



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

CARRERA INTERINSTITUCIONAL ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO DE INTEGRACIÓN FINAL

*“Experiencias formativas en los sectores didácticos productivos con estudiantes
residentes del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias”.*

AUTOR: Prof. Roznicki, Raúl Demetrio

TUTORA: Mgter. Tarelli, Victoria

Posadas Misiones, 2019

ÍNDICE

Resumen	2
Resumo (Resumen en portugués)	3
Diagnóstico de la Situación Problemática	4
-Tensión teoría práctica: entre el oficio del alumno y el rol docente.....	5
-El diario académico como dispositivo de formación.....	8
-Observaciones y registros de clases.....	9
-Grupos de reflexión y tutorías.....	11
Justificación	12
Proyecto de intervención	14
-Objetivos Generales.....	14
-Objetivos Específicos.....	14
Metodología y actividades planificadas	14
*Taller de análisis, integración y reflexión sobre el rol docente en Cs. Agrarias	15
-Primera jornada de taller: Ingreso a la docencia.....	15
-Segunda jornada de taller: Competencias docentes.....	17
-Tercera jornada de taller: Escuelas agrarias de Misiones.....	19
*Ateneos didácticos con docentes y técnicos co-formadores	20
-Primer encuentro: Estudios de casos.....	20
-Segundo encuentro: De la Formación Inicial al Saber Profesional.....	21
-Tercer encuentro: Pedagogía de la alternancia.....	22
*Jornada de reflexión sobre la acción y análisis de incidentes críticos	24
* Visita a los sectores didácticos productivos y simulación de clases	25
Plan de trabajo	26
-Cronograma de intervenciones.....	26
Resignificando la evaluación educativa: algunas concepciones	26
Evaluación del proyecto	28
Referencias bibliográficas	30

Resumen

Mediante el presente trabajo se abordará una situación problemática identificada entre los estudiantes residentes del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Misiones, durante sus primeras intervenciones como docentes. El rol del docente de ciencias agrarias excede el estereotipo tradicional de docente ya que su tarea va más allá del aula, llevándolo a involucrarse directamente con los llamados sectores didácticos productivos de las instituciones con formación agraria. Estos sectores son los espacios destinados a la realización de las prácticas productivas en las cuales se pone en acción la teoría áulica. Uno de los principales temores identificados en los estudiantes residentes, es desarrollar sus clases en los sectores didácticos productivos u otros espacios no áulicos convencionales.

Desde la cátedra de Residencia Pedagógica se trabaja a lo largo del año con diferentes dispositivos de formación como los diarios docentes, grupos de reflexión, análisis de clases y propuestas superadoras, estudios de casos y otros. El objetivo es construir una práctica reflexiva integrando los contenidos teóricos con las experiencias vividas durante la etapa de residencia. Es en esta etapa cuando durante las primeras intervenciones áulicas en los sectores didácticos productivos, se registran diferentes incidentes críticos y situaciones que de alguna manera inhiben a los practicantes a realizar sus prácticas de campo.

Se propone una alternativa para el abordaje a la situación planteada, mediante diferentes intervenciones a lo largo de ocho encuentros se desarrollarán, desde una perspectiva constructivista, diferentes temáticas y conceptos como ser: el ingreso a la docencia, el rol y las competencias docentes, la modalidad agraria y sus particularidades, las escuelas agrarias de Misiones y la pedagogía de la alternancia, entre otros. Esto se hará mediante la realización de talleres, ateneos, jornadas de reflexión y visitas a los sectores didácticos productivos de las escuelas asociadas.

El objetivo de estas propuestas es articular desde el profesorado, los campos de formación disciplinar específica con la formación docente, proponiendo además un trabajo integrado entre el profesorado y las escuelas asociadas para revertir la situación por la cual los residentes en Ciencias Agrarias se resisten a desarrollar clases en los sectores didácticos productivos de las escuelas asociadas.

Resumo

Através deste projecto irá se abordar uma situação problemática identificada entre os estudantes residentes do Ensino Universitário em Ciências Agrárias da Universidade Nacional de Misiones (UNaM), durante suas primeiras intervenções como professores. O papel do professor de ciências agrárias ultrapassa o estereótipo tradicional do professor, uma vez que sua tarefa vai além da sala de aula, levando-o a se envolver diretamente com os chamados setores didáticos produtivos das instituições de formação agrária. Esses setores são os espaços destinados à realização das práticas produtivas em que a teoria aulica é posta em ação. Um dos principais medos identificados nos estudantes residentes é desenvolver suas aulas nos setores didáticos produtivos ou em outros espaços que não são a sala de aula convencional. A partir da cátedra de Residência Pedagógica se trabalha ao longo do ano com diferentes dispositivos de treinamento, como revistas de ensino, grupos de reflexão, análise de classe e propostas para superar, estudos de caso e outros. O objetivo é construir uma prática reflexiva integrando os conteúdos teóricos com as experiências vividas durante a etapa de residência. É nesse estágio que durante as primeiras intervenções nos setores didáticos produtivos, registram-se diferentes incidentes críticos e situações que de alguma forma inibem os praticantes a realizarem suas práticas de campo.

Propõe-se uma alternativa para a abordagem da situação proposta, através de diferentes intervenções ao longo de oito encontros, desenvolver-se-á, a partir de uma perspectiva construtivista, diferentes tópicos e conceitos como: entrada no ensino, o papel e habilidades de ensino, a modalidade agrária e suas particularidades, as escolas agrárias de Misiones e a pedagogia da alternância, entre outras. Isso será feito através de workshops, seminários, atividades de reflexão e visitas aos setores didáticos produtivos das escolas parceiras.

O objetivo dessas propostas é articular na faculdade, os campos de formação disciplinar específica com a formação de professores, propondo também um trabalho integrado entre a faculdade e escolas parceiras para reverter a situação que os residentes em Ciências Agrárias não querem ensinar nos setores didáticos produtivos das escolas parceiras.

Diagnóstico de la Situación Problemática

El Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias (PUCA) surge a partir del Programa de Expansión Territorial de la Universidad Nacional de Misiones, en el año 2015; depende de la Facultad de Ciencias Forestales y se ofrece, debido a las características particulares de la región, en la sede de la localidad de San Vicente. Tiene como objetivo formar profesionales docentes para desempeñarse en instituciones de la modalidad agraria, tanto en el nivel medio como en el superior.

En nuestra provincia los futuros docentes en ciencias agrarias se encontrarán principalmente con Escuelas de la Familia Agrícola (EFA), las cuales son de gestión privada, dependientes del Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones (SPEPM) y presentan una oferta académica basada en la alternancia, cuyo período de permanencia puede variar según la institución (entre dos o tres semanas). Estas instituciones suelen tener pequeñas parcelas de tierra destinadas a los sectores didácticos productivos, en los cuales los estudiantes pueden realizar sus prácticas de campo con el fin de trasladar posteriormente durante el período de sesión (el que no están en la escuela) los conocimientos aprendidos a sus propias unidades productivas o chacras.

