



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

# **UNIVERSIDADES NACIONALES DEL NORTE GRANDE ARGENTINO**

## **POSGRADO COOPERATIVO CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Sede: Universidad Nacional de Misiones  
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

**Título de Proyecto: Dinámica del campo  
interinstitucional.**

**Interacción y Aprendizaje**

**Especializanda: Sonia Mariel Leguizamón**

**Tutora: Mgter Alicia C. Guzmán**

Trabajo final de Especialización en Docencia  
Universitaria.

**AÑO 2018**



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

## INDICE

Resumen	3
Resumo	5
Diagnóstico de la Situación Problemática	7
Justificación	17
Marco Teórico	21
Destinatarios	35
Específicos	35
General	35
Objetivos	35
Plan de trabajo Anual	36
Proyecto I: Ateneos y círculos de lectura	37
Proyecto II: Investigación Educativa	40
Actividades	43
Plan de Actividades	48
Indicadores de evaluación	49
Bibliografía	51



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

## Resumen

El presente trabajo corresponde al Trabajo Integrador Final del Posgrado cooperativo del Grupo de Universidades Nacionales del Norte Argentino, de la Carrera dictada en la Universidad Nacional de Misiones: Especialización en Docencia Universitaria.

Está construido para la presentación, en cuatro apartados que dan cuenta de su desarrollo. El primer apartado describe el contexto y la situación diagnóstica de la Institución y de los actores para los cuales fue pensado el proyecto de intervención. Apartado que presenta claramente la situación problemática y el ámbito que da lugar al mismo y en el que se desarrolla como problema, la justificación de dicha intervención al cual se pretende resolver o mejorar: La Co-formación en la Formación Docente del Profesor en el Instituto Superior de Formación Docente Sierras de Misiones, de la Escuela Normal Superior N 13, de San Vicente, Misiones.

En el segundo apartado, se presenta una revisión teórica desde los aportes teóricos proporcionados por los distintos espacios del Posgrado, abordando precisiones conceptuales que permiten un claro posicionamiento sobre el enfoque de Practicum e intervención y los conceptos claves sobre los temas que se van a desarrollar. En este marco se pretende reflexionar sobre el enfoque dado a la práctica Docente, apuntando a que la misma sea pensada y desarrollada desde un enfoque de construcción y reflexión compleja, considerando la interacción dialógica como un recurso de aprendizaje necesario en la formación docente. Se propone resignificar las prácticas institucionales y de aulas cotidianas sobre estos temas.

En el tercer apartado se presenta un plan anual de trabajo que será coordinado por el equipo de Práctica del ISFD en interacción con las Escuelas Asociadas que representan a los docentes Co- formadores. Dicho Plan anual será desarrollado en tres ejes claramente diferenciados por los propósitos de trabajo donde se explicitan y describen las intervenciones institucionales. El plan tiene una modalidad de planificación de proyectos para el trabajo interinstitucional involucrando el eje de la Práctica de la



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

Formación Docente. Es por ello que se propone un abordaje institucional sistémico sobre el tema que se integren luego a las demás actividades escolares.

La intervención consta del desarrollo de tres proyectos, como parte de un plan de trabajo anual con el propósito de abordar temáticas y problemáticas inherentes al campo de la Formación Docente. Ellos son:

- 1) Ateneos y círculos de lectura.
- 2) Investigación Educativa.
- 3) Capacitación Situacional o en Contexto.

En cada propuesta planteada se pretende Fortalecer la Co-formación en la Formación Docente Inicial del Profesor de ISFD, se describen las estrategias y actividades que pretenden atender al problema para resolver o mejorar la situación. Se establece el cronograma fijando tiempo y calendario de acciones de trabajo. También se detalla para cada intervención el sistema de evaluación, antes, durante y al final del proceso de intervención.

Pensando este trabajo de intervención como una idea movilizadora que reconoce y entiende a la profesión docente como una construcción dialéctica de conocimientos específicos y especializados que buscan dar respuestas a las políticas educativas y a la complejidad socio cultural.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

## Resumo

T seu trabalho corresponde a inclusive trabalho cooperativo graduação grupo final de Universidades Nacionales de Northern Argentina, carreira entregues na Universidade Nacional de Misiones: Especialização em Docência Universitária.

O trabalho mencionado foi pensado para sua apresentação em quatro seções que dão conta de seu desenvolvimento. A primeira seção descreve o contexto e a situação diagnóstica da Instituição e os atores para os quais o projeto de intervenção foi projetado. Seção que apresenta claramente a situação problemática e a área que a origina e na qual se desenvolve como um problema, a justificativa da intervenção a qual se pretende resolver ou melhorar: O Co-treinamento em Formação de Professores do professor no Instituto Formação Superior de Professores Sierras de Misiones, Escola Superior Normal N 13, San Vicente, Misiones.

A seguir, na segunda seção, é apresentada uma revisão teórica a partir das contribuições teóricas fornecidas pelos diferentes espaços da Pós-Graduação, abordando precisões conceituais que permitem um posicionamento claro sobre a abordagem Prática e Intervenção e os principais conceitos sobre os temas que serão desenvolvidos.

Nesse contexto, pretendemos refletir sobre a abordagem dada à prática docente, objetivando que ela seja pensada e desenvolvida a partir de uma abordagem construtiva e reflexão complexa sobre a prática, considerando a interação dialógica como um recurso de aprendizagem necessário na formação docente. Propõe-se ressignificar as práticas institucionais e as aulas diárias sobre essas questões.

Em seguida, uma terceira seção apresenta um plano de trabalho anual que será coordenado pela equipe de Prática ISFD em interação com as Escolas Associadas que representam os co-formadores, que o Plano anual será desenvolvido em três eixos claramente diferenciados para os propósitos. de trabalho onde as intervenções institucionais são explicadas e descritas. O plano tem uma modalidade de planejamento de projeto para o trabalho interinstitucional envolvendo o eixo da Prática de Treinamento



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

de Profesores. É por isso que propomos uma abordagem institucional sistêmica sobre o assunto que é então integrada a outras atividades escolares.

Propõe-se o desenvolvimento de três projetos, como parte de um plano de trabalho anual com o objetivo de abordar questões e problemas inerentes ao campo da Formação de Professores. Eles são:

- 1) Ateneu e círculos de leitura.
- 2) Pesquisa Educacional.
- 3) Treinamento situacional ou contextual.

Cada proposta levantada visa a fortalecer o Co-formação em Inicial de Professores Formação de Professores ISFD, estratégias e atividades destinados a resolver o problema para resolver ou melhorar a situação descrita. A programação é estabelecida definindo o horário e o calendário de ações de trabalho. O sistema de avaliação também é detalhado para cada intervenção, antes, durante e ao final do processo de intervenção.

Pensar essa intervenção funciona como uma ideia mobilizadora que reconhece e compreende a profissão docente como construção dialética de saberes específicos e especializados que buscam responder às políticas educacionais e à complexidade sociocultural.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

## **Diagnóstico de la Situación Problemática**

La Escuela Normal Superior N 13, está ubicada en la calle Eva Duarte y Juan B. Justo, cuenta con una trayectoria de cuarenta y dos años en la comunidad de San Vicente. Transitó por diversas etapas. Desde sus inicios como ciclo básico común, Bachillerato común, Bachillerato Laboral Polivalente. Se transforma en escuela Normal Superior cuando en 1989 se crea el Profesorado para la Enseñanza Primaria y a partir de ahí se organiza en niveles, Inicial, Primaria, Secundaria y Superior. Particularmente la matrícula del ISFD es de trescientos cuarenta (340) estudiantes organizados en seis secciones: dos divisiones de primer año, dos divisiones de segundo año, dos divisiones de tercer año y dos de cuarto.

Respecto al contexto si bien está ubicado en el casco urbano de la ciudad de San Vicente, ciudad rodeada de una amplia franja de población rural, portadora de la mayor fuente de producción económica, absorbe la matrícula de gran parte de las escuelas secundarias urbanas, también a aquellos estudiantes que han cursado los años anteriores en escuelas rurales pertenecientes al municipio (de colonias y parajes) y una considerable franja poblacional de la localidad vecina del Soberbio. El área de formación docente del ISFD cuenta con un plantel inicial de 15 docentes caracterizado por la diversidad de formaciones superior y de grado, y por representar una amplia gama de disciplinas.

En el cuadro de la página siguiente podremos visibilizar esta afirmación:



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

N.º	Título	Terciario	Carga horaria	Grado	Posgrado	antigüedad
1	Prof. en Cs de la Educ.	X	30 hs	No	No	30 años
2	Prof. en Cs de la Educ.	X	30 hs	No	NO	15 años
3	Prof. en Cs de la Educ.	X	30 hs	NO	NO	15 años
4	Prof. Universitario en Psicopedagogía		30 hs	SI	SI	11 años
5	Lic. en Educación		30 hs	SI	NO	30 años
6	Prof. Universitario en Psicopedagogía		16 hs	SI	NO	10 años
7	Prof. de Filosofía	X	30 hs	NO	NO	30 años
8	Prof. de Filosofía	X	10 hs	NO	NO	6 años
9	Prof. de Filosofía	X	10 hs	NO	NO	5 años
11	Prof. de Psicología	X	8 hs	NO	NO	6 años
12	Prof. y Lic. en Educ.		8 hs	SI	SI	5 años
13	Prof. en Educ.		10 hs	SI	SI	5 años
14	Prof. de Matemáticas	X	21 hs	NO	NO	25 años
15	Prof. de Matemáticas	X	20 hs	NO	NO	15 años
16	Prof. de Lengua y Literatura	X	30 hs	NO	NO	30 años
17	Prof. de Lengua	X	10 hs	NO	NO	15 años
18	Prof. de Biología	X	30 hs	NO	NO	10 años
19	Prof. de Biología	X	8 hs	NO	NO	5 años
20	Prof. de Historia y Geografía	X	20 hs	NO	NO	8 años
21	Prof. de Historia y Cs Soc.		10 hs	SI	SI	5 años
22	Prof. de Artística y Música	X	15	NO	NO	
23	Prof. de Plástica	X	15 hs	NO	NO	7 años
24	Prof. de Educación Física	X	15 hs	NO	NO	5 años



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

Para una gran mayoría de dichos docentes, ésta representa la primera experiencia de trabajo en el nivel superior, y otros llevan una amplia trayectoria. Esto implica algunas dificultades, ya que, por ejemplo, las posibilidades de los nuevos integrantes a introducir cambios o nuevas perspectivas se tornan muchas veces dificultosas.

