



# Universidad Abierta Interamericana

**Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía**

**Tesis de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación**

**El rol que cumple el estudiante, el profesor de campo y el co-formador en la triada  
didáctica de las prácticas docentes del profesorado de Nivel Inicial.**

**El proceso de evaluación y autoevaluación**

**Gülden Karlic, Gilda Karen  
Sede: Ituzaingó  
Mayo de 2023**

## **Resumen**

El presente trabajo analiza el rol de cada actor de la triada pedagógica, los criterios de evaluación, autoevaluación y exponen las normativas vigentes, en el campo de la práctica docente en el profesorado de nivel inicial de los ISFD de Campana

El objetivo general planteado es identificar la función que cumple cada parte en la triada de las prácticas docentes y cómo se genera la evaluación y la autoevaluación.

Como objetivos específicos se analizará el rol que cumple el profesor y el co-formador, criterios de evaluación en los distintos momentos de la práctica profesional y la relación interinstitucional. También el papel del estudiante y fundamentos de su autoevaluación. Así mismo serán objetivos específicos indagar fundamentos y normativas que enmarcan el campo de la práctica.

Para el desarrollo de este trabajo se ha recopilado información sobre la importancia de enfatizar el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre instituciones y la triada didáctica. Para dar respuesta a estos interrogantes se precisa sostener la triada desde una documentación abordada desde la organización y acuerdos interinstitucionales; un trabajo en equipo de las partes responsables en distintos momentos del proceso.

## **Palabras claves**

Prácticas pedagógicas – Tríada didáctica – Evaluación y autoevaluación – Normativas – Acuerdos interinstitucionales.

## Índice

Introducción.....	4
Antecedentes de Investigación.....	7
Marco Teórico	
Capítulo I: Normativas que enmarcan el campo de la práctica	
Presentación.....	12
1.1 Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional. Cap. II, “La formación docente”.....	12
1.2 Ley N° 24.521 Ley de Educación Superior. Título II de la educación Superior. Cap. I De los fines y objetivos.....	14
1.3 Ley 13.688. Ley Provincial de Educación. Capítulo VI educación superior.....	15
1.4 Resolución 4043/09 y su anexo (Sobre el Régimen Académico). capítulo II Trayectoria Formativa.....	16
1.4.1 De la modalidad de cursada. Régimen de cursada presencial.....	17
1.5 Diseño Curricular de Nivel Superior (2008). El campo articulador de la práctica docente.....	17
1.5.1 El desempeño práctico de los docentes en formación será analizado teniendo en cuenta.....	18
Capítulo II: Los profesores del Campo de la Práctica	
Presentación.....	19
2.1. La función del profesor de campo de la práctica.....	19
2.2 El espacio de la práctica.....	20
Capítulo III: El docente de sala, co-formador	
Presentación.....	22
3.1. El co-formador: figura como modelo pedagógico.....	22
3.2 La función del co-formador en la práctica pedagógica.....	23
Capítulo IV: El alumno en sus prácticas pedagógicas.	
Presentación.....	25
4.1 El rol del alumno en sus prácticas educativas.....	25
4.2. La experiencia de las prácticas y residencia.....	26
Capítulo V: Prácticas pedagógicas de los futuros docentes	

Presentación.....	28
5.1 Formación integral.....	29
5.2 Abordaje de las prácticas.....	29
Capítulo VI: Evaluación y Autoevaluación.	
Presentación.....	31
6.1 Evaluación de aprendizajes y desempeño académico.....	31
6.2 Autoevaluación.....	32
Trabajo de Campo. Entrevistas, análisis de las entrevistas.	
Entrevistas.....	34
Análisis de entrevistas.....	39
Conclusión.....	40
Bibliografía.....	43

## **Introducción**

Desde los diseños curriculares de formación docente, prescribe al campo de la práctica como eje vertebrador de la formación inicial de grado para la obtención del título de profesor/a en educación inicial. En el tercer y cuarto año de la carrera los/las estudiantes deben realizar prácticas de enseñanza; es decir, desarrollar prácticas y residencias docente de manera progresiva e intensiva en los jardines de infantes y maternales, en el distrito donde realiza sus estudios y/o distritos vecinos.

Ese espacio curricular contempla trabajos de participación progresiva de los docentes en formación en el ámbito de la escuela y el aula que culminan con la residencia pedagógica. Este último tramo de la formación representa la posibilidad de que el estudiante asuma el rol docente y se integre a un grupo áulico con un proyecto de enseñanza extendido en el tiempo.

Al respecto, Cristina Davini (2015) señala que “corresponde que los contenidos relativos a la práctica se expresen en términos de capacidades o desempeños prácticos”. En este trayecto los practicantes analizarán qué, cómo y a quiénes enseñarán, considerando las características subjetivas, socioculturales y del contexto que influyen en las trayectorias de aprendizaje; también serán evaluados por el co-formador y el profesor de campo de la práctica además de realizar su autoevaluación.

Este proceso demanda la articulación y trabajo conjunto entre el profesor de campo y el co-formador, quienes intervienen en la práctica a través de la problematización y la orientación de la planificación, el acompañamiento de las intervenciones docentes y la sistematización del proceso de reflexión en y sobre la misma. La acreditación del campo de la práctica docente se materializa en la aprobación de las instancias de evaluación acordadas previamente y según régimen institucional del Instituto Superior Formación Docente (desde ahora ISFD).

El profesor de la cátedra de campo de la práctica docente acompaña el desarrollo del proceso de las prácticas en el terreno y es quien evalúa, junto a otros actores institucionales (docentes co-formadores, docentes de los ateneos y talleres del instituto formador).

Si bien se ha incorporado espacios de prácticas, integradas y progresivas, en todos los años de la carrera, su concreción señala los siguientes problemas como por ejemplo la falta de un régimen específico sobre la realización de residencias específicas de una institución; un proyecto integral interinstitucional; falta de acuerdos entre propuestas, orientaciones y evaluación de los profesores de ISFD y las instituciones donde deben abordar sus residencias; la falta de conocimiento del rol del co-formador; la falta de criterios en el momento de la autoevaluación.

Se trata de indagar tanto en los problemas identificados, como así también, acerca de las concepciones de evaluación que poseen los docentes de cátedra a la hora de acompañar el proceso en el campo de la práctica. Este trabajo pretende responder a las siguientes cuestiones: ¿Cuál es la función que cumple cada parte en la triada de las prácticas docentes? ¿Cómo se genera la evaluación y la autoevaluación?

En varios momentos se puede observar la brecha que existe entre la teoría y la práctica, entre la realidad áulica y los diseños curriculares. Por esta misma razón se llevará a cabo el presente trabajo en base al objetivo general:

- Referenciar las normativas pertinentes, analizar el rol de los actores sociales en el campo de la práctica docente en los profesorados de nivel inicial y los criterios de evaluación.

Así mismo, sus objetivos específicos se vinculan con:

- Indagar los fundamentos y las normativas que enmarcan el campo de la práctica.
- Analizar el rol y la función que cumple el profesor del campo de las prácticas profesionales y el co-formador.
- Investigar los criterios de evaluación en los distintos momentos de la carrera en los espacios curriculares campo de la práctica.

Para dar respuesta a estos interrogantes y objetivos, el trabajo considerará como muestra a ISFD (gestión pública) que dictan profesorados, entre ellos, para el nivel inicial de la ciudad Campana. Los diferentes actores sociales brindarán sus aportes en distintos momentos del proceso.

Se pretende constituir una investigación, a través de entrevistas semi-estructuradas utilizando técnicas de recolección no directiva y la centralidad de la entrevista desde el abordaje cualitativo, sobre la importancia de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional, así como la importancia de la evaluación por parte de los profesores y co-formadores como del desarrollo reflexivo de la experiencia las prácticas y su autoevaluación.

## **Antecedentes de la investigación**

El abordaje del criterio pedagógico en las residencias docentes en la carrera de nivel inicial en ISFD, en cuanto a sus fundamentos y normativas como así también el rol y funciones de los profesores de campo de la práctica en conjunto con los co-formadores, ha sido contenido de investigaciones por especialistas en el ámbito pedagógico de formación. De igual modo se ha indagado sobre la evaluación y autoevaluación de logros y dificultades en este proceso.

Diversos estudios y antecedentes advierten la necesidad de acercarse cada vez más a las exigencias reales de la profesión y de la tarea que desempeñarán los futuros docentes. Las evaluaciones del desarrollo curricular realizadas por los ISFD identifican problemas en la concreción de algunas de las pautas y orientaciones establecidas para el campo de las prácticas.