También existen en la región escuelas dependientes del Consejo General de Educación provincial, como los Institutos de Enseñanza Agropecuaria (IEA) y los Bachilleratos Orientados Provinciales (BOP), con orientación en agro y ambiente. Las primeras instituciones mencionadas cuentan con sectores didácticos productivos que demandan profesionales capacitados para el trabajo de campo y la enseñanza en los mismos, mientras que los bachilleratos simplemente tienen materias relacionadas al sector agrario, pero no poseen espacios ni curricula que contemple actividades en sectores didácticos productivos.

Además de ello, otras instituciones proveen a la formación en tal dimensión, tales como la Escuela Agrotécnica de Eldorado (dependiente de la Universidad Nacional de Misiones); y, en la categoría de escuelas confesionales, los institutos agrotécnicos de Línea Cuchilla (Ruíz de Montoya) y el Pascual Gentilini (San José, Misiones).

La oferta académica del PUCA tiene una duración de cuatro años y está organizada en cuatro campos de formación: *formación disciplinar específica, formación general, formación pedagógica y formación de la Práctica Profesional Docente.*

Dentro de este último campo, en el cuarto año del profesorado, se encuentra el espacio curricular de Residencia Pedagógica, en el cual me desempeñé como profesor adjunto. En él se llevan a cabo las experiencias propias de residencias y prácticas docentes en las escuelas asociadas con modalidad agraria, como ser: Escuelas de la modalidad Técnico Profesional en Producción Agropecuaria y en escuelas de educación secundaria con orientación en Agro Ambiente y/o Agro en alternancia. Si bien las primeras prácticas docentes e intervenciones ya se realizan en tercer año, el marco de la Práctica Profesional Docente III, son pocas las visitas a las escuelas y por lo general, solamente se desarrollan clases dentro del espacio áulico sin tener contacto con los sectores didácticos productivos. Estos sectores son los que caracterizan a las escuelas de la modalidad agropecuaria, ya que en ellos los estudiantes realizan sus prácticas de campo, por ejemplo: el sector bovino, porcino, apícola, hortícola, sala de industria, entre otros.

En el marco la temática planteada y mediante el análisis de diferentes dispositivos de formación utilizados en el profesorado, como ser los registros escritos en los diarios académicos de los estudiantes, la devoluciones de los docentes co-formadores a través de las planillas de observación y la propuesta pedagógica presentada en la planificación de las unidades didácticas de los residentes, emerge como posible problemática ***“la resistencia a la realización de prácticas pedagógicas en sectores didácticos productivos por parte de los estudiantes residentes del profesorado universitario en Ciencias Agrarias”***.

Esta situación nos lleva a plantearnos los siguientes interrogantes:

¿Qué factores obstaculizan o favorecen la realización de las prácticas pedagógicas en los sectores didácticos productivos?

¿Qué alternativas ofrece el profesorado para la realización de las prácticas en sectores didácticos productivos durante la formación inicial?

¿De qué manera se articula/vincula el profesorado con las escuelas asociadas, referentes de la modalidad agraria?

Tensión teoría- práctica: entre el oficio del alumno y el rol docente

El campo de la formación en la Práctica Profesional está orientado al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas,

a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos de las escuelas, es decir, en contextos educativos reales. Esto hace que la práctica docente sea “un objeto de transformación permanente” y “una experiencia social internalizada...una internalización de estructuras sociales” (Edelstein, 2011, p. 105).

Coherentemente con una visión vigotskiana del aprendizaje, que implica la comprensión e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados o agentes educativos influyentes, mediante prácticas pedagógicas deliberadas, a través de mecanismos de mediación y ayuda, ajustados a las necesidades del alumno y del contexto. (De Vargas, 2006, p. 3).

El rol del docente en Ciencias Agrarias y específicamente el de aquellos profesores que tienen a su cargo sectores didácticos productivos en las escuelas de la modalidad, es una tarea sumamente compleja, ya que va más allá del aula y su dinámica de trabajo es muy distinta a la enseñanza tradicional de la escuela común. En estos sectores, como su nombre lo indica, la vinculación entre la teoría y práctica, el conocer y el hacer, el pensamiento y la acción se ponen en escena a diario, cuando los estudiantes realizan las tareas propias de cada sector y son ellos los responsables de las producciones de los mismos, las cuales, en la mayoría de los casos, se destinan al consumo de los estudiantes en permanencia (internos) en la propia institución.

La etapa de Residencia Pedagógica es muy significativa para los residentes, más aún en este grupo particular que representan la primera cohorte de estudiantes del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias, los cuales no tienen modelos referentes en sus pares ya que son ellos los que inician las primeras experiencias en la carrera. Durante el recorrido de su formación, como lo expresaron en reiteradas oportunidades en charlas áulicas, anhelan este período culmine, con muchas ansias, temores y angustias, con la incertidumbre de su desempeño frente a un grupo de estudiantes y la “inseguridad” en el manejo de los contenidos disciplinares. Es así que se pone en escena una verdadera tensión entre la teoría aprendida en el profesorado y las prácticas en el ejercicio docente-residente, en otras palabras, se pone en tensión “el oficio del alumno” y el rol del “docente novel”. Comenzando a construir, de esta manera, paulatina y transicionalmente la identidad docente.

Es justamente durante la etapa de residencia donde se puede evidenciar la tensión existente entre la teoría y la práctica.

La teoría constituye un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, sistematizado y organizado, que permite derivar a partir de estos fundamentos reglas de actuación... En educación podemos entender la práctica como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines. La práctica es el saber hacer (Clemente Linuesa, 2007, p. 28)

Para disminuir la tensión teoría-práctica y pretendiendo formar docentes críticos y reflexivos, desde el espacio curricular de Residencia Pedagógica, se implementan diferentes dispositivos de formación que acompañan la trayectoria de los residentes. “Entendemos por dispositivo aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas.” (Sanjurjo, 2009, p. 32). Estos dispositivos deben ser flexibles y adaptables a cualquier grupo, situación o temática que se pretenda abordar, por lo tanto, creemos que son una herramienta sumamente valiosa para trabajar las prácticas pedagógicas docentes desde una mirada crítica, reflexiva y colectiva.

Coincidimos con Perrenaud (2006) cuando dice que:

... el dispositivo ejerce poder, pero también crea condiciones para analizarlo... persigue el objetivo de promover en otros la disposición, abre el juego de potencialidades creativas, tiene la intencionalidad de provocar cambios... permiten la toma de conciencia y favorecen la transformación del *habitus* profesional (citado en Sanjurjo, 2009, p. 33).

Es importante que las prácticas docentes sean analizadas por sus propios protagonistas a la luz de diferentes teorías, ya que como lo señala Clemente (2007) “la diversidad de situaciones escolares y educativas en general es tanta y está condicionada por factores tan complejos que difícilmente una sola teoría podría servir de base para una intervención realista” (p. 28). Es a partir de esas reflexiones que se deben generar nuevas formas de abordaje de las prácticas tradicionales, contribuyendo de esta manera, a la formación de un docente reflexivo y observador constante de su propia práctica.

Entre los dispositivos empleados en la cátedra podemos mencionar: el diario de formación, las observaciones y registros de clases, los grupos de reflexión y las tutorías.

