclo Primer del Nivel Primario y organización de los momentos de la clase. En la etapa pos-activa realizan micro experiencias y reflexiones sobre la Práctica, Prácticas simuladas y autoevaluación de los aprendizajes como guía

El **Profesor especialista** trabaja en armado de la unidad temática, directamente con la planificación y con los planes de clases. Una vez

que se encuentran definidos los temas a desarrollar, asesora sobre distintas estrategias y facilita la bibliografía..

En cuanto al C4 el **Profesor especialista**, manifiesta que los alumnos son muy estructurados y realizan esquemas de planificación que después completan, sin considerar las diferencias entre objetivos, estrategias y contenidos con lo cual se evidencian falencias de los componentes de la planificación, debido al escaso tiempo asignado para enseñar estos contenidos y poder llevarlos a la práctica.

El **Co-formador** del C2 expresa que los alumnos residentes desarrollan la unidad temática y le consultan en forma permanente para poder realizar las actividades, organizando de manera secuencial la clase en conjunto con la profesora de práctica. En el C4 comenta que los alumnos residentes elaboran las planificaciones en base a los NAP y según lo acordado con el profesor de la práctica. Otros co-formadores manifiestan que los alumnos residentes que pertenecen a planes anteriores no tienen el mismo acompañamiento que los alumnos del plan vigente, debido al elevado número de alumnos practicantes en esas instituciones. Otras observaciones, es la no concordancia de la planificación áulica con el diseño del co-formador. Lo cual se evidencia en estas expresiones:

Yo le voy planificando y él (Practicante) me va mostrando, consultando, para saber si yo estoy de acuerdo con lo que va realizando (Co-formador C2)

Las planificaciones son en base a los NAP y según lo acordado con el Profesor de práctica. Planificaciones, tiempo de duración de la Residencia, inasistencia de los alumnos, horarios (Co-formador C2)

En el C2, el **directivo** acuerda con coordinadores de carrera, cuando los hay, el modo y la secuencia de trabajo, así como la vinculación con los co-formadores en forma concreta en la Residencia. El docente de Práctica diseña la intervención que los residentes deben llevar a cabo en el aula procurando integrar todas las dimensiones y

modalidades, lo cual también incluye simulaciones. El especialista trabaja directamente el armado de la unidad temática, desde la planificación y los planes de clases una vez que el tema es definido por el co-formador. Su asesoramiento abarca las distintas estrategias posibles según la temática y una orientación sobre la bibliografía a utilizar. Los co-formadores dependen del docente de Práctica para decidir sobre los lineamientos del trabajo de los residentes, pero según sus características y representación de su rol, apuntalan a los alumnos en formas de planificar y organizar la tarea en el aula para que se respeten las características de funcionamiento del establecimiento co-formador. El éxito del trabajo de equipo en el dispositivo formador se asienta en la responsabilidad de los residentes para desarrollar las actividades que les son confiadas según las pautas y la secuencia establecidas desde el docente de Práctica.

En el Circuito 4, el especialista marca en los residentes una cierta dificultad para pasar de los esquemas de planificación a la planificación en sí, dificultad que relaciona con el insuficiente afianzamiento de contenidos desarrollados en los años de cursado anteriores. El co-formador constata que los residentes basan su trabajo en los NAP y en la tarea convenida desde la articulación entre generalistas y especialistas en el establecimiento de origen.

En lo que respecta a la categoría *Situaciones de comunicación entre los diferentes actores (Acuerdos, evaluación, canales, presentación, convenios)*, se evidencia que:

En el C2 el **director** manifiesta comunicación constante con los Profesores de la Práctica y los especialistas, mediante reuniones y diálogo permanente. El profesor de la práctica realiza Actas Acuerdos sobre los acompañamientos en los distintos Programas que tenga la Escuela Asociada, acuerdos internos con los docentes sobre modos de realización de planificaciones, coordinación de acciones de trabajo en equipo por los profesores de las distintas disciplinas y otras regulaciones internas que hacen al comportamiento de alumno en las prácticas.

El especialista expresa que los temas en función de los actores involucrados, deben quedar en acta acuerdo de compromiso. El co-formador se comunica a través del código de convivencia y de manera verbal. Los alumnos residentes se comunican de manera verbal y escrita en cuanto al ingreso a escuelas asociadas a realizar sus prácticas.

En el Circuito 4 Se observa una gran diferencia entre las instituciones; en algunas los alumnos, Profesores de Práctica y Profesor disciplinar afirman tener una fluida y frecuente comunicación con los co-formadores. En el resto de los casos, esta comunicación no se da.

En el Circuito 2 surge nítidamente la importancia de marco que tienen las Actas Acuerdo así como los acuerdos internos destinados a definir la vinculación entre establecimientos formadores y co-formadores, que en algunos casos no está aún desarrollada en forma realmente proactiva. El mayor desajuste ocurre a nivel de la comunicación entre el docente de Práctica y el co-formador. Los residentes lo perciben y lo sufren.

En el Circuito 4 también aparece este aspecto como uno de los más débiles. Según la edad de los formadores y los co-formadores, es probable encontrar actores más o menos resistentes para trabajar en equipo en pro de la transición a una nueva forma de aprendizaje y de formación. El verdadero trabajo en equipo comienza por una comunicación de calidad que aún no se ha establecido entre los diferentes actores, en particular entre formadores- generalistas, coordinadores de carrera, especialistas por un lado, y co-formadores. Los residentes ven igualmente recortadas sus posibilidades de completar el circuito con una verdadera adquisición de los diversos saberes que necesitan para la actuación profesional.