Uno de los trabajos de referencia es una investigación de Guevara (2016) para la Universidad de San Andrés que propone “comprender el proceso de prácticas profesionales que prepara profesores de educación inicial”. Este proceso supone la reflexión pedagógico-didáctica sobre la formación a través de la consolidación del enfoque y la inmersión en el ámbito sociocultural lo cual se busca conocer el modo en el que los formadores de docentes procuran asegurar la transmisión de los saberes en el Campo de la Formación en las Prácticas Docentes de un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Buenos Aires.

Argumenta que la transmisión en las prácticas profesionales se produce de manera ocasional, “pues la formación docente ha sido objeto de sucesivos diagnósticos y varios ciclos de reforma tanto en el ámbito argentino como internacional” (Alliaud, 2012). Así mismo se observa un desafío en el vínculo interinstitucional asociados al no reconocimiento del lugar que ocupa el co-formador en los espacios formativos. Terigi (2007) alude que “en el proceso de transmisión los docentes producen un saber no reconocido como tal”. De esta manera, el desafío es adicional en la transmisión de saberes de los co-formadores.

Se aborda a través de un enfoque etnográfico, como enfoque y método, utiliza la técnica de recolección no directiva, la residencia prolongada en el terreno con los sujetos de estudio y la centralidad del investigador como

instrumento de conocimiento, observación y entrevista no estructurada, desde el abordaje cualitativo.

Se seleccionó como caso de estudio una institución de formación docente de gestión estatal ubicada en la ciudad de Buenos Aires que ofrecía únicamente la carrera de profesorado en educación inicial. Otra investigación es presentada por Kent (2013) para la Universidad Nacional de La Plata.

Los mismos plantean la distancia entre lo que sucede en las aulas y las propuestas de los últimos diseños curriculares. Aborda sobre la enseñanza en la formación docente y las dimensiones que forman parte de la misma. Este indaga la problemática de la enseñanza en la carrera de Profesorado de Educación Inicial que se dicta en institutos superiores de formación docente, específicamente en Bahía Blanca, Buenos Aires. Analiza las prácticas de enseñanza, instituciones, docentes, alumnos, formación y conocimiento. El trabajo reconoce como problemática la persistencia de formatos enciclopedistas, la presentación de saberes fragmentados, la escueta correlación entre contenidos y práctica docente con el escaso trabajo en conjunto.

El trabajo expone autores como Davini (2008) que ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para el desarrollo de la enseñanza donde el estudiante es un sujeto activo del proceso de aprendizaje. También cabe mencionar que en el trabajo se nombre el Diseño Curricular para la Educación Superior (desde ahora DCES) incorpora en su Marco General la noción de horizontes formativos, poniéndose énfasis en su dimensión histórico-prospectiva y constructiva. Se presentan así tres horizontes formativos: el maestro como profesional de la enseñanza, el maestro como pedagogo y el maestro como trabajador de la cultura. Y se resalta como núcleo fundante de la formación docente a la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural.

La propuesta es de carácter cualitativo, ya que el objetivo fundamental respaldará la descripción y comprensión de la problemática en ámbitos institucionales específicos. La investigación procura ser un aporte a la mejora de la práctica y brindar un puente entre su transformación en el proceso de aprendizaje y el sustento teórico.

Por otra parte, se cuenta con el artículo de Baldivieso y Valdez (2019) de la Facultad de Ciencias de la Educación UNER analiza la formación en investigación que ofrece los profesorados y licenciaturas de Educación Inicial en algunas universidades nacionales y se profundiza el caso de la Universidad Nacional de San Luis. Evidencia el proceso de reconfiguración de la educación inicial y su formación en investigación en torno a las exigencias del nivel y la concepción de respuestas propicias y críticas frente a las demandas del nivel y de la educación en el presente.

Una nueva mirada sobre el nivel inicial certifica la relevancia de la tarea docente y la necesidad de formación de sus profesores que les posibilite analizar el contexto de la educación, sus necesidades y oportunidades, redefinir vínculos entre las múltiples instituciones y agentes que convergen en su espacio de acción. La investigación es una herramienta útil para la formación profesional de los futuros docentes, fortalece el proceso de aprendizaje, retribuye habilidades y competencias importantes para la práctica educativa, la reflexión crítica para el progreso del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Mediante una indagación documental se indaga la propuesta entendida como una estrategia metodológica de obtención de información accediendo a la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad. Se trabajará con planes de estudio de profesorados y licenciaturas en educación y programas de asignaturas orientadas a formar en metodología de la investigación disponible en sitios web oficiales.

Otro artículo es el de Branda (2018), de la Universidad Nacional de La Plata, el cual se expone sobre “las prácticas y residencias profesionales como dispositivos de formación del profesorado vinculado con la función del profesor de campo transformándose en objeto de estudio permanente para la comunidad científica”. El presente artículo analiza conceptos relacionados con la práctica misma, la formación docente y las residencias en la actualidad para concluir con algunas reflexiones sobre la modalidad que asumen las relaciones entre los sujetos que en ella intervienen.

Davini (2015) afirma que “la práctica y residencia constituye una realidad compleja, multidimensional”. Esto refiere al entramado social, político, personal y curricular que no puede analizarse desde una sola perspectiva. La práctica

representa el hacer a partir de una acción guiada fundando conocimientos integrándolo al aporte del conocimiento académico adquirido. “En la formación docente esta relación ha sido siempre ambigua: teoría y práctica, pensamiento y acción, decir y hacer” (Alliaud, 2017).

El último artículo, al que se hace referencia, es el de Olszanski (2018) de la Universidad Nacional de Quilmes. Este presenta el tema de la evaluación en el campo de las prácticas y residencias docentes en la formación del profesorado de nivel inicial.

Se presenta una investigación sobre los criterios, dimensiones e instrumentos que de evaluación que utilizan los profesores de campo de la práctica en el proceso de la práctica y residencia en el Profesorado Superior de Formación Docente en educación inicial quienes, junto a otros actores sociales (docentes co-formadores), acreditan el recorrido del desarrollo del campo de la práctica docente.

El Diseño Curricular para la formación docente de la Provincia de Buenos Aires prescribe al campo de la práctica docente como eje vertebrador de la formación inicial de grado para la obtención del título de profesor/a en educación inicial.

Hervis, (2018) define que “la evaluación de la docencia y del desempeño docente tienen como finalidad valorar y estimular el desarrollo del personal, identificar fortalezas y debilidades en su práctica, a partir de un proceso co-participativo, crítico, responsable y comprometido”. Se considera fundamental la evaluación y la autoevaluación como parte del proceso de aprendizaje en el campo de la práctica generando reflexiones sobre lo realizado.

La propuesta metodológica se llevará a cabo mediante la encuesta a profesores de prácticas del tercer y cuarto año de la carrera de profesorado de educación inicial de la Provincia de Buenos Aires.

A modo de síntesis, de la revisión de las investigaciones y artículos anteriores se pueden extraer las siguientes conclusiones: el proceso pedagógico, la evaluación y autoevaluación de las prácticas y residencias docentes en la carrera de nivel inicial en Institutos Superiores de Formación Docente ha sido de interés y curiosidad investigativos en los trabajos citados.

También han sido motivo de indagación temas referidos a los fundamentos y normativas como así también el rol y funciones de los profesores de campo de la práctica en conjunto con los co-formadores. Los mismos están contextualizados en Argentina y referidos a investigaciones de tipo cualitativas.

La finalidad de este trabajo busca priorizar el significado de las residencias en la formación docente desde un sustento académico y normativo. Los futuros docentes deben apropiarse de esquemas de reflexión y regulación. En este marco cobra vital relevancia la búsqueda de experiencias formativas apoyadas, en los profesores del campo de la práctica y co-formadores, en un trabajo coordinado entre las instituciones. Como se afirmó en la introducción, no se han hallado trabajos que se enfoquen en el proceso pedagógico, la evaluación y autoevaluación de las residencias del profesorado de nivel inicial, el rol de los profesores y co – formadores de un modo global como objeto de estudio.

## **Marco Teórico**

### **Capítulo I: Normativas que enmarcan el campo de la práctica.**

#### **Presentación**

El Campo de la Práctica se presenta en el Diseño Curricular como el sitio medular de la formación de grado, donde los estudiantes deben ser capaces de conciliar dialécticamente la teoría y la práctica profesional capaz de transformar las realidades donde se desarrolla.

Comprende el espacio para abordar condiciones para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras del sujeto y del contexto en que actúa, dentro de itinerarios formativos que brindan espacios de construcción personal y colectiva, conformando núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas.

Los Lineamientos Curriculares constituyen el marco regulatorio general del campo de las prácticas de la formación docente. A continuación se abordarán las normativas que sustenta el campo de la práctica de la formación docente:

#### **1.1 Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional. Cap. II, “La Formación Docente”.**

Art. 71.- La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

Art. 72.- La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la Formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

Art. 73.- La política nacional de formación docente tiene los siguientes objetivos:

- a. Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación.
- b. Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley.
- c. Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares.
- d. Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.
- e. Articular la continuidad de estudios en las instituciones universitarias.
- f. Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.
- g. Acreditar instituciones, carreras y trayectos formativos que habiliten para el ejercicio de la docencia.
- h. Coordinar y articular acciones de cooperación académica e institucional entre los institutos de educación superior de formación docente, las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.
- i. Otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema.

