

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
SECRETARÍA DE POSGRADO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN
EN PRÁCTICAS PROFESIONALES**

TRABAJO FINAL DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Título

***“El aprendizaje de las prácticas preprofesionales a través del
trabajo colaborativo.***

***La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su
aporte a la construcción del conocimiento profesional docente”***

AUTORA

Laura Tataryn

D.N.I. 26.210.627

lautataryn@hotmail.com

DIRECTORA

Dra. Liliana Sanjurjo

ROSARIO, marzo de 2023

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
2. Proyecto de intervención pedagógica.....	9
2.1. Acerca de la creación del proyecto.....	9
2.1.1. Análisis del contexto.....	9
2.1.1.1. Descripción de las dimensiones de análisis, los instrumentos utilizados para recolectar información, los objetivos y apoyaturas teóricas que orientaron el proceso.....	10
2.1.1.2. Resultados arribados después del análisis: identificación del problema.....	31
2.1.2. Exploración bibliográfica de experiencias relacionadas con el problema.	33
2.1.3. Delimitación de la problemática.....	36
2.1.4. Fundamentación teórica de la intervención.....	37
2.1.4.1. Concepto de formación, lugar otorgado a la práctica en la formación y trayectoria formativa del docente.....	37
2.1.4.2. Concepción de práctica, procesos reflexivos y su incidencia en la construcción del conocimiento profesional docente.....	41
2.1.4.3. Diseños curriculares, relaciones interinstitucionales y sujetos implicados en el proceso de formación.....	45
2.1.4.4. La formación en el análisis.....	49
2.1.4.5. El estudiante en situación de asumir prácticas preprofesionales.....	52
2.1.4.6. Los dispositivos de formación.....	54
2.1.4.7. El campo de lo grupal.....	59
2.1.4.8. Las parejas pedagógicas como dispositivo de formación.....	62
2.1.4.9. La evaluación formativa y compartida.....	64
2.1.5. La propuesta de intervención pedagógica.....	69
2.1.5.1. Justificación de la intervención.....	69
2.1.5.2. Descripción de la intervención pedagógica: objetivos, contenidos, metodología de trabajo y cronograma de actividades.....	72

2.2. Acerca del desarrollo del proyecto	75
2.2.1. Dispositivos contruidos para potenciar la mirada de la propia práctica.....	75
2.2.2. Los actores involucrados en el proceso de implementación.....	79
2.2.3. La importancia del proceso de retroalimentación para el desarrollo de la práctica reflexiva.....	82
2.2.4. La importancia de los instrumentos de recolección de información para la evaluación del dispositivo de formación.....	85
2.2.5. La importancia de la socialización de las reflexiones en el proceso formativo.....	88
2.3. Acerca del análisis de la propia práctica	91
2.3.1. Analizando el recorrido: entre lo diseñado y lo acontecido.....	91
2.3.2. Analizando la información recolectada desde las lentes teóricas.....	99
2.3.2.1. Primera etapa de implementación.....	99
2.3.2.2. Segunda etapa de implementación.....	115
2.3.3. Arribando a reflexiones parciales. Análisis del dispositivo de formación a partir de la cristalización de la información recolectada.....	129
2.3.4. Analizando la incidencia de lo acontecido en el propio proceso formativo y en la asunción del rol de formador en el campo de la práctica.....	135
3. A modo de conclusión	139
3.1. Reflexiones finales.....	139
3.2. Proyectando nuevos horizontes.....	147
4. Bibliografía	151
5. Anexo	159
5.1. Formato escrito	160
5.1.1. Acta acuerdo entre UNR- Facultad de Humanidades y Artes e ISP	
5.....	160

5.1.2. Notas.....	162
5.1.3. Cuadro síntesis: dimensiones de análisis del contexto, instrumentos de recolección de datos, objetivos.....	164
5.1.4. Protocolos de entrevistas virtuales (análisis del contexto).....	166
5.1.5. Consentimientos informados: coformador en terreno; pareja pedagógica en el proceso de implementación de la experiencia, estudiantes de Taller de Práctica III.....	169
5.1.6. Instrumentos de recolección de información.....	181
5.1.6.1. Primera etapa de implementación.....	181
5.1.6.1.1. Orientaciones sobre registros narrativos.....	181
5.1.6.1.2. La voz de la estudiante acerca de la pareja pedagógica....	183
5.1.6.2. Segunda etapa implementación.....	184
5.1.6.2.1. Orientaciones para la reflexión sobre el aporte de la pareja pedagógica durante la fase preactiva de la enseñanza.....	184
5.1.6.2.2. Orientaciones para la reflexión sobre el aporte de la pareja pedagógica durante la fase interactiva de la enseñanza.....	186
5.1.6.2.3. Orientaciones para la reflexión durante la fase postactiva de la enseñanza: autoevaluación y coevaluación.....	188
5.1.7. Informes de acompañantes de la implementación.....	192
5.1.7.1. Informe anual de coformadora en terreno.....	192
5.1.7.2. Informes parciales de la pareja pedagógica.....	194
5.2. Formato virtual	197
5.2.1. Fase de diseño del proyecto.....	197
5.2.1.1. Enlaces drive a formularios google entrevistas virtuales a diferentes actores institucionales.....	197
5.2.1.2. Enlaces drive a documentos analizados.....	197
5.2.2. Fase de desarrollo.....	197
5.2.2.1. Información recolectada en la primera etapa implementación.....	197
5.2.2.1.1. Enlaces drive a registros auditivos diarios.....	197
5.2.2.1.2. Enlaces drive a registros narrativos escritos semanales.....	197
5.2.2.1.3. Enlaces drive a reflexiones finales sobre incidencia pareja pedagógica durante primer cuatrimestre.....	197