El diario académico como dispositivo de formación

En el campo de la educación el *diario académico* o de *formación* es entendido como un instrumento metodológico que da cuenta de la mirada sobre la práctica que se está desarrollando, y favorece la reflexión y toma de conciencia sobre lo que se hace, cómo, por qué, y con qué modelos de referencia. Es un instrumento para transformar la práctica. Porlán y Martín (1999) lo definen como “una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar” (p. 23)

Es por ello que desde la cátedra de Residencia Pedagógica se considera de suma importancia este instrumento, con carácter subjetivante: el propio estudiante, docente en formación, analiza y recrea situaciones educativas vivenciadas a partir de relatos personales, dándole un valor y significado particular. A su vez, sus producciones pueden ser compartidas con sus pares, estableciendo conexiones, similitudes y diferencias, lo que les permite mirar la realidad desde posicionamientos únicos y a la vez diversos.

Por su lado, Zabalza (1991), señala que los diarios son un recurso de gran potencialidad expresiva porque: requieren de la escritura, implican reflexión, integran lo expresivo con lo referencial ya que la narración es histórica y longitudinal (citado en Sanjurjo, 2005, p. 75).

Es importante destacar la necesidad de crear hábitos de escritura en los estudiantes, donde expresen emociones, sentimientos, inquietudes, dificultades y reflexiones sobre las experiencias transitadas en la formación docente, y si bien se aprende a escribir y expresar lo vivido en palabras, esto no es una tarea sencilla: los estudiantes la viven, en un primer momento, como una exigencia externa solicitada por los profesores, pero a medida que progresan en la escritura, ellos mismos se perciben en situaciones educativas, se convierten en narradores de sus historias personales y se visualizan de un modo u otro en sus actuaciones. Mientras avanzan en la escritura de sus relatos, se observan mejoras en sus producciones y un mayor nivel de análisis, reflexión y auto evaluación.

“El propósito del uso de este dispositivo es para dar cuenta de las experiencias que se suscitan en el primer contacto con la enseñanza en contextos escolares para algunos, y

en la resignificación de la propia práctica para aquellos que ya ejercen la docencia” (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2014, p. 108).

Otra de las actividades propias del espacio curricular es la constante revisión de la acción mediante jornadas de socialización al inicio de cada encuentro, compartiendo en éstas las vivencias particulares de cada residente en sus instituciones. “Entendemos por “socialización profesional” los procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca de las propias prácticas.” (Sanjurjo, 2009, p. 38).

Como señala Schön (1994)

En el mundo concreto de la práctica, los problemas no llegan totalmente especificados a manos del practicante. Tienen que construirse a partir de los materiales obtenidos de situaciones problemáticas que resultan intrigantes, difíciles e inciertas. Para transformar una situación problemática sencillamente en un problema, un practicante debe llevar a cabo una labor muy concreta. Tiene que descubrir el sentido de una situación que, al principio, no tiene ninguno (citado en Sanjurjo, 2009, p. 36).

Observación y registros de clases

La observación de clases es una estrategia de enseñanza utilizada ampliamente en la formación docente, Ferry (1997) sostiene que “la observación está al servicio de una formación centrada en el análisis. Analizar las situaciones observadas implica tomar distancia de las mismas y es justamente con el ejercicio del análisis que comienza el trabajo de formación” (Citado en Anijovich et al. 2014, p. 62).

Para los docentes de Residencia, lejos de pensarla como una manera de controlar a los practicantes, las observaciones de clases son un dispositivo sumamente valioso ya que nos permite identificar diferentes cuestiones relacionadas a la gestión de la clase de los residentes y contrastar de alguna manera las planificaciones propuestas con la clase desarrollada.

La observación puede ser tan diversa como lo son los observadores. Dependiendo de su finalidad puede estar determinada por el uso de instrumentos específicos que permitan la recolección de los datos observados. Estos pueden ser estructurados, como los cuadros y tablas a completar/marcar o pueden ser instrumentos más flexibles y abiertos como las narrativas docentes.

Desde la cátedra de Residencia Pedagógica, optamos por el uso de las narrativas ya que este formato nos da la libertad y permite observar diferentes aspectos de la clase. Pensamos que muchas veces es la clase la que nos invita a mirar algo en particular y si nos estamos guiando por una estructura rígida podemos perdernos la riqueza de otras situaciones emergentes durante el desarrollo de la misma. “Dado que toda observación está marcada por las diferentes perspectivas de los observadores, el sujeto que observa no dispone de verdades, sino de versiones construidas desde su singular punto de vista.” (Anijovich et al. 2014, p. 74).

Por esta razón creemos que es fundamental cruzar siempre los registros, del co-formador: docente responsable del aula, el observador del profesorado: docente de la cátedra y los registros realizados por los residentes en sus diarios de formación. De esta manera “se confrontan estilos diferentes en los registros y, a partir de ellos, advierten marcas personales en la incorporación de modos expresivos singulares tanto en la pérdida de datos como en la forma y contenido de las preguntas.” (Edelstein, 2011, p. 155).

A modo de triangulación, se podrá realizar desde múltiples perspectivas, el análisis de la clase desarrollada. Esta actividad se lleva a cabo en el profesorado durante los encuentros presenciales de la cátedra de residencia. Este ejercicio nos permite poner en evidencia algunas subjetividades y sesgos de los observadores y realizar un análisis de las situaciones presentadas a la luz de las teorías existentes, evitando caer en un mero registro anecdótico.

El registro de las clases observadas es un requisito fundamental para sistematizar la experiencia. En este sentido coincidimos con muchos autores que señalan el escaso hábito de registro por parte de los docentes:

Documentar experiencias pedagógicas llevadas a cabo por docentes permite conocer lo que hay detrás de sus decisiones cuando enseña, sus puntos de vista, supuestos y proyecciones. Y también habilita la comunicación y circulación entre los docentes de ideas, saberes, innovaciones, proyectos que los interpelan en su profesionalidad ... (Brito y Suarez, 2001, p. 2).

Por lo tanto, inferimos que los registros son un buen punto de partida para el análisis de nuestras clases y la mejora de las mismas.

Grupos de reflexión y tutorías

El espacio curricular ofrece semanalmente dos momentos de encuentro presencial con los estudiantes, uno es el asignado a la clase y el otro a las tutorías. Cada uno de estos momentos nos permiten desarrollar diferentes estrategias de intervención.

En las tutorías se genera una comunicación más personalizada con cada uno de los residentes; el docente puede dedicar más tiempo a la situación particular y en conjunto proponer estrategias, técnicas, ideas y otras cuestiones relacionadas a la gestión de la clase: “Las tutorías promueven la conversación entre el tutor y practicante y la indagación acerca del proceso de prácticas docentes.” (Anijovich et al, 2014, p. 152).

Por otro lado, los encuentros presenciales se caracterizan por tener un momento de la clase destinado a socializar las experiencias de cada uno de los residentes, compartiendo de esta manera sus logros, temores, preocupaciones y otras cuestiones propias de la práctica docente. Considerando las múltiples dimensiones que esta representa, ya sea desde lo institucional, áulico, político, curricular, entre otras.

En estos momentos iniciales de socialización de experiencias se trabaja mediante grupos de reflexión. Con esta dinámica “se observa el potencial del grupo como generador de ideas, y las relevancias del trabajo con otros para revisar alternativas posibles y seleccionar la más conveniente.” (Anijovich et al, 2014, p. 150).