De los docentes, algunos están transitando carreras de posgrado, lo que implica un menor tiempo disponible para acompañar los diferentes procesos y proyectos que se llevan adelante desde el Área de Formación Docente. También de los que cuentan con una amplia trayectoria en la tarea no permiten introducir cambios o aceptar innovaciones de los docentes que se incorporan al plantel.

De los sucesos habituales que pueden considerarse problemas en el ISFD, la evidencia mayor se presenta en las dificultades que existen para transitar las etapas de prácticas y residencias para los actores involucrados, tanto para los docentes del instituto, como para los docentes de las escuelas asociadas y los practicantes. Los primeros no se muestran conformes con las actuaciones de los practicantes en las aulas de las escuelas primarias, los maestros co-formadores perciben o sienten que los docentes de los institutos están alejados de la realidad de las escuelas primarias y los practicantes se sienten muy acotados a los requerimientos de los docentes del ISFD, sin posibilidad de pensar o actuar en la realidad de sus alumnos en las escuelas durante las prácticas, lo que les provoca también dificultades para coordinar acciones con los docentes co-formadores en las escuelas primarias frente a la inmediatez con la que se deben resolver los casos y la falta de tiempo y espacio para el trabajo en conjunto. Se actúa frente a lo inmediato, la linealidad y con muy poca posibilidad para la reflexión.

“Según explicita la resolución 24/07, en el artículo 64: Las prácticas y residencias pedagógicas requieren de un proyecto de trabajo interinstitucional que involucre tanto a las escuelas y organismos sociales como al instituto superior. Se trata de una propuesta que intenta, desde un diseño consensuado, organizar las prácticas y residencia con coherencia a lo largo de toda la carrera de un alumno estableciendo la secuencia, gradualidad y tipo de tarea que define la inscripción de los alumnos en las escuelas de la red, del grado de responsabilidad de cada uno de los actores involucrados, de las formas



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

de seguimiento y evaluación de los alumnos y del proyecto en sí y de las concepciones teóricas que fundamentan sustancialmente la propuesta desde la que se ha pensado la práctica y residencia.

Teniendo en cuenta la especificidad de la propuesta del DCJ (20/07) para el trayecto del campo de la práctica y las dificultades que se presentan en el desarrollo de las mismas se evidencia una debilidad en el trabajo interinstitucional. De manera tal que pensar acciones en conjunto va a permitir mejorar la comunicación el entramado de relaciones en esta etapa particular para la formación. Considerando que el momento de la residencia compromete a diferentes actores: profesor a cargo del trayecto de la práctica, profesor co-formador, directivos del ISFD y de la institución asociada y alumnos entre otros miembros de la comunidad educativa. Allí se dan relaciones de poder inter e intrainstitucional que actúan como normas propias de cada una, con estilos de comunicación diversos y con estructuras normativas particulares. Confluyen en la situación de práctica docente/residencias múltiples variables que no siempre se articulan con criterios comunes y resultados positivos.

El rol del profesor co-formador requiere de ciertas competencias profesionales, se trata del acompañamiento y la guía al alumno futuro docente en campo, en el grupo clase que se encuentra a su cargo. Esta tarea es, por cierto, compleja. El profesor co-formador debe adaptarse, compartir y ser capaz de reflexionar sobre su propia práctica, la que experimenta un cambio con la incorporación del practicante/residente sin sentirse atrapado por las demandas de un sistema, sino sintiéndose protagonista y parte del equipo extendido de los trayectos de práctica.” En este sentido se observa que aun circula la perspectiva que los Institutos de Formación Docente están vinculados con los Departamentos de Aplicación y/o las escuelas asociadas para que los estudiantes en el trayecto de Formación Inicial tengan la posibilidad de aplicar sobre el terreno lo que fue adquirido en los Institutos de Formación. Sin embargo, esto trae aparejado algunas tensiones de carácter Institucional como ser, por ejemplo, la falta de unidad en el plan de formación, comunicación y cooperación en lo que respecta a los instrumentos de análisis de las experiencias, tanto el realizado por los formadores de las escuelas primarias como



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

por los formadores de los Institutos de los campos de formación (de la práctica profesional, de la formación general, etc.) Conformando una doble formación donde práctica y teoría toman distancia. Entender y considerar el trabajo del formador como una tarea que se extiende más allá del aula y de la institución formadora y que, para su desarrollo, necesita buscar acuerdos con otras personas es en este caso reconocer la instancia de práctica y residencia como un verdadero trabajo en equipo, por lo cual los profesores formadores deberán mantener actitudes dialogantes y democráticas, reconociendo el lugar del profesor co-formador. Acompañando progresivamente, el campo de la formación general y el campo de la formación específica, el campo de la formación en la práctica profesional es de sustantiva relevancia y completa la configuración de la formación docente. El mismo 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 inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del Instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la Residencia pedagógica integral. De esta forma, el campo de la formación en la práctica constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales. (DCJ) 2007

En este sentido, escuchar las voces de quienes practican y son partes de esas prácticas develan los vacíos, las debilidades, las desintegraciones o los logros alcanzados en el proceso formativo y en consecuencia invitan al replanteo del diseño y a la puesta en marcha del programa de formación docente en su conjunto. Visualizar la situación planteada, nos permite pensar y desarrollar dispositivos implican tiempo y un firme



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

propósito de reestructurar la formación inicial y permanente y modificar la mentalidad que prevalece en torno a la profesión.

Con respecto a ello se han producido avances en la concepción aplicativa de las prácticas, entendiéndola como un espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación. En muchos casos, también se han incorporado a los profesores de las didácticas específicas en apoyo a estos procesos. Sin embargo, existen problemáticas que afectan al eficaz desarrollo de este campo de conocimientos y a su capacidad formativa, especialmente en lo relativo a la baja integración entre los Institutos y las Escuelas sedes de prácticas. Ello no sólo afecta a la inserción de los estudiantes en las escuelas, sino a la misma posibilidad esencial de desarrollo de proyectos conjuntos y de experimentar alternativas de actuación, reforzando el enfoque aplicativo y evaluador del desempeño de los estudiantes. El vínculo con las escuelas del nivel para el cual se prepara a los estudiantes sigue quedando reducido, en diferentes períodos y por variadas circunstancias, al envío de practicantes para cumplir con los requerimientos de los diseños curriculares, sin que existan acuerdos explícitos o proyectos compartidos entre el Instituto de formación y las escuelas. Se plantea, entonces, la necesidad de constituir sólidas redes de formación no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino incluyendo el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados.

En términos de currículum en acción, se requiere afianzar la articulación del ISFD con determinadas escuelas asociadas. Las redes entre Institutos y escuelas deben asentarse sobre la base de proyectos consensuados y articulados, de los recursos y condiciones que las contengan, a partir de los cuales sean posibles experiencias de innovación y de experimentación en la cuales todas las instituciones y todos los sujetos involucrados en la red resulten beneficiados.

Las redes entre el ISFD y escuelas implican también un desafío al trabajo con el conocimiento. La histórica tradición de concebir a las escuelas como el lugar en el cual



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

se debe “aplicar” la teoría vista en el Instituto Superior debe ser superada por una concepción integrada del conocimiento en el cual el “lugar de la práctica” y el “lugar de la teoría” no se presenten ni como dicotómicos ni de manera aislada. Se debe tender a sustituir esa visión en la cual el “afuera” del Instituto se convierte en el espacio de legitimación de lo que se aprende en el “adentro” del Instituto por otra en la cual prima la retroalimentación y la permeabilidad a la experiencia. Así, la experiencia de vida escolar, las prácticas de enseñanza de los docentes de las escuelas y las prácticas de enseñanza de los propios alumnos y docentes de los Institutos Superiores se constituyen en fuentes de conocimiento y reflexión para la formación. Las redes entre el ISFD y Escuelas implican la participación activa de los docentes de las escuelas, en un proyecto compartido, que involucra al tramo de la formación en el cual los futuros docentes desarrollan sus primeras experiencias docentes. El ejercicio de este rol requiere, asimismo, que tanto los docentes co-formadores de las escuelas como los docentes del Instituto que intervienen en las “Prácticas y Residencia” sean especialmente capacitados para conformar un equipo de trabajo mancomunado en el acompañamiento pedagógico de los estudiantes. Asimismo, y para fortalecer la institucionalización de estos vínculos, deberían participar de estas instancias de capacitación los directivos de las escuelas y del Instituto Superior, responsables institucionales por la gestión del desarrollo del currículo. **El docente co-formador** es parte de un equipo de trabajo, de un equipo docente junto con el o los profesores del Instituto Superior entre cuyas funciones más importantes está la de 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. Por ello, el docente co-formador requiere ser capacitado para el ejercicio activo y significativo de este nuevo rol. Su presencia en este proceso no sólo afianzará la formación en las prácticas y residencias y apoyará la realización de experiencias e innovaciones docentes, sino que puede facilitar el desarrollo de la carrera profesional de los profesores. Las formas de organización interinstitucional y de gestión del proyecto de Prácticas y Residencia podrán encontrar, según las particularidades de