5.2.2.2. Información recolectada en la segunda etapa implementación.....	197
5.2.2.2.1. Enlaces drive a reflexiones sobre incidencia pareja pedagógica en la fase preactiva.....	197
5.2.2.2.2. Enlaces drive a reflexiones sobre incidencia pareja pedagógica en la fase interactiva.....	197
5.2.2.2.3. Enlaces drive a reflexiones sobre fase posactiva:narrativas de autoevaluación y coevaluación.....	197
5.2.2.3. Registros auditivos y escritos sobre reuniones con acompañantes de la implementación.....	198
5.2.2.3.1. Enlaces drive a retroalimentaciones con directora de intervención.....	198
5.2.2.3.2. Enlaces drive a retroalimentaciones con coformadora en terreno.....	198

1. Introducción

Mi nombre es Laura Tataryn, soy Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora en Psicología y Ciencias de la Educación y Profesora de Nivel Primario, oriunda de Las Parejas, provincia de Santa Fe. Cuento con una trayectoria profesional de más de dos décadas y la misma se despliega de manera ininterrumpida a través de desempeños en variados contextos socioculturales y en diferentes niveles del sistema educativo, tanto Primario, como Medio y Superior. Desde el año 2013 me desempeño de modo exclusivo en el Nivel Superior y actualmente tengo a mi cargo cinco espacios curriculares que corresponden al Profesorado en Educación Inicial y los mismos se inscriben dentro de los tres Campos de la Formación, desde primer año hasta cuarto y dentro de estos espacios tengo a mi cargo tres Talleres de Práctica: I, III y IV.

Una de las preocupaciones de los profesores de Educación Superior que nos desempeñamos en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional gira en torno a la tensión manifiesta cuando se plantea la falsa antinomia entre trabajo individual/trabajo colaborativo, ya que la tarea docente es vista como una actividad que implica el trabajo con otros dentro del marco de las instituciones. Pero la gramática escolar no es coherente con ello, ya que el docente trabaja solo, con un grupo de estudiantes a cargo, solitario en los salones y de manera individual, pero a su vez, se espera del docente la capacidad de coordinar el trabajo grupal y de gestionar el trabajo colaborativo en las instituciones.

La identificación de esta tensión movilizó la realización de un proceso de análisis de las distintas dimensiones del contexto para delimitar con mayor precisión la problemática y desde allí diseñar una intervención que permitiera mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las prácticas preprofesionales de tercer año.

El presente escrito sintetiza un entramado de saberes, producto del recorrido realizado durante el cursado de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales, que nos invitó a analizar y reflexionar desde una mirada más profunda los procesos de enseñanza y aprendizaje de las prácticas preprofesionales. Dichas prácticas se desarrollaron desde el marco del espacio curricular Taller de Práctica III correspondiente al

Profesorado en Educación Inicial que ofrece el Instituto Superior del Profesorado N° 5 “Perito Francisco Moreno” (ISP N° 5), de la localidad de Cañada de Gómez, provincia de Santa Fe.

El primer apartado del presente informe final se orienta a familiarizar al lector sobre el móvil de la creación del proyecto de intervención pedagógica, el cual toma como piedra angular el trabajo realizado en uno de los seminarios cursados durante la presente formación de posgrado. En el mismo pudimos reflexionar sobre la importancia de analizar el contexto, entendiendo al mismo como el conjunto de circunstancias que rodean una situación y nos permiten comprenderla, que actúa como marco, como ambiente que condiciona un hecho, refiriéndose no sólo al entorno físico sino también al simbólico. El análisis de las distintas dimensiones que conforman el contexto nos permitió identificar el problema y a partir de allí emprendimos un proceso de exploración de lo investigado hasta el momento sobre el tema, el cual culminó con la delimitación de la problemática pedagógico-didáctica. Ello posibilitó la identificación y desarrollo teórico de las diferentes categorías implicadas en la problemática, abordando conceptos claves como el proceso de construcción del conocimiento profesional docente, la formación docente inicial como una de las etapas formativas, los diferentes modelos de relaciones entre el instituto formador y las escuelas asociadas y la importancia del trabajo colaborativo durante la formación docente inicial. Los roles y las tareas del estudiante/futuro docente en las instancias de prácticas preprofesionales, los desafíos de su asunción y la potencialidad de la pareja pedagógica como dispositivo de formación de la grupalidad que promueve el desarrollo de procesos de análisis y reflexión que se orientan a una evaluación formativa y compartida. Culminamos este primer apartado con la descripción de la propuesta de intervención pedagógica, consistente en la conformación de parejas pedagógicas, en una primera instancia, entre estudiantes del Taller de Práctica III y IV del Profesorado en Educación Inicial, y luego entre dos estudiantes de tercer año. Dicho dispositivo se orientó a posibilitar el aprendizaje del trabajo colaborativo y la progresiva asunción de las tareas que implican las tres fases de la enseñanza, correspondientes a las prácticas preprofesionales de tercer año. Para ello explicitamos con claridad diferentes componentes curriculares,

tales como los objetivos, los contenidos, la metodología de trabajo y un cronograma con las diferentes actividades.

El segundo apartado del desarrollo del informe se orienta a acercar al lector al proceso de desarrollo del proyecto de intervención pedagógica. Para ello mencionamos a los diferentes actores que participaron y la labor que cumplieron cada uno de ellos dentro del desarrollo del dispositivo pedagógico construido, el cual partió de un nivel de reflexión descriptiva, pero se orientó, gracias a un proceso de retroalimentación constante, al desarrollo de reflexiones dialogadas y socializadas entre el director del proyecto, la docente coformadora en terreno y la pareja pedagógica. Complementamos este tramo del escrito con la descripción y fundamentación del modo en el que decidimos ir recolectando información durante los diferentes momentos de desarrollo de la intervención y fue así como las voces de los diferentes actores se reflejaron a través de registros narrativos personales, tanto auditivos como escritos, que fueron tomando la forma de diarios de clases. Este apartado también condensa los modos en los que decidimos socializar los registros narrativos y fue así como la generación de grupos de reflexión propiciaron el intercambio y el diálogo entre las diferentes reflexiones a las que iban arribando los distintos actores involucrados.

