

# JUNIO 2020

## Orientaciones para el desarrollo del Campo de la Práctica Docente en el contexto de COVID - 19

Dirección General de Educación Superior  
Provincia de Salta



GOBIERNO DE  
**SALTA**  
DIRECCION GENERAL DE  
EDUCACION SUPERIOR

2020

“Las sociedades se transforman, se hacen y se deshacen. Las tecnologías modifican el trabajo, la comunicación, la vida cotidiana e incluso el pensamiento. Las desigualdades cambian, se hacen más profundas o se reinventan en nuevos ámbitos. Los actores proceden de ámbitos sociales múltiples, la modernidad ya no permite a nadie protegerse de las contradicciones del mundo.

Y de todo ello ¿Qué lección podemos aprender para la formación del profesorado? Sin duda es necesario intensificar su preparación para una práctica reflexiva, para la innovación y la cooperación. Tal vez lo importante sea favorecer una relación menos temerosa y menos individual con la sociedad. Los enseñantes si no son intelectuales de pleno derecho, sí son por lo menos mediadores e intérpretes activos de culturas, de valores y del saber en proceso de transformación. Tanto si lo consideramos depositarios de la tradición o adivinos del futuro, no pueden jugar esos roles en solitario”. Phillippe Perrenoud (2018).

Estas palabras parecen anticipatorias del tiempo presente que todos los docentes nos encontramos transitando en tiempos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en el marco de una pandemia mundial del COVID – 19 y todo lo que ello afectó nuestros modos de pensar la escuela, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En este contexto el campo de la práctica es una línea importante para la DGES, lo cual implica pensar la formación docente como un asunto estratégico de la política educativa territorial. El trabajo de enseñar en este contexto sabemos implica un enorme esfuerzo intelectual y emocional por parte de quienes nos encontramos implicados en la tarea de formación.

El documento que presentamos no es sino el inicio de una “conversa” entre todos los que hacemos, nos ocupamos y preocupamos por la educación en la Provincia de Salta.

*Equipo de la DGES.*

# Contenidos

Introducción .....	5
Primera parte.....	9
Construyendo ciertos dispositivos y estrategias de formación para las prácticas .....	9
Evaluación y Acreditación (Práctica Docente y Práctica Profesional) .....	18
Segunda parte .....	23
Normativa nacional y requisitos de validez.....	23
Algunas puntas para seguir pensando entre todos/as.....	32
Bibliografía .....	34



# Introducción

# Introducción

*La educación no es sino liberación.  
Arranca la cizaña, retira los escombros,  
aleja el gusano que destruye los tiernos gérmenes  
de las plantas; irradia luz y calor.  
Friedrich Nietzsche*

Este documento recoge orientaciones de INFOD<sup>1,2</sup>, de otras jurisdicciones<sup>3,4</sup> de los aportes surgidos de circulación de ideas en los zoom realizados con rectores, docentes y alumnos del nivel superior y aportes del equipo de la DGES, con el objeto de brindar algunos lineamientos acerca del desarrollo del Campo de la Práctica Profesional (CPP) en el contexto de la pandemia COVID- 19. Es importante destacar que se trata de una situación extraordinaria que excede en buena medida las respuestas que pueden darse desde los marcos normativos que regulan la actividad de las instituciones, por lo que es necesario asumir que no será posible replicar las condiciones de cursada habituales. En ese sentido, la primera tarea que debemos darnos es la de repensar el escenario de formación y los contenidos de la enseñanza de manera integral, atendiendo a los límites y posibilidades de la situación en la que nos encontramos.

En la primera parte este documento tiene como propósito ponernos en condición de (re) pensar el trayecto de las prácticas docentes. El campo de la práctica,

---

<sup>1</sup> Observatorio de Prácticas Educativas (2020), INFOD, Ministerio de Educación de Nación, <https://tic.infod.edu.ar> 3  
Orientaciones para el desarrollo del Campo de la Formación de la Práctica Profesional en el contexto de la pandemia COVID-19 (2020), INFOD, Ministerio de Educación de Nación.

<sup>2</sup> Observatorio de Prácticas Educativas (2020), INFOD, Ministerio de Educación de Nación, <https://tic.infod.edu.ar> 3  
Orientaciones para el desarrollo del Campo de la Formación de la Práctica Profesional en el contexto de la pandemia COVID-19 (2020), INFOD, Ministerio de Educación de Nación.

<sup>3</sup> Las Prácticas Docentes en la formación Docente Inicial: reflexiones, interrogantes y orientaciones. Los desafíos en el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio (2020), Dirección Provincial de Educación Superior, Dirección de Formación Docente Inicial, provincia de Bs. As.

<sup>4</sup> DES Chubut Lic. Claudia Fabiana Carro (Prof. en Ciencias de la Educación., Lic. en Psicopedagogía y Doctoranda en Educación)



específicamente, plantea hoy un enorme desafío, que podemos traducirlos en interrogantes que a diario los que transitamos este trayecto nos hacemos: ¿Se pueden enseñar los contenidos de este campo sin “ir a la escuela”? ¿Se puede hacer prácticas en las escuelas en este tiempo de excepcionalidad? ¿Las prácticas son las mismas? ¿Las escuelas, donde estos docentes en formación trabajarán, son y serán las mismas? En tal sentido, se propone “hacer prácticas” de una manera diferente a la que se conoce, para dar cuenta de “otras prácticas” que este mundo de gran incertidumbre requiere y nos demanda hoy. Es decir que se nos presenta un doble desafío: “pensarlas” y “hacerlas” en vinculación con el momento en que se vuelva físicamente a las escuelas. Por consiguiente, el trabajo de enseñar en este contexto implica un enorme esfuerzo intelectual y emocional por parte de quienes están implicados/as en la tarea de formación.

Aquí también se pondrán a disposición diversos dispositivos y estrategias de formación para las prácticas profesionales docentes y prácticas profesionales de todas las carreras docentes y tecnicaturas que se dictan en el ámbito jurisdiccional, básicamente, mediante la selección y utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Las cuales no significan que son las existentes, sino que

todo lo contrario, esperamos contar con muchas otras propuestas por todos y cada uno de ustedes. En este sentido existe una amplia posibilidad de alternativas que pueden favorecer experiencias de aprendizaje práctico y su respectiva sistematización y reflexión: la documentación narrativa, estudio de casos, micro-enseñanzas, diarios de formación, portafolios, autobiografías, entre otros. De la misma manera, atendiendo al principio de integración, se recomienda pensar en la organización de tertulias pedagógicas, ateneos, que, como instancias de aprendizaje online que permitan la profundización sobre temas y recuperación de saberes de otros campos, la articulación entre teoría y práctica, y el abordaje de casos o problemas propios de las prácticas de enseñanza. Se recomienda que la formación en la práctica en el ámbito de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), resulte un espacio de aprendizaje a partir de las prácticas propias de quienes forman a los futuros docentes.

Finalmente, se proponen ciertos criterios de evaluación y acreditación, en pos de que el equipo docente de las prácticas pueda concebir las mismas como una instancia de evaluación en proceso, y no sólo como instancia terminal de evaluación del producto, mediante estándares de desempeño. Es decir, implica reivindicar la evaluación como actividad colaborativa, que se constituye a partir de criterios contruidos en común, consensuados entre docentes y estudiantes. Asimismo, tiene como función facilitar la toma de conciencia de lo enseñado y de lo aprendido y del proceso por el cual se llegó hasta allí.