Art. 74.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán:

- a. Las políticas y los planes de formación docente inicial.
- b. Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares.
- c. Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación.

Art. 75.- La formación docente se estructura en dos (2) ciclos:

- a. Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y,

b. Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad. La formación docente para el Nivel Inicial y Primario tendrá cuatro (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial.

Art. 76.- Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de:

- a. Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b. Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- c. Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.
- d. Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e. Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- f. Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanístico y artístico.
- g. Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.
- h. Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.
- i. Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional.

**1.2 Ley N° 24.521 Ley de Educación Superior. Título II De la Educación Superior. Cap. I De los fines y objetivos.**

Art. 3º — La Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático.

Art. 4º — Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

### **1.3 Ley 13.688. Ley Provincial de Educación. Capítulo VI Educación Superior**

Art. 30.- El Nivel de Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación -de grado y continua- docente y técnica, con un abordaje humanístico, artístico, científico, técnico y tecnológico, contribuir a la preservación de la cultura nacional y provincial y al desarrollo socio-productivo regional, promover la producción y socialización del conocimiento, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida y consolidar el respeto al ambiente. El Nivel contará con un Consejo Provincial de Educación Superior, integrado en forma ad honorem por representantes de los Directores de Institutos Superiores y Unidades Académicas, representantes de los docentes, los no docentes y de los estudiantes, responsable de orientarlo y asesorarlo para la definición de sus políticas integrales de formación de grado, formación continua, investigación y extensión en las Instituciones del Nivel, participar en el planeamiento estratégico y propiciar la articulación del Nivel con otros niveles y jurisdicciones. También contará con Consejos Regionales de Educación Superior integrados en forma ad honorem por Directores de los Institutos Superiores y de las Unidades Académicas y representantes de los docentes, los no docentes y de los estudiantes. Asimismo, el Nivel contará con un organismo encargado de la articulación con el Sistema Universitario a través de la promoción de políticas que favorezcan la producción de conocimientos y de transformación de la calidad institucional.

Art. 31.- El Nivel de Educación Superior está integrado por:

a. Los Institutos de Educación Superior, de Formación Docente y de Formación Técnica, los que se ajustarán en su denominación a las normas nacionales sobre el particular, y las Unidades Académicas. Cada Instituto Superior y/o Unidad Académica contará con un Consejo Académico Institucional, integrado en forma ad honorem por representantes de los diferentes claustros y tendrá como funciones orientar la elaboración, evaluación permanente y aprobación del Proyecto Institucional, formular la propuesta de apertura o cierre de carreras, analizar y aprobar proyectos de los docentes y alumnos tendientes a establecer vinculaciones con la comunidad educativa y asesorar al Director en todas las cuestiones de interés institucional.

#### **1.4 Resolución 4043/09 y su anexo (Sobre el Régimen Académico). Capítulo II Trayectoria Formativa**

La definición de trayectoria formativa refiere a las condiciones normativas que reconozcan experiencias académicas – de formación, extensión e investigación – de los estudiantes, en el marco de los diseños curriculares y la organización institucional. Promoviendo la mejora en las condiciones institucionales y en las regulaciones vigentes y futuras, posibilitando un replanteo de la dinámica colectiva, habilitando y estimulando nuevos procesos e instancias de intercambio, producción de saberes y experiencias significantes.

Implica generar nuevos procesos de circulación, evaluación y validación de innovaciones que vinculen de forma concreta las experiencias de la formación con el futuro desarrollo profesional. Así, cada institución podrá implementar un sistema de créditos (reconocimiento) para diversas acciones llevadas a cabo por los estudiantes vinculadas a manera de ejemplo, con participaciones en proyectos de extensión, investigación, seminarios, talleres, experiencias educativas con la comunidad, tutorías a estudiantes de los primeros años, etc.

De esta forma las instituciones formadoras se deberán enfrentar a roles para los cuales tradicionalmente no han preparado, por lo cual deberán acumular conocimientos sobre prácticas que no han sido usuales en sus propuestos de formación inicial.

Las trayectorias formativas deben aportar a dos construcciones: En el caso de la formación docente su posicionamiento en la comunidad, en el campo y el sistema educativo. La recuperación del sentido de la docencia en nuestras sociedades en crisis y en contextos de transformaciones culturales continuas.

En síntesis, las trayectorias formativas deben contribuir a una mayor autonomía estudiantil, a su integración social crítica, otorgándole centralidad a través de la activa participación grupal, institucional y comunitaria.

#### **1.4.1 De la modalidad de cursada. Régimen de cursada presencial:**

El estudiante deberá cumplir con los siguientes requerimientos:

- Asistencia al 60% de clases de unidades curriculares y no menos de 80% de asistencia a prácticas de campo docente y profesional.

- Aprobación de las instancias de evaluación previstas con nota mínima de 4(cuatro) puntos para acceder a la instancia de acreditación con examen final o de 7 (siete) puntos para la promoción sin examen final.

#### Régimen de estudiante libre

- Quedan exceptuados de este régimen los Talleres, Seminarios, Ateneos y los Campos de la Práctica Docente y de la Práctica Profesional.

### **1.5 Diseño Curricular de Nivel Superior (2008). El campo articulador de la práctica docente**

En el currículum de la Formación Docente se continúa sosteniendo el carácter de “eje vertebrador” de la Práctica, es decir, se diseña el Campo de la Práctica Docente como articulador de todos los otros campos de la organización curricular. Uno de los principales propósitos del Campo de la Práctica Docente es considerar la práctica docente como un objeto de transformación. Pensado de esta manera, en el Campo de la Práctica Docente se articulan todos los demás campos, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre todos ellos. En el Campo de la Práctica Docente se especifican tres componentes: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario.

En este Campo se propone que los “maestro/as orientadores” de las Escuelas donde los maestro/as en formación realizan sus prácticas, participen

en el Taller Integrador Interdisciplinario o en otras instancias del Campo de la Práctica Docente. Esta estrategia permitiría propiciar espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar. Por otra parte, generar redes con las escuelas de la localidad y de las regiones de la jurisdicción, promovidas y articuladas con los Institutos Formadores.

Además, las escuelas donde se realicen las prácticas deben responder a diferentes características, no sólo geoambientales, sino también socioinstitucionales, atendiendo también a las diferentes Modalidades: Escuelas rurales, urbanas, suburbanas, de sectores medios, populares, contextos de encierro, domiciliarios, hospitalarios y otras.

Los Institutos Formadores deberán arbitrar los medios para que tanto los Profesores de la Formación docente como los “maestro/as orientadores” participen en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y de la práctica propiamente dicha.

#### **1.5.1 El desempeño práctico de los docentes en formación será analizado teniendo en cuenta:**

La responsabilidad y el compromiso profesional; el desarrollo de las capacidades críticas; la iniciativa autónoma y la creatividad; la fundamentación de decisiones pedagógicas; el desarrollo de actitudes para la reflexión y problematización colectiva; el dominio conceptual de los contenidos de enseñanza; el sentido práctico contextualizado.

La práctica en terreno, como se ha hecho tradicional en la formación de docentes en la provincia de Buenos Aires, la práctica no es pensada como una simulación ni como una aplicación; tampoco está situada sólo en el momento de la residencia en las escuelas. Por tratarse de un eje vertebrador, la práctica se desarrolla durante toda la carrera en condiciones reales, en el campo educativo, en el campo institucional y en el campo áulico; habida cuenta de que un campo es una estructura de relaciones objetivas, que posee propiedades específicas.

## **Capítulo II: Los profesores del Campo de la Práctica**

### **Presentación:**

Diferentes autores realizaron sus aportes sobre el trabajo del profesor de campo. Se puede observar diversas perspectivas. Algunos consideran que el desarrollo del oficio de enseñar es una construcción de saberes teóricos en sumatoria a la comprensión de los componentes de la planificación como los tiempos, espacios y contenidos además de reflexionar sobre la propia práctica. Bates, Ramirez & Drita (2009) manifiesta sobre “la construcción de conocimiento sobre el oficio de enseñar, a través de cuestiones como la transmisión del manejo de la clase, el tratamiento de los contenidos y en particular en la relación futuro docente con saberes teóricos”.