En tercer lugar, nos centramos en el proceso de análisis de la práctica desarrollada y lo hicimos, desde un enfoque multirreferencial ya que emprendimos la tarea de comprender e interpretar la experiencia pedagógica desde diferentes perspectivas. Identificamos cambios y modificaciones que se fueron dando entre el diseño del proyecto de intervención pedagógica y lo que había ido aconteciendo durante el desarrollo de la práctica. Nos centramos en el análisis de la información recolectada en las diferentes etapas de implementación desde distintas lentes teóricas y luego entrecruzamos el análisis para arribar a resultados parciales. Finalmente, analizamos el modo en que esta experiencia incidió en nosotros, en la asunción de nuestro rol como formadores.

Para culminar este escrito, decidimos retomar los interrogantes iniciales que movilizaron la intervención pedagógica y realizamos una revisión del recorrido transitado que nos permitió arribar a algunas reflexiones finales acerca de cómo la conformación de parejas pedagógicas incide en la

construcción del conocimiento profesional docente, promueve el trabajo colaborativo y habilita instancias de reflexión. Finalmente, a partir del entretreído que se fue gestando entre la propia experiencia de ser maestrando en esta carrera de posgrado, el desarrollo de esta propuesta de intervención y el análisis de la misma, nos servimos de la imaginación pedagógica para proyectar nuevos horizontes de investigación y/o intervención, centrados en la identificación de las comunidades de prácticas como contextos de aprendizaje de la práctica profesional que propician el pasaje de la acción contemplada a la situada y promueven el desarrollo de la cultura colaborativa.

Como cierre de esta introducción, consideramos oportuno realizar algunas aclaraciones importantes. La primera de ellas consiste en expresar que el modelo al cual adherimos y fue eje vertebrador de la intervención, parte de la idea aportada por Fernández (1994), la cual concibe a la misma como transformadora. Brindamos vital importancia a la escritura porque la consideramos un medio para conocer y es así como, través de este trabajo y de modo transversal, en cada uno de sus apartados, intentamos reflejar las formas en que el lenguaje, la subjetividad y la organización social se vinculan de modo directo. La segunda aclaración consiste en explicitar que si bien, a través de la resolución C.S. N° 662/2019, el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Rosario resuelve aceptar como válidas las expresiones del lenguaje inclusivas y no sexistas en las producciones escritas y orales, en el presente trabajo no hacemos uso del mismo debido a que no lo empleamos en las prácticas del discurso cotidiano, por lo tanto, tampoco lo emplearemos en el escrito de este informe final.

2. Proyecto de intervención Pedagógica

2.1. Acerca de la creación del proyecto

Este apartado inicia describiendo el proceso de análisis de las distintas dimensiones que conforman el contexto a través del cual se identificó el problema y luego relata la información obtenida a través del proceso de exploración de experiencias relacionadas con el tema. Como conclusión de ambos procesos, explicita la delimitación de la problemática pedagógico-didáctica. Prosigue con el desarrollo teórico de diferentes categorías implicadas en la problemática, tales como el proceso de construcción del conocimiento profesional docente, la formación docente inicial como una de las etapas formativas, los diferentes modelos de relaciones entre el instituto formador y las escuelas asociadas y la importancia del trabajo colaborativo durante la formación docente inicial. Los roles y las tareas del estudiante/futuro docente en las instancias de prácticas preprofesionales, los desafíos de su asunción y la potencialidad de la pareja pedagógica como dispositivo de formación basado en la grupalidad que promueve el desarrollo de procesos de análisis y reflexión que se orientan a una evaluación formativa y compartida. Culmina con la descripción de la propuesta de intervención pedagógica, explicitando objetivos, contenidos, metodología de trabajo y cronograma de las diferentes actividades.

2.1.1. Análisis del contexto

Consideramos oportuno iniciar este apartado ampliando una idea que expresamos en la introducción, la cual hace alusión al modelo de intervención al cual adherimos. Diversos autores plantean que la palabra intervención es un término polisémico ya que puede concebirse como intromisión, como tomar cartas en el asunto con la intención de resolver desavenencias de parte de una persona que se considera con autoridad para hacerlo o como participación, como tomar parte, actuar junto a otros para transformar las relaciones sociales, mejorar la situación. De ello se derivan distintos modelos, duales y antagónicos desde los que pueden concebirse y llevarse a cabo las intervenciones en Ciencias Sociales. El modelo al cual adherimos parte de la idea aportada por Fernández (1994), la cual concibe a la intervención como transformadora ya que se piensa a la acción desde una relación, donde agentes externos e

internos conjugan esfuerzos para mejorar una situación problemática que afecta los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en este proyecto en particular, el proceso de aprendizaje de las prácticas preprofesionales de tercer año. Esta forma de concebir la intervención comprende al conocimiento como un proceso parcial donde se retoma una y otra vez el objeto y se procuran interpretaciones cada vez más complejas. En este proyecto de intervención pedagógica particular, tanto el investigador como los investigados, formamos parte de la misma realidad educativa estudiada porque interactuamos de modo directo con la información, de modo natural¹. Por ende, el producto de la intervención está ligado permanentemente al proceso y utiliza técnicas de análisis como la cristalización de la información, ya que parte de reconocer la multidimensionalidad, las transmutaciones y las diferentes perspectivas de análisis, orientándose a brindar una comprensión profunda y compleja pero parcial, reconociendo que siempre hay más para conocer.

En este proceso de análisis del contexto a partir del cual diseñamos un dispositivo de formación como base angular del proyecto de intervención pedagógica requerido por la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales, es necesario resaltar la vital importancia que adquiero la institución que auspició de sede del mismo. La autora Fernández (1994) sostiene que la vida social en todas sus manifestaciones está atravesada por instituciones que expresan los sentidos con que una cultura determinada codifica las relaciones de los hombres entre sí y con la realidad natural y social. Una Institución surge por una necesidad en un momento histórico, político y social, por lo tanto, es una creación del hombre, una creación cultural.