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

cada caso, distintos grados de responsabilidad para cada uno de los actores involucrados. La formación en la práctica debe ser acompañada, apoyada y supervisada por los profesores de prácticas, los docentes co-formadores de las escuelas y, según corresponda para cada caso, por los directores de las escuelas asociadas. En todo este proceso, se analiza en conjunto la responsabilidad y el compromiso profesional, capacidad crítica, la iniciativa y creatividad, la fundamentación de decisiones pedagógicas, el dominio conceptual de los contenidos de enseñanza y el sentido práctico contextualizado de los estudiantes en formación. Un aspecto clave para la Formación en las prácticas profesionales que debe ser especialmente considerado se refiere a las prácticas docentes de los profesores del Instituto formador, en el marco de la enseñanza en las aulas. El desafío desde las propias prácticas de enseñanza de quienes enseñan en la educación superior es impedir que la estereotipia se vea como natural y que las rutinas hechas tradición, se instalen en las prácticas para hacer de las aulas un movimiento de constante inercia. Desde esta mirada, es importante reconocer que la formación en las prácticas no sólo implica el trabajo en las Escuelas, sino el aprendizaje modelizador que se desarrolla en el Instituto y en las aulas. Es necesario reconocer que la tarea de los futuros docentes es enseñar y que ellos tenderán a hacerlo de la forma en que se les ha enseñado. Por ello, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados en las aulas de los Institutos. Así, podría pensarse que las prácticas pedagógicas de quienes enseñan en la educación superior necesitan basarse en tres pilares fundamentales:

- 1- Que la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas
- 2- Que el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dicha construcción metodológica.
- 3- Que también la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

**Entonces ¿ Cómo lograr organizar las prácticas y residencia con coherencia a lo largo de toda la carrera de un alumno estableciendo la secuencia, gradualidad y tipo de tarea que define la inscripción de los alumnos en las escuelas de la red, del grado de responsabilidad de cada uno de los actores involucrados, de las formas de seguimiento, evaluación de los alumnos ; del proyecto en sí y de las concepciones teóricas que fundamentan sustancialmente la propuesta desde la que se ha pensado la Práctica y Residencia?**

Atendiendo a este campo de formación desde la coordinación se tomaron varias medidas para subsanar la falta de interacción y de procesos de reflexión complejo entre los conformadores y el Instituto Formador.

Entre esas medidas se realizaron encuestas a los estudiantes, entrevistas a los docentes, reuniones, intercambios de instrumentos de evaluación etc.

Cada uno de estos intentos sin éxitos, debido a que los mismos, según manifiestan los involucrados no se continúan, carecen de seguimientos, no se vuelven a evaluar. Los reclamos y las propuestas de las partes involucradas en el campo son informales.

Para abordar los diversos puntos de partidas para este trabajo, teniendo en cuenta la complejidad del objeto que son las prácticas; partiría de la idea que: para trazar dispositivos que favorezcan la formación en la práctica docente, necesitamos primero, comprender en profundidad de éstas y de cómo se produce ese conocimiento que permite a los docentes tomar decisiones en situaciones singulares, inciertas y complejas. Luego, saber que es posible socializar acerca de esos dispositivos y, por último, que es necesaria la reconstrucción contextualizada de los mismos, lo que será facilitado por la comprensión acerca del objeto.

En este contexto, la formación de los docentes (estrategias, técnicas, dispositivos, evaluación) será positiva siempre que el docente integre estos conocimientos y amplíe su capacidad para comprender, es decir, la posibilidad de aumentar las perspectivas en la consideración de un problema. Por otro lado, estas personas están conscientes de que su punto de vista puede ser limitado y a veces incapaz de captar completamente las situaciones. En este caso, es necesario el trabajo en equipo como posibilidad de



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

multiplicación de las perspectivas, es decir, obtener mayor riqueza en la comprensión de situaciones y en la elaboración de estrategias, por medio de un trabajo articulado que integre a los Profesores co-formadores y a los Profesores Formadores favoreciendo la reflexión y socialización de conocimientos y experiencias, instando espacios de socialización, de reflexión y mejora de las prácticas con miras a alcanzar un mejor apoyo pedagógico a las escuelas.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

## **Justificación**

Tanto los cambios curriculares en el campo de la formación docente como las numerosas investigaciones y producciones teóricas, originadas en las últimas décadas, y los eventos organizados en torno a la formación en las prácticas profesionales dan cuenta de un creciente reconocimiento de este campo en pleno proceso de construcción. Los diseños curriculares que se vienen implementando han requerido de la ampliación del colectivo docente dedicado a las prácticas y residencias, por lo que debieron sumarse docentes de diversas especialidades con escasa experiencia a un trayecto formativo que requiere experticias específicas. Ello provocó exigencias de formación que fueron cubiertas por diversas experiencias, muchas de ellas autogestionadas, otras a partir de acuerdos cada vez más estrechos entre las universidades y los institutos de formación docente.

Los cambios producidos en los últimos años en la formación docente permiten visualizar un cierto acercamiento histórico o un mayor impacto de las producciones teóricas y de los resultados de investigación, tanto en las decisiones políticas como en las convicciones personales de los docentes que tienen a su cargo la formación en las prácticas. Es así como, en los nuevos planes de formación docente de todas las provincias de nuestro país (basados en la Resolución N° 24/07 del INFD) la práctica constituye un campo específico de trabajo que atraviesa el diseño, como eje articulador de los campos de la formación general y de la específica. Por esa razón, el grupo de docentes dedicados a formación en la práctica se ha multiplicado considerablemente, ya que está prevista como espacio curricular desde primero a cuarto año y, en general, en los dos últimos años a cargo de una pareja pedagógica, constituida por un profesor de Ciencias de la Educación y otro del nivel, modalidad o disciplina. En el transcurso de los últimos años muchos docentes dedicados a otras disciplinas han debido hacerse cargo de ese espacio, caracterizado por una alta complejidad, sin formación específica para ello., María Cristina Davini (2015) afirma:



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

“En los nuevos diseños curriculares para la formación inicial de los profesores han incorporado espacios significativos de aprendizaje en las prácticas a lo largo de todo el proceso, como trayecto educativo progresivo, para el desarrollo de capacidades para la práctica docente en situaciones y contextos reales. Las mismas orientaciones alcanzan a la formación continua de los docentes en actividad, y revalorizan el papel de las prácticas y las experiencias. Sin embargo, este acuerdo no alcanza el grado mismo de claridad o transparencia cuando nos aproximamos al foco de estas cuestiones y a cómo desarrollarlas. Esto es importante porque sabemos que no basta con incluir espacios de prácticas a lo largo de la formación si estos procesos se llevan a cabo del mismo modo que se realizaban históricamente o si hay confusión acerca del enfoque adoptado.” (p.13, 14)

El abordaje de esta problemática es interinstitucional, involucra el eje de la práctica y las interacciones entre las escuelas asociadas y los institutos de Formación docente.

Desde un encuadre teórico, se toma como eje la dimensión Pedagógica-Didáctica, reconociendo la importancia que tiene mirar la relación pedagógica y las condiciones habilitadoras de esa relación atendiendo a cada uno de sus polos y el contexto sociohistórico de la misma, es el lugar desde donde podemos posicionarnos para proponer posibles acciones que lleven a atender esta dificultad desnaturalizando las prácticas instituidas.

En este sentido, “revisar el acercamiento de los institutos a las escuelas en el período de prácticas es tarea crucial, en tanto los primeros desempeños docentes entrañan siempre un riesgo reproductivo.” (Diker y Terigi) Coincidiendo con el análisis que aporta María Cristina Davini (1995) quien expresa que “Las escuelas en las que se desempeñan los graduados también tienen un peso decisivo en la conformación de las prácticas docentes”.

Es en el transcurso de la residencia, hoy diríamos en el Trayecto de la Práctica que como expresa Alicia Del Valle de Rendo " se descubre la existencia de un entramado de



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

relaciones que se tejen en este momento particular de la formación docente. Este entramado de relaciones hace referencia a las que se producen entre el maestro del aula donde la práctica, el residente, los directivos de la escuela primaria, otros docentes de la misma y los profesores del profesorado a cargo de los residentes y/o de los practicantes..." (1996)

Se podría agregar que las nuevas concepciones socio-críticas se hallan presentes en el plano discursivo, sin embargo, las tradiciones normalistas internalizadas siguen presentes; si bien existen consensos, también hay tensiones y en algunos casos se ve como problema sin posibilidad de resolución.

En el proceso de inserción en las escuelas asociadas en residencia o prácticas preprofesionales, los residentes observan las actividades de su profesor co-formador, éste será su referente institucional, brindándole en este paso la cultura, los rituales, el curriculum, su experiencia y formación. Algunas veces, los residentes tienen una mirada crítica del docente y del proceso de enseñanza que este desarrolla, que dejan ver en el instituto formador. El profesor formador tendrá que generar espacios de diálogo y reflexión, para que la crítica se transforme en construcción de conocimientos y de empatía con el co-formador, para que no obture su paso en la residencia. Asimismo, implica una dificultad para el residente colocarse en lugar de docente, es decir dejar el lugar de seguridad que le brindaba ser alumno para convertirse en quien enseña. En este momento se enfrentan a tensiones complejas y de difícil abordaje, en esta instancia el profesor formador acompañará al residente haciendo de puente entre la teoría y la práctica permitiéndole construir saberes profesionales. "El trabajo del formador es muy movilizador, ya que pone en juego las propias contradicciones, las marcas de las propias biografías escolares y las huellas de tradiciones formativas, como la normalizadora-disciplinadora, la eficientista o la academicista." (Foresi, et al., 2009, p. 227).