La Residencia Pedagógica es un espacio estratégico en el plan de estudios, en él convergen y se integran los demás campos de la formación y se manifiestan en la práctica, mediante acciones precisas y experiencias educativas en contextos reales.

Analizando la propuesta formativa presentada en el Proyecto de creación del Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias, podemos reconocer que desde el campo de la formación en las Prácticas Profesionales Docentes se propone, a lo largo de la carrera, la incorporación progresiva de los estudiantes a los distintos contextos socioeducativos. En primer año se identifican las particularidades de las instituciones educativas de la modalidad agraria con o sin alternancia. En segundo año se visitan específicamente los sectores didácticos productivos, reconociendo las tareas que se llevan a cabo en cada uno de ellos. En tercer año, se realiza una semana de guardia/pasantía, permaneciendo en la institución receptora y cumpliendo con todas las tareas inherentes al

rol docente de ciencias agrarias, específicamente en los sectores didácticos productivos. Además, en este año comienzan las primeras intervenciones pedagógicas en la escuela secundaria.

Las actividades mencionadas anteriormente constituyen el recorrido previo que transitan los estudiantes hasta llegar al cuarto año, momento en el cual deben hacerse cargo de un grupo de alumnos y realizar todas las tareas asignadas por el docente conformador, tanto en el aula como en el sector didáctico productivo. Cabe señalar que en dichos sectores muchas de las tareas son emergentes que exceden a la propia planificación de las clases, por ejemplo: socorrer a un animal accidentado o asistir el trabajo de parto distócico (anormal) de una vaca.

Las escasas y breves experiencias formativas de los estudiantes en los sectores didácticos productivos de las escuelas asociadas y la ausencia/carencia de estos sectores para la realización de sus prácticas profesionalizantes en el propio profesorado, son algunos de los factores que condicionan sus prácticas docentes al momento de realizar sus primeras intervenciones al frente de un grupo de estudiantes en la escuela secundaria.

Tanto la observación del desempeño de los estudiantes residentes durante sus prácticas docentes en las escuelas asociadas, las devoluciones escritas de los docentes conformadores y la socialización de las experiencias registradas en los diarios de formación nos ponen en evidencia una “resistencia por parte de los residentes al desarrollo de sus clases en los sectores didácticos productivos”.

Justificación

El presente proyecto tiene como principal propósito revertir la situación descrita, logrando que los residentes se involucren con mayor naturalidad en las tareas propias de los sectores didácticos productivos y no teman/evadan desarrollar sus clases en los mismos.

Se pretende un trabajo en conjunto entre los distintos espacios curriculares del profesorado, que articule el campo específico de la formación agraria y el campo de la formación docente con propuestas que aumenten las actividades prácticas en distintos sectores didácticos productivos y enriquezcan las experiencias formativas de los futuros docentes desde los primeros años.

De la misma manera se busca la articulación entre las escuelas asociadas de la modalidad agraria como las EFAs y los IEAs con el profesorado, para conocer la realidad para la cual se están formando los futuros docentes y aprender de la experiencia y trayectoria que tienen dichas instituciones en el medio. Para ello se programarán diferentes actividades, jornadas de socialización, análisis y debate como por ejemplo los ateneos.

Es fundamental pensar en espacios de encuentros que nos permitan el abordaje de la situación presentada con la participación de los docentes co-formadores, poseedores de las experiencias y vivencias en los sectores didácticos productivos de sus instituciones, docentes del campo de las prácticas profesionales y docentes del campo de formación disciplinar específica del profesorado. De esta manera, en conjunto escuelas agrarias y profesorado, podrán planificar acciones articuladas que tiendan a enriquecer las experiencias formativas. Como ejemplo de estas podemos mencionar: la colaboración de los estudiantes del profesorado en distintas actividades propias de los sectores didácticos productivos, como ser: castración de animales, faena, inseminación, siembras, cosechas, extracción de miel, entre otras.

El hecho de que los alumnos docentes hagan residencia en clases de establecimientos escolares no tiene valor formativo salvo si, en el centro, se retoma la experiencia para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que uno estuvo en contacto con el terreno. Ir a la práctica como un turista no tiene valor formativo. Sobre el terreno se deben utilizar instrumentos de análisis que se hayan aprendido a usar en el centro. Destaco que hay una tendencia predominante en este momento de valorización de la formación sobre el terreno. Esto toma el sentido de una profesionalización de la función docente. (Ferry, 2008, p. 58).

Coincidiendo con Edelstein (2005) creemos que:

Las prácticas de la enseñanza sólo pueden entenderse en un contexto social e institucional en el que se despliegan como propuestas singulares y situadas a partir de acciones y decisiones que los docentes toman en relación a la dimensión específica de su trabajo, o sea, compartir y construir conocimiento en el aula (citado en Sanjurjo, 2009, p. 157).

Proyecto de intervención

“Experiencias formativas de estudiantes residentes del profesorado universitario en ciencias agrarias en los sectores didácticos productivos de las escuelas asociadas”.

Objetivos generales

- Proponer un trabajo integrado entre el profesorado y las escuelas asociadas para revertir la situación de que los residentes en Ciencias Agrarias se resisten a desarrollar clases en los sectores didácticos productivos de las escuelas asociadas.
- Articular desde el profesorado los campos de formación disciplinar específica y de la formación en las prácticas profesionales.

Objetivos específicos

- Identificar los motivos por los cuales los estudiantes residentes no intervienen frecuentemente en los sectores didácticos productivos de las escuelas asociadas.
- Generar espacios de encuentro, socialización, debate y reflexión (entre docentes co-formadores y docentes del profesorado) sobre las prácticas docentes en sectores didácticos productivos.

Metodología/actividades planificadas

- Entrevistas a los estudiantes residentes y a los docentes co-formadores.
- Análisis de los diarios académicos/de formación de cada estudiante residente.
- Análisis de los registros y devoluciones de clases realizados por los docentes observadores y co-formadores.
- Observación de clases a los residentes en los sectores didácticos productivos y el aula.
- Diseño y realización de talleres y jornadas de debate entre diferentes actores (profesores y estudiantes) del profesorado y de las escuelas asociadas.

Como propuesta de intervención se plantea la realización de un taller y un ateneo didáctico con la finalidad de abordar los contenidos referidos a la problemática descrita y realizar un análisis reflexivo de la situación, generando propuestas superadoras para la misma, con el acompañamiento de los docentes co-formadores de las escuelas asociadas y los docentes responsables de diferentes cátedras del profesorado.

Dichas intervenciones se realizarán a partir del mes de abril del año 2019, los días lunes de 8 a 11 hs (ver cronograma de actividades) en la sede del profesorado, localizada en San Vicente. Cada una de las propuestas -taller y ateneo- se desarrollarán en 3 encuentros respectivamente.

Además de ello, también se implementará una jornada de reflexión y una visita a los sectores didácticos productivos de una de las escuelas asociadas.