2.1.1.1. Dimensiones de análisis del contexto.

Partimos de la identificación de las distintas dimensiones que conformaban el contexto analizado, tales como la dimensión social, política, económica, institucional, curricular y grupal, centrándonos en los sujetos y en las interacciones que entre los mismos se establecen dentro de los procesos

¹En noviembre de 2020 se tramitó ante autoridades del I.S.P. N° 5 "Perito Francisco Moreno" la autorización para poder llevar a cabo una investigación etnográfica y el mismo puede visualizarse en el anexo del presente trabajo.

específicos de enseñanza y aprendizaje de las prácticas preprofesionales de tercer año. La intervención pedagógica desarrollada se inscribió en el Nivel Superior no Universitario de la provincia de Santa Fe y se concretó en el Instituto Superior del Profesorado N° 5 “Perito Francisco Moreno”, dentro del espacio curricular denominado Taller de Práctica III del Profesorado en Educación Inicial.

Para abordar las dimensiones social, política, económica, institucional y curricular llevamos a cabo un proceso de análisis de algunos documentos curriculares, en sus diferentes niveles de concreción. Comenzamos con el Diseño del Profesorado en Educación Inicial y analizamos el perfil del graduado con el objetivo de identificar el valor otorgado en el mismo a la competencia colaborativa docente. Luego nos centramos en el Reglamento de Práctica Docente Institucional para reconocer en él el valor otorgado a la cultura colaborativa en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional e inferir el tipo de relaciones interinstitucionales que se promueven. Finalmente, nos enfocamos en el Proyecto de cátedra del espacio curricular Taller de Práctica III del año 2020 con la intención de reconocer en él estrategias metodológicas que promoven procesos de articulación intrainstitucional (con otros espacios curriculares) e interinstitucional (con instituciones asociadas) como así también identificar dispositivos de formación en las prácticas profesionales que favorecen el desarrollo de competencias colaborativas.

Para abordar las dimensiones grupales (referida a los sujetos y sus interacciones) y la referida a los procesos específicos de enseñanza y aprendizaje, consideramos apropiado diseñar otro instrumento de recolección de datos y decidimos realizar entrevistas virtuales a los diferentes actores que participan de dichos procesos, tales como, profesora a cargo de la Jefatura de la sección de Práctica del I.S.P. N° 5, profesora especialista del Taller de Práctica III del Profesorado en Educación Inicial y docentes coformadores pertenecientes a instituciones asociadas de Nivel Inicial de Cañada de Gómez. El objetivo que persiguió la primera de las entrevistas se orientó a conocer la apreciación personal que la docente tiene respecto del valor otorgado a la cultura colaborativa en el Reglamento de Práctica Docente Institucional, el reconocimiento del tipo de relaciones que se establecen en el Campo de la Práctica Profesional entre el trabajo individual y el colectivo y de cómo ello

incide en el desarrollo del conocimiento profesional docente. Nos acercamos a la profesora especialista del nivel y a los docentes coformadores con la intención de conocer sus apreciaciones personales respecto de aquellos dispositivos de formación en las prácticas profesionales que favorecen el desarrollo de competencias colaborativas, los procesos de articulación entre el trabajo individual y el trabajo colectivo presentes en las prácticas pedagógicas cotidianas en el Nivel Inicial y la valoración personal del trabajo colaborativo como contenido a enseñar durante la formación docente inicial.

Para iniciar el análisis de la dimensión social, política y económica, partimos de la idea de que la Educación Superior en la Argentina se presenta como un sistema binario conformado por dos subsistemas: el Universitario y el No Universitario o terciario, que se integra por los denominados "Institutos Superiores", cuyas carreras se orientan mayoritariamente a la formación docente y, en menor medida, a la formación técnica-profesional. La formación docente en la Argentina, tuvo su nacimiento, desarrollo y consolidación en el Nivel Medio, puntualmente a partir de la creación de las Escuelas Normales Nacionales (E.N.N). Luego, en una segunda etapa, su perfeccionamiento y diversificación se realizó en los Institutos de Profesorados de Nivel Terciario, también llamados Institutos de Educación Superior y que son los que hoy en día sustentan gran parte de la oferta de formación docente o pedagógica. El "normalismo" en la Argentina, se inició con la obra educativa de Domingo Faustino Sarmiento y podemos decir sin lugar a dudas que fue la piedra basal y la cuna de la formación docente en la Argentina. El objetivo de la expansión del modelo normalista se cierra y concreta en el año 1885, al haberse fundado desde 1870 una escuela normal en cada capital de provincia.

En relación a otra de las dimensiones indispensables que fueron analizadas, la institucional, consideramos oportuno mencionar que el contexto de fundación del Instituto Superior del Profesorado N°5, se refleja brevemente en su plataforma educativa donde se expresa que a partir de 1963 en nuestro país se evidenció un manifiesto desarrollo en los planos económicos y sociales, que determinó la aparición en cadena de una serie de fenómenos, tales como las grandes concentraciones humanas en las zonas urbanas, el éxodo de la población campesina, el avance de la legislación laboral y el incremento de la mano de obra femenina. Este cambio fue condicionando paralelamente nuevos

comportamientos, necesidades y motivaciones, nuevos estilos de pensar y vivir lo que fue imponiendo, en Cañada de Gómez, la necesidad de nuevas alternativas al finalizar el Nivel Medio. Dicho proceso de cambio repercutió de manera directa en la organización y orientación de las escuelas de todos los niveles, a través del progreso científico, el avance tecnológico y la producción industrial, requiriendo orientaciones educativas de alcance general y especial. Al mismo tiempo Cañada de Gómez, por su crecimiento vegetativo, el aumento de la producción, el abastecimiento de los servicios, las comunicaciones y el transporte, creció, como consecuencia, la población estudiantil también. Estos diversos factores generaron la necesidad de “actualizar la preparación profesional y científica de los docentes de la comunidad y de su zona de influencia como así mismo de elevar el nivel cultural de las distintas instituciones culturales, sociales y educativas”. Así es como el día 13 de abril de 1964 se produce el acto fundacional del Instituto tras los esfuerzos realizados por la referida comisión convocada por el director. Consideramos pertinente mencionar que esta misma institución donde hoy nos desempeñamos como profesionales y que auspicia de marco al proyecto de intervención pedagógica, es la misma donde transitamos nuestros primeros pasos en la formación inicial /de grado al elegir recorrer el camino de la docencia, por lo tanto, existe una implicación personal fuerte con esta institución y ello nos vincula afectiva y emocionalmente.