En este sentido, el profesor formador pone a jugar la teoría y la práctica como fundamental, promoviendo procesos reflexivos y metacognitivos en los futuros docentes. También, en este paso por las instituciones asociadas, cumple un papel fundamental para



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

los residentes los profesores co-formadores, quienes aportarán su experiencia desde su trayectoria pedagógica, además de sugerencias y orientaciones para las propuestas áulicas del residente. Este acompañamiento es esencial, en los distintos momentos de inserción, en las escuelas asociadas formadores.

Por lo antes expuesto, comparto el pensamiento de Davini, donde conceptualiza acerca de la construcción del conocimiento profesional: “El proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño en el puesto de trabajo” (Davini, 1995, p.34). En este proceso de construcción de conocimiento profesional, mirándolo como un proceso espiralado de reflexión, diálogo y teorización científica para repensar la tarea docente.

La interacción institucional y la planificación de un trabajo cooperativo entre el ISFD y las Escuelas asociadas que representan a los Docentes Co- formadores posibilitará la reflexión docente resignificando la práctica retroalimentado a la formación Docente inicial.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

### **Marco Teórico:**

Como revisión teórica se desarrollarán brevemente algunos conceptos que fundamentan y sostienen la propuesta y el enfoque de trabajo. Ellos son: Epistemología- Conocimiento- Práctica docente, Enseñanza- Aprendizaje- sujeto de aprendizaje- dispositivo-Practicum- evaluación.

En primer lugar, definir conceptos claves que nos acerquen al conocimiento como objeto para luego plantear el objeto en cuestión, objeto que será leído y explicado desde la construcción de la propia lectura, desde el lugar que opera inevitablemente la transmisión de una posición a partir de la cual hilvanar los conceptos mirar, entender y explicar la realidad. En este posicionamiento o mejor dicho en esta particular posición epistemológica (y hasta la mezcla de varias) pretendo no caer en la atomización, ese tipo de pensamiento cosificado y dosificador, que lleva a tratar los conceptos como si fueran cosas, y, por ello, se pierden de vista la relación que estos deben guardar entre sí y con sus referentes.

Uno de esos conceptos es la epistemología, para referirnos a ella tomamos los aportes de AMY, Alejandro en Introducción a la epistemología para psicólogos. (Roca Viva Editorial, 1990. Montevideo – Uruguay) quien nos dice, que la epistemología, ya no es filosofía sino una parte integral del discurso científico. Cumple una función teórica insoslayable (guardián de la legitimidad de los postulados en general y del principio de no contradicción en particular. Que haya varias epistemologías se debe no a la existencia de distintas ciencias sino a las diversas posiciones al interior de las mismas.

El conocimiento es una manera de relacionarse con la realidad, un modo de interpretarla, de dar cuenta de ella. Se expresa en proposiciones que describen objetos o estados de cosas que existen, que existieron o que podrían existir. Es decir que el conocimiento describe, explica y predice. Porque quien puede describir un hecho y explicar de qué manera ocurre puede al mismo tiempo predecir bajo qué condiciones se podría producir un hecho similar en el futuro, o retrodecir cómo se habrá producido en el pasado.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

En ésta particular forma de mirar, entender e interpretar se interpone la adquisición de conocimientos confiables acerca de muchos aspectos de la realidad. La Ciencia responde al pensamiento racional, pero no todo pensamiento racional es científico. El conocimiento propio de la ciencia es riguroso, pero limitado. Sus propias exigencias internas lo restringen. Es disciplinado y preciso, pero no puede dar cuenta de la multiplicidad de la existencia. Porque atiende fundamentalmente a los aspectos cuantificables y medibles del mundo. El conocimiento científico, describe con exactitud y trata de abstenerse de juicios de valor. Deduce sus explicaciones a partir de un sistema de leyes.

En la búsqueda del conocimiento la noción de obstáculo epistemológico fue acuñada por el filósofo francés Gastón Bachelard ( **FECHA** ) para identificar y poner de manifiesto elementos psicológicos que impiden o dificultan el aprendizaje de conceptos revolucionarios al interior de las ciencias; estos se presentan en todos los sujetos que se enfrentan a nuevas realidades las cuales se caracterizan por no tener una referencia directa a experiencias directas.

Las epistemologías contemporáneas nos plantean modos de concebir el conocimiento más alejado de una concepción positivista de los inicios de la ciencia. Edgar Morín (1977.) señala cómo el pensamiento clásico, o sea el de la ciencia desde Newton, se basa en el principio determinista, que, si bien fue un notorio avance respecto al saber de su época, su carácter absolutista y simplificante llevó "a una inteligencia ciega en la ciencia, inteligencia parcelaria, compartimental, dispersiva que rompe el conjunto, es inteligencia miope, présbita y ciega." Esto significa que hemos tomado conciencia no de la ignorancia humana en general, sino de la ignorancia agazapada, disimulada en el corazón mismo del conocimiento reputado como el más cierto, el científico.

Como dice Luhmann nuestro tiempo enfrenta el reto de la complejidad, y por ello la teoría debe afrontar la complejidad, debe retomar la exigencia planteada por Kant de que toda teoría radical debe ser una teoría de carácter trascendental, es decir, que plantee las condiciones de posibilidad de su propio objeto, que sea radicalmente dinámico, que



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

permita su transformación interna, o sea un mecanismo capaz de generar nuevos problemas sobre la base de soluciones parciales.

El objeto de conocimiento a analizar, que lo haré desde el paradigma de la complejidad y desde posiciones epistemológicas emparentadas con enfoques y modelos de ese corte es el Campo de la Práctica en los Institutos de Formación Docente, específicamente en el ISFD de la Escuela Normal Superior N° 13 Ismael Quiles.

Pensar el campo de la Práctica, requiere apreciar la gran variedad de prácticas educativas que se llevan a cabo en las Instituciones Educativas, por ejemplo: planificar y evaluar diferentes proyectos escolares; planificar y evaluar el proceso de enseñanza de los docentes y el proceso de aprendizaje de los alumnos/as; organizar actividades curriculares y extracurriculares.

Por lo tanto, decir prácticas escolares es referirse al conjunto de prácticas educativas que se desarrollan en la escena de las escuelas, prácticas que a su vez se circunscriben y responden a un conjunto de prácticas educativas más abarcativas en un nivel superior de prácticas según la estructura de los respectivos Sistemas Educativos Provinciales y Nacionales.

Zabalza, Miguel Ángel. (2009). (citado en Mendo Ramos, 2007) sostiene que:

“Decir práctica, es una palabra que por sí sola enuncia acción o realización de alguna cosa en particular, sin embargo, se debe agregar a la acción la intención, así se tendrá que práctica es aquella acción intencionada (...) En la acción intencional, el saber qué hacer se convierte en saber cómo de manera más directa, es decir, al tener en mente lo que se quiere conseguir está íntimamente unido al cómo lograr lo que se desea obtener.”

La práctica además de ser entendida como acción intencionada se considera en términos de praxis. Freire (citado en Martínez y Sánchez, 2011) sostiene que:

“La palabra inauténtica no puede transformar la realidad, pues privada de su dimensión activa, se transforma en palabrería, en mero verbalismo, palabra alienada y alienante, de la que no hay que esperar la denuncia del mundo, pues no posee compromiso al no haber acción. Sin embargo, cuando la palabra hace exclusiva referencia a la acción, se convierte en activismo, minimiza la reflexión, niega la praxis verdadera e imposibilita el diálogo



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

(...) Acción y reflexión, ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo. (Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria) (2009-2011):

Entonces esto nos lleva a entender que práctica es acción, es reflexión, es transformación, dónde el saber, la palabra, la teoría encuentran significado y sentido en la vinculación e implicación mutua con la realidad en la que los sujetos actúan.

Esa práctica educativa, esa acción en las instituciones educativas llevadas a cabo por los docentes tiene un origen y un lugar de donde parte, hacia quien se dirige, y hacia dónde se dirige que es intencional: el aula, los alumnos, el proceso enseñanza aprendizaje, la evaluación.

Tiempo en cuenta la práctica del docente, Litwin (1997), analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del concepto de configuraciones didácticas. La autora define las configuraciones didácticas como:

“La manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una elaboración en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja con respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los métodos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre práctica y teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar.” (Litwin, 1997: 13-14)

La autora hace referencia a un entramado de distintos indicadores, que tienen como objetivo favorecer la construcción del conocimiento de cómo enseñar y aprender en el aula.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

Aquí aparece una pregunta importante a responder, ¿Cómo comprendemos el proceso de enseñanza-aprendizaje? Para responder este interrogante Bixio (2002) propone analizar este proceso en el aula desde cuatro interacciones diferentes y simultáneas. Para comprenderlas mejor la autora las organiza de la siguiente manera:

Interacción socio cognitiva docente- alumno, interacción socio cognitiva alumno-alumno, interacción cognitiva alumno-objeto de conocimiento, interacción contextual alumno-alumnos- objeto de conocimiento-docente- contexto.

La primera de estas interacciones, la socio cognitiva docente- alumno, considera que el proceso de enseñanza- aprendizaje se refiere al intercambio entre profesor y alumno y del papel del primero como sostén y apoyo.

Es relevante explicitar dentro de esta interrelación el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Z.D.P.) ubicado dentro del paradigma sociocultural del aprendizaje. La Zona de Desarrollo Próximo se define como:

“(…) la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (Vygotsky, 1988: 133)

En cuanto a la zona de desarrollo real, Vygotsky manifiesta que es la resolución independiente de un problema por parte del alumno. La zona de desarrollo próximo sin embargo define aquellas funciones que todavía no han madurado pero que se hallan en proceso de maduración. Podríamos decir que lo que hoy es capaz de realizar con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo. Por lo que el aprendizaje es un proceso interactivo, dado que presupone una naturaleza social, la presencia de otro, y un proceso mediante el cual se accede a la vida intelectual de aquellos que lo rodean, por ejemplo, los niños pueden imitar una serie de acciones que superan el límite de sus capacidades. (Vygotsky, 1988).