TALLER DE ANÁLISIS, INTEGRACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE EL ROL DOCENTE EN CIENCIAS AGRARIAS

Mediante esta metodología y siguiendo el concepto propuesto por de Miguel Díaz (2006) quien define al taller como el “espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del conocimiento en el curso de su desarrollo y a través de intercambios personales entre los asistentes” (p. 56), se pretende abordar temáticas específicas relacionadas al rol docente, particularmente el de ciencias agrarias y su complejidad; identificando aquellas competencias que debe tener dicho docente. “Este dispositivo está pensado como un espacio que transversaliza temáticas y/o problemáticas propias de la formación docente, cuyo abordaje supera los límites de las asignaturas” (Anijovich et al, 2014, p. 137). Este taller estará organizado en tres encuentros durante los cuales se realizarán diferentes actividades:

Primera jornada de taller: “Ingreso a la docencia”

El primer encuentro (de tres horas reloj) estará organizado en tres momentos: En el primer momento se dividirá a la clase en cuatro grupos, utilizando para ello la técnica denominada “a encontrar la especie”. Esta consiste en entregar tarjetas con imágenes de

cuatro tipos diferentes de animales de granja y corral como, por ejemplo, cerdos, gallinas, vacas y ovejas. A partir de ese momento cada estudiante deberá imitar de alguna manera, realizando sonidos o movimientos, algunas de las características propias de la especie asignada en la tarjeta. La finalidad de la actividad es que cada integrante encuentre a los demás de la misma especie y se formen los grupos. Esta técnica permite además romper el hielo y generar un clima áulico apto para el trabajo. Para realizar esto, se destinarán 10 minutos.

A continuación, dos grupos trabajarán con la lectura del capítulo 6 del libro “Didáctica para profesores de a pie” de Sanjurjo y Trillo (2012), titulado: “El profesor: ¿Qué hago yo en un sitio como este?”, y otros dos grupos con el capítulo 4 “Los estudiantes: ¿Quiénes son y de dónde han salido?” Se pretende con esta actividad poner en tensión el rol del docente y el de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al finalizar la lectura se hará una puesta en común indagando cuáles son los principales motivos del ingreso a la docencia y los modelos docentes identificados con mayor frecuencia en el ejercicio de la profesión. Para esta actividad se destinarán 60 minutos.

En un segundo momento, manteniendo los grupos de trabajo, se realizará la lectura del texto de Andrea Alliaud (2004): “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional” (pp 1-10). A partir de la lectura de dicho material se realizará una socialización general, en la cual cada estudiante deberá comentar como lo interpela el texto, reconociendo aquellos formateos que haya recibido durante su formación académica y que de alguna manera se ponen en evidencia al momento de estar frente a la clase como futuros docentes. El tiempo pensado para este segundo momento es de 60 minutos.

El tercer momento será destinado a la integración de los contenidos trabajados en el encuentro y el cierre del mismo. Cada uno de los grupos deberá plasmar, libremente en un papelógrafo, la manera en la cual integran los textos y temas desarrollados durante el encuentro con su formación como futuros docentes de ciencias agrarias. Al finalizar, cada uno de los grupos socializará sus producciones. Destinando para este tercer momento, 50 minutos.

Se opta por el trabajo grupal ya que este puede combinarse con otras técnicas o métodos. “Estas combinaciones resultan muy adecuadas en todos los casos y especialmente para el desarrollo de competencias de interacción social.” (de Miguel Díaz, 2006, p. 72).

Segunda jornada de taller: “Competencias docentes”

En un segundo encuentro, también de tres horas reloj, se trabajará sobre el concepto de competencias profesionales o específicas, señalando algunas de las competencias que se le piden actualmente al profesor. En este sentido coincidimos con Monereo y Pozo (2007) cuando dicen que:

Ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido. (p. 13).

Por su parte, Tobón (2006) las define como:

...procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (p. 69).

Investigaciones en el campo de la psicología del aprendizaje, presentadas por Pozo (2009) demuestran que los estudiantes se preocupan más en apropiarse del producto final de la enseñanza, que en adquirir las capacidades para darle una utilidad a esos aprendizajes. Retomando las palabras de Monereo creemos que: “hay motivos para suponer que las competencias para las que formamos no están previamente en los alumnos, sino que desde una perspectiva vygotskiana, son construcciones sociales que

deben ser internalizadas a través de la educación.” (p. 13). Para el abordaje de este contenido se proponen las siguientes actividades:

Primer momento: Cada uno de los grupos de trabajo, ya conformados en el encuentro anterior, deberán reunirse y elaborar un concepto del término “Competencias” justificando su importancia en la educación. Para esto se destinará 30 minutos. A continuación, cada grupo compartirá su concepto con la clase.

En un segundo momento se realizará la lectura grupal del texto de Sergio Tobón (2008) *La Formación Basada en Competencias*. Mediante el análisis del capítulo 3 “Hacia una cartografía compleja de las competencias” se pretende que los estudiantes cuestionen su propia concepción de competencia y el concepto formulado por el grupo. En dicho capítulo se abordan temáticas como: el análisis del término competencia y su uso en las diferentes culturas e idiomas; la diferencia que existe entre el término competencias y otros términos con los cuales se lo suele confundir como ser: habilidades, destrezas, aptitudes, conocimiento, inteligencia, entre otros. Finalmente se clasifican las competencias en básicas, genéricas y específicas, caracterizando a cada una de ellas. Al finalizar el análisis del capítulo se espera que los estudiantes puedan volver a formular un concepto de competencias basándose en los aportes de Tobón y realicen un mapa conceptual sobre los contenidos desarrollados. Para esto se destinará 100 minutos.

En un tercer momento se propone que reunidos en los mismos grupos de trabajos y a partir de lo trabajado con anterioridad, elaboren un decálogo de competencias que debería tener un docente de ciencias agrarias. Luego socialicen con la clase y mediante un contraste de opinión y diálogo se evalúen entre pares las producciones presentadas. Para esto se destinará 50 minutos.

Con esta actividad se pretende que los estudiantes dimensionen la complejidad de la tarea docente y reconozcan los desafíos e importancia de la formación en competencias, ya que de esta manera los aprendizajes se hacen más significativos y aplicables en la vida de los estudiantes.

Tercera jornada de taller: “Escuelas Agrarias de Misiones”

En un primer momento se distribuirán en los grupos ya formados diferentes consignas, cada una de ellas relacionadas a un tipo de institución de la modalidad agraria. Cada uno de los cuatro grupos analizará un tipo de institución diferente dentro de la modalidad agraria como ser: las EFAs, los IEAs, las instituciones técnicas agrarias y los bachilleres con orientación agraria. Esto lo harán a partir de la lectura del capítulo 2 titulado “Diferenciación, historicidad y tipos de escuelas agrarias” del libro *Sistema educativo y educación agraria: deriva e inclusión* de Plencovich (2014). Se pretende que con esta actividad los futuros docentes reconozcan las diferencias y particularidades que existen entre las distintas escuelas de la modalidad, identificando su tipo de gestión, gobernancia, formas de financiamiento, relación con la comunidad, procedencia de los alumnos, modalidad de asistencia y formas de designar a los docentes, entre otras. Además de compartir la producción escrita, durante la socialización, cada grupo deberá tratar de convencer a los demás, imaginando que estos son padres que buscan una escuela para sus hijos, las razones por las cuales sus hijos deberían elegir el tipo de institución analizada por el grupo para continuar sus estudios en la modalidad agraria. Para la realización de este primer momento se destinarán 90 minutos.