Para agudizar el proceso de análisis desde la dimensión curricular y en articulación con en este breve recorrido histórico, consideramos oportuno señalar que, dentro de la amplia oferta educativa que ofrece el I.S.P. N° 5 centraremos nuestra mirada en el Profesorado de Educación Inicial. En relación a ello compartimos la convicción que, en nuestro país, a partir de la década del 80 del siglo XIX y desde la Escuela Normal, fueron surgiendo nuevos planes de estudio de tipo complementarios a la formación del maestro tradicional destinados a brindar diferentes modalidades u orientaciones a la formación docente y en 1886, se inició el primer Profesorado para Maestras Jardineras, después de la incorporación de un Jardín de Infantes a la Escuela Normal durante 1884. Estos estudios podían desarrollarse si previamente se había obtenido el título de Maestro Normal. Cabe destacar que, según lo planteado por el director Dr. Daniel Ramacciotti, en el discurso del acto conmemorativo

del 50 Aniversario del I.S.P. N° 5, durante el año 2014, la institución comienza a dar sus pasos en la formación docente destinada para el desempeño en el Nivel Inicial mediante la sanción de la Resolución N° 1286/74, en junio de 1975.

El diseño curricular actual del profesorado de Educación Inicial de la Provincia de Santa Fe fue sancionado en el año 2009, dentro del marco de la Ley Nacional de Educación del año 2006 y bajo la gobernación de Hermes Binner. Según lo aportado por el seminario² que estuvo a cargo de la profesora Alicia Camilloni, podemos plantear que la estructura curricular del diseño del Profesorado en Educación Inicial responde a un modelo de curriculum organizado a través de tres Campos de la Formación que se articulan entre sí de modo horizontal y vertical, a lo largo de toda la carrera y de manera equilibrada. A partir de lo aportado por el documento ministerial del Profesorado de Educación Inicial (2009), podemos caracterizar a los tres Campos de la Formación de la siguiente manera:

- Campo de la Formación General: está concebido como una unidad, ya que todos los espacios curriculares que lo componen apuntan a posibilitar que los estudiantes comprendan y construyan los fundamentos de la tarea docente. Las sucesivas y sistemáticas aproximaciones teóricas le permitirán al estudiante realizar un análisis crítico de los contextos para diseñar intervenciones pedagógicas adecuadas y comprometidas.
- Campo de la Formación Específica: se orienta al estudio de los contenidos a enseñar, su didáctica y las tecnologías educativas particulares, las características y necesidades propias de los/as alumnos/as a nivel individual y colectivo. Comprende el conjunto de saberes que resultan necesarios para el desarrollo de las capacidades que definen el ejercicio de la función docente en el Nivel Inicial.
- Campo de la Formación en la Práctica Profesional: apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para el trabajo docente en diversos contextos (escolares y sociocomunitarios) que supere una visión aplicacionista y se constituya en una secuencia formativa para la

²Seminario denominado "Fundamentos teóricos y epistemológicos de proyectos de formación profesional", docente a cargo: Dra. Alicia R. Wigdorovitz de Camilloni. Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Facultad de Humanidades y Artes. Marzo de 2020.

construcción de las prácticas pedagógicas, entendiendo a las mismas como procesos complejos y multidimensionales. Dicha secuencia se inicia con la propia biografía escolar y continúa con otras etapas como la Formación Docente Inicial, la socialización profesional y el desarrollo profesional, identificando a la primera y la tercera etapas como las de mayor impacto en la construcción del habitus profesional, término acuñado por Bourdieu (1992) haciendo referencia a las maneras en que asumimos las prácticas, producto de esquemas adquiridos en la propia historia, de manera inconsciente.

Algo que consideramos importante señalar en relación a los diseños curriculares de formación y específicamente en relación al Campo de la Formación en la Práctica Profesional, que fueron abordados en el Seminario³ desarrollado por la profesora Liliana Sanjurjo, es el valioso aporte que realizó Schön (1989) ya que propone el planteo de situaciones pensadas para aprender una práctica que ayude a los estudiantes a adquirir las formas de arte y de conocimiento práctico que resultan esenciales en la vida profesional. Las mismas promueven procesos reflexivos en la acción y sobre la acción que posibiliten al estudiante reconstruir el mundo profesional desde marcos teóricos y conceptuales que le permiten interpretarla. Por lo tanto, para que sea posible aprender en la práctica es necesario que ésta esté presente a lo largo de la formación y que las situaciones sean pensadas como genuinos escenarios de aprendizaje porque enfatiza que no basta con estar en el campo, con la inserción, sino que es necesario reflexionar y analizar para intervenir. Ello puso en cuestión los diseños de formación docente tradicionales donde la formación pedagógica y la práctica se preveían como apéndices finales, centrados en abordar sólo la tensión formación general- formación específica, dejando de lado la tensión entre formación teórica-formación práctica. A estos nuevos enfoques sobre la práctica, se le sumó la sanción de la Ley de Educación Superior en nuestro país y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (I.N.F.O.D.), los que conjugados fueron generando las bases para un proceso de cambio que se tradujo en la organización de los Diseños

³Seminario denominado "Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría-práctica", docente a cargo: Dra. Liliana Sanjurjo. Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Facultad de Humanidades y Artes. Marzo de 2020.