En la segunda parte referiremos al Campo de las prácticas en el marco de la validez nacional, la ubicación del campo en los diseños curriculares, alusión a la secuenciación de los contenidos teniendo en cuenta el marco referencias de capacidades para la formación docente y el vínculo con las escuelas asociadas en el caso de las prácticas docentes.

# Primera parte





# Primera parte

*No hay ya más caminos seguros. Sólo hay  
Posibilidades efímeras para que pensemos a  
Través del pasado, para que examinemos las  
Historias sedimentadas que constituyen lo que  
Somos y nos podamos insertar en el presente  
Para luchar por una sociedad mejor.*  
Henry Giroux, 1992, pág. 18.

## Construyendo ciertos dispositivos y estrategias de formación para las prácticas.

El desarrollo de las diversas Prácticas Docentes y Prácticas Profesionales en cada IES, se llevarán a cabo a través de actividades en las que los estudiantes serán los protagonistas de sus aprendizajes, siendo los equipos docentes mediadores educativos. Para lograr este propósito, se diseñarán y presentarán diferentes “Dispositivos” que deberán ser seleccionados y formulados a partir de las variaciones que cada equipo de cátedra considere significativo para su grupo y para la realidad institucional y pedagógica de cada instituto. Se entiende por dispositivo aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan la concreción de proyectos o la resolución de problemáticas. Se acuerda con Morin (1994), Souto (1993,1999), Perrenoud (2005), entendiéndolo como un artificio complejo, pensado y / o utilizado para plantear alternativas de acción. A su vez, es un revelador de significados, un analizador técnico y un provocador de transformaciones. Los dispositivos, favorecen la comprensión de situaciones relacionadas con el cambio y la intervención. Es decir, como sostiene Perrenoud (2005) son susceptibles de favorecer la toma de decisiones y las transformaciones del habitus profesional. Desde esta perspectiva, se sostiene que las propuestas de enseñanza en torno a las “Prácticas”, se deben cimentar en la construcción de dispositivos que desarrollen y motiven procesos de aprendizajes genuinos, que incidan en la puesta en escena de procesos de análisis, reflexión, intervenciones deliberadas, contextualizadas y fundamentadas.

Las diferentes Prácticas Docentes y Prácticas Profesionales de todas las carreras que se dictan en Salta, deberán proponer a lo largo de sus clases online espacios para el

intercambio, la socialización y la discusión, a partir de los siguientes dispositivos de formación.

### a. Estudios de casos reales o prefigurados.

El estudio de casos pertenece a la familia de actividades del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Davini, 2008), tanto para el estudio, problematización y resolución de situaciones realistas. Esta forma de aprender, enfrenta diariamente situaciones y problemas de las prácticas y deben pensar y actuar en torno a éstos. Implica aprender a partir de situaciones reales o prefiguradas, indagar en torno a informaciones relevantes para comprender la situación, identificar problemas y proponer soluciones o cursos posibles de acción. En todos los casos, este dispositivo facilita:

- La integración reflexiva y realista entre el conocimiento y las prácticas en contextos comunitarios, escolares o del aula.
- La apropiación activa del conocimiento, vinculando la situación práctica con la propia experiencia.
- La construcción del aprendizaje a partir de la reflexión sobre las prácticas.
- La generación del intercambio con el grupo y las prácticas conjuntas.

Para la elaboración de los estudios de caso, se requieren tener en cuenta algunos elementos básicos:

- Una descripción del caso o situación y del contexto en el que ocurre, para que los participantes puedan reconocer y analizar sus elementos críticos. Es conveniente utilizar un lenguaje claro y simple, en lo posible bajo la forma de relato.
- Preguntas reflexivas que orienten el análisis del caso, el intercambio, la identificación y explicación de los aspectos del problema y la búsqueda de formas de acción. Es conveniente inducir a la toma de posición personal, con interrogantes como: ¿Qué piensa usted?, ¿Cómo actuaría en una situación similar?, ¿Qué tendría en cuenta?
- Información ampliatoria acerca del caso o situación: datos del contexto socio comunitario, datos institucionales, marcos regulatorios, estilos culturales, etc.

- Información acerca de la visión de los distintos actores involucrados en el problema, por ejemplo, autoridades, docentes, estudiantes, comunidad, entre otros.
- Textos y referencias bibliográficas para el estudio del problema ampliando la perspectiva.
- Enlaces virtuales de información.
- Consulta a especialistas u otros profesores.
- Casos o experiencias similares

## **b. Tertulias Pedagógicas Dialógicas Virtuales.**

Aquí todos los actores sociales tienen la posibilidad de comunicar y pueden participar a través del diálogo que apunta al logro de acuerdos o entendimientos. Justamente el desarrollo práctico de la tertulia es una oportunidad para establecer puntos de entendimiento entre los actores independientemente de su posición. Es decir, se desarrolla de manera específica con docentes y futuros profesores. Introduce a los participantes en una experiencia de diálogo en la que los textos dan sentido a sus prácticas docentes, permite reflexionar sobre la realidad del aula, sobre las prácticas y procura reconocer aquellos aspectos que deben ser transformados. Es una estrategia fundamentada en el diálogo de los participantes, quienes aportan sus ideas y escuchan opiniones con miras de fortalecer los conocimientos y experiencias. En muchos casos parte de la lectura dialógica de textos de tipo pedagógico, generando un proceso de reflexión y crítica sobre la educación. Son útiles en el proceso de formación permanente cuando se expresan las dificultades y se trata de buscar las soluciones de manera colectiva con base en los textos y la experiencia de los contertulios. De este modo, la lectura dialógica entra en escena, permite compartir significados, desde las interacciones y se profundiza en el sentido del texto, logrando una mayor y mejor comprensión. El valor de este dispositivo radica en que es un espacio de reflexión en y sobre la acción. Así mismo, se reconoce que la tertulia es pedagógica porque su intención es confrontar las voces de los docentes en torno a sus prácticas, especialmente, cuando han tomado la decisión de comprender su realidad para transformarla. De este modo, se ponen en común los saberes, las dudas y los propósitos, propiciando entre los maestros el deseo de mejorar la educación a partir de la experiencia vivida, desde donde se puede observar y examinar la práctica docente, para buscarle soluciones a los problemas desde la producción de saber pedagógico en la cotidianidad del aula. Igualmente se potencia y

enriquece la experiencia de los docentes, garantizando el desarrollo de estrategias que emergen del contacto con los estudiantes y su realidad.

### c. Micro-clases: Practicas Simuladas de Enseñanza.

Según Allen y Ryan (2009), describieron la micro-enseñanza como un procedimiento de entrenamiento cuyo objetivo es que el futuro profesor, observe, en una situación controlada, su modo de actuar. Coincidiendo con Anijovich (2009), se entiende que más allá de concebir la micro-clase como un espacio para adquirir o perfeccionar micro-habilidades o capacidades, también es posible aprovecharla para generar prácticas reflexivas, prestando atención en las decisiones que los futuros docentes toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias prácticas de enseñanza. Es posible trabajar con este dispositivo de micro-clases online del siguiente modo:

#### Primer Momento de Enseñanza Pre-activa

· Aquí el estudiante trabaja sobre la programación de la enseñanza. El diseño de su hipótesis de trabajo sobre los modos en que llevará a cabo esa clase, cómo distribuirá las secuencias didácticas, las características de su programación áulica. Aquí, se establecen permanentes relaciones entre los conceptos teóricos aprendidos (en otros espacios curriculares) y aspectos de la práctica.