Se firman Actas Acuerdos con las Escuelas Asociadas, y también Acuerdos internos con las docentes sobre la manera de realizar las planificaciones. También se firman Actas Acuerdos sobre los acompañamientos en los distintos Programas que tenga la Escuela Asociada (Docente de práctica C2)

En los Institutos de Formación docente tienen clases 18 a 23 hs y a veces están desde el horario de la mañana haciendo prácticas, lo cual resulta agotador, hay que darle cierta flexibilidad desde el Instituto Formador para optimizar esto (Profesor especialista C2)

Creo que los acuerdos y los temas que se quieren abordar están en función de todos los actores que están involucrados: de los vínculos entre el Instituto de Formación Docente y la escuela asociada, y en primera instancia entre la dirección del Instituto Formador junto con el Profesor de práctica y establecer un nexo con la escuela asociada, cuál es el objetivo y qué es lo que se percibe con la inserción de los alumnos en la Institución... todo debe quedar en un Acta Acuerdo de compromiso (Profesor especialista C2)

Yo constantemente estoy hablando con él (alumno practicante), le pregunto cómo va y a su vez él me consulta cómo puede hacer, esto es algo constante y en forma periódica. (Co-Formador C2)

Él va a continuar desarrollando la unidad y me consulta para que pueda continuar con la misma modalidad, así también vamos viendo las actividades y aunamos la forma en la cual vamos a hacer. De esta manera él se organiza y se va preparando bien para la semana siguiente. (Co-Formador C2)

Con estas chiquitas practicante yo hago código de convivencia, yo les exijo a ellas que cuando se vayan me hagan una devolución por niño, que me pongan una calificación y que esa calificación yo como docente la respeto (Co-Formador C2)

Aquí son bastante accesibles digamos con nosotras, tanto la directora, como los profesores, pero nuestras planificaciones tienen que tener la firma del profesor de área, del profesor de práctica y del maestro de grado para recién nosotros poder dar las clases y negociando con el profesor de práctica, es muy complicado porque acá nos piden una cosa y allá otra y se nos complica. (Alumnos residentes C2)

Esto también sirve para saber qué es lo que uno, como co-formador debe pedir y lo que no debe pedir, hasta donde uno debe llegar. Los acuerdos más que nada serían entre la Docente de la práctica y los que supervisan a los practicantes y co-formadores (Co-formador C4)

2. MARCOS NORMATIVOS

En la dimensión **Marcos Normativos**, se establecieron las siguientes categorías: *aplicación del RAM* y *Reglamento de Práctica*.

En el C2 y C4, en la mayoría de las Instituciones los actores como: Directores, Regentes, Prof. de Prácticas y Prof. Disciplinar nombraron y afirmaron conocer y utilizar en el comienzo de sus materias el RAM. Esto es coincidente con las respuestas que brindaron los alumnos de la mayoría de las instituciones, salvo una que menciona al Diseño curricular

En otras, se nombran las actas acuerdos dentro del marco normativo. También plantean la necesidad de revisar el Régimen de Correlatividades, por considerar que dificulta la trayectoria continua del alumno. Esto se evidencia en las siguientes voces:

Se desarrollaron reuniones de socialización y acuerdo en función de la normativa con la participación de directivos y supervisores de escuelas asociadas de Nivel Inicial y Primario, y formadores. Así también con la participación del alumnado en el marco del cursado del espacio curricular (C2 Especialista)

He participado en las Jornadas de la Dirección de Nivel Superior y en el Documento Preliminar de la Resolución N° 1269 (Docente de la Práctica C2)

La aplicación del RAM es efectiva en el Circuito 2 y es objeto de un trabajo de equipo en el plano teórico y el plano práctico, con algunas dificultades relativas al tiempo que demanda el cambio de representaciones y actitudes (en especialistas y co-formadores, eventualmente). Los especialistas lo conocen porque participan de reuniones de carrera, los generalistas con mayor razón. Los co-formadores tienen una relación más mediada con la actividad en el aula, en particular con la normativa. Pero con su accionar no la contradicen. Los residentes han tomado contacto con la normativa en diferentes ocasiones, en particular a partir de la línea de Políticas Educativas.

En el caso del Circuito 4, un directivo y un co-formador declaran no conocerlo y continuar manejándose con resoluciones que ya conocían de antes. Pero también se encuentran especialistas que conocen esta normativa y que se mantienen actualizados con todo lo que surge del INFD. Es consciente del rol estructurante de la normativa aunque no lo verbalicen directamente. Los alumnos residentes tienen en algunos casos un conocimiento cierto, a través del docente de Práctica y en otros no han logrado establecer una relación efectiva entre este marco normativo y la actividad en las aulas. El rol del docente responsable de las prácticas es clave en este sentido.

3. MARCOS REGULATORIOS

En la dimensión **Marcos Regulatorios**, se establecieron las categorías siguientes: Conocimiento de los marcos regulatorios, Aplicación del RAI y Acuerdos fuera de Convenio.

En cuanto a la aplicación del RAI, se observa en el Circuito 2 una

diferencia con respecto al Circuito 4 del mismo tipo que en el observable conocimiento del RAM. Los residentes declaran que los profesores responsables de la formación continuamente hacen referencia al Reglamento de Prácticas. Los directivos conocen este reglamento y su relación con otros cuerpos de normativa, así como la necesidad de adecuar la formación dispensada a los mismos. En el Circuito 4 casi no hay referencias explícitas al RAI, pero está integrado al cuerpo de normas que rigen la vida institucional.

En lo atinente a *Marcos Regulatorio fuera de convenio*, en particular sobre los referentes a cuestiones no previstas, se evidencia en el discurso de los informantes del Circuito 2 que conocen la importancia de estos acuerdos y que los buscan, establecen y sostienen toda vez que sea posible en pro de un mejor desarrollo del trabajo. En el Circuito 4, en tanto, estos acuerdos se infieren de la promoción de las cohortes. En el caso de los residentes, muchos manifiestan no conocer la existencia de los mismos y desear estar al tanto de ellos.