En divergencia otros autores cuestionan la presencia del profesor de campo en las prácticas y su relación colaborativa con el co-formador ya que se encuentra restringida por la cantidad de módulos que provee su cargo. Ibrahim (2013), argumenta que “los profesores de práctica pasan muy poco tiempo observando a los docentes en formación, lo cual amenaza la posibilidad de realizar un adecuado seguimiento y evaluación de su desempeño”. En el campo de la práctica, la experiencia en terreno permitirá que el maestro/a en formación aborde, comprenda y desarrolle su quehacer de manera contextualizada.

Por lo ante expuesto se partirá del reconocimiento de las problemáticas socioculturales y la multiplicidad de espacios educativos, para pasar luego a la comprensión del espacio escolar en su contexto, y llegar al interior de la escuela y del aula en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **2.1. La función del profesor de campo de la práctica**

El profesor de campo de la práctica es el encargado de gestionar la organización de las prácticas docentes entre instituciones. Este espacio se presenta como un espacio vertebrador, donde los y las estudiantes construyen la integración de la formación inicial con la práctica profesional y, de este modo, transitan una experiencia social de aprendizaje transformador. Al respecto, Cristina Davini (2015) señala que “corresponde que los contenidos relativos a la práctica se expresen en términos de desempeños prácticos, pero de ningún

modo representan meras habilidades instrumentales, sino que incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos”. El sentido de este espacio es proporcionar al estudiante herramientas centrales para reconocer, comprender e interactuar en la multiplicidad y complejidad de las instituciones educativas.

Así mismo el profesor coordina el TAIN. El taller integrador interdisciplinario ofrece a los estudiantes la oportunidad de construir capacidades ubicándose en contexto, lo que conforma un entrenamiento experiencial para la acción profesional. En relación a lo expuesto se propone que los estudiantes puedan reconocer en diferentes espacios sociales sustentos en su formación y que puedan apropiarse de herramientas con las que se trabajan en los mismos.

Tiene por objeto acceder a la práctica docente desde la comprensión y el posicionamiento del futuro profesor/a de nivel inicial en el campo educativo. “El encuentro sistemático con la sociedad, la cultura y el conocimiento contemporáneo promueve la construcción de una perspectiva que permita repensar la práctica educativa y la propia tarea docente en el marco de las transformaciones culturales, políticas y sociales” (MECyT, 2005: 28). Se considera que lo educativo comprende la relación teoría-praxis como educativo-social abordándola, desde situaciones didácticas, en su complejidad a partir de herramientas teórico- metodológicas específicas, las cuales permiten construir conocimientos significativos para los futuros docentes.

El trabajo colaborativo del profesor de campo aportando sus conocimientos y reflexiones será de suma importancia en el seguimiento de los futuros docentes en las observaciones de sus prácticas, las cuales se nutren y sustentan de la teoría para evaluar su desempeño. El campo de la práctica favorecerá en los y las futuros/as docentes, el reconocimiento de sentidos y saberes en la construcción de la identidad profesional.

## **2.2 El espacio de la práctica**

El docente formador del campo de la práctica aborda contenidos que, luego el estudiante, pondrá en práctica, la integración entre el aporte del conocimiento académico y la reflexión individual. Se establecerán vínculos o relaciones con las teorías, organizarán situaciones de aprendizaje, planificación de dispositivos, del espacio, los tiempos y los recursos del aula; afrontar y

resolver las situaciones en la clase; observar y evaluar a los alumnos con enfoque formativo.

Las instancias de la práctica son espacios privilegiados para transmitir la formación docente; pues según Davini (2015 pp. 42), “Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión”. Los formadores se ocupan de la práctica de enseñanza en las dimensiones que corresponde con el contenido particular del que trate su campo de estudio recurriendo a situaciones de enseñanza, aportando elementos que contribuyan a entender, comprender, pensar, sentir, experimentar el espacio para el que se está formando.

Las prácticas tienen algunas particularidades que las diferencian y jerarquizan frente a otros espacios curriculares. Según Edelstein (2013) se trata de “las instancias curriculares más importantes para los practicantes dado que es allí donde aparecen situaciones ligadas a la imprevisibilidad que requieren soluciones construidas en situ”. De esta manera se privilegia el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón.

## **Capítulo III: El docente de sala, co-formador.**

### **Presentación**

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para La Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación y del Instituto Nacional de Formación Docente (2007) señalan como sus funciones más importantes “favorecer el aprendizaje del rol, acompañar las reflexiones, brindar criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y propuestas didácticas, diseñar junto con los alumnos del instituto nuevas experiencias, sistematizar criterios para analizar la propia práctica.”(p. 44).

Los fundamentos que tiene el docente de sala para elegir convertirse en co-formador son diversos. El criterio o factor que lo impulsa generalmente está supeditado a su trayectoria profesional, situación de revista y disponibilidad de la institución donde trabaja. El equipo de gestión, en algunas instituciones educativas que van a recibir a los estudiantes residentes, consulta a su plantel la disposición para recibirlos en sus salas o acuerdan entre instituciones criterios a tener en cuenta. Por el contrario, en otras instituciones, el equipo de conducción brinda a disposición todas las salas sin consultar al docente y acordar pautas proporcionadas por el co-formador

El/la co-formador/a o docente orientador/a define el recorte pedagógico y contenidos requeridos, según su planificación anual, que desarrollará la estudiante de práctica a sus alumnos. “Los docentes que orientan y son tutores de prácticas, en su rol de modelos, contextualizan la práctica” (Wang, 2001), es decir que con antelación selecciona contenidos para brindárselos al alumno practicante y que éste logre diseñar su propuesta, también se definirá que tipo de formato se le otorgará a este recorte.

Por lo general suelen designarse proyectos o unidades pedagógicas y secuencias para los contenidos, que lo fundamenten, como propuestas de enseñanza. Una vez planificada, y revisada por el profesor de práctica, el/la co-formador/a puede sugerir modificaciones en las propuestas u otro componente de la planificación.

### **3.1. El co-formador: figura como modelo pedagógico**

La práctica pedagógica, como experiencia de formación, debe estar acompañada por personal idóneo, experimentado. Este espacio permite un trabajo de observación sustentado en el análisis teórico, lo que implica prestar atención al docente referente, co-formador, el cual se transforma en un modelo pedagógico. Según Korthagen, et al. (2005) “los co-formadores de manera intencional o no, enseñan a sus estudiantes al mismo tiempo que enseñan sobre la enseñanza” (p. 111). El docente de sala asume la enseñanza de su rol brindando su experiencia como ejemplo. Esta constitución de modelo para los estudiantes en formación aporta al desempeño profesional estableciendo una conexión entre la teoría brindada en el instituto superior y la práctica en la institución escolar, pues permite comenzar a reflexionar sobre la propia práctica en relación a la teoría.

Así mismo la modelización amplía la experiencia del alumno practicante estableciendo un vínculo entre la teoría y práctica como también experimenta, junto a un experto, una aproximación a su desempeño profesional.

Para Swennen et al. (2008) “la modelización mejora las propias prácticas de enseñanza de los formadores de docentes, en tanto les permite expandir su repertorio de estrategias, reflexionar sobre su propia tarea y repensar la relación teoría-práctica”. Las estrategias didácticas enmarcadas en el diseño curricular correspondiente se tornan visible en la práctica misma realizada por el o la docente de sala, enfocado al mismo tiempo como guía experto en las cuestiones referidas al desempeño del proceso de enseñanza – aprendizaje, pues es él o ella quien conoce el grupo de alumnos y puede orientarlo en la dinámica de trabajo propias de esa sala y de las situaciones específicas del contexto pudiendo anticipar la estrategia a utilizar o realizar cambios con inmediatez para favorecer la dinámica de grupo.

Además del trabajo en sala también el co-formador es modelo de trabajo en una institución escolar inserta en una comunidad específica, puesto que lo que sucede en esa institución es único y diferente a otra. Allí participa una porción de la comunidad que tiene necesidades determinadas y concretas a la colectividad que la circunda.

### **3.2 La función del co-formador en la práctica pedagógica**

El docente co-formador es el referente que aporta recursos para desarrollar la reflexión y autonomía en proceso de enseñanza – aprendizaje. Spakowsky (2006) se refiere a que “el trayecto de la residencia es entendido como una categoría espacio-temporal en la que se articulan, como una especie de “bisagra”, la dimensión subjetiva y la objetiva del proceso de construcción con los otros agentes” (p. 47). Es el puente entre la formación teórica y la propia práctica en la institución educativa enfocados a la construcción de conocimientos en el primer proceso de socialización profesional vinculándose desde el acompañamiento frente a la realidad diaria y las dificultades e inseguridades, situación surgida tras por la inexperiencia y el primer acercamiento a la ocupación del rol.