Afirma también la unidad entre aprendizaje y desarrollo, interpretándola como en una espiral compleja; ya que el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos, tanto físicos como psicológicos de índole sociocultural, y



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

cuando participa en dichas actividades prácticas y relaciones sociales con otros. (Ravenna, 2003)

Continuando con los aportes de Bixio (2002) , la segunda interacción que propone la autora es la socio cognitiva alumno- alumno, en la cual el aprender a aprender con otros, implica afrontar procesos de esclarecimiento, es decir una actividad conjunta de enriquecimiento, de intercambios, de reconstrucción del saber, que se dan en el aprendizaje grupal, en la que entran en juego dialécticamente la información y la emoción para obtener la producción de nuevas situaciones, tareas, solución de problemas. Aquí se da una influencia educativa importante y enriquecedora del proceso de construcción de conocimiento, recreando zonas de desarrollo próximas en cada uno de los miembros del grupo.

La interacción cognitiva alumno- objeto de conocimiento puede ser comprendida desde los aportes piagetianos, retomados en Bixio (2002), que sostienen que en cada uno de los estadios del desarrollo aparecen estrategias cognitivas progresivamente más complejas y que dependen de las interacciones cognitivas que el sujeto realiza con el objeto de conocimiento.

Incluiremos aquí a modo de comprensión de esta interacción del alumno con el objeto de conocimiento, el concepto de interiorización de Vygotsky,

ligado a la categoría de Zona de Desarrollo Próximo. La interiorización, es entendida por Vygotsky, como un proceso evolutivo complejo, en la que se destacan las siguientes características principales:

- La interiorización, implica una organización en el plano intrapsicológico (en el interior del sujeto a nivel individual) de una operación interpsicológica (nivel social, externo).
- Es un proceso evolutivo, que implica una reconstrucción interior en la que varían la estructura y la función de la operación interiorizada.
- Debe ser entendida como un espacio de creación de un espacio interior. (Baquero y Limón Luque, 2001)

Ravenna (2003), hace hincapié en el alumno como sujeto social, siguiendo los aportes Vigostikianos, expresa que el alumno debe ser entendido como un ser social, producto y



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su trayectoria escolar y extra escolar, en las que reconstruye y co-construye los saberes en colaboración con los otros que intervinieron en el proceso.

En la interacción contextual alumno- alumnos- objeto de conocimiento-docente-contexto, nos referimos a las interacciones de los sujetos en función de las condiciones del entorno. Cabe aclarar que “la clase”, es decir el aula está vinculada a contextos mayores: la escuela, la familia, la comunidad, etc. Se menciona el contexto global diferenciando, el contexto físico esto es la organización y distribución del espacio y el tiempo, contextos tecnológicos, en cuanto a dispositivos y recursos, y contextos socioculturales en cuanto a pautas, reglas y costumbres.

De los aportes de Bixio (2002) destaco también dos reflexiones relevantes para el análisis. Por un lado, la autora hace referencia a que las interacciones cognitivas están pautadas en el curriculum y planificadas en la programación, por lo que el estilo de interacciones quedaría marcado desde el inicio. En muchos casos las interacciones que se llevan a cabo en la clase, dice la autora, se establecen en función de las consignas que el docente utiliza, (más o menos cerradas, o facilitadora para la construcción de aprendizajes) en el marco de las pautas institucionales, del sistema educativo y de la cultura que comparte con la comunidad. Por otro lado, Bixio (2002) hace referencia a que el docente tiene una representación de sus alumnos, esto es lo que siente y espera de ellos, intenciones y capacidades que le atribuye, que orientan su conducta y acciones, afirmando la eficacia del efecto Pigmalión o profecía autocumplida. Estas representaciones actúan como un filtro que les hace interpretar, valorar de una u otra forma los aprendizajes que realizan y su reaccionar de forma diferente ante sus progresos y dificultades (Coll y Miras, 1990 citado en Bixio, 2002).

De los aportes trabajados hasta aquí sobre cómo se construye el proceso de enseñanza aprendizaje, podemos destacar que se crea una trama significativa en el aula a partir de estas interacciones, que no son lineales entre docente-alumno, sino que se establecen en múltiples direcciones, destacándose la acción del docente en su rol de establecer



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

esquemas básicos sobre los cuales exploren, observen y construyan los alumnos sus aprendizajes y conocimientos.

En este entramado la evaluación ocupa un lugar preponderante. Para referirnos a la evaluación en este trabajo tomamos dos autores: Sanmartí, N. (2016). 10 ideas claves, evaluar para aprender. Buenos Aires: Noveduc. Quien dice “La finalidad principal de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje, tanto de las dificultades y errores del alumnado, como del proceso de la enseñanza.” También el enfoque planteado por Celman, S. en Camilloni, A. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós. Quien expresa: “La evaluación se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados -previstos o no previstos-, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones.”

La autora. Sanmartí, N. (2016). parte de la hipótesis de que es posible transformar a la evaluación en una herramienta de conocimiento, en especial para los profesores y alumnos, si es que se toman en consideración algunas cuestiones y se preservan y se desarrollan otras. Presenta un enfoque de evaluación educativa alejado de la constatación, la medición y la comparación de los conocimientos.

Para ellas el estudio o problematización de la evaluación educativa suele ser una invitación a tres siguientes tendencias: la primera es desarrollar un discurso para citar reflexión sobre la construcción histórica del concepto y sus relaciones dentro y fuera del campo educativo.

La segunda consiste en reducir el foco de atención solamente en el análisis, construcción y elaboración de propuestas destinadas a las prácticas áulicas.

La tercera es intentar responder ¿Qué?, ¿Cuándo?, ¿Cómo? Evaluar de manera directa y específica. Las autoras sostienen que la evaluación es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, evalúa, discrimina, valora, critica,



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta. Esa actitud evaluadora, es parte del proceso educativo que es continuamente formativo.

Con este principio se pretende sacar a la evaluación del lugar en que comúnmente se la ubica: un acto final comprendido de las acciones propias de la enseñanza y del aprendizaje. Se opone a adjudicar a la evaluación el papel de comprobación, de constatación, de verificación de unos objetivos y unos contenidos que deben, por medio de pruebas o exámenes, ser sometidos a un acto de control que permita establecer el grado en que los alumnos los han incorporados.

Las actividades evaluativas se constituyen y entrelazan en el interior del proceso total. La función educativa de la escuela requiere autonomía e independencia intelectual, y se caracteriza por el análisis crítico de los mismos procesos e influjos socializadores, legitimados democráticamente.

La condición para que esto ocurra es que se conciba la tarea educativa como una propuesta que se pone a consideración de sus actores, quienes la ejercen con autonomía responsable y transformadora. Un enfoque prescriptivo de la educación supone que el docente limita su trabajo a ejecutar en el aula las indicaciones que otros han confeccionado para él. Esta suposición empíricamente falsa. Lo que caracteriza esa tarea es su imposibilidad de ser realizada siguiendo pautas muy específicas y analíticamente prescritas. Todo currículo y cualquier metodología, no solo propuestas y sugerencias que se transforman por la acción mediadora de las instituciones y sus docentes.

El mejor método que un profesor puede utilizar para que sus estudiantes desarrollen formas activas y creativas de aprendizaje es transparentar, en sus clases, los procesos que el mismo puso en juego al aprender: sus dudas sus criterios, sus opciones, sus hipótesis.

Como lo expresa Neus Sanmartí (2014) “Debemos tener en cuenta que lo importante de la evaluación es que nos ayude a aprender y, por tanto, los criterios de evaluación han de posibilitar comprender las razones de las dificultades y orientar sobre cómo superarlas. En este sentido, una buena rúbrica es un instrumento idóneo para compartir criterios de evaluación.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

En clase los profesores estamos siempre evaluando y los estudiantes se autoevalúan también constantemente, comparándose con los demás. Muchos de los aprendices que decimos que “no se esfuerzan”, es porque al autoevaluarse y comprobar que no hacen bien las tareas (o no tan bien como otros compañeros) toman la decisión de dejar de esforzarse. Por ejemplo, saber que cometemos 7 faltas de ortografía y que esto es un “3” en la nota, no nos ayuda a mejorar. Pero en cambio, sí que es útil saber qué tipo de faltas son y qué se puede hacer para mejorar en relación a cada uno de ellos. Lo importante es promover que el propio alumno, al autoevaluarse, pueda tomar decisiones que le ayuden a mejorar y tenga al alcance las herramientas necesarias para ello. Pero este cambio de perspectiva es complejo, ya que comporta cambios en todo el sistema de enseñanza y aprendizaje.”

M. Scriven (1967) formuló el concepto “**evaluación formativa**” para referirse a reajustes necesarios y sucesivos en el desarrollo de un nuevo programa, manual o método de enseñanza. Este concepto utilizado por los docentes a fin de adecuar sus estrategias pedagógicas, de acuerdo con los progresos y dificultades mostradas por sus alumnos.

En Allal, Linda; J. Cardinet y P. Perrenoud (eds.) (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna Lang Recupera el concepto de Scriven y define lo que son los rasgos de una evaluación formativa desde una perspectiva cognitiva:

En una evaluación formativa se intenta comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta. Los datos de interés prioritarios son los que se refieren a las representaciones que se hace el alumno de la tarea y a las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado. Los “errores” son objeto de un estudio en particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las estrategias elaboradas por el alumno.

En una institución educativa, las estrategias de aprendizaje que desarrollan los alumnos parecen estar en íntima relación con las estrategias de enseñanza que ponen en práctica los profesores, pero también los contenidos disciplinares de las distintas áreas.