La aplicación del RAM y del RAI se efectúa de modo diverso según el perfil de formación del actor. Cuando el directivo es pedagogo, está más familiarizado con la terminología y la retórica de especialidad, Ciencias de la Educación y Pedagogía. Es el caso del Circuito 2 más claramente. En suma, directivos, pedagogos y especialistas reconocen la importancia de estos marcos regulatorios para el desarrollo de la formación docente inicial y la formación docente en general. En el caso de co-formadores, les cuesta un poco desprenderse de su lugar de control de la interacción áulica frente a los residentes. En el Circuito 4, la normativa aparece como conocida por todos los actores pero no aparece explícitamente en el discurso, en la superficie textual de las intervenciones de los informantes como en el Circuito 2. Incluso, hay quien reconoce no conocer esta normativa de modo exhaustivo y por lo tanto, recurre a prácticas adquiridas durante la época de formación. El director de una escuela asociada rescata la importancia de contar con una Resolución como la N°1269, pues ésta les permite contar con horas de formación o crítica pedagógica para los residentes fuera del horario de funcionamiento de la institución

formadora de referencia. Los especialistas conocen la normativa y pueden actuar eficazmente en el nuevo diseño de formación.

EL PROCESO DE RESIGNIFICACIÓN DEL SISTEMA FORMADOR

La segunda variable propuesta para el procesamiento de los datos fue EL PROCESO DE RESIGNIFICACIÓN DEL SISTEMA FORMADOR, se fijaron las dimensiones: Actividades de implementación y Nuevos significados del Sistema Formador.

1. ACTIVIDADES DE IMPLEMENTACIÓN

Se observaron los siguientes fenómenos según las categorías elegidas:

En cuanto a la *Participación en las distintas modalidades de encuentro*, en el Circuito 2, se desarrollaron en un caso reuniones de socialización y acuerdo en función de la normativa con la participación de directivos y supervisores de escuelas asociadas de Nivel Inicial y Primario y formadores dentro de las previsiones de la Dirección de nivel, a partir de las líneas difundidas desde el INFD. También se buscó contar con la participación de los estudiantes en el marco del cursado del espacio curricular.

En el Circuito 4 también se efectuaron algunas reuniones para la difusión de la normativa pero la asistencia y participación es sensible al hecho de que no todos los docentes son residentes en la zona y, además, tienen obligaciones en establecimientos de otros circuitos. Y la localización de las reuniones no convenía a todos los actores concer-

nidos. En esas instancias se planteó la problemática de las correlatividades, que adquiere características particulares en el circuito.

Con respecto a la ***Participación en instancias de evaluación***, en el Circuito 2, correspondió a lo establecido por la Dirección de nivel, a instancias de las propuestas del INFD. Algunos actores consideran que no hubo suficientes instancias de evaluación y/o monitoreo. Al igual que en la fase de difusión sobre los nuevos lineamientos, la fase de monitoreo y evaluación no se realizó en iguales condiciones de participación en todos los establecimientos formadores. Igualmente se ve que el docente de Prácticas es el nexo fundamental entre las instituciones, es el articulador de la práctica docente de los alumnos residentes.

En el Circuito 4, la autoevaluación ocupa un lugar importante. Y se asigna al Coloquio Final de los Residentes un rol en este sentido. Se observa falta de espacios destinados a este tipo de actividades de monitoreo y evaluación, desde lo implícito.

En lo que respecta a la categoría ***Acuerdo / Desacuerdo con el trayecto previsto para el campo de la práctica en el diseño curricular***, lo que aparece en el discurso de los informantes es lo siguiente:

En el Circuito 2, la existencia o no de una cultura institucional congruente con los nuevos lineamientos de la Práctica es fundamental para explicar el lugar desde donde se opina sobre los cambios. Cuando la figura del coordinador de carrera existe, el riesgo es la atomización de representaciones y acciones, así como una cierta tendencia a la burocratización pero con una participación en calidad de actor cuya voz se escucha verdaderamente “En el nuevo dispositivo, existe .la posibilidad de construir y transformar en función de los aspectos comunitarios, institucionales y áulicos”. En los otros establecimientos formadores, la mayoría en el circuito, se observa una visión un tanto crítica en lo que respecta a la relación teoría/ práctica, tanto desde los docentes a coordinar en su trabajo con los residentes, cuanto en la comunicación y acuerdos entre el generalista y los especialistas,

entre el generalista y los co-formadores. Cuanto mayor es la distancia con las novedades y menor es el número de actores/ socios en la formación con los que están en contacto frecuente, menores son las posibilidades de adherir desde adentro a los cambios en el dispositivo de formación del nivel, esto es lo que surge de la confrontación de dichos de los especialistas y co-formadores. Los residentes sufren la falta de correspondencia entre lo que estudian desde un abordaje teórico y la realidad de las aulas, en donde tienen que construir su aprendizaje y su práctica.

En el Circuito 4 se observa que los informantes docentes mencionan aspectos del dispositivo de formación pero esto no parece corresponder a una visión desde adentro de los actores de los nuevos lineamientos, sino una extensión de prácticas institucionalizadas por la experiencia del dispositivo anterior. Algunos especialistas mencionan la necesidad de establecer acuerdos fuertes y verdaderos entre los responsables de la formación, que también incluyen a los supervisores.

En lo que respecta al *Monitoreo de los pasos de implementación*, en el Circuito 2 esta etapa está en implementación según las características de los diferentes establecimientos. En el caso en el que el directivo es pedagogo y hay una cultura institucional congruente con la resignificación de las prácticas, la mirada es crítica y se enfoca el trabajo compartido en la construcción de un dispositivo eficiente y adaptado a los tiempos. En el caso en que no hay coordinador de carrera, el monitoreo es incipiente y los co-formadores están elaborando esta nueva forma de trabajar, a partir de una toma de conciencia y una reelaboración del rol de formador.