#### Segundo Momento de Enseñanza

· Aquí el futuro docente desarrolla su actividad de enseñanza, realiza la transposición didáctica pertinente según las características del grupo de alumnos imaginario (el perfil de estilo cognitivo, significatividad lógica del contenido y psicológica, etc.). Se pone en juego lo que anticipó en su planificación. La duración para una micro-clase será de 10 minutos aproximadamente. La misma deberá ser grabada o filmada por el estudiante, para que luego pudiese observarse, analizar sus acciones, recibir retroalimentación y volver a enseñar, corrigiendo sus errores en una segunda oportunidad.

#### Tercer Momento de la Enseñanza Pos-activa

· Éste es el momento en el que el futuro docente realiza una narración reflexiva, un trabajo de construcción de significados sobre la clase simulada y observada. También es relevante que antes de realizar este escrito, el estudiante pueda recibir un intercambio de percepciones entre sus compañeros y equipo de docentes. La escritura de su reflexión sobre la clase simulada a articular las opiniones personales basadas en creencias, ideas previas, conocimientos provenientes del campo teórico de ella enseñanza y el aprendizaje. Hay que escribir la situación, narrarla, formular hipótesis acerca de su sentido. Se trata de un ejercicio de reflexión.

## d. Narrativas Autobiográficas o Relatos Pedagógicos.

*El sujeto narrativo se expresa y manifiesta en aquel  
conjunto de relatos y narraciones a  
través de las cuales nos constituimos en sujetos.  
Sujetos de narraciones, y sujetos “referidos”  
por narraciones que otros cuentan de nosotros.  
Nuestras vidas son relatos.  
Y en ese ser sujetos de narración y  
relato se cifra también nuestra propia dignidad.  
EUGENIO TRÍAS, Ética y condición humana.*

Las contribuciones de las narrativas autobiográficas y de los relatos de experiencia pedagógicos para indagar interpretativamente a la práctica docente y el desarrollo profesional docente, son relativamente conocidas. Son además un valioso instrumento transformador, pues nos permiten conocer el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás.

La escritura sobre sí mismo, como en las autobiografías, sobre las trayectorias escolares o relatos sobre el entorno educativo o nuestras experiencias formativas, son siempre construcciones subjetivas, pero a la vez son también institucionales. Son cada vez más frecuentes relatos en torno a la enseñanza, al aula y son escritos por docentes reflexivos que tienen un valor pedagógico y etnográfico todavía poco explorado, pero muy significativo para la reconstrucción de la vida cotidiana de la escuela y la comprensión de las dinámicas locales de la transmisión cultural. Tal como fuimos interpelados en el conversatorio con el especialista en Argentina, el Dr. Daniel Suárez, podemos encontrar:



### Biografías Escolares

· Se describen, las experiencias incorporadas en el paso por toda su escolaridad. Durante su trayecto, además de aprender los contenidos curriculares, se interiorizan otros saberes referidos a pautas de comportamiento, a cómo se aprende, cómo se estudia, cómo se enseña. De este modo la biografía escolar constituye una instancia formativa con importantes efectos en el ejercicio formal de los docentes. La biografía escolar es la llave para entender la socialización escolar. La escuela vivida constituye una importante fuente de experiencia personal.

### Narración de la experiencia

· Es una capacidad humana fundamental, porque en las narrativas se relatan los actos humanos, los sentimientos presentes en la vida en ese suceso. El relato de experiencia narra aquello que vivimos pero que adquiere sentidos particulares porque nos toca y nos interpela, nos hace reflexionar y volver sobre lo hecho para volver a interpretarlo. La narrativa de experiencia es siempre una narrativa de sí, y se involucra en la construcción social de la identidad personal y profesional. El relato no captura o registra la experiencia como si estuviera siempre disponible para ser apresada por el discurso, sino que la constituye, la conforma y la recrea. Lo mismo sucede con la identidad profesional: al contar nuestra participación en la experiencia y al desplegar los significados que le atribuimos a ambas, nuestra identidad se configura narrativamente y se reconfigura en cada nueva versión del relato.

## e. Diarios de Formación: Escritura, Subjetividad y la Práctica.

*La experiencia sostiene Gadamer (1977, pág 428)  
tiene lugar como un acontecer del  
que nadie es dueño, que no está determinada por  
el peso propio de una u otra observación,  
sino que en ella todo viene a ordenarse  
de una manera realmente impenetrable. (...)  
La experiencia surge con esto o con lo otro,  
de repente, de improviso, y sin embargo no sin preparación,  
y vale hasta que aparezca otra experiencia nueva.*

Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significa para quien los vive; supone pararse a mirar, a pensar lo que lo vivido hace en ti. Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente, sino todo lo contrario, te implica, te afecta, te marca, te deja huella. Larrosa, Jorge lo expresa diciendo que: “La experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa o nos acontecer, o nos llega.” (2003). Y es en este sentido que cobra

relevancia, en estos tiempos de COVID -19 y ASPO que la experiencia con la práctica y con la escuela se ve interpelada y afectada, y significa para todos nosotros una experiencia. Es entendido como un instrumento metodológico que da cuenta de la mirada, la perspectiva del narrador (estudiante) sobre las prácticas de enseñanza, favorece la reflexión, la toma de conciencia sobre lo que hace, cómo, por qué, y con qué modelos de referencia. Según Porlán (1999) contribuye a un trabajo cognitivo descriptivo, analítico y valorativo en el proceso de investigación y reflexión del profesor. Es tal sentido, puede utilizarse para: detectar problemas, explicitar algunas concepciones implícitas, cambiar concepciones, transformar la práctica. El propósito de su uso es para dar cuenta de las experiencias que cada estudiante hace frente a la enseñanza, en determinados contextos y en la resignificación de la propia práctica. Se puede construir y analizar de la siguiente manera: Escribir el diario durante la cursada de la carrera incluyendo relatos de experiencias, reflexiones teóricas, exploración de conceptos que fueron discutidos y/ o abordados en clases y que estuvieran relacionados con las prácticas de enseñanza.

Releer el diario de formación y extraer los comentarios que tienen relación con la autobiografía o la biografía escolar, o la trayectoria de aprendizaje de los estudiantes. El objetivo puede estar relacionado con generar procesos meta-cognitivos en el aprendizaje, tratando de articular los cambios y avances en las nuevas habilidades y maneras de entender y accionar en la enseñanza.

Presentar el diario de formación escrito para que los compañeros también puedan leerlo y comprenderlo, en una manera de generar significados compartidos y retroalimentación basados en el aprendizaje cooperativo.

## **f. Ateneos Didácticos online.**

Es una estrategia de desarrollo profesional que beneficia el incremento del saber implicado en la práctica a partir del abordaje y resolución de situaciones singulares que desafían las prácticas. Son pensados como dispositivos a través de los cuales los estudiantes y docentes socializan y revisan sus prácticas y casos concretos a la luz de los aportes teóricos que permiten visualizarlos como valiosos para la formación. Se puede desarrollar de la siguiente manera:

### Titular el ateneo

· Implica precisar ejes y problemas, en consecuencia, la identidad del mismo está en analizar y reflexionar acerca de los problemas de la práctica de enseñanza y profesional. Para ello, es necesario focalizar en un eje o tema convocante, tomar una decisión, que titulará el ateneo. Estos suelen ser relatos de experiencias pedagógicas o profesionales que aparecen como materia prima en los encuentros. Los docentes pueden hacer foco en la reconstrucción narrativa de experiencias y situaciones de la práctica por medio de relatos.