El co-formador asume un importante protagonismo por su rol en la práctica concreta del estudiante en la sala, ya que es quien observa y asesora desde lo pedagógico en el proceso de la planificación para llevar a cabo las clases en sus prácticas. Foresi, (2009) agrega que el papel de co-formador lo “designamos al conjunto de docentes que reciben practicantes y residentes en los cursos que tiene a su cargo en las instituciones educativas y que se encargan del seguimiento individualizado de la formación “en terreno “de los futuros docentes” (p. 223). Al abordar su actividad colaborativa se tornan ejemplos para la construcción de su propio rol como docente, a la hora de fusionar la teoría y la toma de decisiones en relación al desarrollo de actividades previamente formuladas, como en los recursos debidamente seleccionados, entre otros, para procurar un mejor desempeño.

Según Perrenoud (2011), “es necesario fortalecer la confianza en cada practicante desarrollando competencias especializadas, conocimientos exhaustivos, capacidad de juicio, de anticipación, de análisis y de innovación”, es decir que el co- formador es quien orienta en el desempeño frente a su grupo de alumnos a quienes conoce su dinámica de trabajo, inherente a su experiencia. Acude a estrategias orientadoras favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje atendiendo los cambios que puedan surgir, a las características de multiplicidad y complejidad propias de la flexibilidad de la práctica y de las características propias de la cultura institucional facilitando el trabajo de los y las practicantes.

## **Capítulo IV: El alumno en sus prácticas pedagógicas.**

### **Presentación**

Las prácticas pedagógicas abordan la formación inicial del futuro docente. Es un proceso de desarrollo de competencias y habilidades concretas para transformar saberes teóricos en prácticos. En palabras de Alliaud, (2017) “formar docentes mediante prácticas de enseñanza acordes con lo que pretendemos que luego ellos hagan como maestros o profesores en sus aulas” (pp. 101). El proceso de enseñanza es complejo por sus múltiples determinaciones, por tanto este espacio configura la formación profesional donde se relacionan los contenidos propios del nivel y la realidad educativa de la sociedad dónde el futuro docente se encuentra inmerso en un momento histórico determinado.

El campo de la práctica es el eje vertebrador de la formación docente donde encuentra la interacción entre la reflexión y la acción. En las prácticas pedagógicas brindan herramientas para poder desempeñar su rol en la institución asignada. “La observación es una, entre tantas, de las técnicas de indagación que se administra al momento de concretar un proyecto, con la intención de recabar información y así poder comprender hechos y fenómenos que se presentan en una realidad.”(Gayol, 2008). Los alumnos que realizan las prácticas realizan un proceso para desempeñar su rol, en el cual la observación es un instrumento fundamental, pues es el primer contacto con la institución y el grupo con el cual realizará sus prácticas.

### **4.1 El rol del alumno en sus prácticas educativas**

En la relación teoría – practica Davini (2015), manifiesta la importancia de “un movimiento amplio y variado que enfatiza el valor de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas” (Pp 18). El alumno practicante registrará momentos específicos del día, modos de participación de los alumnos de sala, intervención del docente según la actividad y la organización del grupo, la utilización de espacios y materiales, como también situaciones que requieren estrategias específicas de intervención en el modo de enseñar.

Una vez concluido el momento de observación se procede a realizar la planificación de las prácticas pedagógicas según los contenidos seleccionados

por el co-formador. Esta planificación debe estar aprobada por el docente de sala (co-formador), y el profesor de campo de la práctica.

La planificación conformará su herramienta fundamental para realizar el proceso de enseñanza – aprendizaje con el grupo determinado. La misma deberá estar aprobada por el co-formador y el profesor de campo de la práctica.

#### **4.2. La experiencia de las prácticas y residencia.**

Las prácticas pedagógicas se organizan desde segundo a cuarto año de manera progresiva y acorde a los contenidos abordados según el diseño curricular de nivel superior. Achilli (2000) manifiesta que “la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (pp. 25).

En segundo año se orienta al análisis institucional, el cual consiste en recabar información de la misma, observar y registrar su funcionalidad, como también realizar entrevistas a los diferentes actores sociales que se encuentran en la misma para poder tomar nota sobre sus características, su dinámica y el proyecto institucional. En estas prácticas también realizan diversas actividades, colaboraciones acordadas con el co-formador.

En tercer año realizan, en parejas pedagógicas, una primera instancia de observación en la sala. Luego estarán a cargo de realizar actividades en ciertos momentos del día, previamente planificado y acordado con el profesor (co-formador) aprobado por el mismo y por el profesor de campo. Así mismo formularan un registro denso para analizar sus prácticas y autoevaluarse.

En cuarto año el futuro docente consiste en una planificación integradora, ya que deberá abordar cada momento del día, siempre en guarda del co-formador. En un primer momento el alumno tomará contacto con el docente de sala y su grupo de alumnos. Se realizará las primeras observaciones para recabar información sobre la dinámica de la sala, el diagnóstico de grupo como también de la institución.

Es un primer acercamiento que le permite enfocar su propuesta pedagógica, adaptarse y conocer el estilo pedagógico del docente para poder brindar una continuidad. Luego el profesor a cargo le brindará los contenidos a

desarrollar para que pueda realizar la planificación que deberá estar aprobada por el co-formador y el profesor de campo antes de comenzar sus prácticas. También pueden participar de diversas actividades que abarque la institución según el momento calendario de sus residencias como por ejemplo actos por efemérides, talleres institucionales, reuniones informativas, etc.

Este recorrido le permite al futuro docente una instancia de reflexión en la utilización de estrategias de enseñanza, una fuente de aprendizaje transformadora desde una actitud activa, se genera un puente entre la formación inicial y la praxis. Para Díaz Barriga (et. al. 2002) las estrategias de enseñanza son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (pp. 141). Las decisiones tomadas en los modos de enseñar se fundamentan en un marco teórico pudiendo así explicar sus observaciones abordadas desde un encuadre conceptual

El futuro docente adquiere capacidades de resolución para la propuesta de enseñanza acorde a un grupo determinado. Rebeca Anijovich (2009) entiende que la etapa de formación pedagógica debe “ser pensada a partir del concepto de trayecto como un camino que debe ser continuamente transitado, esto es, un proceso que debe ser abierto”; es decir que comienza a tomar decisiones, siendo cada vez más autónomo observado desde sus potencialidades, transitando una experiencia social desde su práctica.

## **Capítulo V: Prácticas pedagógicas de los futuros docentes**

### **Presentación**

“La educación es verdadera praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” Paulo Freire.

En el campo de la práctica docente reside una complejidad inherente por su carácter articulador de todos los otros campos de la organización curricular como por su intervención interinstitucional, lo cual se puede observar en su abordaje. Se presenta como un espacio vertebrador, donde los y las estudiantes construyen la integración de la formación inicial con la práctica profesional y, de este modo, transitan una experiencia social de aprendizaje transformador. Al respecto, Cristina Davini (2015) señala que corresponde que los contenidos relativos a la práctica se expresen en términos de desempeños prácticos, pero de ningún modo representan meras habilidades instrumentales, sino que incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos.

El sentido de este espacio es proporcionar al estudiante herramientas centrales para reconocer, comprender e interactuar en los múltiples y complejos espacios de la ciudad, capaces de reconocer la heterogeneidad como premisa ineludible. De este modo se amplía el concepto de práctica docente; entendiéndola como, por un lado, práctica social y política comprometida con la realidad cultural y las condiciones de vida de los sujetos que habitan los diferentes espacios comunitarios y, desde otro punto, promotora de la habilitación de ciudadanos críticos, participativos, responsables y solidarios.

Las prácticas pedagógicas conforman un espacio integral y esencial en la formación inicial. Permite la articulación de la teoría, concebida en los institutos superiores, con las prácticas mismas en instituciones escolares. Trilla Bernet (2001), “se puntualiza en la esencia de la formación docente para la práctica pedagógica, como protagonista de su misión dirigida a propiciar herramientas de descubrimiento en acción de gestión del conocimiento, representa el hacer desde el conocer”. En otras palabras el propósito es propiciar un espacio para que el futuro docente pueda llevar a cabo sus propuestas pedagógicas.

Se remiten a las acciones que el docente realiza para beneficiar y potenciar la construcción de nuevos conocimientos y el desarrollo de competencias en los alumnos.

### **5.1 Formación integral**

Las prácticas pedagógicas se convierten en un proceso integral en congruencia con el entorno sociocultural. Es considerada por Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga (2018), “una herramienta dinámica, cambiante y compleja que sirve como estrategia del saber, relacionada directamente con el entorno sociocultural donde se desempeña el docente”, es decir el contexto donde transcurren las prácticas inciden directamente en el proceso de las mismas.

Potenciando el desarrollo de las y los futuros docentes, las prácticas pedagógicas permiten reforzar y orientar su formación y posterior desarrollo profesional. Según lo planteado por Maldonado, et al (2019), “cada docente implementa diferentes enfoques y estrategias didácticas en su práctica pedagógica, donde, el factor motivación del docente que orienta su clase, se reflejará directamente en el desempeño académico del estudiante”. Se centra en una formación integral promoviendo el enfoque en las necesidades de la comunidad donde se encuentra inserto.