En el Circuito 4, el seguimiento de los alumnos no es regular y compartido entre los diferentes responsables de la formación. Pero existe la misma contaminación entre lo que es monitorear la implementación del nuevo dispositivo de formación que hace foco en la resignificación de las prácticas y la reiteración de prácticas de formación instaladas desde hace un tiempo considerable. El docente de prácticas

promueve reuniones periódicas para evaluar el funcionamiento del RAM y del RAI. Parece faltar la perspectiva de conjunto.

En cuanto a *Actividades de articulación con las escuelas asociadas*, en el Circuito 2 se observa que se realizaron reuniones en una primera etapa de implementación de los nuevos lineamientos. Y se infiere que los directivos en particular consideran necesarias e importantes estas actividades.

En el Circuito 4, se ha logrado adaptar los horarios para que coincidan los profesores de didácticas específicas de manera que puedan ser móviles en el sentido de atender las necesidades de consulta de los residentes. En un caso, el PMI está diseñado en función de la articulación con las escuelas asociadas. Los directivos ponen de relieve la importancia de cuidar los compromisos asumidos con los docentes de las escuelas asociadas a efectos de facilitar la actividad de los residentes. En un caso igualmente, el docente de Práctica implementa modelos de planificación articulados con co-formadores y se propone hacerse eco de las observaciones de los co-formadores en el sentido de necesidades o debilidades en los residentes (ej. La organización de un Taller de ortografía).

2. NUEVOS SIGNIFICADOS DEL SISTEMA FORMADOR

La dimensión **Nuevos significados del Sistema Formador** será analizada en base a los observables siguientes:

Los *Roles en el Sistema Formador* destacan la importancia del co-formador como actor clave en el proceso de acercar, introducir y formar en el contexto áulico a los residentes. En el Circuito 2, uno de los co-formadores entrevistado considera como imprescindible el posicionamiento del residente en el lugar del actor de su aprendizaje para que el dispositivo, y su participación, en particular, de formación se

ponga realmente en funcionamiento. Éstos valorizan el compromiso del docente co-formador que los mira como individuos y les propone diferentes ocasiones de formarse, en un ambiente de respeto y profesionalismo. Los directivos destacan la importancia de la sinergia como principio de la acción desplegada en el sistema formador y como objetivo sistémico de máxima.

En el Circuito 4, el docente Especialista sugiere la figura del Coordinador de Práctica para articular y acompañar a los alumnos residentes. El Profesor de Práctica reconoce las dificultades de los residentes y solicita el refuerzo por parte de los especialistas. El director de uno de los establecimientos formadores refiere los buenos resultados del trabajo por proyectos y la implementación de las TICs en torno al eje de la Práctica. El docente de Prácticas manifiesta que los residentes asumen la totalidad de funciones del rol docente, con lo cual se da efectivamente la formación en servicio. Debido a que el supervisor del circuito determina los establecimientos que funcionarán como co-formadores, el generalista considera que se impone un trabajo de equipo ampliado. La intervención del Regente se orienta a revalorizar la importancia de sostener los acuerdos entre institución formadora e instituciones asociadas para poder lograr la formación y profesionalización de los residentes. También a mejorar los vínculos como soporte del trabajo en equipo. El directivo de las escuelas asociadas designa a quienes cumplirán la función de co-formadores a partir de un nuevo plan y de los perfiles de actuación profesional de ellos. Y ellos son los que evalúan el desempeño áulico de los residentes, no los docentes de Práctica.

En cuanto a los *Espacios de debate sobre el Sistema Formador*, en el Circuito 2 se encuentra una postura francamente a favor en directivos que han tenido la oportunidad de dar a conocer a los docentes de escuelas asociadas la razón de plantear la Práctica como eje vertebrador de la formación inicial. El interés o la necesidad de debatir no aparece tan nítidamente en el Circuito 4, en el cual los responsables de la formación se encuentran aún en la etapa de puesta en marcha

de los nuevos lineamientos de manera eficiente. Hay un parcelamiento de las tareas o una dificultad para conectar el hacer de los diferentes actores.

En lo referente a la *Toma de decisiones sobre los contenidos*, se observa lo siguiente:

En el Circuito 2, los diferentes actores reconocen, de manera explícita o implícita, el poder de los co-formadores de establecer contenidos o abordajes para el trabajo de los residentes con los grupos de clase. Es muy interesante observar que el co-formador de una escuela plantea y promueve el aprendizaje cooperativo entre los alumnos en una elección que coincide con la implementación de parejas pedagógicas entre residentes y cátedras compartidas o recorridos comunes que se plantean desde el dispositivo de formación general instituciones que ya han iniciado con anterioridad a la reforma su proceso de actualización y adecuación a los nuevos escenarios. Los residentes se adecuan a lo que les propone el co-formador con alguna dificultad porque no siempre coinciden los abordajes y los tipos de aprendizaje planteados por el generalista y los especialistas con lo que necesita el grupo de clase que trabaja con ese co-formador.

En el Circuito 4, el Regente funciona como el responsable de que la modalidad Educación en Ruralidad esté convenientemente representada en las planificaciones, en la articulación y en la práctica de los residentes. Uno de ellos reclama la unificación de criterios entre los responsables de la formación frente a la tarea de los residentes. El docente de Práctica es quien solicita el refuerzo de los contenidos, según los diferentes casos de residentes. Los docentes de la formación solicitan mayor acuerdo sobre los contenidos a desarrollar y que éstos tengan lugar en reuniones organizadas al efecto.