Sistematizando: ¿Qué entendemos por evaluar las estrategias de aprendizaje? Si evaluar es una tarea que apunta a conocer y comprender, la evaluación de las estrategias de



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

aprendizaje será una estupenda forma de apropiación de los procesos por los cuales ese conocimiento fue posible. Evaluar será también reflexionar y juzgar acerca de la calidad y eficacia de dichas estrategias y, la adecuación de su elección al tema del aprendizaje en cuestión.

La práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar.

En la literatura se pueden identificar tres tradiciones del enfoque del profesor como profesional reflexivo: a) Enseñanza reflexiva (Cruickshank, 1987); b) Práctica reflexiva (Schön, 1983; 2010); y c) Indagación crítica (Cornejo, 2003; Zeichner, 1993). La enseñanza reflexiva (o racionalidad técnica) sostiene que la práctica es profesional cuando se sustenta en evidencia científica, construyendo este aprendizaje mediante una reflexión generada por el análisis de la propia práctica en un contexto de simulación, que ofrece oportunidades de reflexionar a la luz de los hallazgos de la investigación. Desde esta perspectiva, se reconoce un saber reflexivo de base experiencial –a partir de la reflexión acerca de la propia experiencia de práctica docente- que es informado por las teorías existentes (Dewey, 1989). La práctica reflexiva concibe la docencia más cercana al arte que a la ciencia, estimando que las ciencias aplicada y técnica son necesarias pero insuficientes para este ejercicio (Schön, 1983). Desde esta perspectiva, la práctica reflexiva alude a un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción (Schön, 2010), saber que genera nuevo conocimiento práctico capaz de modificar el repertorio del docente, de generar aprendizaje profesional y mejorar con ello la práctica. Esta tradición se distingue de la anterior en la ausencia del componente técnico o de la teoría (Schön, 1998). Finalmente, la reflexión crítica, sostiene que se investiga y reflexiona con el fin de transformar la práctica, interpelando las condiciones sociales de la experiencia docente, concibiéndola al igual que las dos tradiciones anteriores -como una herramienta al servicio del mejoramiento de la práctica,



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

pero desde un abordaje social y contextual que enfatiza en la transformación (Zeichner, 1993).

En general, los profesionales ubican sus prácticas en dos terrenos: uno “elevado y sólido” y otro “bajo y pantanoso”. En el primero se hallan las prácticas en “donde los profesionales pueden hacer uso efectivo de la teoría y la técnica basadas en la investigación” (Schön, 1983, p.49). En el segundo, las “situaciones son confusas ‘revoltijos’ sin posible solución técnica” (Ib.). En el terreno alto se encuentran los problemas rigurosos científicamente, pero no relevantes para la sociedad; en el bajo, los problemas relevantes socialmente pero no tan científicos. El profesional se encuentra en un dilema: “rigor o relevancia” (Ib.). Algunos escogen el terreno bajo relevante, otros, el terreno alto riguroso. Algunos profesionales egresados de la racionalidad técnica escogen el terreno bajo, el de la relevancia, actuando de tres maneras: escogen los casos menos exigentes y olvidan su formación original, o utilizan los “paradigmas formales como ‘sondas’ o ‘metáforas’ útiles solamente como fuentes de nuevas perspectivas en las situaciones complejas” (Schön, 1983, p.51). Pero la mayoría de ellos escogen el terreno alto, el del rigor, “reducen la situación práctica para que encaje con el conocimiento profesional” (Ib.). Esta reducción es hecha de tres maneras: no tienen en cuenta los “datos que caen fuera de sus categorías”; utilizan “categorías chatarra”, como la personalidad o los políticos, para explicar los datos discrepantes; “o pueden tratar de forzar la situación hacia un paradigma que es apto para el uso de las técnicas disponibles” (Ib.). Los profesionales practicantes del terreno alto, “piensan como un...”, médico, abogado, ingeniero, que utiliza los conocimientos disponibles para resolver los casos problemáticos. “El práctico competente se concibe, desde esta perspectiva, como alguien que sigue reglas para la recogida de datos, la inferencia y la comprobación de hipótesis, lo que le permite establecer claras conexiones entre las situaciones concretas y el cuerpo de conocimiento profesional, en donde tales conexiones resultan inicialmente problemáticas” (Schön, 1987, p.43). Esta manera de pensar y de actuar, por supuesto, no tiene en cuenta verdaderamente las situaciones prácticas, sobre todo cuando éstas divergen de las técnicas disponibles. Consideremos ahora la práctica partiendo de una



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

epistemología de la práctica reflexiva o de la reflexión desde la acción. Para ésta, “los medios y los fines están estructurados de forma interdependiente”, “la práctica es un tipo de investigación”, y “el saber y el hacer son inseparables” (Schön, 1983, p.152). Los problemas y los fines no se encuentran dados, sino que hay que construirlos a partir de una situación problemática problema. Esto lo conocen los profesionales que reflexionan desde su acción.

El Practicum constituye uno de los componentes clave en los procesos de formación del profesorado y una importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente. Se puede entender el aprender a enseñar como un doble proceso de socialización y de construcción de conocimiento profesional, y se concretan tales dinámicas en el Practicum. La construcción de conocimiento profesional durante el Practicum constituye un momento importante para valorar la confluencia del conocimiento académico derivado de la investigación formal, y del conocimiento experiencial, fruto de la práctica. 2) La complejidad del aprendizaje de la enseñanza es manifiesta en el Practicum, cuando los futuros profesores se enfrentan al reto de armonizar sus concepciones previas, el conocimiento proposicional adquirido en el programa formativo y el conocimiento práctico que observan en el tutor, al tiempo que deben responder a las exigencias de las situaciones de enseñanza en las que están inmersos.

El Practicum constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores; cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica y, en definitiva, qué orientaciones serían las más pertinentes para que los procesos de aprendizaje y de formación sean efectivos.

Es el proceso de aprender y los contenidos que se aprenden lo que cambia. Zeichner (2010) entiende que las universidades propician un tipo de aprendizaje más dogmático, mientras que los centros de práctica son más abiertos y flexibles. Probablemente sea así, pero la cuestión básica que se debe destacar aquí es que, al igual que el resto de los momentos de la formación, el Practicum se justifica por los aprendizajes que propicia.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

Por ello Korthagen, Loughran y Russell (2006) analizando buenas prácticas de formación docente a través del Practicum, resaltan la importancia de buscar escenarios de prácticas capaces de estimular aprendizajes profundos y adaptados a la situación: que respondan a las necesidades del sector; que estén vinculadas a la investigación; que se realicen bajo formatos colaborativos; que impliquen la resolución creativa de problemas... En cualquier caso, los aprendizajes del Practicum están necesariamente vinculados a la experiencia directa, al contacto con la realidad.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

## DESTINATARIOS

- Docentes que reciben residentes en los niveles de enseñanza para los cuales se forman profesores, Co-formadores.
- Docentes en servicio de los ISFD.

## OBJETIVOS

General.

- 1- **GENERAR** espacios propicios entre el Instituto de Formación Docente y las escuelas Asociadas para el análisis, interpretación y comprensión de los distintos momentos áulicos e institucionales, necesarios para la formación de los estudiantes.

Específicos.

- 1- **FORTALECER** la formación, la capacitación del docente en ejercicio y la promoción de la investigación acción en el aula.
- 2- **PROFESIONALIZAR** al co-formador cuyas funciones de observador, guía, orientador y evaluador, poseen características particulares diferentes a las de su quehacer cotidiano que le posibilitan herramientas fundamentales para su crecimiento en el ejercicio de la docencia.
- 3- **IMPLEMENTAR** estrategias pedagógicas donde la práctica docente y la reflexión en base a ésta, sean el eje vertebrador tanto de la formación del futuro docente, como de la capacitación del docente en ejercicio, de forma tal que dicha experiencia sirva de retroalimentación en la relación de la Institución de formación docente con las diferentes escuelas destino.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

### **Plan de trabajo Anual**

Se propone el desarrollo de tres proyectos, como parte de un plan de trabajo anual con el propósito de abordar temáticas y problemáticas inherentes al campo de la Formación Docente.

- 4) Ateneos y círculos de lectura.
- 5) Investigación Educativa.
- 6) Capacitación Situacional

#### **Objetivos del Proyecto:**

Generales:

- **INSTALAR** un dispositivo de formación docente continua en el ámbito del ISFD.
- **FORTALECER** la formación docente, habilitando espacios para el debate sobre la realidad educativa y la difusión de teorías e ideas pedagógicas contemporáneas.
- **PROMOVER** la definición de temáticas y ejes que serán abordados por los docentes a través de proyectos de investigación que articulen a integrantes del ISFD y las Instituciones asociadas.

#### **Específicos:**

- **IMPLEMENTAR** en el ámbito del ISFD un espacio sistemático para la formación docente continua, estableciendo tiempos y modalidades de formación que atiendan a la dialéctica teorías-prácticas.
- **SISTEMATIZAR** las discusiones desarrolladas a lo largo de los espacios de formación, permitiendo que las mismas actúen como generadoras de ideas para el desarrollo de acciones de investigación y extensión educativa.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

- **COMPARTIR** los avances y desafíos suscitados por la experiencia y la formación en investigación educativa, de docentes y estudiantes del ISFD.

### **Encuentro inicial:**

Presentación de la propuesta como respuesta al diagnóstico, realizado de los informes presentados por los actores anualmente:

Residentes, co-formador, docente del campo de la práctica y docente de formación específica.

### **Proyecto I: Ateneos y círculos de lectura.**

#### **Destinados a:**

**Trayecto I:** Docentes formadores del campo de la práctica

**Trayecto II:** Docentes de las áreas específicas

**Trayecto III:** Escuelas asociadas al ISFD: docentes que se desempeñan como co-formadores durante la residencia pedagógica.