### Experiencias de los que participan

· se orientan hacia el tratamiento de los obstáculos identificados en el problema, experiencia o situación planteada para pensar y diseñar estrategias de abordaje en función de las mismas. Se ponen en el centro de la discusión y análisis con la ayuda de constructos teóricos, las cuestiones del acontecer de las prácticas, obstáculos, recurrencias, entre otros.

### Participantes del ateneo

· es importante garantizar la participación activa de ellos, que puedan debatir, proponer, brindar soluciones, a partir de sustentos teóricos que guían sus miradas y prácticas. Se pueden habilitar foros de discusión en función de ateneos concretos que tomen como tema situaciones de las prácticas de enseñanza, escolares y profesionales.

## g. Comunidades de Práctica Virtuales.

Las Comunidades de Práctica (CoP) virtuales consisten en que gran parte del aprendizaje está conformado por el compartir de las experiencias de otros docentes y que todos se nutran de las experiencias personales que van aportando sus miembros y con los comentarios y opiniones que surgen de sus prácticas y sus conocimientos. Según García y Ramírez (2006), son un grupo de personas que se han reunido con el fin de desarrollar un conocimiento especializado, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión mutua sobre experiencias prácticas. Son un espacio donde las personas imparten información, ideas, experiencias y herramientas sobre un área de interés común y en donde el grupo aporta valor. Se basan en la confianza y desarrollan una manera de hacer las cosas que es común, junto con un propósito o misión que también es común. Por consiguiente, las CoP parten de un principio regulador, el aprendizaje dialógico. Esta concepción comunicativa defiende que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre personas, de la construcción conjunta de significados. Radican en un grupo de personas que se unen para compartir experiencias positivas o negativas, procedimientos acertados o fallidos.

Su función primordial es compartir prácticas, a partir de las cuales sea posible crear o generar conocimientos para que el grupo pueda avanzar y obtener mayores y mejores éxitos (como en todo proceso, se requiere una dirección que facilite los encuentros). Las Comunidades de Práctica (CoP) virtuales, permiten: interactuar constructivamente,



intercambiar conocimientos y experiencias, trabajar en equipo desde cualquier lugar a través de herramientas de Internet, aprender a su propio ritmo, ahorrar espacio y tiempo, cuantificar los resultados del aprendizaje, adquirir conocimientos y habilidades en forma rápida y eficaz, acceder rápidamente al conocimiento necesario, ser efectivos y competitivos, resolver problemas conjuntamente, tomar decisiones, ser creativos, flexibles y adaptables, aprender en el hacer, y estar informados, entre otras cosas. Por último, es importante destacar que cualquiera de estos dispositivos para la construcción del saber en las prácticas enseñanza, a través de las TIC incluye:

- Foros de debates e intercambios: sobre las situaciones y experiencias de las prácticas, con la participación del grupo de estudiantes y moderadas por el docente.
- Búsquedas e intercambios de información.
- Propuestas de enseñanza, de lecturas y de videos pertinentes a los temas propuestos, entre otras.



# Evaluación y Acreditación

## (Práctica Docente y Práctica Profesional)

En primer lugar, se sugiere que, en el contexto actual, la prioridad en los Equipos de las Prácticas se sustentará, por concebir la práctica docente y práctica profesional como una instancia de evaluación en proceso, y no sólo como instancia terminal de evaluación del producto, mediante estándares de desempeño. Es decir, se concibe como un instrumento privilegiado para fomentar la mejora constante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En segundo lugar, sería necesario reivindicar la evaluación como actividad colaborativa, que se constituya a partir de “criterios de evaluación” contruidos en común, consensuados entre docentes y estudiantes. En tercer lugar, se considera que la evaluación (formativa y sistemática) de la práctica, es un proceso necesario al que no renunciamos por su centralidad para la formación de nuestros y nuestras estudiantes.

En consecuencia, se entiende que la evaluación tiene la función facilitar la toma de conciencia de lo aprendido y del proceso por el cual se llegó hasta allí. En esta etapa de formación de las prácticas, será considerado relevante, el seguimiento permanente que los docentes formadores realicen durante dicho proceso. Sería necesario focalizar la mirada en los modos en que los y las estudiantes observan, interpretan y participan de prácticas de enseñanza que no “ocurren” en las instituciones educativas tal como las hemos aprendido, sino en espacios de educación “no presenciales”. Se considera que no es éste el momento para plantear la evaluación como exigencia institucional, de aprobación y calificación de la práctica de la manera tradicional, ni como evaluación sumativa.

La evaluación de los practicantes sólo resultaría relevante para ellos, si:

- Posibilita aprendizajes flexibles, significativos y con sentido.
- Despierta y favorece el deseo de aprender, el compromiso hacia el aprendizaje.
- Ofrece criterios para hacer una crítica fundamentada, haciendo una retroalimentación constante entre teoría y práctica.
- Existe un seguimiento de su trayectoria de aprendizaje, en cada espacio curricular y durante el proceso.

La relevancia del feedback, el comentario reflexivo que hace el docente o los compañeros sobre la evolución y el progreso de los trabajos del aprendiz. El feedback constructivo es clave para el progreso del aprendizaje y para la auto-regulación de los estudiantes de sus propios procesos de aprendizaje.

La Evaluación será (Formativa) si capacita al estudiante para comprender y valorar su propio proceso de aprendizaje, si contribuye al desarrollo de la meta cognición y a la propuesta de mejora.

En cuarto lugar, algunos de los instrumentos de evaluación que se sugieren para la evaluación de las Prácticas Docentes y Prácticas Profesionales son:

### **a) Portafolios.**

Se trata de una colección de trabajos y documentos realizados y seleccionados por el estudiante. Incluyen, además sus reflexiones sobre su proceso de aprendizaje, sobre los procesos que realiza, las dificultades que encuentra y las debilidades que tiene; se pretende que desarrolle su capacidad de autoevaluación. Para lograr esto, a la colección de trabajos realizados por el estudiante, le acompaña una narrativa reflexiva. (Klenowski, 2002).

El portafolio, no es sólo una colección de evidencias, sino que éstas se encuentran organizadas de manera que explicitan el proceso de aprendizaje individual, describen procesos meta cognitivos y socioafectivos de grupo, presentan juicios de autoevaluación. Las consignas dadas incluyen: elaboración de un informe sobre significado y sentido de algunos conceptos teóricos, resignificación de conceptos e interrelación, análisis comparativos de programaciones didácticas, valoración de los procesos de enseñanza en los talleres desde la lógica de los alumnos, elaboración de situaciones de clases.

Se trata de incluir diferentes tipos de producción y de sistematización en trabajos que se analizan y revisan constantemente entre los alumnos y los docentes para atender así al proceso de construcción lo que permite evaluar no solo productos sino procesos, no sólo contenidos conceptuales sino también procedimientos específicos y actitudes, obteniendo así apreciaciones valiosas en torno al conocimiento donde se incluyen las interpretaciones como fruto de las circunstancias complejas del aprender. Los estudiantes que están realizando sus prácticas como docentes en formación, recogen diferentes evidencias de su desempeño durante el transcurso de aquellas, y al mismo tiempo, la narrativa reflexiva sirve de hilo conductor para reflexionar sobre el contexto de trabajo y situaciones que caracterizan

a las prácticas. El portafolio es un instrumento que facilita el seguimiento del proceso de aprendizaje del futuro docente o profesional.