Por lo cual, en el presente, se requiere de una práctica pedagógica en la que se produzca una enseñanza explícita; el proceso de transformación demanda estrategias pedagógicas, conocimientos conceptuales y procedimentales. Así mismo necesita de un docente reflexivo en su accionar cotidiano, capaz de generar nuevos conocimientos para abordar diferentes resoluciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

### **5.2 Abordaje de las prácticas**

Las prácticas pedagógicas conciben la clase de manera tal que permita a los estudiantes desempeñar un papel activo en la construcción de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y valores, estimulando el aprendizaje participativo, el cual facilite su actuación estimulando la creatividad y accionar consciente, lo que repercute en su formación integral. Forman una práctica social, atravesada por múltiples factores micro y macro contextuales de orden político, institucional y socio histórico.

Se proyecta generar oportunidades para establecer momentos reflexivos y críticos enmarcados en el Diseño Curricular para Nivel Superior y el Diseño Curricular para Nivel Inicial, como así también contribuir a la constitución de un bagaje teórico indispensable para la toma de decisiones abordados desde la comprensión de las particularidades del nivel, en cada uno de sus ciclos, desde el conocimiento de los fundamentos que dan sustento a su existencia acercando, a los estudiantes, a la fundamentación teórica de las concepciones que enriquecerán las prácticas docentes desde su posición como agentes de cambio.

Favorece la construcción de estrategias e intervención docente capaces de tomar decisiones reflexivas y acordes a los contextos que se desarrollan motivando el análisis de la interacción de los componentes en la elaboración de proyectos curriculares, institucionales y las planificaciones áulicas mediante el conocimientos suscitando la comprensión de las relaciones entre los distintos elementos que conforman un diseño curricular; proponiendo espacios de análisis de las distintas concepciones, momentos de la enseñanza y sus características fundamentado en el análisis crítico de las diversas estructuras vigentes.

## **Capítulo VI: Evaluación y Autoevaluación.**

### **Presentación**

La evaluación apunta a motivar la reflexión y análisis que permitan la construcción de un conocimiento competente, relevante profesionalmente generando sentido para el propio sujeto. Permite diagnosticar qué y cómo orientar acciones acompañando la posibilidad de los futuros/as profesores/as a realizar una revisión de sus propias vivencias y considerar sus acciones realizadas en una autoevaluación desde una posición constructiva y crítica.

El presente contexto en el cual estamos inmersos pretende formar futuros profesores reflexivos y críticos acerca de su realidad, con la capacidad de revisar, repensar, reformular, corregir su intervención y tarea cotidiana pensando la evaluación de manera formativa, analizando y reflexionando sobre la trayectoria realizada a lo largo del espacio curricular. En palabras de Anijovich (2017) “La evaluación es entendida como una oportunidad, cuyo propósito es que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades”. La evaluación como herramienta para la toma de decisiones constituye un eje transversal de las trayectorias formativas. Se enfoca en el proceso de aprendizaje, lo que implica que la evaluación sea constante, en diferentes dimensiones educativas (enseñanza, aprendizaje, trayectoria y organización escolar) propone un entramado de estrategias de generación de información, métodos de análisis y recolección de datos y perspectivas analíticas sobre la educación desde un enfoque integral.

### **6.1 Evaluación de aprendizajes y desempeño académico**

En el concepto de evaluación, se observan diversas concepciones en grandes pedagogos, no existe un sólo concepto es la suma de muchos factores. Para Pinto (2007), “la práctica de la evaluación en las instituciones de educación superior consiste en obtener de forma sistemática evidencias de información objetiva, tanto cualitativas como cuantitativas, que faciliten la toma de decisiones”. Supone de reflexión y un acuerdo previo entre todas las partes involucradas, llevando a cabo un proceso co-participativo, responsable y crítico teniendo como fin el desarrollo profesional del futuro docente en cuanto identificar debilidades y fortalezas.

Así mismo Anijovich y Capelletti (2017) expresan que “la evaluación es entendida como una oportunidad, cuyo propósito es que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades como estudiantes”. La reflexión se encuentra en el proceso general de evaluación relevante en la toma de decisiones favoreciendo el profesionalismo atendiendo a la diversidad en forma integral de manera continua y permanente.

Camilloni (1998), aporta que es “el proceso de evaluar atraviesa los procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera tal, que si se analizara y modificara en profundidad la idea de evaluar se modificarían sustancialmente los procesos de intervención de los docentes”, lo cual hace referencia a la propia práctica docente y su autoevaluación de manera propicia para poder comprender los aciertos y las limitaciones en sus prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza – aprendizaje

En el campo de la práctica, la trayectoria del estudiante practicante y/o residente se encuentra inmerso en un contexto complejo donde diversos actores mantienen una relación progresiva con particularidades en una relación interinstitucional e interdisciplinaria. Para Souto (2016) “los formadores, las instituciones no forman; en tanto no se forma al otro, no se le imprime una forma, sino que se organizan situaciones, dispositivos, proyectos para que los docentes al participar en ellos se formen” Esta práctica social permite comenzar a construir un bagaje cultural adentrándose en los desafíos de la profesión desde una mirada reflexiva de la educación contemporánea desde la complejidad de dimensiones y de factores que en ella se entrelazan.

En este contexto se tienen en cuenta varios componentes como la planificación didáctica de los contenidos, que realizará de manera anticipada, los recursos para llevar a cabo las actividades pedagógicas, la asistencia y puntualidad, como así también la responsabilidad de presentar lo antes formulado en tiempo y forma a quienes corresponden (profesor de campo de la práctica y co-formador).

## **6.2 Autoevaluación**

El proceso de autoevaluación se define, según Mora (2004) “no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para

determinados resultados, y la elaboración de un nuevo plan”; es decir, que aporta información y permite la mejora profesional y el crecimiento personal del docente para favorecer la calidad educativa desde su compromiso en el proceso de enseñanza – aprendizaje construyendo su desempeño académico continuo teniendo en cuenta su autocrítica desde la reflexión teniendo la posibilidad de analizar su propio aprendizaje, son evaluadores y evaluados permitiendo una co-construcción de los procesos desarrollados. Es un recurso privilegiado de formación y una estrategia para mejorar las prácticas docentes ya que provee y contribuye el desarrollo y el crecimiento tanto personal como profesional

Para Sanjurjo (2002) es “la capacidad de evaluar, y planificar el propio proceso de aprendizaje mediante la autovaloración de las propias competencias y la autodirección en la consecución de las mismas”. Permite desarrollar competencias necesarias para mejorar sus debilidades y ampliar sus fortalezas pedagógicas revisando su propia práctica docente desde el pensamiento autorreflexivo y asumida con responsabilidad, produciendo múltiples beneficios en los cuales están comprendidos el proceso educativo generando conciencia reflexiva que permita el desarrollo de una posición crítica. Es un instrumento para recuperar saberes construidos acerca de la enseñanza e transformando la propia práctica de evaluar.

## **Trabajo de Campo. Entrevistas, análisis de las entrevistas.**

### **Entrevista a profesora de campo de la práctica**

- ¿Cómo se realiza el trabajo co-participativo con la institución dónde las y los estudiantes realizarán la residencia?

*La profesora de campo de la práctica se encarga de buscar instituciones educativas de nivel inicial, de gestión estatal para que las alumnas realicen sus residencias de 4to. El ISFD trabaja en conjunto con la inspección del distrito para que los jardines estén en conocimiento y dispuestos a recibir a las alumnas. Hace un tiempo ya se trabaja mediante un proyecto de conversaciones pedagógicas donde participan distintos jardines de la ciudad mencionada y de la vecina, Zárate, se suma la inspección del Nivel y quien organiza y gestiona, el Instituto de formación docente.*

- ¿Qué datos puede brindar en cuanto a su experiencia como profesor formador?

*Voy a mencionar dos aspectos que me parecen relevantes y sobre los cuales venimos focalizándonos hace un tiempo. Por un lado las disparidades pedagógicas con las que nos encontramos al momento de orientar a las alumnas. El diseño curricular que rige en la provincia tiene orientaciones pedagógicas con las que el instituto trabaja y enmarca las prácticas para las alumnas, pese a esto detectamos que muchas veces priman las prácticas tradicionalistas en las instituciones de Nivel Inicial.*

- ¿Qué características puede comentar sobre el acompañamiento de los y las residentes desde su rol?