En lo que hace a las *Relaciones del Sistema Formador con la Ley Nacional de Educación*, pueden efectuarse las siguientes observaciones:

En el Circuito 2 éstas están imbricadas en el dispositivo de forma-

ción, es decir, sea que los informantes mencionen explícitamente estas relaciones, sea que se pueda recuperar éstas de las observaciones efectuadas sobre otras dimensiones de las variables, queda claro que hay una dependencia entre los diseños curriculares, las circulares de las jurisdicciones provinciales, los Reglamentos y acuerdos respecto de la Ley Nacional de Educación. En tanto, en el Circuito 4 hay mayores dificultades para recuperar información pues la elipsis es mucho más marcada que en el otro circuito.

La categoría sobre *Conocimiento del Sistema Formador* se expresa de la siguiente manera:

En el Circuito 2 este conocimiento es exhaustivo en directivos – sobre todo en el que es pedagogo y docente /investigador-, es importante en docentes de Práctica y algo menos consistente en especialistas y co-formadores.

“Decir que la educación es un derecho, creo que significa un cambio de paradigma muy importante que sitúa al docente en otro lugar porque hace su práctica como formadora de ciudadanía como ejercicios de hábitos democráticos” (DirectorC2)

Para el **docente especialista** el sistema formador actual es más completo que el anterior “aborda cuestiones concretas en relación a las políticas de enseñanza” reconoce la necesidad de articular con la formación general y disciplinar.

El docente Especialista, considera positiva la formación en las funciones del docente, como la investigación.

Me parece muy bien, que se amplíe, las actividades. Que no se centren en algo muy específico. Porque también tiene que ver con las funciones docentes, puesto que ellos no sólo van a enseñar la disciplina, sino que, cuando lleguen a las escuelas, van a tener que desempeñar otras funciones que es necesario que lo aprendan acá: investigación, capacitación (Docente Especialista C2)

Entonces, generar otras prácticas de intercambio entre todos los actores que intervienen en la formación de los docentes.
(Docente Especialista C2)

Los estudiantes visualizan el cambio en el diseño curricular en las acciones realizadas en el espacio curricular de prácticas. Desde el abordaje de la institución en general, clases simuladas y observación de clases en instituciones, diseños de las planificaciones y la aplicación de estas en las aulas hasta las práctica en las escuelas asociadas,

En práctica I vemos lo que es la institución en general, nos adentramos a las problemáticas que pasan en el aula y de las instituciones, es únicamente observación no intervención de nosotras en el grado. (Alumnos Circuito 2)

Eh después en la práctica II, ya son dos meses de observación sólo que allí ya empezamos planificar todas las áreas pero no para darlas y hacemos clases simuladas, frente a nuestras compañeras” (Alumnos Circuito 2)

En la práctica III, lo que vemos es ya la gestión de las planificaciones y la aplicación acá en las aulas, nosotras tenemos, en teoría dos semanas de observación y cuatro semanas de clase (Alumnos Circuito 2)

En práctica IV Es un mes de observación, Y hasta fin de año las prácticas vamos rotando primero elegimos una área, damos un mes o un tiempito más e incorporamos otra nunca dejamos a la anterior a fin de año tenemos que tener incorporada las cuatro áreas (Alumnos Circuito 2)

En el Circuito 4, en tanto, es más indirecto, está conectado a resoluciones y otros documentos que funcionan como marco de la tarea cotidiana. Hay especialistas y co-formadores que declaran necesitar un mayor conocimiento de las nuevas características del sistema formador.

En el C4 el docente de práctica expresa que los alumnos tienen una mirada de la formación docente como un modelo enciclopedista

Los alumnos veían al magisterio como un modelo donde se necesitaba mucha teoría, hoy con el cambio curricular es distinto (C4 Docente de práctica)

Que el niño aprenda en el aula viviendo y disfrutando de lo real (Co-formador C2)

En cuanto a los **espacios de debate sobre el sistema formador** en el C2 los estudiantes tienen espacios de interacción con el docente para hablar sobre lo que ocurre en el aula.

En el C4 en algunas instituciones los alumnos conocen el sistema formador a medida que van cursando la carrera.

Los directivos asumen que participan de los espacios de debate e incluso convocan a directores y supervisores, buscando el compromiso de las escuelas asociadas en el trabajo docente

Otros directivos la consideran como una instancia de autoevaluación institucional y buscan la promoción de acuerdos entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas.

Para el coordinador de carrera, el sistema formador jerarquiza la carrera docente, profesionalizando y otorgando mejor inserción laboral. Y el profesor disciplinar destaca la vocación como eje de compromiso en la actividad.

Considero que es una instancia de actualización, de mejora de la propia práctica, así que es un beneficio mutuo, tanto para la institución formadora como para la asociada" (director C4)

Cabe señalar que no siempre los informantes han agotado las posibilidades de descripción de los fenómenos sobre los cuales eran consultados. Es por eso que no todos los rangos de los cuadros han podido ser llenados.

Finalmente, cabe una observación sobre la falta de disponibilidad

que mostraron algunos docentes y directivos que estaban incluidos en el diseño de investigación. Esta actitud comprometió seriamente la posibilidad de reflejar exhaustivamente el universo elegido para estudiar el problema identificado en la etapa preliminar de este trabajo de investigación.