### **b) Informes de los profesores a cargo de la cátedra.**

En los que se evalúa el conocimiento del tema, la presentación del contenido, la capacidad de mantener la atención del alumno, la creatividad y pertinencia de recursos, didácticos, el uso del tiempo, entre otros; aspectos éstos que hacen al desempeño del estudiante practicante. (Ej: microclase)

### **c) Seguimiento de la Programación de una secuencia didáctica.**

Supervisión y corrección de la misma previa a la realización de una supuesta clase simulada. En dicha instancia se considera: responsabilidad en la elaboración y en la presentación del trabajo, estructura y organización, coherencia interna, coherencia externa, creatividad y originalidad, pertinencia de la bibliografía seleccionada. d. Diario como instrumento de investigación de la propia práctica: Según, Bain, et al (2000) el diario es un ejercicio de aprendizaje en el que los estudiantes expresan por escrito su comprensión de las situaciones y la respuesta o el análisis de un acontecimiento, experiencia o concepto.

Es un método para animar a los estudiantes para aprender y un medio para evaluar y autoevaluarse. Es relevante la retroalimentación de parte de los docentes de la cátedra, ofreciendo respuestas en forma de comentarios, preguntas e incluso subrayando determinados pasajes del texto que se quiere enfatizar. Estos comentarios deben servir como retroalimentación. También es recomendable realizar comentarios generales destacando las fortalezas y debilidades, así como orientaciones sobre áreas que deben ser mejoradas. Pueden asumir la forma también de “Diarios de Itinerancia” (Souto, 2016). Es decir, se trata de un documento personal, registro de lo que cada uno siente, piensa, le impacta, le gusta, le disgusta, le da placer. Diario que a veces puede compartirse en los grupos o foros de discusión que acompañan la cursada a lo largo de los años y que luego pueden constituir el material para la “Memoria Profesional”.

## d) Memoria de Práctica o Profesional.

Tiene como propósito integrar vivencias, aprendizajes, dificultades, en relación al cursado de toda la asignatura, en una propuesta de reflexión sobre lo actuado. Como criterios de evaluación se contemplan: articulación entre conceptos y la experiencia narrada, nivel de elaboración de las ideas, coherencia interna, organización personal y original de la producción, profundidad en el análisis. Esta instancia constituye el “cierre” del proceso realizado durante el cursado de la cátedra.

Según Foresi (2009) en la escritura de Memorias de Práctica debe interrogarse sobre las problemáticas con un modo de reflexión muy personal. La tarea del formador, al compartir las memorias profesionales, pasaría por escuchar las preocupaciones de los practicantes, ayudarlos a enriquecer y complejizar sus cuestionamientos, remitirlos a los saberes científicos y didácticos a través de procesos reflexivos en torno a sus aprendizajes. Este instrumento consiste en la producción de relatos escritos como un medio para acceder a la experiencia subjetiva de los alumnos, “para que estos puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, sus creencias, sus prejuicios, sus conocimientos previos y sus esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no” (Anijovich et. al., 2009: 38). “La Memoria profesional de formación” (Souto, 2016), es un escrito que cada estudiante realiza individualmente, relata su trayecto de formación. Trayecto que podría remontarse a la infancia, a las figuras de sus otros significativos, maestros memorables, historias familiares y personales de la docencia que dejaron huellas. Esa memoria tiene aspectos testimoniales, con elementos objetivos, subjetivos y analíticos en los que se toma distancia frente a lo escrito para poder poner a realizar el análisis de lo escrito, utilizando las teorías estudiadas en la carrera como herramientas de análisis. La memoria se transforma así en un largo ejercicio de “retorno sobre sí mismo” que contribuye a la transformación de un formador crítico y reflexivo.



Segunda  
parte

# Segunda parte

## Normativa nacional y requisitos de validez

El primer punto que recomienda considerar INFOD, al momento de repensar el desarrollo del Campo de la Formación de la Práctica Docente, son aquellas cuestiones establecidas desde la normativa nacional y federal que no pueden ser obviadas, las que constituyen el piso mínimo para pensar estrategias de trabajo.

El artículo 75 de la Ley de Educación Nacional establece que “La formación docente (...) tendrá cuatro (4) años de duración y se introducirán formas de residencia, según las definiciones establecidas por cada jurisdicción y de acuerdo con la reglamentación de la presente ley. Asimismo, el desarrollo de prácticas docentes de estudios a distancia deberá realizarse de manera presencial”.

Se encuentran aquí las primeras observaciones a considerar: la regulación de las residencias es una competencia jurisdiccional, por lo que queda en manos de las jurisdicciones la reglamentación del desarrollo de las mismas a través de normativa provincial. Por otro lado la Ley también establece la obligatoriedad de las prácticas docentes de manera presencial en los estudios a distancia. Cabe recordar que la normativa provincial (Reglamento de Prácticas Jurisdiccional RM 3418/12) está en consonancia con la normativa nacional y federal que se acuerde en el Consejo Federal de Educación.

Por este motivo resulta pertinente mencionar las sugerencias que se acordaron federalmente, a través de la Resolución CFE N°24/07, para el Campo de la Formación para la Práctica Profesional (CFPP):

- Se recomendó que la Formación en la Práctica Profesional acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas durante el último año de la carrera.
- Asimismo, se estableció que 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.

Son estas las únicas condiciones acordadas federalmente en relación con las residencias pedagógicas en los diseños curriculares jurisdiccionales (DCJ), y por lo tanto necesarias para contar con la validez nacional.

El presente escenario, donde los y las estudiantes que están próximos a recibirse no pueden asistir a las aulas de los institutos para llevar a cabo en forma presencial la acreditación de sus aprendizajes, nos invita a considerar diferentes alternativas que permitan su egreso y la adaptación de las normativas, si fuera necesario, para que ello pueda llevarse a cabo. Desde esta perspectiva, lo que se garantiza desde la DGES, es la adecuación del Reglamento de Práctica y del Reglamento Académico Marco, que permitan la flexibilización de los esquemas de cursada, sin distorsionar lo establecido por los DCJ.

## El campo de la formación para la práctica en los diseños curriculares.

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07) establecen que el CFPP constituye el eje articulador de los DCJ. En este sentido, se extiende desde el primer año de la carrera con carga horaria creciente, en dos escenarios formativos - los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y las escuelas asociadas- desarrollando una doble articulación: por un lado, resignifica a la luz de la práctica los contenidos que para cada año se plantean en los otros dos campos de la formación (Campo de la Formación General y Campo de la Formación Específica); por el otro, la complejidad creciente que orienta la secuenciación de las prácticas implica retomar cada año los aprendizajes construidos en el CFPP en años anteriores.

El desarrollo de este campo apunta a la “construcción de capacidades para y en la acción práctica profesional”<sup>5</sup>, entendiendo que estas capacidades no son meramente instrumentales, sino que se desarrollan a partir de la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos (Davini, 2015). Es posible afirmar, entonces, que el CFPP es, de los tres campos de formación, el que hace foco en la enseñanza de manera más notoria.