*Desde mi rol acompaño orientando desde diferentes aspectos. Como profesora de campo de la práctica, además de la teoría necesaria para poder darle marco a las propuestas y conocer desde dónde y por qué trabajamos de esta manera, también les acerco material didáctico imprescindible para el trabajo desde el área, estoy convencida que deben conocer e instalarse la necesidad de investigar siempre sobre el material, conocerlo previamente y llevar a la sala aquello que sea de calidad.*

*Al momento de la práctica me gusta acompañarlas desde un rol no tanto observador sino más bien participativo. Es decir, llego al jardín para*

*acompañarlas e intervenir junto con ellas pero la realidad es que este ejercicio lo puedo realizar dos o hasta tres veces con cada estudiante ya que me es imposible poder acompañarlas con la calidad de tiempo que me gustaría.*

- *Sobre la planificación del alumno/a para sus residencias ¿qué aspectos puede considerar que necesita abordar con mayor intensidad en su materia?*

*Las preguntas que orientan el cierre de la propuesta. "Los cierres" de cada propuesta son un punto débil en general en las planificaciones de las alumnas. Generalmente son preguntas cerradas que no llevan a ningún intercambio y no dejan ver qué están pensando los chicos y las chicas acerca de lo propuesto en el desarrollo.*

- *¿Cómo observa el desarrollo de las clases de los alumnos residentes? ¿qué dificultades encuentra? ¿Cómo establece la evaluación?*

*En general las prácticas se llevan a cabo respetando lo planificado, visado y aprobado por las profesoras, pero se puede observar una cierta prisa o apuro por culminar la actividad. Es decir, los tiempos (fundamentales en el trabajo pedagógico) no son un punto fuerte de las prácticas de alumnas. En general cuesta que las conversaciones, intercambios, momentos de exploración por parte de los niños y de las niñas, sean genuinos. Pareciera ser que es más un momento a cumplir que a experimentar y explorar verdaderamente. Habría que rever los tiempos en las prácticas. La evaluación se orienta con la observación de la clase (treinta/cuarenta minutos), para mí es algo acotado ya que hay variadas circunstancias que pueden modificar la clase y es complejo sólo tener la comparación con una o dos más oportunidades.*

- *¿Cómo trabajan en conjunto con la co-formadora? ¿Tienen acuerdos para realizar la evaluación de la estudiante?*

*En general la relación se da una especie de consenso sobre todo porque no es una decisión de la co-formadora estar en este lugar sino de la institución. Tenemos que consensuar y negociar. La co/formadora, en general, pide ciertas prácticas, que ya mencioné, tradicionalistas y que no siempre son enriquecedoras para la propuesta o que quizás no tienen un fin en sí pedagógico sino más bien "decorativo" y eso se convierte en una negociación.*

*En cuanto a la evaluación no se genera ningún acuerdo ya que no hay oportunidad para realizarlo. La docente de sala sólo transmite lo que observa.*

### **Entrevista a co-formador/a**

- ¿Cómo vivencias la experiencia de vinculación con el instituto formador?

*El jardín donde trabajo abre sus puertas a los ISFD todos los años o cuando ellos necesitan que sus alumnos realicen las prácticas. La directora nos “comunica” que sala va a tener practicantes o residentes y en qué fecha. No es elección de la docente.*

- ¿Cuál es tu rol en la triada didáctica? ¿Tienen acuerdos con la profesora de campo para realizar la evaluación de la estudiante?

*Abro las puertas de mi sala y comparto a mis alumnos para que puedan transitar sus días de práctica. En cuanto a los profesores del ISFD no tengo vínculo salvo cuando vienen a observar a las estudiantes, por ende no existen los acuerdos.*

- ¿Qué características posee el acompañamiento a los alumnos practicantes desde tu rol?

*Las acompaño en todo momento, ya que si bien ellas dan las clases los alumnos son mi responsabilidad. Les brindo consejos y sugerencias si es necesario.*

- ¿Cuáles fueron sus observaciones sobre el rol del alumno practicante/residente frente al grupo? ¿Cómo evalúa?

*En la mayoría de mi experiencia fueron muy enriquecedoras, ya que podía observar a mi grupo desde otro lugar. En cuanto a las practicantes preferentemente lo viven con mucho nerviosismo pero al pasar los días pueden resolver sus conflictos. La evaluación es en vista al manejo de grupo. Por lo general explico lo que observo.*

- ¿Cómo llevó a cabo la organización y desarrollo de la planificación el alumno practicante?

*Se aportan los contenidos a dar en el momento en que ellas están y se le brinda algunas estrategias según el grupo.*

- ¿Qué dificultades ha podido observar el alumno practicante o residente en esta práctica?

*Comprendo que al no conocer el grupo de manera dinámica les cuesta poder llamar su atención y que los alumnos la vean como su referente. En ciertas ocasiones tengo que intervenir para que puedan realizar sus prácticas. Pero pasado un tiempo esta situación se va afianzando.*

### **Entrevista a estudiante**

- ¿Cómo vivencias la experiencia de vinculación entre institutos?

*Como alumna del ISFD me siento acompañada por los profesores, me brindan herramientas y conocimientos para poder realizar mis prácticas. En el jardín donde me tocó realizar las prácticas me recibieron de manera cordial.*

- ¿Cómo transitó la etapa de observación en la práctica/ residencia?

*Los primeros días sólo observé a la docente. Presté atención en su manera de dar las clases, que estrategias utilizaba en diferentes momentos para captar la atención del grupo y que acciones llevaba a cabo cuando había alguna situación puntual, como por ejemplo cuando dos alumnos se peleaban, cuando lloraba alguien o para ir de la sala a otro lugar del jardín.*

- ¿Cuáles fueron sus intervenciones frente al grupo?

*En el momento de realizar las prácticas sentía nervios pero recordaba porque estaba allí. Traté en todo momento de dar lo mejor de mí como futura docente, creer que ese era mi grupo y poder brindarles los contenidos y la contención que se necesitaba. Utilicé diferentes estrategias y recursos para las actividades. Llevé variados recursos y generé un buen vínculo con el grupo.*

- ¿Cómo llevó a cabo la organización y desarrollo planificación?

*En un primer momento la docente me brindó los contenidos que tenía planificado para esos días. Se preguntó cómo creía que debía abordarlo y sus sugerencias fueron tomadas para realizar la planificación. Antes de presentarla tenía que estar aprobada por la profesora de campo y por las profesoras areales.*

- ¿Qué conocimientos en esta práctica consideras que te han sido o te serán útiles?

*Las prácticas me brindaron muchas estrategias para tener en cuenta en el futuro, implementar diferentes formas de trabajo para poder realizar las clases como también para poder llegar a tener un vínculo con los alumnos.*

- *¿Qué dificultades ha podido observar en esta práctica?*

*Encuentro como una dificultad el poco tiempo de observación ya que no se puede conocer al grupo completo y su dinámica de trabajo en unos días. También el hecho de que me encuentren como la “seño” y puedan escucharme. Al pasar los días encontré las formas de poder tomar esta posición de docente de sala y cómo utilizar mi voz de acuerdo al momento de la clase.*

- *¿Cómo realizaste tu autoevaluación?*

*Realizo un cuaderno de bitácora dónde vuelco lo realizado y mis expectativas para el próximo día. Al finalizar realizo una conclusión.*

## **Análisis de entrevistas**

La profesora de campo acompaña y asesora pedagógicamente a los estudiantes estableciendo acuerdos con los mismos según lo solicitado por la co-formadora. La formadora se encuentra como responsable principal consignado a orientar y acompañar la inmersión de los futuros docentes en las instituciones educativas. En cuanto a la relación con el co-formador, se observa una negociación y no acuerdos, para cumplir con los pedidos de la misma, aún sabiendo que existen prácticas actuales mejores fundadas que las que se solicitan.

Para Darling-Hammond (2008) “las críticas a este modelo tradicional han conllevado nuevas propuestas que ponen a las instituciones receptoras y a los docentes orientadores en el centro de la escena” El co-formador acompaña a la estudiante, guía en cada momento en su desempeño frente al grupo y recomienda diferentes estrategias y aportes para realizar la planificación.

En cuanto a su acuerdo sobre la presencia de la futura docente se evidencia de manera nula, ya que es impuesta por la gestión, lo cual se interpreta que no se tiene en cuenta si se prefiere o no tener practicante. Cómo también la falta de un lineamiento donde pueda enmarcar el trabajo pedagógico del mismo. Se denota la relación con la profesora de campo, ya que sólo puede tener un acercamiento en el momento en que estos actores se acercan a la institución para realizar la observación de su alumna.

Se considera que se debería encontrar el espacio para generar acuerdos entre los formadores y la co-formadora realizar un trabajo reflexivo acerca de las prácticas pedagógicas, puesto que según Edelstein (2015) “supone, aprender a reflexionar en la acción sobre la base del trabajo colaborativo”.