CONCLUSIONES

Todo lo expresado permite llegar a ciertas conclusiones sobre los siguientes aspectos del objeto de estudio:

FACTORES ADVERSOS AL BUEN FUNCIONAMIENTO DEL DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

a- Atribuibles a los actores

- Dificultad para adaptarse a los cambios en el dispositivo de formación
- Insuficiente conocimiento de normativas

b- Resultantes del sistema formador:

- No previsión de tiempos y espacios para la comunicación sobre el proceso de Prácticas entre los responsables de la formación
- Insuficiencia de instancias de monitoreo
- Escaso tiempo para el desarrollo de actividades complejas en el plano cognitivo o procedimental en el diseño

c- Resultantes del medio

- Poca disponibilidad de establecimientos asociados de características idénticas a las requeridas
- Circuito 2- escaso desarrollo de los pisos tecnológicos en establecimientos

FACTORES FAVORABLES AL BUEN FUNCIONAMIENTO DEL DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

a- Atribuibles a los actores

- Disponibilidad personal (decisiones relativas a tiempo extra para esas tareas, sin remuneración particular)
- Grado de desarrollo de la formación profesional
- Existencia de una cultura institucional favorable a la renovación del dispositivo de formación

b- Resultantes del sistema formador:

- Congruencia entre las bases epistemológicas y las estructuras en funcionamiento en las jurisdicciones.

c- Resultantes del medio

- Temprano desarrollo de lineamientos de la Reforma Curricular y de la Resignificación de la Educación y del Sistema Formador en la región por la existencia de equipos con trayectoria

CONCLUSIONES PROVISIONALES

En función del problema planteado ¿Cuáles son los procesos de implementación del campo de la Práctica Docente de los nuevos Diseños Curriculares para Educación Primaria en los Institutos de Formación Docente (Circuitos 2 y 4, desde el año 2009 a la actualidad)? y de los objetivos propuestos, se desprende que:

A la luz de los datos obtenidos después de aplicar el dispositivo de

obtención de datos según un abordaje netamente cualitativo, se puede describir el Proceso de Desarrollo Curricular del Campo de la Formación Docente y Profesional en los Nuevos Diseños como un proceso continuo, congruente con las bases ideológicas y epistemológicas enunciadas en la Ley Nacional de Educación cuyo éxito en el plano de la implementación está íntimamente ligado a la participación de todos los actores concernidos desde el convencimiento que la resignificación de la Educación como un derecho no puede llevarse a cabo de otra manera desde una organización política federal como es la que existe en Argentina. De este modo, contribuye concretamente a la construcción de categorías como ciudadanía e identidad.

En lo que respecta a las fases de un Desarrollo Curricular propuestas por Horruitiner Silva (2006), puede afirmarse que en este estudio se observó- aunque de manera indirecta pues no figura en las preguntas de las entrevistas efectuadas (Cf. Anexos) que la Fase de Preparación no fue objeto de una actividad tan prolongada o desarrollada. Normalmente, en las jurisdicciones mucho de lo que tiene que ver con la dimensión macro del devenir educativo se confía a los miembros de los Institutos de Perfeccionamiento Docente. Al parecer, éste fue el caso en esta oportunidad. Los directivos de los establecimientos de la muestra no fueron específicamente preparados para los cambios.

La etapa de Elaboración de los nuevos Diseños Curriculares estuvo a cargo de especialistas (pedagogos y profesores de Ciencias de la Educación, con lo cual se logró neutralizar el espectro del continuismo y la repetición de recetas que ya no tienen espacio de aplicación en estos escenarios de profundos cambios. Además, la participación de expertos disciplinarios sirvió para conocer e integrar este punto de vista del espectro.

La etapa de Ejecución de los cambios en Diseño Curricular en los establecimientos de la muestra estuvo a cargo de los docentes. Éstos desempeñaron su rol con mayor o menor acierto según una serie de características o atributos reconocidos en la interacción social. Pero la falta de información contextualizada y difundida en el momento

preciso conspiró en la consecución de los mejores resultados. Obviamente, cada docente significa una particular ecuación de conocimientos, experiencias, representaciones y voluntad política.

Finalmente, en la etapa de Evaluación, la falta de organización o participación en instancias de evaluación o monitoreo de este macroproceso de renovación de los Diseños Curriculares aparece en diversas encuestas. Una vez más, las características de la Planta Orgánica Funcional, las modalidades de enseñanza impartidas en el establecimiento, el número de horas desempeñado en uno u otro establecimiento y los continuos cambios en la integración del plantel docente se constituyeron en factores de fuerte condicionamiento de una adecuada respuesta en esta etapa de evaluación.

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E. (1986): "La práctica Docente: una interpretación desde los saberes del maestro" Ponencia presentada al II Congreso argentino de antropología social. Bs. As.
- ANGULO RASCO Y NIEVES BLANCO (1994): "Teoría y Desarrollo del currículo". Madrid, Ediciones Aljibe España.
- ANIJOVICH, (2009): ALFONSO, Iris. (2009). CAP. II: La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes. Págs. 45-70. En: Sanjurjo, Liliana (Coord). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homo sapiens ediciones.
- ANIJOVICH, R. (2009). Diarios de formación: El diálogo entre la subjetividad y la práctica. En Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires. Paidós.
- ANIJOVICH, R. (2009). La observación: Educar la mirada para significar la complejidad. En Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires. Paidós.
- BENTOLILA, S. COMETTA, A. (1997) "¿De las utopías a la realidad o de la realidad a las utopías? Obstáculos que median en los procesos de transformación educativa" Ponencia presentada al congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopía" UBA - Bs. As.
- CHEVALLARD, Y. (1998): La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado. AIQUE Grupo Editor. Tercera edición 1998. Recuperado junio 08 de 2011 de la web:
- DAVINI, CRISTINA (1995): "La Formación Docente en cuestión, política y pedagogía". Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- DE ALBA, ALICIA (1995): "Currículum: crisis, mito y perspectivas". Bs. As. , Miño y Dávila editores.
- DIAZ BARRIGA ARCEO, F. 2010. Los Profesores ante las innovaciones curriculares.
- DIKER, G. Y TERIGI, F. (1997): "La Formación de Maestros y Profesores: hoja de ruta." Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- EDELSTEIN, GLORIA (2011): "Formar y formarse en la enseñanza". Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- FELDMAN, D. (1993) ¿Qué prácticas y qué teorías? Algunas precisiones conceptuales para el estudio de la práctica docente "Revista Argentina de Educación" Nro 20, Bs. As.
- FELDMAN, D. (1999): "Ayudar a Aprender". Buenos Aires, Aique
- FERNÁNDEZ CRUZ, MANUEL (2004): "El desarrollo docente en los escenarios del Currículum y la organización". En profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado.