Curriculares de la Formación Docente a través de Campos, siendo ejemplo claro de ello, el Diseño del Profesorado de Educación Inicial de la provincia de Santa Fe. Desde lo aportado por el seminario antes mencionado, definimos a los Campos como “espacios sociales que benefician una relativa autonomía y socialmente reconocidos como especializados en la producción de un cierto tipo de transformación de lo real” (Barbier, 2000:6). De allí que los nuevos Diseños Curriculares de Formación Docente distinguieron no sólo a los Campos de Formación General y Específico sino también al Campo de la Formación en la Práctica Profesional, entendiendo al mismo como transversal a todos los años de cursada, orientándose hacia el fortalecimiento de procesos de articulación horizontal y vertical y con un incremento importante de la carga horaria. Se reconoció la importancia de la formación en las prácticas profesionales durante toda la formación inicial y como un trayecto donde a través de un proceso de socialización profesional que es acompañado, sistematizado y socializado se potencia la construcción de conocimiento profesional del estudiante.

Estos nuevos modos de pensar la práctica y la inmersión de los estudiantes en la misma abrieron las puertas para pensar sobre la necesidad de establecer otros tipos de relaciones interinstitucionales, fortalecer los vínculos entre el instituto formador y las escuelas asociadas. Al respecto, Carlos Marcelo (1996) plantea diferentes modelos de relación entre las instituciones formadoras durante la formación inicial, tales como: el modelo de yuxtaposición, donde no hay acuerdos, no hay contrato, se apela a la buena voluntad del coformador y el practicante construye la teoría en el Instituto formador y en las escuelas asociadas va a aplicar la teoría. El modelo de consonancia, donde se intenta que el estudiante vaya a ver una “buena práctica”, pero de este modo no conocen la realidad de las prácticas pedagógicas porque se trata de una situación creada ficticiamente para la formación y ello no favorece la asunción de tareas complejas. En tercer lugar, podemos mencionar el modelo de disonancia crítica, identificando al mismo como el modelo más nefasto donde el formador va a mirar la práctica haciendo foco en lo que no debe hacer, en la crítica. Por último, al que se orientan los nuevos enfoques de práctica, el modelo de resonancia colaborativa, el cual concibe a la formación en la práctica como problema y responsabilidad compartida por todos los actores

involucrados, pensando en un trabajo colaborativo entre los institutos formadores y las instituciones asociadas que posibiliten la constitución de equipos formadores. El término colaboración refiere a un proceso operativo que permite planificación, implementación y evaluación conjunta de los implicados, donde el propósito es compartir la responsabilidad, el liderazgo y la autoridad para la toma de decisiones estratégicas.

Retomando algunas ideas aportadas por Steiman (2008), el análisis curricular debe considerar los mecanismos y las formas de participación social que se llevan a cabo para realizar una determinada selección de contenidos culturales, la adecuación y proyección social que la práctica curricular admite como respuesta localizada y la asimilación entre escolarización y currículum. Por ende, adquiere vital importancia la coherencia entre el perfil del graduado, los contenidos y alcances del plan de estudios ya que el conjunto de conocimientos y capacidades que se espera desarrollar en cada graduado, lo que lo habilitará para el desempeño de la actividad profesional, dependerá de la formación ofrecida y la misma se hace tangible en la estructura curricular. La asunción del oficio docente implica el desarrollo de competencias y, según lo aportado por López Pastor (2015), las mismas pueden definirse como la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado. En el mismo libro se plantea una clasificación de competencias en genéricas/ transversales y específicas. Dentro de las primeras, nos interesa centrarnos en aquellas competencias personales que implican el desarrollo de habilidades de relación social, es decir, la capacidad de integrarse en diferentes colectivos y poder trabajar en equipo, que bien podría definirse como colaborativas. Es por ello que decidimos realizar un breve análisis documental del Diseño del Profesorado en Educación Inicial, centrándonos en el perfil del graduado y en la estructura organizacional, con el objetivo de identificar en el mismo el valor otorgado a la competencia colaborativa docente.

El documento curricular antes mencionado fundamenta que los cambios en la estructura curricular se orientan a promover una modificación de la organización al interior de los Instituto de Formación Docente (I.F.D.) que

brinde espacio y tiempo académico para el trabajo en equipo por áreas de conocimiento y para la acción interdisciplinar aplicada al desarrollo de proyectos con los docentes y escuelas asociadas. La inclusión del estudiante (futuro docente) en el aula escolar desde el inicio de la carrera, acompañado por catedráticos de diferentes áreas de conocimiento, se piensa en función de provocar múltiples impactos en simultáneo: entre ellos y en relación a los objetivos del presente análisis, el documento menciona la necesidad de promover un trabajo interdisciplinario para el diseño de propuestas didácticas dirigidas a resolver problemas cotidianos, poniendo en juego saberes complejos y multidisciplinares como así también menciona la necesidad de habilitar espacios de producción conjunta de conocimiento con el maestro, desde una actitud interrogativa sobre los problemas de la enseñanza.

Cabe señalar que en el mismo documento no se utiliza la terminología perfil sino la de propósitos formativos y en una nota a pie de página se fundamenta que dicho concepto ha sido objeto de múltiples interpretaciones que lo asocian a su particular contexto de surgimiento y a sus procesos de desarrollo, procesos a través de los cuales sufrieron un deterioro que provocó confusión y críticas. El mismo documento expresa que la categoría de propósitos hace referencia a las intenciones con que se proyectan diversas acciones para la formación de los estudiantes y define a los mismos como “lugares” imaginarios a los que se anhela llegar a partir de un recorrido curricular, los horizontes, las utopías que guían la elaboración de un proyecto y que pretenden constituirse en orientadores de las acciones de desarrollo curricular, apuntando a la construcción integrada de la formación de docentes desde el paradigma de la complejidad.

Como intencionalidad de la formación docente, el documento expresa que se espera propiciar el “aprender a aprender” y el “arte de vivir juntos”. En relación a este último, el documento plantea que el mismo significa formar un docente que, entre muchas otras cosas, asuma una práctica política “donde la escuela no tenga un adentro y un afuera”, entienda la profunda raíz política de sus actos, con una comprensión clara de que su hacer (sus prácticas, su organización, sus dichos y actitudes), constituye “matrices de pensamiento” y que promueva una trama de afectos y responsabilidades sin sectarismo, una nueva manera de amar al servicio de la vida y del otro como par y hermano, y

no como contendiente a suprimir. A partir de lo analizado en el documento ministerial consideramos que se promueve una formación docente inicial orientada a desarrollar diferentes habilidades de relación social, la integración en colectivos para el trabajo en equipos específicos y multidisciplinares involucrando a todos los actores, tanto docentes como estudiantes, y no sólo promoviendo procesos articulatorios intrainstitucionales sino también interinstitucionales.