En el escenario actual, resulta necesario pensar de qué manera el CFPP puede continuar desarrollando su rol de eje articulador y espacio de construcción de capacidades sin que

---

<sup>5</sup> Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Disponible en: [https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Lineamientos\\_curriculares.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Lineamientos_curriculares.pdf)



resulte posible la asistencia de los/as estudiantes a las escuelas y por ende la acción concreta de la práctica profesional. ¿De qué manera afecta al desarrollo del currículo la imposibilidad de ingresar a las escuelas? ¿En qué medida la presencialidad de la práctica implica dictado efectivo de clases? ¿Qué cuestiones pueden reemplazarse y cuáles otras deberán resignarse en pos de garantizar, al menos, los contenidos mínimos del campo?

## Especificidad de los contenidos del CFPP.

Si bien las unidades curriculares (UC) de la práctica docente movilizan contenidos de los otros campos, también tienen contenidos que le son propios; sin embargo, no resulta sencillo definirlos y menos aún garantizar una complejidad creciente. Entonces, la primera tarea a darse en este contexto es la de retomar los DCJ y analizar cada una de las UC del CFPP a fin de identificar los contenidos mínimos que, si bien los consideran, exceden la articulación de los saberes de otros campos. De esta manera, se podrá identificar cuáles son los saberes que no pueden dejar de enseñarse en este campo.

Tanto los Aportes para el Desarrollo Curricular que refieren a las prácticas docentes, como el Marco Referencial de Capacidades para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 337/17)<sup>6</sup> listan capacidades a desarrollar en el CFPP. Muchas de estas requieren de una práctica áulica pero no todas. Aquellas que no tienen este requerimiento también se aprenden en el hacer, pero se trata de un hacer que no requiere la presencialidad en el aula. De acuerdo con las enunciadas en la Res. CFE N° 337/17, pueden considerarse como ejemplo:

- Seleccionar, jerarquizar y secuenciar contenidos para favorecer el aprendizaje de los/as estudiantes.
- Planificar unidades de trabajo de distinta duración para una disciplina, área o conjunto de ellas.
- Establecer propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje.
- Utilizar, diseñar y producir una variedad de recursos en diferentes formatos integrando diversos contenidos y dispositivos digitales, así como espacios virtuales de aprendizaje.

---

<sup>6</sup> Disponible en: <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/Marco-referencial-de-Capacidades-Profesionales-para-la-Formacion-Docente-Inicial.pdf>

Otros ejemplos de estas capacidades pueden encontrarse en los Aportes para el Desarrollo Curricular producidos por la Dra. Cristina Davini<sup>7</sup>

- Establecer vínculos o relaciones con las teorías y contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas.
- Procurar la integración de contenidos específicos con otros aprendizajes de otras materias.
- Explorar los potenciales de los recursos digitales para los objetivos y contenidos de la enseñanza.

La mayoría de estas capacidades se desarrollan los dos primeros años de cursada, motivo por el cual estos tienen un porcentaje de práctica en las escuelas asociadas menor al que tienen tercero, cuarto y quinto año. Suman en este contexto otra ventaja: si pensamos al CFPP como una espiral de complejidad creciente, aquellas prácticas en terreno que no puedan realizarse en primero y segundo año pueden recuperarse los años subsiguientes.

En el caso de tercero, cuarto y quinto año la situación es más compleja. La carga horaria en el escenario formativo de las escuelas asociadas es mayor y las posibilidades de recuperarla en años subsiguientes se ven limitadas. Es en estos cursos en los que resulta necesario hacer mayor hincapié al momento de pensar estrategias de flexibilización.

Un primer punto a considerar es el hecho de que las unidades curriculares del CFPP son anuales. Si bien algunas prácticas suman talleres cuatrimestrales conformando unidades integradas, la acreditación de la unidad curricular “Práctica Docente” es anual; por ende, es a fines del ciclo lectivo que se revisitan las experiencias desarrolladas a lo largo del año y se acreditan los saberes. Esto habilita a pensar en una reagrupación de la carga horaria. Aun cuando a los fines de completar la grilla curricular se define una cantidad de horas de cursada semanal, la realidad es que especialmente en el período de residencia la carga horaria se concentra y aumenta quedando muy por encima de las horas cursadas en los Institutos. Sumando esta situación a la acreditación anual de la unidad curricular, resulta posible considerar como estrategia de flexibilización el reagrupamiento del porcentaje asignado a cada escenario formativo. Es decir, se puede pensar en concentrar en el primer

---

<sup>7</sup> Davini, María Cristina (2015) “Acerca de las prácticas docentes y su formación”, Serie Aportes para el desarrollo curricular. Área de Desarrollo Curricular. Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en: [https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Aportes\\_Acerca\\_de\\_las\\_practicas\\_docentes\\_y\\_su\\_formacion.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Aportes_Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion.pdf)

cuatrimestre toda la carga horaria a desarrollar en el Instituto –de manera virtual en este caso- y en el segundo desplegar todas las horas en las escuelas asociadas.

Si bien en el caso de los Profesorados que forman para más de un nivel y modalidad esta situación puede tornarse más compleja ya que deberían realizar dos residencias en diferentes niveles en un mismo cuatrimestre, sigue resultando la solución más viable en el contexto en que nos encontramos. En los casos de los Profesorados de Nivel Superior esta situación se repite dado que se realiza residencia, además, en el nivel superior, en el 5to año de cursada.

En síntesis, son dos las tareas a realizar en referencia a la propuesta curricular del CFPP: el análisis integral de la propuesta curricular del campo, y la evaluación de la posibilidad de reagrupación y redistribución de carga horaria entre los dos escenarios formativos, quedando a criterio de los acuerdos institucionales que se realicen.

En primer lugar, resulta preciso analizar el campo de manera integral identificando las finalidades formativas y el modo en que estas se expresan en los contenidos a lo largo de los cuatro/ cinco años de la carrera. A partir de este análisis, se impone el diseño de un plan de cursada integral para cada una de las cohortes que actualmente cursan la carrera. Algunas preguntas pueden orientar a los equipos institucionales en este proceso: ¿qué contenidos específicos vinculados con la acción práctica profesional han acreditado ya los/as estudiantes, tanto en las UC del CFPP que hayan cursado como en UC de los otros campos?, ¿qué nivel de desarrollo de las capacidades requeridas para el ejercicio docente tienen en este punto de su carrera?, ¿cuáles aún no han sido desarrolladas y requieren de un abordaje inmediato?, ¿cuáles de estas pueden abordarse en el escenario formativo del ISFD, desplegado actualmente en entornos mediados por TICs? , ¿Cuáles aún no han sido abordadas pero pueden abordarse en años subsiguientes?, ¿qué contenidos mínimos hay que garantizar este año para dar continuidad al proceso iniciado años anteriores y permitir la continuidad del aprendizaje en los posteriores?

Probablemente esta última pregunta dé una clave importante para pensar el proceso de trabajo: los y las estudiantes que hoy se encuentran cursando el segundo año no transitarán las unidades curriculares del CFPP del mismo modo que lo harán quienes hoy se encuentren en cuarto / quinto. La experiencia que estamos viviendo a nivel nacional e internacional quiebra la rutina institucional y obliga a tomar decisiones pedagógicas que, a fin de alcanzar los objetivos del campo al finalizar la carrera, impactarán no sólo en la cursada de este

año sino en la de todos los años que transite cada cohorte. En este sentido, aquellas capacidades que sólo pueden desplegarse en las escuelas asociadas pueden desarrollarse en los primeros años en escenarios formativos simulados a sabiendas que deberán reforzarse en años subsiguientes; pero ese desarrollo incipiente que permitirá su posterior despliegue debe constituirse en contenido mínimo de enseñanza.