#### **Objetivos:**

- 1- **FOMENTAR** la formación y actualización permanente del equipo docente del área, mediante diferentes estrategias.
- 2- **CONSOLIDAR** grupos operativos de trabajo integrando a los diferentes actores educativos (docentes, estudiantes, especialistas, referentes de las organizaciones, etc.).
- 3- **FAVORECER** la construcción de un marco teórico para la interpretación de las prácticas educativas.
- 4- **PROPICIAR** la reflexión sobre las posibilidades y las responsabilidades de la



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

educación en el contexto actual signado por las diferencias materiales y simbólicas

### **Plan de Actividades:**

#### **Trayecto I:**

1. Conformación de equipos para la planificación y coordinación de los distintos espacios de formación docente.
2. Diseño de un cuadernillo guía para la coordinación de Círculos de lectura en el ámbito de la formación docente continua.
3. Círculos de lectura trimestrales: Propuesta de aportes teóricos, Bibliografías, artículos Etc.

#### **Trayecto II:**

Ateneos trimestrales sobre educación, que incluyan a co-formadores, formadores y residentes.

#### **Impacto Institucional:**

Se espera que progresivamente los participantes vayan apropiándose de algunas de las ideas que movilizaron el surgimiento de esta propuesta, entre ellas la revisión permanente de las prácticas de enseñanza.

Fortalecimiento institucional de un espacio para la reflexión sobre el ejercicio de la profesión docente en el ámbito de las prácticas.

#### **Impacto externo**



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

En trayecto III se prevé extender la propuesta a las escuelas, a los docentes co-formadores de las Escuelas primarias donde los estudiantes realizan sus prácticas de formación y otras actividades relacionadas con su formación específica.

Estas actividades aportarían a la formación en investigación educativa de los docentes del nivel primario.

### **Evaluación**

Algunos indicadores que se tendrán en cuenta durante la implementación del proyecto serán:

- Cantidad de docentes participantes de los diversos encuentros presenciales y de las actividades virtuales que se propongan.
- El desarrollo de actividades concretadas por los docentes a lo largo del proyecto, en cada una de sus etapas.
- El uso y/o transferencia de los nuevos conocimientos y habilidades construidas en el proceso al ejercicio de su labor profesional en el aula.
- La presentación de proyectos de extensión y de investigación relacionados con las temáticas desarrolladas o que surjan a partir de la implementación del presente proyecto.
- Las evaluaciones que realicen los docentes participantes de la propuesta en cada una de sus etapas. Para ello, se administrarán técnicas que indaguen sobre aspectos organizativos; calidad de los trabajos presentados; convocatoria; comunicación y otras sugerencias.
- La autoevaluación realizada periódicamente por parte de los integrantes del Área de Formación Docente.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

<b>Actividades</b>	<b>Trayecto I 2019 Cuatrimestre I</b>	<b>Trayecto II 2019 Cuatrimestre II</b>	<b>Trayecto III 2020</b>
1. Conformación de equipos para la planificación y coordinación de los distintos espacios de formación docente.	X		
2. Diseño de un cuadernillo guía para la coordinación de Círculos de lectura en el ámbito de la formación docente continua.	X		
3. Círculos de lectura trimestrales: Propuesta de aportes teóricos, Bibliografías, artículos Etc.	X	X	X

### **Proyecto II: Investigación Educativa**

La Investigación Educativa vista como una función sustantiva, ya que posibilita la construcción sistemática y rigurosa de conocimientos para abordar las diferentes problemáticas pertinentes a la formación docente inicial y permanente. Porque *la Investigación Educativa, es un instrumento de acción, de formación y de cambio* (Ingrid Sverdlick.).2007.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

La investigación educativa como “campo complejo” donde se integran variadas posturas teóricas y metodológicas de las distintas disciplinas. Esto es explicar, describir, comprender e interpretar los fenómenos educativos a través de métodos cualitativos que son los más apropiados para el campo de la formación docente.

La finalidad de la investigación es producir conocimientos sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, así como también fortalecer la función de investigación educativa en el ISFD y las instituciones asociadas.

- 1- Elaboración de dispositivos de formación referentes a la elaboración de diseños de Investigación Educativa, con acciones focalizadas en fortalecer *la formación en Investigación Educativa* especialmente pensadas para los docentes que integran el área de FD, a modo de una capacitación institucional interna.
- 2- En las etapas sucesivas, se trabajará para propiciar la implementación de proyectos de investigación integrando a otros actores, como ser docentes y residentes del ISFD.
- 3- Formar equipos permanentes de docentes capacitados en investigación educativa para estimular la continua producción de conocimientos y saberes que contribuyan a interpretar las problemáticas y al mismo tiempo puedan orientar las prácticas del campo educativo.
- 4- Fortalecer el Área de Formación Docente en el ámbito de la lectura y escritura de textos académicos, a raíz de la demanda concreta planteada por los miembros del Área de Formación Docente.
- 5- Proponer actividades vinculadas a la socialización y circulación de los resultados de las investigaciones y de las experiencias pedagógicas, para reflexionar en y sobre las prácticas de la formación docente inicial y continua.

## Objetivos del proyecto

### Generales

- **FORTALECER** la formación en Investigación Educativa en el ámbito del ISFD



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

y las instituciones asociadas involucradas.

- **PRODUCIR** conocimientos de un modo sistemático y riguroso acerca de las problemáticas educativas.

### **Específicos**

1. **ESTIMULAR** la conformación de equipos docentes y residentes para desarrollar y sostener la función de la Investigación Educativa.
2. **ELABORAR** dispositivos de formación y capacitación para el diseño de proyectos de Investigación Educativa.
3. **ACRECENTAR** la producción y circulación de conocimientos educativos y científicos para orientar las prácticas educativas vinculadas a la formación docente.
4. **INCENTIVAR** a los docentes para difundir los trabajos de la Investigación Educativa.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

## **ACTIVIDADES**

- 1- Elaboración de una agenda de trabajo del Equipo.
- 2- Talleres de Diseño de proyectos de Investigación Educativa.
- 3- Presentación de informes de avance, registros y archivos de las actividades de investigación.
- 4- Talleres de escritura de textos de investigación
- 5- Jornada de intercambio de experiencias pedagógicas
- 6- Jornadas de socialización de proyectos de investigación educativa.
- 7- Evaluación de las actividades propuestas según las etapas del proyecto de investigación educativa.

### **Impacto**

Se espera lograr la institucionalización de la función de la Investigación Educativa en el ISFD y las instituciones asociadas, que las producciones de las investigaciones educativas se visualicen en las prácticas docentes.

Producir conocimientos y saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente.

Que los actores puedan vivenciar la importancia de la investigación como manera enriquecedora de concebir la actividad profesional. Se trata fundamentalmente de que puedan orientar el conjunto de su trabajo, que puedan compartir experiencias de enseñanza de la lectura y escritura de cada disciplina.

### **Impacto externo**

Con el proyecto se pretende consolidar las relaciones con las escuelas asociadas y los docentes de la formación intercambiando experiencias en el mediante la socialización de trabajos.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

### Evaluación

Analizar el proceso llevado a cabo, así como las actividades realizadas para la consecución de los objetivos generales y particulares del presente proyecto.

Los indicadores para evaluar los alcances del proyecto son:

### Rubrica:

INDICADORES	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Encuestas de evaluación a beneficiarios del Proyecto, para conocer su grado de satisfacción con la ejecución de este.	Los beneficiarios se muestran muy satisfechos con la ejecución del proyecto.	Los beneficiarios se muestran muy poco satisfechos con la ejecución del proyecto	Los beneficiarios no se muestran satisfechos con la ejecución del proyecto
El número de docentes participantes en las actividades propuestas (Ej. Talleres, jornadas, etc.)	El número de docentes participantes de las propuestas es muy satisfactorio.	El número de docentes participantes de las propuestas es muy poco satisfactorio.	El número de docentes participantes de las propuestas es bajo en las distintas actividades.
La cantidad de talleres según los ejes temáticos del proyecto de Investigación Educativa.	La cantidad de talleres según los ejes temáticos del proyecto de Investigación Educativa reflejan una clara relación.	La cantidad de talleres según los ejes temáticos del proyecto de Investigación Educativa reflejan muy poca relación.	La cantidad de talleres según los ejes temáticos del proyecto de Investigación Educativa no reflejan relación.
Cantidad de diseño de proyectos de investigación educativa presentados.	Cantidad de diseño de proyectos de investigación educativa presentados es suficiente según el tiempo y problemáticas	Cantidad de diseño de proyectos de investigación educativa presentados es poco suficiente según el tiempo y las	Cantidad de diseño de proyectos de investigación educativa presentados. insuficiente según el tiempo y las



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

	presentadas.	problemáticas planteadas.	problemáticas planteadas.
Cantidad de proyectos de investigación educativa implementados.	Cantidad de proyectos de investigación educativa implementados es suficiente según lo programado.	Cantidad de proyectos de investigación educativa implementados es poco suficiente según lo programado.	Cantidad de proyectos de investigación educativa implementados es insuficiente según lo programado.
El número de informes de avance de los proyectos.	El número de informes de avance de los proyectos es adecuado en función del tiempo.	El número de informes de avance de los proyectos es poco acorde en función de lo programado.	El número de informes de avance de los proyectos no es acorde lo programado.
Informes de autoevaluación de los docentes responsables de proyectos de investigación educativa.	Los docentes responsables realizan Informes de autoevaluación de los proyectos de investigación educativa.	Los docentes responsables casi siempre realizan Informes de autoevaluación de los proyectos de investigación educativa	Los docentes responsables no realizan Informes de autoevaluación de los proyectos de investigación educativa



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

<b>Actividades</b>	<b>Trayecto I 2019 Cuatrimestre I</b>	<b>Trayecto II 2019 Cuatrimestre II</b>	<b>Trayecto III 2020</b>
1- Elaboración de una agenda de trabajo del Equipo.	X		
2- Talleres de Diseño de proyectos de Investigación Educativa		X	
3- Presentación de informes de avance, registros y archivos de las actividades de investigación.		X	
4- Talleres de escritura de textos de investigación			X
5- Jornada de intercambio de experiencias pedagógicas			X
6- Jornadas de socialización de proyectos de investigación educativa.			X
7- Evaluación de las actividades propuestas según las etapas del proyecto de investigación educativa.			X



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

## **CAPACITACIÓN**

Se trabajará a partir del relevamiento y sistematización de las problemáticas educativas, cuyos datos orientaran el proceso de co-diseño del dispositivo de acompañamiento a las escuelas asociadas.