En un segundo momento, todos los grupos analizarán los propósitos formativos para la modalidad agraria presentes en el Diseño Curricular Jurisdiccional y los contenidos propuestos por el mismo. Realizando un listado de los mismos y relacionándolos con los tipos de instituciones analizados anteriormente. Para esto se destinará 30 minutos.

Finalmente, en un tercer momento y como actividad de cierre deberán realizar, ayudados de la bibliografía y el acceso a internet, el mapa de las escuelas agrarias misioneras, señalando cada una de las escuelas de la modalidad existentes en la provincia. La finalidad de confeccionar el mapa provincial de escuelas agrarias es que los futuros docentes conozcan las diferentes instituciones en las cuales podrán ejercer la profesión dentro de la provincia. Para el cierre cada grupo pasará al frente y en un mapa de Misiones (tamaño poster) agregarán las escuelas reconocidas por cada grupo. Para la realización del mapa de escuelas agrarias y la socialización del mismo se destinarán 60 minutos.

ATENEOS DIDÁCTICOS CON DOCENTES Y TÉCNICOS CO-FORMADORES

El ateneo

... es un espacio de encuentro en el cual se intercambian saberes en relación con las prácticas de enseñanza desde un abordaje reflexivo; se trata de un contexto grupal de aprendizaje en el que se debaten alternativas de resolución a problemas específicos y situaciones singulares. (Sanjurjo, 2009, p. 154).

Con esta modalidad de trabajo se pretende abordar las diferentes cuestiones relacionadas a las prácticas residentes en los sectores didácticos productivos específicamente, acompañados de las experiencias de los docentes co-formadores e invitando a los docentes de profesorado, de otros campos de la formación a que puedan participar y también dimensionar la complejidad de la tarea para la cual están formando a los futuros profesionales.

Primer encuentro: “Estudio de casos”

En este primer encuentro se trabajará con el “estudio de casos”. Según Wasserman (1994), “los casos son instrumentos educativos complejos que tienen la forma de relatos o narrativa. Un caso incluye información y datos psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, además de material técnico.” (p. 5).

Esta técnica nos permitirá contextualizar la temática a trabajar (la tarea docente en los sectores didácticos productivos). A partir de la lectura de diferentes casos narrados por los estudiantes en sus memorias profesionales. Caso 1 (Y.A.): “*La faena de cerdos y la prueba de fuego*”; caso 2 (S.B.): “*El extravío de una vaca y la colocación de destetadores caseros*”; caso 3 (S.C.): “*Comiendo mandarinas en la hora de clase*” y caso 4 (Y.G.): “*Robo de lechones en el sector porcino*”. Cada uno de los casos hace referencia a una situación vivida por los residentes durante sus prácticas en las escuelas asociadas.

Se dividirá a la clase teniendo en cuenta el mismo criterio utilizado desde el inicio de las jornadas, a partir de ahí a cada uno de los grupos se les asignará la narrativa de un caso para que lo lean, analicen, discutan y propongan alternativas, reescribiendo el mismo. Deberán modificar el caso, planteando cómo creen que debía ser la historia y

cómo tuvo que haber intervenido cada uno de los protagonistas de la misma. Para esta actividad se destinará un tiempo de 90 minutos.

En un segundo momento cada uno de los grupos socializará el caso con la clase y luego leerán sus propuestas y cambios realizados al mismo. En conjunto deberán realizar aportes o interrogantes sobre el trabajo del grupo, construyendo colectivamente alternativas a cada una de las situaciones analizadas en los pequeños grupos. Para este ejercicio se destinarán 60 minutos.

Segundo encuentro: “De la Formación Inicial al Saber Profesional”

En un primer momento se presentarán los docentes invitados de las escuelas asociadas, encargados de los diferentes sectores didácticos productivos como ser: tambo, granja, huerta, porcino, sala de industria, entre otros. A continuación, cada uno de ellos relatará su biografía docente, desde sus inicios en la docencia hasta la actualidad. Los estudiantes escucharán y podrán interrumpir realizando preguntas y comentarios. Mediante esta actividad se pretende compartir el “saber profesional” y las vivencias/experiencias que los docentes co-formadores han adquirido a lo largo de toda su trayectoria docente, haciendo énfasis especialmente en aquellas actividades relacionadas a los sectores didácticos productivos de las escuelas. Se espera que, al socializar sus primeros pasos en la docencia y en los sectores productivos, puedan “transmitir” tranquilidad a los futuros graduados con respecto al conocimiento y desempeño docente en cada sector. Entendemos como “saber profesional” a la construcción, resultado de la integración entre la teoría y la práctica, como lo señala Sepúlveda Ruiz (2005):

Esta construcción es permanente, dinámica, se inicia en la formación inicial, pero sigue a lo largo de toda la vida profesional, está ligada a los procesos de formación. Es un conocimiento que viene sufriendo continuas transformaciones, puesto que es un saber emergente, cuyas características principales son la provisionalidad y la parcialidad. Es decir, es un conocimiento en el que están presentes múltiples dilemas y la incertidumbre y, por consiguiente, abierto al contraste y a la reflexión. (p. 74).

Se invitará a participar de esta jornada a los docentes del profesorado, integrantes de diferentes campos de la formación, con la finalidad de lograr una visión en conjunto hacia el trabajo docente en los sectores y dimensionar la complejidad del rol docente en Ciencias Agrarias. Para estas presentaciones se destinarán 120 minutos.

Finalmente, se abordará la concepción de formación inicial docente, “... la que se recibe en forma intencional y sistemática para ejercer el trabajo docente.” (Sanjurjo, 2009, p. 38). Para ello se realizará una lectura grupal del artículo de Davini (2016) denominado: *La Formación Docente Inicial, ¿Es una “Empresa de bajo impacto”?* Mediante este, se pretende problematizar entre los estudiantes y profesores presentes, la percepción de los futuros graduados sobre su formación docente y los alcances de la formación inicial en la profesión, para comprender que “aunque luego continúe la formación permanente en ejercicio, la formación inicial conlleva una primaria responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas.” (Davini, 2016, p. 23).

Para finalizar se realizará una puesta en común de la lectura reflexionando sobre el concepto de formación inicial y las vivencias relatadas por los docentes invitados a la jornada. Para este último momento se destinará 60 minutos.

Tercer encuentro: “La Pedagogía de la Alternancia”

Para la realización del tercer encuentro, también se invitará a los docentes de otros campos de formación del profesorado. La participación de los docentes del profesorado es fundamental ya que les permitirá a muchos, conocer la realidad de la escuela media, cómo se trabaja en la modalidad agraria, qué contenidos y con qué recursos se desarrollan las clases y fundamentalmente adentrarse en la *pedagogía de la alternancia*, la cual tiene particularidades que la diferencian de otras formas de enseñar y es importante que los formadores la conozcan para formular desde sus propuestas educativas actividades que contemplen esta modalidad de enseñanza.