El concepto de “mínimo” también nos permite reflexionar sobre aquello que se señaló en la introducción de este documento: es poco probable que durante el 2020 puedan desarrollarse los contenidos del CFPP con la rigurosidad que permiten otros contextos. Se debe realizar entonces una selección de contenidos muy precisa atendiendo al plan de trabajo que se defina para cada cohorte.

La segunda tarea a desarrollar en términos curriculares es la de evaluar la posibilidad de reagrupar y redistribuir los porcentajes de cursada en los diferentes cuatrimestres. En este punto es importante contemplar que las escuelas asociadas estarían retomando sus actividades después de una situación de excepcionalidad que en muchos casos limitó la constitución del vínculo pedagógico. Por este motivo, la presencia de practicantes y residentes en las escuelas asociadas no debería resultar abrumadora para dichas instituciones. Por ello, se priorizarán las prácticas de los y las estudiantes de cuarto y quinto, especialmente de estos últimos, y considerar alternativas que permitan sentar las bases del desarrollo de las capacidades en primero, segundo y tercer año.

## **El desarrollo curricular en el campo de la práctica.**

Una vez definido el plan de trabajo para cada una de las cohortes surgen los desafíos de la implementación, ya que aquello que se define desde la regulación del DCJ puede encontrar obstáculos en su desarrollo.

Los/as formadores/as se encontrarán con el desafío de reorganizar los programas de sus unidades curriculares para abordar los contenidos desde la complejidad del ASPO. Para primero y segundo año, cuando las prácticas consisten en actividades de acercamiento a las instituciones y las aulas, se puede pensar en actividades que simulen esas situaciones desde los espacios de trabajo virtuales. En esta línea pueden pensarse los estudios de casos, el análisis de videos de clases, series y documentales, y entrevistas simuladas o en formato virtual, entre otras opciones.

En el caso de tercer año, parte de esta práctica se incorporará en la unidad curricular subsiguiente, dado que en este contexto no se puede saturar el sistema educativo de los niveles obligatorios y además, se debe priorizar la realización de la residencia de los/as estudiantes de cuarto / quinto año. Así, los formadores de tercer año tendrán el desafío de desarrollar las capacidades propias de la práctica áulica a través de espacios virtuales u otros formatos, en el primer cuatrimestre o de clases presenciales en el Instituto en el segundo. En este punto es importante señalar que cada una de estas situaciones brinda posibilidades diferentes. Resulta posible realizar microclases que recreen una práctica presencial en el Instituto, no así desde la virtualidad, por lo que es esta una actividad que debería postergarse hasta el segundo cuatrimestre. Sin embargo, sí es posible planificar e implementar una secuencia de trabajo para desarrollar en entornos virtuales en este primer término. En este sentido, sería interesante vincularse con las escuelas asociadas y evaluar la posibilidad de proponer secuencias a desarrollar en los entornos en las que actualmente se están llevando a cabo las clases en los niveles obligatorios, sin perder de vista todas las restricciones que impone la situación.

En algunos casos, el CFPP en el cuarto / quinto año cuenta con talleres específicos de las diversas áreas que acompañan la elaboración de las propuestas y no siempre realizan observaciones en las escuelas asociadas. Una posibilidad, entonces, es que estos/as formadores/as cumplan sus horas en las escuelas asociadas colaborando con las observaciones y planes de clases de la disciplina correspondiente a su taller. Pueden prestar su colaboración también los/as formadores que cuentan con horas para el desarrollo de tareas de tutorías o acompañamiento a las trayectorias. Cualquiera de estas opciones va a demandar un fuerte trabajo institucional de redefinición de roles y construcción de acuerdos didácticos y pedagógicos.

## **Vínculo con las escuelas asociadas.**

Las definiciones que se alcancen respecto a la reorganización del CFPP requieren del consenso de las escuelas asociadas que a su vez estarán intentando dar respuestas a las problemáticas propias de cada nivel. Asimismo, es esta una buena oportunidad para dialogar con los niveles obligatorios sobre las implicancias de la tarea de acompañamiento a escuelas que por ley tienen los Institutos de Formación Docente.

En este sentido, los y las estudiantes de tercer año, podrían iniciar un tramo de prácticas en el segundo cuatrimestre con la tarea de dar respuesta concreta a las necesidades del sistema. Por ejemplo, desarrollando secuencias de trabajo para aquellos/as estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje en alguna área en particular y necesiten de un refuerzo que salve el tiempo presencial que se habrá perdido en el primer cuatrimestre. Los y las estudiantes de formación docente, desde los Institutos o desde las mismas escuelas si esto se considera viable, podrían colaborar con las escuelas que, a través de las Direcciones de Nivel, anticipen situaciones de este tipo.

Finalmente, es necesario considerar la posibilidad de ampliar los espacios de práctica incluyendo instituciones no necesariamente escolares. Si bien estas prácticas suelen realizarse durante los primeros años de cursada, este tipo de instituciones pueden considerarse como una opción alternativa fundamentalmente en las prácticas de tercer año, teniendo en cuenta que los y las estudiantes podrán ir a las escuelas en cuarto / quinto año.

## **Estrategias didácticas para el abordaje de la residencia en la virtualidad.**

Habiendo evaluado ya diferentes opciones para priorizar la presencialidad en el desarrollo del CFPP, especialmente en el caso de la residencia pedagógica, resulta necesario avanzar en propuestas que apunten a su desarrollo en entornos virtuales; tanto para acompañar a aquellas instituciones que así lo decidan, como para anticiparnos a un escenario de aislamiento preventivo obligatorio que se extienda más allá del primer cuatrimestre.

Se trata de un tiempo de invención, de puesta en acto de nuevos modos de enseñar, de generar nuevas estrategias didáctico - pedagógicas, con el objetivo de garantizar el derecho de los estudiantes a terminar sus estudios, así como de poner a disposición del sistema nuevos profesionales con posibilidad de insertarse en las instituciones.

En la medida que se habilite la cursada de la Residencia de forma virtual y las condiciones lo permitan, dado que los niveles obligatorios del sistema educativo se encuentran llevando adelante propuestas virtuales para sus estudiantes, los/as practicantes podrían conocer y trabajar en torno a esas iniciativas siempre que se establezca un acuerdo previo entre las instituciones y los docentes involucrados (docente co-formador y docente del CFPP). A partir

del acercamiento enunciado, se podrán abordar algunos de los contenidos previstos para el espacio curricular en cuestión. A modo de ejemplo, el diseño de secuencias en torno a las propuestas virtuales que se están promoviendo en los niveles obligatorios podrían permitir, establecer propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje; identificar relaciones entre las teorías y contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas, etc. Es importante el encuadre que las y los profesoras/es de prácticas realicen en torno al trabajo con los colegas de los niveles obligatorios, teniendo en cuenta que las propuestas a las que tendrán acceso se planificaron y desarrollaron en poco tiempo y principalmente, en un contexto inédito, inesperado y desconocido por los diferentes actores del sistema educativo.