Avanzando sobre el proceso de descripción y análisis de la dimensión curricular, podemos mencionar que el diseño del Profesorado de Educación Inicial se organiza por espacios curriculares que adoptan distintos formatos, entre ellos podemos mencionar las asignaturas, seminarios, seminario-taller, ateneo, formatos reducidos opcionales, espacios de definición institucional, talleres y talleres de Práctica. Para dar respuesta al proyecto de intervención pedagógica que desarrollamos, nos interesó analizar el último de los formatos: los Talleres de Práctica. Los mismos se inscriben dentro del Campo de la Formación en la Práctica Profesional y apuntan a la construcción y desarrollo de capacidades para el trabajo docente en diversos contextos escolares y sociocomunitarios. Dicho campo se plantea como una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, entendiendo a las mismas como complejas y multidimensionales, lo que implica un proceso de aproximación espiralado y paulatino, que va resignificándose y complejizándose año tras año, a través de los aportes de diferentes campos disciplinares que abordan desde diferentes perspectivas el fenómeno educativo y mediante la articulación de los cuatro talleres de práctica. Otro rasgo distintivo de este campo es la modalidad de taller, la que se orienta a la construcción de un conocimiento pedagógico que va más allá de una mera aplicación de saberes sino que es una producción, producto de un hacer creativo y reflexivo centrado en la revisión crítica de modelos internalizados acriticamente en la propia biografía escolar. La reflexión aparece como columna vertebradora que promueve la confrontación entre la teoría y la práctica y la socialización de dicha producción; la apropiación de esquemas teórico- conceptuales que sean producto de una articulación interdisciplinaria. También se valora la operativización y problematización de saberes producidos en otros espacios curriculares y en el propio taller; la construcción progresiva

de instrumentos de recolección y análisis de datos y la inserción diversificada y progresiva del estudiante en diferentes contextos socio-comunitarios y escolares. Dicho proceso se ha regulado, en la provincia de Santa Fe, por el decreto 4200/15, Reglamento de Práctica Docente Marco, el cual define integrantes y funciones del equipo formador: integrado por supervisores, directivos de los institutos de formación docente y las instituciones asociadas, jefes de práctica, profesores de práctica y docentes coformadores. Dicho documento se orienta a que los estudiantes vivencien experiencias diversas en diferentes contextos sociocomunitarios, en diversas instituciones educativas (urbanas, urbano marginales, rurales), realicen participaciones culturales y concreten intervenciones sociocomunitarias mediante diferentes proyectos. A través del análisis del reglamento antes mencionado podemos plantear que en el mismo se promueve el desarrollo de una cultura colaborativa ya que concibe al campo de la Formación en la Práctica Profesional en sí mismo como un espacio de producción, de conocimiento pedagógico, que nutre la perspectiva de articular la formación docente inicial con la formación docente continua sobre la base de proyectos consensuados. Se propone una construcción conjunta en la que participan del proceso de coformación distintos protagonistas y que requiere entonces, formalizar acuerdos intra e interinstitucionales que propendan a la identidad y a la construcción de un sistema educativo provincial integrado. Podemos afirmar que promueve un tipo de relación que se inscribe dentro del modelo de resonancia colaborativa ya que se propone un trabajo compartido entre los institutos formadores y las escuelas asociadas que posibiliten la constitución de equipos formadores. Este modelo se caracteriza por el beneficio mutuo de ambas instituciones, por la colaboración, reciprocidad y relaciones de igualdad entre los actores involucrados y este tipo de relación sólo puede promoverse a través de diseños curriculares y dispositivos de formación que promuevan la construcción de vínculos entre instituciones y la implicancia de los actores desde el marco de una cultura colaborativa.

Siguiendo los aportes de Steiman (2008) las prácticas de la enseñanza en el Nivel Superior adquieren ciertas características particulares ya que se orientan a la formación para el desempeño de una profesión, donde las relaciones que se establezcan entre la teoría y la práctica son vitales para

favorecer el proceso de construcción del conocimiento profesional docente. Por lo tanto, la forma en la que se aborde la tensión entre el trabajo individual vs trabajo colectivo desde la formación docente inicial tendrá incidencias directas en el proceso de desarrollo de dicho conocimiento. Para profundizar en esta idea consideramos oportuno interrogar a uno de los principales actores involucrados en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional a través del desarrollo de una entrevista virtual⁴ realizada a la profesora a cargo de la Jefatura de la sección de Práctica del ISP N° 5 para conocer su opinión respecto a este aspecto. La docente planteó que el abordaje de la tensión trabajo individual vs trabajo colectivo incide éticamente en el proceso de construcción del conocimiento profesional en cuanto supone el encuentro con el pensamiento del Otro, potencia modos de habitar lo escolar que promueven la implicación personal en relaciones de intercambio. También expresó que incide políticamente porque iniciarse en la docencia sostenida en una trama que entrelaza individualidades que se van fundiendo en lo colectivo, autoriza la construcción dialógica de modos de ser docente desde las particularidades del territorio, lo que representa un posicionamiento político. Por último, señaló que auspicia la creación de una identidad profesional relacionalmente, narrativamente, contenida en una historia común en la cual es posible reconocerse.