Según Domingo (2013)

La pedagogía de la alternancia es aquella en la que se enmarcan los modelos formativos que combinan el aprendizaje teórico con el aprendizaje experiencial en escenarios profesionales. Precisamente la formación personal del estudiante viene a

ser el resultado de alternar dos contextos de aprendizaje de forma articulada y formalizada. (citado en Rojas, 2016, p. 61).

En nuestra región estos dos contextos son: la escuela agraria y la unidad productiva del estudiante, es decir, la chacra. En otros países puede hacer referencia a la escuela (no necesariamente agraria) y la empresa en la cual se realiza la práctica profesional. En Misiones, algunas de las escuelas con la modalidad de alternancia solamente reciben como parte de su matrícula a los hijos de los productores, el requisito es que posean una unidad productiva para realizar las prácticas profesionales en los períodos de sesiones, pero llamativamente, en otras EFA gran parte de la matrícula está constituida por estudiantes provenientes de centros urbanos, con escasas o ninguna experiencia en el campo agrario, lo que hace que el desarrollo de los contenidos y la motivación por parte de los docentes, sea verdaderamente un desafío a la hora de dar clases.

Como primera actividad, en grupos de trabajo, se realizará la lectura del material de Rojas (2016) titulado: “La pedagogía de la alternancia”, en el cual se describe el surgimiento y la perspectiva histórica de la alternancia, desde sus orígenes en Francia hasta la actualidad en los diferentes países, analizando los fundamentos filosóficos, económicos y pedagógicos de la misma. Cabe señalar que esta modalidad de enseñanza en otros países se aplica para diferentes finalidades formativas y campos laborales, no necesariamente para las escuelas agrarias como estamos acostumbrados a ver en nuestra región. Como un dato llamativo relacionado a lo expuesto, es la existencia en Misiones de una escuela con alternancia y orientación en artes, cuya principal matrícula está constituida por integrantes de la comunidad Mbya Guaraní. Para este primer momento de lectura y socialización se destinarán 50 minutos.

En un segundo momento, cada uno de los grupos mediante bibliografía varia y acceso a internet, deberán analizar un dispositivo de formación propio de la alternancia. Estos serán: El plan de búsqueda, cuaderno de la realidad, visita a las familias y jornadas de reflexión y evaluación. Se espera que a partir de la indagación en diferentes bibliografías y medios los estudiantes elaboren un concepto de cada uno de estos dispositivos/herramientas de la alternancia y a continuación elaboren un modelo. Para esta actividad se destinará 80 minutos.

Finalmente, en un tercer momento, cada uno de los grupos expondrá el dispositivo analizado y construido intercambiando ideas y sugerencias con los compañeros y los docentes presentes, algunos con experiencia en la cuestión. Para este último momento de cierre y reflexión acompañado de la devolución de los docentes del profesorado que actuaron como observadores de la jornada, se destinarán 50 minutos.

JORNADA DE REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN Y ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS

La jornada de reflexión, está pensada siguiendo la lógica del “*grupo de reflexión*”, a través de la cual “se propone mostrar la interacción teoría-práctica y la posición profesional asumida tanto en el momento de la planificación como en el desarrollo de las clases... también habilita a los pares a acceder a aquello que se ha realizado.” (Anijovich et al, 2014, p. 152).

En este encuentro se trabajará con los registros de los diarios de formación y las secuencias didácticas. Los estudiantes reunidos en grupos, seleccionarán un incidente crítico relacionado a sus prácticas en los sectores didácticos productivos y lo analizarán internamente. Monereo, Weise y Álvarez (2013) sostienen que los incidentes críticos son una clase especial de contingencias, que combinan un hecho inesperado con una falta de control emocional (citado en Gajardo, Ulloa y Nail, 2017, p. 4). Estos incidentes son los que muchas veces hacen que la clase no se desarrolle de acuerdo a lo planificado en la secuencia didáctica, sino que tenga su propia dinámica, resultado de la interacción entre el grupo y el contexto. Estas situaciones imprevistas que surgen, deben ser resueltas en el momento, lo cual aumenta el grado de significatividad de las mismas para los estudiantes residentes. Para esta actividad se destinarán 40 minutos.

En un segundo momento, analizarán las planificaciones de las clases correspondientes a los incidentes seleccionados, comparando la propuesta pensada por el residente y la clase desarrollada. Este ejercicio estará acompañado del análisis de las devoluciones realizadas por los docentes co-formadores y tutores. Para esta actividad se destinarán 40 minutos.

A continuación, habiendo realizado un análisis en profundidad de cada uno de los incidentes críticos, las planificaciones originales y las clases desarrolladas, cada grupo diseñará un guion conjetural de su propuesta superadora para la clase en cuestión y lo socializará con los demás, permitiendo un análisis colectivo de la misma. Esto se realizará en 100 minutos.

VISITA A LOS SECTORES DIDÁCTICOS PRODUCTIVOS Y SIMULACIÓN DE CLASE

En el siguiente encuentro se visitarán durante una mañana, de 7 a 12 hs, los sectores didácticos productivos de una escuela asociada. A lo largo de la mañana recorrerán cada uno de los sectores que fueron escenario de los incidentes críticos y los estudiantes de cada uno de los grupos realizarán la simulación de las clases, a partir de la propuesta superadora diseñada. Los demás compañeros actuarán como estudiantes del nivel medio.

Joice y Weil (2002) definen la simulación de clases como “un método de enseñanza que se propone acercar a los alumnos a situaciones y elementos artificiales, pero lo más similares posibles a la realidad” (citado en Davini, 2016, p. 70). Del mismo modo, coincidiendo con Anijovich et al. (2009) “Pensamos que es posible aprovechar este dispositivo para generar una práctica reflexiva, prestando especial atención a las decisiones que los profesores toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias prácticas” (p. 123).

Plan de trabajo

Actividades	Meses del año 2018											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Observaciones de clases a residentes												
Análisis de los registros y devoluciones de los co-formadores												
Análisis de los diarios académicos de los estudiantes residentes												
Entrevista a los estudiantes residentes y co-formadores												

Cronograma de Intervenciones

Actividades	Meses del año 2019											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Taller: Ingreso a la Docencia				15/04								
Taller: Competencias Docentes				22/04								
Taller: Escuelas Agrarias de Misiones				29/04								
Ateneo: Estudio de casos					06/05							
Ateneo: De la Formación Inicial al Saber Profesional					13/05							
Ateneo: La Pedagogía de la Alternancia					20/05							
Jornada de reflexión: Análisis de incidentes críticos						03/06						
Visita a los Sectores Didácticos Productivos: Simulación de clases						10/06						

Resignificando la evaluación educativa: algunas concepciones

Una de las prácticas más cuestionadas en la tarea educativa a lo largo del tiempo, ha sido y sigue siendo sin dudas la evaluación. Esta tiene diferentes acepciones y concepciones por parte de los docentes, los cuales la realizan con distintos propósitos, lo que hace que dentro del mismo grupo de profesores no exista un consenso con respecto a su finalidad, realizándola en la mayoría de los casos como un requisito necesario para la

construcción de una calificación y el completamiento de las tareas administrativas demandas por las instituciones, sin un verdadero aprovechamiento de la misma.