La practicante, que se encuentra en un momento de transición, de estudiante a docente, parece encontrarse en medio de dos instituciones; los formadores que se encuentran desde un lugar del saber donde desde allí brindan orientaciones y la co-formadora es la que tiene el conocimiento práctico de la sala. Edelstein y Coria (2002) aportan que “las prácticas son un rito de pasaje para la inserción en la comunidad profesional docente”.

Las prácticas pedagógicas son un espacio esencial y complejo en la formación inicial de los futuros docentes.

## **Conclusión**

Finalizado este trabajo, pudiendo haber analizado el rol de cada actor de la triada pedagógica, los criterios de evaluación y autoevaluación en la práctica misma se puede concluir que las prácticas pedagógicas son experiencias donde el futuro docente se sumerge en su rol profesional monitoreado por el profesor de campo de la práctica y el co-formador, quienes acompañan de manera paralela puesto, que no se observa un trabajo en conjunto, siendo estas las primeras inserciones frente al grupo de alumnos.

El docente co-formador, sin poder tomar decisión sobre su participación, recibe a los practicantes en su salita. Permite la apertura de su sala al estudiante, dando lugar a la práctica pedagógica mediante la disposición de su grupo y compartiendo contenidos para la realización de las planificaciones. Su mirada es algo amplia ya que sólo brinda consejos y recomendaciones sobre estrategias a considerar acordes e interviene según la necesidad del grupo. En cuanto a la aprobación de la planificación se rige por interés del mismo y la evaluación de la estudiante, por lo general, se encuentra limitada a sugerencias.

Por otro lado, el profesor del campo de la práctica, además de acompañar al estudiante y orientarlo en su inmersión en la institución educativa donde realizará la práctica, aprueba la planificación una vez realizada a la luz de la teoría. Concorre a los jardines de manera muy acotada por lo general antes de este proceso para pedir aprobación del espacio al equipo de gestión y luego en una o dos oportunidades, ya que debe realizar el mismo labor con todos los estudiantes a su cargo, para observar las prácticas y de allí desprende su evaluación de desempeño.

A sí mismo, el estudiante encuentra aquí un espacio nodal y complejo en la formación inicial docente. Aborda su vivencia con incertidumbre ya que debe encontrar un equilibrio entre lo pedido por la co-formadora y la teoría del campo de la práctica. La planificación se encuentra inmersa en un entramado complejo de acuerdos entre los conocimientos que se construyen en el profesorado y el pedido de realización de la co-formadora, según su interés.

La autoevaluación parece resultar ser estratégica y propiciar la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje utilización como medio la realización de una bitácora. Esta cuenta como herramienta para analizar de la teoría, reflexionar sobre la práctica y redactar sugerencias para un futuro. El cuaderno

de bitácoras reúne elementos que los y las estudiantes utilizan (uso práctico narrativo elaborada por su puño y letra) permitiendo tomar conciencia de lo que se ha aprehendido y comprendido, desarrollando la metacognición. Esta estrategia didáctica informativa y formativa, permitirá a los y las estudiantes comunicarse y colaborar en equipo con sus compañeros logrando un desarrollo integral.

A través del recorrido se puede distinguir que, aunque los profesionales ocupen y realicen su rol, cada parte parece no encontrarse en ningún punto, se dirigen de manera paralela, ya que los profesores de práctica apuntan a la reflexión y promueven la autoevaluación y los co-formadores brindan su devolución en base al análisis de la observación de las prácticas específicas orientando al estudiante en sus estrategias didácticas.

La contrariedad entre los roles de los profesionales generan una distancia sobre la formulación de la práctica pedagógica y es el estudiante quien queda en medio de la modalidad de devolución de desempeño del proceso.

La retroalimentación entre los saberes teóricos y prácticos y teóricos parece ser distante, lo cual debería realizarse de manera conjunta para promover la reflexión favorecido por la cooperación de los actores profesionales de la tríada estableciendo un compromiso entre instituciones extendiendo los canales y momentos de comunicación para tener mayor fluidez en los acuerdos.

En cuanto a la conformación de la triada es menester la construcción de acuerdos de realización y evaluación desde un inicio entre instituciones y entre los protagonistas. Se precisa sostener la triada desde una documentación abordadas desde la organización y organización interinstitucional; un trabajo en equipo de las partes responsables para que cada uno se sienta partícipe de la misma permitiendo la voz del co-formador, el saber del profesor y la relevancia de la organización escolar para el estudiante potencializando sus prácticas favoreciendo la colaboración y el intercambio de saberes para la mejora del futuro docente fortaleciendo el rol de educador de cada integrante inmersos en las exigencias curriculares contemporáneas.

Las prácticas profesionales carecen de normativas y acuerdos interinstitucionales específicos para facilitar un trabajo en equipo genuino.

Tampoco existe un marco dónde el co-formador tenga la posibilidad de decisión en cuanto a intervención, que no sea sólo una decisión arbitraria de la gestión. Así mismo no existe claridad en su mirada hacia las prácticas del

estudiante y no sólo quedé enmarcado en sugerencias, puesto que no hay un sustento teórico que lo avale ni un proyecto específico que lo justifique.

Luego de todas las conclusiones arribadas en base a los objetivos planteados, se puede resumir que sería propicio una propuesta concreta y organizativa dónde las instituciones y todos sus miembros implicados, haciendo participe al co-formador, puedan tomar decisiones. También sería necesario un proyecto sobre las prácticas y su evaluación realizado en congruencia entre ambas partes así pues cada uno se encuentra inmerso en las determinaciones.

Para esto se necesita un espacio y tiempo que debería ser enmarcado en la normativa. De esta manera los estudiantes podrían encontrarse con las prácticas profesionales mejor organizadas sin necesidad de estar en medio y de este modo brindar. Las prácticas pedagógicas son esenciales para un aprendizaje en contexto real mediante su proceso sistemático, un puente entre la formación inicial y una aproximación a la experiencia de la profesión.

## **Bibliografía**

- Alliaud A. (2004) La experiencia Escolar de Maestros Inexpertos. Biografías, trayectorias y Práctica Profesional. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Achilli, E. (2000). Investigación y formación docente, Rosario. Laborde.
- Anijovich, R. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires, Paidós.
- Anijovich, R. y otra (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires, Paidós.
- Baldivieso y Valdez (2019). La formación en investigación en educación y los desafíos del nivel inicial. Universidad Nacional San Luis, Argentina.
- Bates y otros (2009). Conectando la supervisión universitaria y la reflexión crítica: tutoría y modelado. Universidad Austral de Chile.
- Beltranino L. (2020) aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época. Universidad Nacional de Córdoba
- Brailovsky, D. (2008) Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Noveduc, Buenos Aires.
- Branda, S. (2018). El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión. Universidad Nacional La Plata, Argentina,
- Davini, M. C. (2015). La formación en la Práctica docente. Buenos Aires, Paidós.
- Díaz Barriga F. y otro (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, McGraw-Hill.
- Diseño curricular para la educación inicial (2008). Dirección General de Cultura y Educación. La Plata, Provincia de Buenos Aires, 2008.
- Edelstein, G. (2015). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.
- Foresi, M. F (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Buenos Aires, Homo Sapiens.
- García Cabrero, B. y otros (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. México Revista Electrónica de Investigación Educativa.
- Gatti, V. y otros (2019). El rol de los docentes co-formadores en el proceso de prácticas del Profesorado en Historia. Universidad Autónoma de Entre Ríos.

- Guevara J. (2016). La evaluación en el proceso de las prácticas y residencias docentes en la formación de grado para el profesorado de nivel inicial. Universidad de San Andrés, Argentina.
- Hervis E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. Universidad de Costa Rica.
- Kent, N. (2013). La enseñanza en los Institutos Superiores de Formación Docente. Universidad Nacional La Plata, Argentina.
- Larrosa J. y otro (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario. Ed. Homo Sapiens.
- Ley de Educación Superior, N° 24.521, 1995
- Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.
- Ley Provincial de Educación, N° 13.688, 2007.
- Martínez P. y otros (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 18, núm. 36. Chile
- Monereo J. y otro (2001). El uso estratégico del conocimiento: La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. Madrid, Alianza Editorial
- Mora Vargas, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica
- Olszanski, L. (2018). La evaluación en el proceso de las prácticas y residencias docentes en la formación de grado para el profesorado de nivel inicial. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el Siglo XXII. En Revista de Tecnología educativa. XIV, Santiago de Chile, Chile.
- Pineda-Rodríguez, Y. y otro (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación. Universidad de Caldas, Colombia.
- Resolución 4043/09, 2009
- Sanjurjo, L. (2002): La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula. Rosario, Homo Sapiens
- Spakowsky, E. (2006). Formación docente y construcción de la identidad profesional. Fundación Osde. España, Siglo XXI.

- Souto, M. (2016). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Terigi, F. (2007). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico. VIII Foro de Educación. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Trilla Bernet J. (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. España, Editorial Graó.