- FERNÁNDEZ LAMARRA, NORBERTO (comp.) 2009. Universidad, Sociedad y calidad en América Latina. Situación, desafíos y estrategias para una nueva agenda. Págs. 107-128. En: Universidad, Sociedad e Innovación. Ed. Edutref. Bs. As.
- FREIRE, P. (1979): "Educación y concienciación; educación versus masificación". En: La educación como práctica de la libertad: Vigésima quinta edición, 1979. Siglo XXI Editores, S.A., en coedición con Tierra Nueva.
- FULLAN, M. Y STEIGELBAUER, S. (1991): "The new meaning of educational change". Chicago. Teacher College Press. Citado por Marcelo García, C. (1999): Formación del Profesorado para el cambio educativo, Ediciones Universitarias de Barcelona. España.
- GUBER, ROSANA. El salvaje metropolitano. Argentina, Paidós, 2005.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO; FERNÁNDEZ COLLADO, CARLOS; BAPTISTA LUCIO, PILAR. Metodología de la investigación. México, MX: McGraw-Hill, 2010.
- HORRUITINER SILVA, PEDRO (2006): Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) N° 40/3. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
- HUSEN T.: Paradigmas de investigación en Educación. (Trad. V. González.1998).
- LITWIN, E. 1997. Las Configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Ed. Paidós Educador. Bs. As. Cap. 4 y 5.
- LITWIN, E. 2008. El Oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Bs. As. Paidós. Cap. 3, 4 y 5.
- LITWIN, E. 2008. La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, Alicia y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós educador.
- LUCARELLI, E. (2009). Cap. 2 La articulación teoría –práctica y las formas de innovación en las aulas. En: Teoría y práctica en la Universidad. La innovación en las aulas. Ed. Miño y Dávila Editores.
- LUCARELLI, ELISA (1994): Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. Facultad de Filosofía y letras. UBA. 1994.
- Manual de Metodología de la Investigación Científica. Cátedra de Metodología de la Investigación Aplicada. Universidad Nacional de Córdoba. 2002
- MENGHINI, R. Y NEGRIN, M.-Compiladores-(2010): "Prácticas y residencias en la formación de docentes". 2° Jornadas regionales de práctica y residencia docente. Jorge Baudino Ediciones. Buenos Aires, Argentina.

- MONTROYA, O. Y TARASCONI, M.: “Paradigmas de investigación”. En Alternativas. Año II, Número 5, San Luis. LAE. FCH. UNSL. Págs.62-72.1997
 - REICHARDT, CH. Y COOK; T.D. (1986): “Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos”. En: Reichardt, Ch. y Cook; T.D. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa. Madrid, Morata.
 - Revista Iberoamericana de Educación Superior, en: Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM7Universia, Vol.1, num 1, pp37-57- <http://ries.universia.net/index.php./ries/article/view/35>. Consultado: 15/03712.
 - RODRÍGUEZ GÓMEZ, J. GIL FLORES, E. GARCÍA JIMÉNEZ (1996): Metodología de la investigación cualitativa, Ediciones Aljibe, Archidona, Málaga.
 - STENHOUSE, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum" Edit. Morata, Madrid , España
 - TEDESCO, JUAN CARLOS (1996): La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano. Nueva Sociedad Nro. 146 Noviembre-Diciembre.
 - ZABALA, A. (2008): “La función de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje. Instrumentos de análisis; las relaciones interactivas en clase. El papel del profesorado y del alumnado; los materiales curriculares y otros recursos didácticos” En: La práctica educativa. Cómo enseñar: Editorial Graó, de IRIF, S, L. C/ Hurtado, 29.08022 -Barcelona.
 - ZACCAGNINI, M. (2008): “Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas”. Revista Iberoamérica de educación ISSN: 1681-5653. Recuperado febrero 15 de 2011 de la web:<http://www.rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.pdf>
- NTOYA, O. Y TAR

FUENTES

- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Ley de Educación Superior N° 24.521.
- Ley de Educación Provincial N° 8391. Jurisdicción Tucumán.
- Resolución CFE N°23/07. Plan Nacional de Formación Docente.
- Resolución CFE N°24/07. Lineamientos curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.
- Resolución N° 638/5 (MEd). Julio 2009. Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. Plan de Estudios y Diseño Curricular de la Carrera de Profesorado de Educación Primaria con las orientaciones: Educación Rural, Educación Permanente en Jóvenes y Adultos y Educación Intercultural Bilingüe.
- Resolución 1269/5 (MEd) y Anexo I. RAM y Reglamento de Prácticas y Residencias. Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. Octubre 2012.
- Informe sobre Evaluación del Desarrollo Curricular y Condiciones Institucionales en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria 2011/2012. Equipo Jurisdiccional de Evaluación Curricular. Junio 2013.

ANEXOS
CUESTIONARIOS
DE ENTREVISTAS
REALIZADAS.