Se priorizará la reflexión sobre las prácticas y las problemáticas “naturalizadas”. La idea es problematizar las prácticas para construir nuevas alternativas.

Se pretende fortalecer la articulación entre los docentes formadores y las escuelas primarias.

### **Objetivos del proyecto.**

#### Generales

- 1- **GENERAR** un espacio de articulación, de intercambio y socialización de experiencias entre la escuela Primaria y el ISFD. para mejorar e innovar en el campo de la enseñanza
- 2- **VALORAR** la función y el rol docente a partir de la revisión y reflexión sobre las estrategias y prácticas de enseñanza y aprendizaje.

#### Específicos

- 1- **PONDERAR** las experiencias educativas situadas.
- 2- **PROBLEMATIZAR** las prácticas educativas de acuerdo al contexto socio



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

cultural en el que están inmersas las escuelas.

- 3- **CONSTRUIR** alternativas didácticas para mejorar la enseñanza y las competencias de los alumnos.
- 4- **EVALUAR** las diferentes etapas que plantea la propuesta.

### **Plan de Actividades**

- 1- Talleres de actualización docente focalizadas en las temáticas y problemáticas relevadas.
- 2- Socialización, intercambio de las experiencias pedagógicas en las escuelas asociadas.
- 3- Propuesta de rediseño de estrategias de aprendizaje según cada área.

### **Impacto**

Se espera a partir de la propuesta, lograr mejoras en las propuestas de enseñanza y aprendizaje tanto en el ISFD o como en la escuela Primaria, adecuando nuevas estrategias didácticas.

En cuanto al impacto externo, se pretende generar respuestas concretas de cooperación, de colaboración y de enriquecimiento mutuo.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

<b>Indicadores de evaluación:</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>
Cantidad de docentes participantes	Participan el 100% de los docentes cofomadores y los docentes del ISFD	Participan el 50% de los docentes involucrados	Participan menos del 30% de los docentes involucrados.
Talleres de reflexión sobre las prácticas y diseño de propuestas	Los alumnos y docentes son capaces de hacer una evaluación y reflexión permanente de su trabajo modificando rumbos cuantas veces sea necesario para llegar los objetivos propuestos.	Casi siempre los alumnos y docentes son capaces de hacer una evaluación y reflexión de su trabajo, modificando rumbos cuantas veces sea necesario para llegar los objetivos propuestos	Muy pocas veces los alumnos y docentes evalúan su trabajo.
Cantidad de informes de avance.	La cantidad de los informes presentados son acordes a los proyectos realizados.	La cantidad de los informes presentados corresponde medianamente con el número de proyectos realizados-	La cantidad de informes presentados no se corresponde con el número de proyectos realizados.
Encuestas de evaluación y seguimiento de las experiencias realizadas.	Los docentes son capaces de hacer una evaluación y reflexión permanente de su trabajo modificando rumbos cuantas veces sea necesario para llegar los objetivos propuestos.	Muy pocas veces los alumnos y docentes evalúan su trabajo.	Los alumnos y los docentes no evalúan su trabajo.
Número de diseños de propuestas.	El número de diseño de propuestas es acorde a la cantidad de participantes.	El número de diseño de propuestas se corresponde medianamente con el número de participantes,	El número de diseño de propuesta no se corresponde a la cantidad de participantes.
Cantidad de docentes	Participan el 100% de los docentes cofomadores y	Participan el 50% de los	Participan menos del 30% de los docentes



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

participantes en las jornadas de socialización de experiencias.	los docentes del ISFD	docentes involucrados	involucrados.
---	-----------------------	-----------------------	---------------



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ANJOVICH, REBECA (2009) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires. Paidós-
- BACHELLARD, G. (1967) La formación del Espíritu Científico. Siglo XXI. Bs. As
- DAVINI, MARIA CRISTINA (2002) “La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas” Cap. I De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires, Papers Editores
- DELVALLE, ALICIA (2000) La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Buenos Aires. Aique
- DELVALLE, ALICIA. (2009) La formación docente. Según las representaciones de los futuros maestros. Buenos Aires. Lugar
- EDELSTEIN, GLORIA (2003) “Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...” Revista Ibero Americana de Educación N° 33 OEI Disponible en <http://www.rieoei.org/rie33a04.htm> Consultada 11/05/2010 Ferry, Giles. (1997) Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas
- FORESI, MARIA FERNANDA (2009) “El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?” Cap. VII Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.
- SANJURJO. LILIANA Coord. Rosario. Homo Sapiens
- RERRENOUD PHILIPPE (2007) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona.
- PRUZZO VILA, (2002) La transformación de la formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías. Buenos Aires. Espacio
- SACRISTAN, JOSE GIMENO (1992) “Profesionalización docente y cambio educativo.” Formación práctica y transformación escolar. Alliaud y Duschatzky (Comps.) Buenos Aires. Miño y Dávila editores



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

SANJURJO, LILIANA (2009) “Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas”. Cap. I Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Sanjurjo, Liliana Coord. Rosario. Homo Sapiens Souto, Marta y otros (1999) Grupos y dispositivos de formación. Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

SOUTO, MARTA (2004) “Un dispositivo grupal de acción clínica”. En Revista Argentina de Educación. Año XIX N° 28 AGCE Buenos Aires, pp. 61-88.

MARIA CRISTINA, DAVINI LA FORMACION EN LA PRACTICA DOCENTE Buenos Aires: Paidós, 2015, 186 p., ISBN 978-950-12-0196-3. Colección Voces de la educación. (Extracto de la Introducción, p. 9 a 11)

ZABALZA, MIGUEL ANGEL (2009). (citado en Mendo Ramos, 2007)

SANMARTI, N. (2016). 10 ideas claves, evaluar para aprender. Buenos Aires

CELMAN, S EN CAMILLONI, A (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós.

BOURDIEU P. Algunas propiedades de los campos. Exposición realizada en la Escuela Normal Superior (París) en noviembre de 1976. (mimeogr.)

BROCKBANK A. y MC. GILL I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Morata. Madrid.

COUTINO B., MORONI, LE GALL L., SORIA A. (2010) Atención a las diferencias individuales y grupales en el aula: intervenciones inclusivas de la educación especial en la escuela común. Editorial Universitaria UNaM.

DAY C. (2005). Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Narcea. Madrid.

DOYLE W. (1995) Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable.

ELLIOT J. (1999) La relación entre comprender y desarrollar el pensamiento de los docentes.

JOYCE, WEIL y CALHOUN (2002) Modelos de enseñanza. Barcelona, Gedisa.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

LE GALL, L.; BENITEZ, B., ZAMUDIO, L. (2017). Las buenas prácticas de enseñanza que favorecen al estudiante. Transitar con éxito la universidad. 1ª edic. Saarbrucken, Alemania. EDITORA Académica Española OEE. -

LEGENDRE, P. (2008). Presentación. La fábrica del hombre occidental pág. 8 a 36 en: La fábrica del hombre occidental. Seguido del hombre homicida. 1º ed. Buenos Aires. Amorrortu. (Colección Nómadas)

LUNDRÉN U. (1.992). Teoría del curriculum y escolarización. Morata. Madrid.

NATANSON M. Introducción [ a la filosofía de Alfred Schütz ] en Schütz A. (1974) El problema de la realidad social. Amorrortu. Bs. As.

POSNER G. (2004) Análisis del curriculum. Mc. Graw Hill. México. 3ª ed.

RANCIÈRE, J. (2003). Cap. I: Una aventura intelectual. El orden explicador. El azar y la voluntad. El maestro emancipador pág. 6 a 12 en: El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación. Barcelona. Laertes S.A. de Ediciones.

RITZER G. (2001) Teoría sociológica Clásica. Mc Graw Hill. 3ª ed. España. Cap. 8.-

SCHON D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. España.

SCHUTZ Alfred y LUCKMANN T. (1973) las estructuras del mundo de la vida. Amorrortu. Bs. As. PP 182 a 235)

SCHWAB J. Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1989). Op. cit.

STENHOUSE L. (1987) Investigación y desarrollo del currículo Madrid Morata.

TABA H. (1973) Elaboración del currículo. Troquel. Buenos Aires. Cap. 14, 15, 17 y 18.

TYLER R. (1979) Principios básicos del currículo. Troquel. Bs. As. 3º edición. Cap 1

WEBER Max (2004) Ética protestante. Bs. As.

(2007) La ciencia como profesión. La política como profesión. España. Espasa Calpe. 3ª edición

ZABALZA M. (2004) Diarios de clase. Narcea. Madrid.

Pozo, J. I., (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. Infancia y Aprendizaje.



Universidad Nacional  
de Misiones



Universidad Nacional del  
Nordeste



Universidad Nacional de  
Formosa



Universidad Nacional de  
Santiago del Estero

---

Grupo de Universidades Nacionales del Norte Grande Argentino

---

SANMARTÍ, N. Y JORBA, J., (1995). Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos. Alambique. Didáctica de las Ciencias.

SANMARTÍ, N., (1994). La atención a la diversidad en las clases de ciencias, ¿fuente de problemas o fuente de riqueza? Aula Innovación Educativa. Abril.

BACHELARD, G. (2000) La formación del espíritu científico. Contribución a un Psicoanálisis del Conocimiento Objetivo. Edit. S. XXI.