Como señalan Anijovich y González (2011):

La evaluación se convierte entonces en un campo complejo y controvertido porque sirve tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. El problema es que las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) suelen ser, en la práctica, mucho más protagonista que el resto; y este modo de entender la evaluación de los aprendizajes sigue vigente hoy en nuestras escuelas (p. 10).

Es común que la evaluación se utilice para emitir juicios de valor y calificar a los estudiantes, determinando su rendimiento en las actividades escolares. Ante esta situación tan subjetiva, nos interrogamos: ¿no es acaso esta práctica arcaica una manera de aumentar la brecha entre los espacios sociales, “*clasificando*” de algún modo a los estudiantes como lo hacía el demonio de Maxwell con las partículas de la materia?

Lejos de seguir esta finalidad, desde la cátedra de Residencia Pedagógica concebimos a la evaluación como un proceso formativo. En palabras de Álvarez Méndez (2005) “La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella” (p. 14).

En este sentido podríamos considerar que la práctica evaluativa aplicada en la cátedra se alinea con el concepto de evaluación mediadora.

Siguiendo a Anijovich (2013):

La evaluación mediadora se da en la cotidianidad del hacer pedagógico. Es observación – reflexión – acción, energía constante que impulsa la planificación, la propuesta pedagógica y la relación entre todos los elementos de la acción educativa. Fundada en principios éticos, nutre de forma vigorosa el trabajo educativo. Sin una reflexión seria sobre los principios en los cuales se basa, se pierden los rumbos, la emoción, el vigor de los pasos que permiten mejorar el proceso (p.79).

Desde este espacio, la evaluación es pensada como un dispositivo de acompañamiento constante a la trayectoria de los estudiantes residentes, mediante una revisión permanente de nuestras propias prácticas docentes, proponiendo instancias de

autoevaluación, heteroevaluación y co-evaluación, convirtiéndose de esta manera en un instrumento de aprendizaje, tanto para docentes como para estudiantes.

Según Álvarez Méndez (2005):

“El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora”. (p. 12)

Desde esta concepción sobre la evaluación, se proponen diferentes instrumentos y metodologías para evaluar las propuestas de este proyecto.

Evaluación del proyecto

Actividad	Sub actividad	Criterio	Indicador	Instrumento
Talleres	-Lecturas grupales.	-Grado de participación de los integrantes.	-Participación de todos los integrantes del grupo.	-Producciones escritas grupales.
	-Confección de papelógrafo.			-Papelógrafo.
	-Elaboración del decálogo de competencias.	-Grado de análisis en las producciones.	- Producción de materiales grupales.	-Decálogo escrito de competencias docentes.
	-Análisis del Diseño Curricular.	-Sustento teórico.	-Uso de citas y autores en las producciones.	-Documento escrito sobre escuelas agrarias y propósitos formativos.
	-Promocionar un determinado tipo de institución agraria.	-Coherencia entre las consignas y las producciones.	-Argumento convincente en la promoción de la institución.	-Observación de la promoción de la institución agraria.
	-Confección del mapa de escuelas agrarias.	-Discurso convincente para promocionar la institución asignada a cada grupo.	-Integración de los contenidos abordados.	-Mapa Misionero de escuelas agrarias.
	-Socializaciones y plenarios.	-Reflexiones realizadas.		

Ateneos	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis de casos. -Relatos de experiencias. -Lectura de material bibliográfico. -Análisis y producción de dispositivos propios de la alternancia. -Plenarios y socializaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> -Grado de análisis y reformulación del caso. -Intervenciones y aportes durante la charla. -Participación de los integrantes del grupo. -Coherencia entre la propuesta elaborada y la fundamentación teórica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Producción de una propuesta superadora. -Cantidad de intervenciones realizadas por los estudiantes. -Grado de participación de cada integrante. -Elaboración de un dispositivo de la alternancia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Caso modificado. -Registro y seguimiento de participación. -Producción de documentos escritos. -Registro de exposiciones orales. -Distintos dispositivos elaborados.
Jornada de Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis de incidentes críticos. -Análisis de las planificaciones áulicas. -Análisis de las devoluciones de docentes co-formadores y observadores. -Diseño de un guion conjetural 	<ul style="list-style-type: none"> -Grado de análisis y reflexión utilizado en las producciones. -Grado de relación logrado entre la planificación de clase y las devoluciones de los docentes observadores. -Presencia de los diferentes elementos del guion conjetural 	<ul style="list-style-type: none"> -Participación de todos los integrantes del grupo. -Producción de una propuesta superadora. -Socialización del guion conjetural 	<ul style="list-style-type: none"> -Observación y acompañamiento en los pequeños grupos. -Guion conjetural con la propuesta superadora a la clase del incidente crítico.
Visita a los sectores didácticos productivos	<ul style="list-style-type: none"> -Simulación de clases a partir del guion conjetural 	<ul style="list-style-type: none"> -Nivel de participación de todos los actores en la simulación. -Grado de adaptación de la propuesta al nivel educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Simulación realizada en el sector didáctico. -Devoluciones de los participantes en la simulación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Observación de las simulaciones de clases. -Co-evaluaciones escritas sobre la microclase (simulación).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2004). *La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional*. Revista Iberoamericana, 34(3). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF> :[Fecha de acceso: 12/10/18]
- Álvarez Méndez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. 2º edición. España: Morata.
- Anijovich, R; Cappelletti, G; Mora, S. y Sabelli, M. (2014). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R; Camilloni, A; Cappelletti, G; Hoffman, J.; Katzkowicz, R y Lopez, L. (2013). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Brito, A. y Suárez, D. (2001). Documentar la enseñanza. [S.l.] Disponible en: <https://studylib.es/doc/5634505/documentar-la-ense%C3%B1anza> Consultado 03/11/18.
- Clemente Linuesa, María (2007). *La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.
- Davini, M. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Miguel Díaz, M. (2006). *Modalidades de enseñanza Centradas en el desarrollo de Competencias*. Orientaciones para promover el Cambio metodológico en el Espacio europeo de educación superior. Oviedo, España: Universidad de Oviedo
- De Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revistas Iberoamericana de Educación*. 39(4), 1-11. (ISSN: 1681-5653). Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2560>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gajardo, J., Ulloa, J. y Nail, O. (2017). *Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente*. Nota Técnica N°7-2017. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2007). *Competencias básicas*. Cuadernos de Pedagogía, N° 370 (enero), pp.12-18.

- Plencovich, M. C. (2014). *Sistema educativo y educación agraria: deriva e inclusión*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Ciccus.
- Porlán, R. y Martín, J. (1999). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. España: Díada.
- Pozo, J. I. y Pérez Echeverría M. del P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. España: Morata.
- Rojas, H. L. (2016). *La pedagogía de la alternancia*. Revista de Investigación Apuntes Psicológicos. 1 (2) [en línea]. Disponible en: https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/download/869/837.
- Sanjurjo, L. (2005). *La formación práctica de los docentes: reflexión y acción en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- (2009) (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y Trillo, F. A. (2012). *Didáctica para profesores de a pie*. Propuestas para comprender y mejorar la práctica. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Sepúlveda Ruiz, M. del P. (2005). *Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional*. Educar 36. pp. 71 a 93. Universidad de Málaga.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá: ESCOE ediciones.
- Wasserman, S. (1994). *El estudio de Casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.