ENTREVISTA AL DOCENTE DE LA PRÁCTICA

- 1.-** ¿Cómo se organiza usted en relación al tiempo para el desarrollo de la práctica de residencia?
- 2.-** ¿Qué criterios tiene usted en cuenta para planificar su clase de residencia?
- 3.-** ¿Cuáles son las situaciones relacionados con la práctica que necesitan acuerdos, con quienes y como se hacen?
- 4.-** ¿Cómo realiza el seguimiento y la orientación de los alumnos practicantes?
- 5.-** ¿Qué normativas se aplican para la organización de la residencia?
- 6.-** ¿La aplicación del RAM significó alguna modificación en sus funciones y tareas? ¿Cuáles?
- 7.-** ¿En virtud de las necesidades que emergen en torno al campo de la práctica, qué tipos de regulaciones internas aplican?
- 8.-** ¿Cuáles fueron las modalidades de difusión de las normativas vigentes implementadas en la Institución? ¿Participó usted, de qué manera?
- 9.-** ¿Participó usted en alguna instancia de evaluación referida a la implementación de la normativa vigente sobre las prácticas?
- 10.-** ¿Qué opina usted sobre los cambios introducidos en el campo de la práctica en el nuevo diseño curricular?
- 11.-** ¿Qué aportes realiza al seguimiento del proceso de implementación del nuevo diseño curricular?
- 12.-** ¿Qué opina usted sobre sistema formador actual?

ENTREVISTA AL DIRECTOR DEL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR

- 1.- ¿Cómo se organiza usted en cuanto al tiempo, en el desarrollo de la práctica de residencia en la Carrera de Profesorado de Primaria en el Instituto?
- 2.- Según usted, ¿cuáles son las situaciones relacionados con la práctica que necesitan acuerdos, con quienes y como se hacen?
- 3.- ¿De qué manera desde la gestión, se realiza el seguimiento de las prácticas de residencia?
- 4.- ¿Se aplican normativas para la organización de la residencia?
- 5.- ¿La aplicación del RAM significó, alguna modificación en las funciones y tareas en cuanto a las prácticas de residencia? ¿Cuáles?
- 6.- En virtud de las necesidades que emergen en torno al campo de las prácticas. ¿Qué tipos de regulaciones internas se aplican desde la institución?
- 7.- ¿Cuáles fueron las modalidades de difusión de las normativas vigentes en cuanto a las prácticas implementadas en la institución y cómo las realizaron?
- 8.- ¿Cómo se desarrolló en la institución las instancias de evaluación referida a la implementación de la normativa vigente sobre las prácticas?
- 9.- ¿Qué aportes realiza al seguimiento del proceso de implementación del nuevo diseño curricular?
- 10.- ¿Qué opina usted sobre los cambios introducidos en el campo de la práctica en el nuevo diseño curricular?
- 11.- ¿Qué opina usted sobre sistema formador actual?

ENTREVISTA AL COFORMADOR

- 1.-** ¿Cómo se organiza usted en relación al tiempo para el desarrollo de la práctica de residencia con los alumnos residentes?
- 2.-** ¿Qué criterios tiene usted en cuenta para acordar planificación de clase de residencia con docente de práctica y alumnos residente?
- 3.-** Según usted, ¿cuáles son las situaciones relacionados con la práctica que necesitan acuerdos, con quiénes y cómo se hacen?
- 4.-** ¿Cómo realiza el seguimiento y la orientación de los alumnos practicante en el aula?
- 5.-** ¿Conoce usted las normativas que se aplican para la organización de la práctica residencia?
- 6.-** ¿Considera que la aplicación del RAM implica alguna modificación en funciones y tareas en cuanto a las prácticas de residencia? ¿Cuáles?
- 7.-** En virtud de las necesidades que emergen en torno al campo de la práctica en el aula ¿Qué tipos de acuerdos se realizan?
- 8.-** ¿Participó usted en alguna instancia de evaluación, referida a la implementación de la normativa vigente sobre las prácticas desde su institución?
- 9.-** ¿Qué aportes realiza al seguimiento del proceso de implementación de las prácticas de residencia?
- 10.-** ¿Qué opina usted sobre sistema formador actual?

ENTREVISTA AL DOCENTE ESPECIALISTA

- 1.- ¿Cómo se organiza Usted en relación al tiempo para el desarrollo de la práctica de Residencia?
- 2.- ¿Qué criterios tiene Usted en cuenta para planificar su clase de Residencia?
- 3.- ¿Cuáles son las situaciones relacionadas con las prácticas que necesitan acuerdos, con quienes y como se hace?
- 4.- ¿Cómo realiza el seguimiento y orientación de los alumnos practicantes?
- 5.- ¿Qué normativas se aplican para la organización de la residencia?
- 6.- ¿La aplicación del RAM significó alguna modificación en sus funciones y tareas? ¿Cuáles?
- 7.- En virtud de las necesidades en torno al campo de la práctica, ¿qué tipo de regulaciones internas aplican?
- 8.- ¿Cuáles fueron las modalidades de difusión, de las normativas vigentes implementadas en la institución? ¿Participó Usted y de qué manera?
- 9.- ¿Participó Usted en alguna instancia de evaluación referida a la implementación de la normativa vigente sobre las prácticas?
- 10.- ¿Qué opina Usted sobre los cambios introducidos en el campo de la práctica en el nuevo Diseño Curricular?

ENTREVISTA A LOS ESTUDIANTES RESIDENTES (FOCUS GROUP)

- 1.-** ¿En qué áreas practicó? En ellas, ¿qué contenidos desarrollados en el cursado ha utilizado?
- 2.-** ¿Qué relación encuentra Ud entre los contenidos adquiridos durante el cursado y los contenidos con los que planificó la práctica?
- 3.-** ¿Cómo encuentra la relación especialista en didáctica / co-formador? Sugerencias para mejorar esta relación que redunden en beneficio de las clases de práctica.
- 4.-** ¿En lo que respecta al encuadre normativo de estas actividades, las prácticas de enseñanza, lo encuentra suficientemente desarrollado? ¿Hay alguna especificación que Ud. agregaría?
- 5.-** ¿Cuáles son los criterios de evaluación de las prácticas? ¿Quiénes la efectúan? ¿Qué opinión le merecen estos criterios?
- 6.-** ¿Qué importancia tiene el rol docente? ¿Cómo se articula con su desempeño personal como residente? ¿En qué momento se sintió en el rol?

Abril de 2015, San Miguel de Tucumán, Argentina.