Asimismo, analizar propuestas de enseñanza en entornos virtuales desde una perspectiva reflexiva y crítica considerando la singularidad del contexto, puede dar lugar a problematizar la virtualidad en tanto posible contexto de trabajo de la futura práctica profesional de los/as estudiantes. En ese sentido, podría permitir identificar las habilidades tecnológicas necesarias para transitar la enseñanza en entornos virtuales, así como, reconocer las principales dificultades y ventajas de dichos entornos en el nivel para el que se están formando. En caso de no ingresar a las propuestas virtuales de los niveles obligatorios, se podría poner a disposición para el análisis, la propia aula virtual en la que se encuentran cursando con el docente del campo de la práctica u otra posibilidad, es mostrar “modelos” que distintas instituciones han compartido a modo de ejemplo.

Otra propuesta relevante, es el análisis de los materiales elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación y jurisdiccionales, en tanto se trata de recursos pertinentes para la enseñanza, planificación y evaluación de los aprendizajes en los distintos niveles en este contexto de aislamiento social.

Luego, se podría proponer que los futuros docentes elaboren distintos recursos multimediales (presentaciones, líneas de tiempo, videos, entre otros) para acompañar la propuesta de enseñanza que hayan planificado, con las diversas herramientas tic con las que se cuenta en la actualidad.

Por otro lado, realizar entrevistas a los/as profesores/as (de modo sincrónico o asincrónico) puede ser una instancia que profundice el análisis de las propuestas permitiendo conocer las decisiones didácticas tomadas por docentes en ejercicio para enseñar en entornos virtuales. Al mismo tiempo que se avanza en el uso de herramientas tic necesarias para la

enseñanza en la virtualidad. También, se podrían proseguir con conversaciones con especialistas y otros actores de la comunidad educativa.

En este espacio curricular también, es de fundamental importancia promover la sistematización y registro de las experiencias que los estudiantes transiten, por un lado, para desarrollar el análisis sobre las propias prácticas. Por otro lado, para producir, crear conocimiento sobre la enseñanza y el trabajo docente en el inédito contexto actual. Aquí, la virtualidad puede ser de ayuda para extender las interacciones, para abrir el intercambio de dichas experiencias entre estudiantes de formación docente de otros institutos de la provincia, de otras provincias y del mundo.

Todo lo expresado en este apartado apunta a que resulta central considerar que el conjunto de experiencias que se producen hoy de manera heterogénea en diferentes entornos virtuales para dar continuidad a la experiencia escolar, es susceptible de constituirse en objeto de análisis en tanto prácticas docentes reales que hoy docentes y alumnos transitan, para comprenderlas en relación con las condiciones estructurales más amplias en las que se inscriben y para aprender de ellas.

## Algunas puntas para seguir pensando entre todos/as.....

*...sólo habrá un «mundo después», diferente del anterior, si la escuela toma su parte en su construcción. (...) Nunca se ha hablado tanto de solidaridad: ¿vamos a promover una verdadera pedagogía de la cooperación? Nunca se ha hablado tanto del bien común: ¿nos vamos a dar cuenta de que, para tomar conciencia del bien común, no todas las prácticas pedagógicas son iguales? (...) Debemos permitir que nuestros hijos entiendan que hemos tomado decisiones y que otras decisiones son posibles. Más aún: se les debería permitir experimentar una inversión radical de su relación con el mundo.<sup>8</sup>*

Este no es un tiempo no tiempo, vacío, casi inexistente, sino todo lo contrario se trata de un tiempo para pensar desde otras coordenadas, desde otros lugares, desde otros espacios. Se trata de un tiempo que nos interpela y, por eso mismo, puede ser un tiempo de

---

<sup>8</sup>Meirieu, P. (2020). «La escuela después» ... ¿Con la pedagogía de antes? *MCEP*. Disponible en <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>



oportunidad, una oportunidad única para provocar experiencias. No se trata de llenar este tiempo *con algo*, que luego dejaremos de lado, haciéndonos sentir que no sirvió demasiado. Podemos pensarnos desde nosotros, desde los otros, desde la situación. Nos enfrentamos a un desafío, un desafío histórico, que nos interpela para pensar la formación, para formarnos y sobre todo para ponernos a pensar sobre aquello que, dado la velocidad del día a día, no nos permitimos, pero sobre todo para pensarlo colectivamente.

Una sola cosa es cierta, dependerá del colectivo docente que todo este tiempo no haya sido en vano, sino que, por todo lo contrario, haya valido la pena. Deberemos (re) pensarnos, (re) imaginar la nueva escuela, (re) construir los nuevos tiempos de estar con el otro. Pero nos hemos enfrentado a lo largo de la historia a estos y otros desafíos y hemos sabido responder profesionalmente generando estrategias diversas para propiciar enseñanza y aprendizaje. Este es hoy nuestro desafío.

# Bibliografía

- Alliaud Andrea (2017), Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de los maestros con oficio. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009), Los gajes del oficio, cap. 8 ¿Hacia dónde va el oficio del docente?, Edit. AIQUE, CABA.
- Anijovich Rebeca (2009), Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y Estrategias. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad (capítulos 1 y 2). Buenos Aires, Paidós.
- Anijovich, Rebeca y Graciela Cappelletti (2017). Clase 10. La evaluación como parte de la planificación. Didáctica General I. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Camilloni, A. (1998), La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, PAIDÓS Buenos Aires Barcelona México la. 1998 ISBN 95012-2129-6.
- Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (2010). Investigar la experiencia educativa. Editorial Morata. España.
- Davini, C., La formación en la práctica docente, cap. 1, Edit. Paidos, CABA, 2015.
- Davini, María Cristina (2015) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Editorial Paidós. Argentina.
- Documento Orientador. Las Prácticas Docentes en la Formación Docente Inicial: reflexiones, interrogantes y orientaciones. Los desafíos en el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio (2020), Dirección Provincial de Educación Superior, Dirección de Formación Docente Inicial, provincia de Bs. As.
- Fernández Cruz, Antonio bolívar y Jesús domingo (2001) La investigación biográfico – narrativa en educación. Enfoque y metodología. Editorial La Muralla S. A. España.
- Hunter McEwan y Kieran Egan (Comp) (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Editorial Agenda Educativa. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Maggio, M. (2012), Enriquecer la enseñanza, Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad, Paidós, Argentina.

- Menghini R. y Negrin M. (2011), Prácticas y Residencias en la Formación de docentes. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones
- Observatorio de Prácticas Educativas (2020), INFOD, Ministerio de Educación de Nación, <https://tic.infod.edu.ar>
- Orientaciones para el desarrollo del Campo de la Formación de la Práctica Profesional en el contexto de la pandemia COVID-19 (2020), INFOD, Ministerio de Educación de Nación.
- Pérez Gómez Ángel (2010), Aprender a Enseñar en la Práctica: Procesos de innovación y Prácticas de Formación en la Educación. Barcelona. Grao
- Perrenoud, Philippe (2018). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Noveduc y GRAÓ. Argentina.
- Pruzzo Vilma (2013) Las Prácticas del Profesorado. Mediadores Didácticos de la Innovación. Córdoba. Editorial Brujas.
- Sanjurjo Liliana (2009), Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario, Homo Sapiens.
- Souto Marta (2016), Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario, Homo Sapiens.
- Skliar, Carlos (2017) Pedagogías de las diferencias. Noveduc/perfiles. Argentina.