Aprovechamos la entrevista para avanzar en el proceso de análisis del contexto, articulando las dimensiones institucional, curricular y la de los actores y le preguntamos a la profesora a cargo de la Jefatura de la sección de Práctica cuál era su apreciación personal respecto del valor otorgado a la cultura colaborativa en el Reglamento de Práctica Docente Institucional. Al respecto la entrevistada planteó que la cultura colaborativa es estructurante de la configuración del Trayecto de la Práctica, entendido como una secuencia formativa que, en las distintas carreras de Profesorado, supone una progresiva ampliación de las competencias en torno a los saberes prácticos docentes. Cada Taller de Docencia, de Práctica o Práctica Docente (según las denominaciones de los diseños curriculares vigentes) contribuye a la inserción paulatina en la realidad socioeducativa y al terreno de las prácticas docentes,

⁴Se puede acceder al protocolo de la entrevista realizada a profesora a cargo de la Jefatura de Práctica en la sección Anexo.

desde primero a cuarto año. Esto requiere de un trabajo de coordinación permanente de acuerdo con las particularidades de cada carrera. La profesora también sostuvo que la cultura colaborativa es imprescindible en tanto el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, acompaña a los otros Campos de la Formación como eje integrador. Entonces, a la articulación vertical entre talleres, se le suma la necesaria articulación horizontal con las otras Unidades Curriculares de los Campos de la Formación General y Formación Específica. La apropiación de esquemas conceptuales y prácticos exige este diálogo entre campos. Por otra parte, los vínculos entre el Instituto Superior del Profesorado (ISP) y las instituciones asociadas, son fundantes. El Reglamento de Práctica Docente Institucional (REPI) establece la necesidad de constituir sólidas redes de formación que incluyan el desarrollo de trabajos y experiencias conjuntas. Los equipos formadores, están compuestos por docentes del ISP y por docentes coformadores de las escuelas asociadas, siendo corresponsables de las prácticas.

Todo este movimiento que viene gestándose desde hace dos décadas abre una nueva perspectiva para comprender las prácticas y orientar su formación y ello se ve reflejado no sólo en los diseños curriculares y en las relaciones interinstitucionales curriculares sino también en los dispositivos y en los actores implicados en el proceso de formación, siendo este último aspecto otra de las dimensiones fundamentales a la hora de analizar el contexto.

En relación a los dispositivos, los mismos se orientan a potenciar prácticas reflexivas a través de la escritura y también a través de la socialización. En los basados en la escritura y la narración se otorga valor a las autobiografías escolares, el uso de diarios de clases, las entrevistas de explicitación y/o fundamentación, los registros de observaciones, la narración de experiencias, la escritura de incidentes críticos, como medios que le permiten al estudiante componer y organizar el análisis y la reflexión desde un acto subjetivo y social que da cuenta de una historicidad, tomar distancia de lo que hace para objetivar. En cuanto a los dispositivos basados en la socialización podemos mencionar los centrados en la grupalidad, como los Talleres de formación, los Ateneos, la conformación de parejas pedagógicas, los grupos de reflexión, medios a través de los cuáles la trama vincular permite el aprender a pensar con otros para potenciar el análisis de la práctica desde diversos puntos de

vista. Todos estos dispositivos contribuyen a que la formación docente se oriente al desarrollo de actitudes de investigación, de cuestionamiento, de reflexión.

En relación a este aspecto también aprovechamos la oportunidad para interrogar a la profesora a cargo de la Jefatura del Campo de la Práctica sobre los dispositivos de formación en las prácticas profesionales que ella reconoce como posibilitadores y potenciadores del desarrollo de competencias colaborativas en el estudiante en formación. Al respecto, la profesora nos planteó que el taller, como dispositivo dispuesto por el currículum para la formación práctica de los/as docentes, constituye un ámbito privilegiado para la vivencia de lo colectivo. Instituye un espacio donde las experiencias del aprendizaje de la práctica se hacen públicas, las interacciones en torno a ellas permiten contrastar registros, elaborar sentidos compartidos, ensayar interpretaciones y reflexiones que suscitan emociones, pensar en conjunto, pero también pensarse -delinear un estilo-, registrarse y conmovirse con los/as otros/as. Amplió dicha idea expresando que, en el marco del taller, la comunicación, el intercambio de saberes, la socialización de experiencias, la recreación de significados encuentran un recurso válido en la estrategia consistente en dar y tomar la palabra, para producir y compartir conocimiento situado. Por último, planteó que los dispositivos que se definen en el marco del Plan Institucional de Práctica Docente, exigen la participación comprometida de los talleristas, quienes asumen responsabilidades compartidas, que se complejizan paulatinamente con el transcurso de los años de cursado. Demandan la identificación de necesidades, la elaboración de diagnósticos, la problematización en contexto, la toma de decisiones, la distribución de tareas, la organización de los espacios y los tiempos, la preparación de recursos, el diseño y la implementación de propuestas, la evaluación de los cursos de acción.

Para poder enriquecer el entrecruzamiento de perspectivas sobre los dispositivos de formación que favorecen el desarrollo de competencias colaborativas, decidimos articular el proceso de análisis con la dimensión de los actores involucrados en los procesos específicos de enseñanza y para ello

entrevistamos⁵ a la profesora especialista del Taller de Práctica III del Profesorado en Educación Inicial⁶. La docente planteó que los dispositivos pueden y deben ser variados, porque hay que estar informados, actualizados con las nuevas tecnologías, las cuales son una herramienta más para realizar trabajos colaborativos no solo en la presencialidad, sino también en la virtualidad, tan oportuna y presente en estos tiempos porque si el afuera cambia y avanza, el adentro de las instituciones y sus actores docentes, deben progresar conjuntamente.

Desde un modelo de resonancia colaborativa, la formación en la práctica se constituye en una responsabilidad compartida ya que en la mayoría de las actividades humanas se ponen en juego las dimensiones individuales y colectivas, donde se establece una relación directa entre esa práctica específica y su entorno. De allí que, en este proceso de análisis del contexto, consideramos indispensable recoger las voces de otros actores fundamentales en los procesos de enseñanza de las prácticas profesionales. Para lograrlo, entrevistamos a los docentes coformadores de las instituciones asociadas⁷ con el objetivo de explorar qué tipo de relación consideran que se establece entre el trabajo individual y el trabajo colaborativo en las prácticas pedagógicas cotidianas en el Nivel Inicial⁸. En sus respuestas plantearon que se establece entre ellos una relación vincular de significatividad ya que posibilitan procesos de retroalimentación donde a partir de la confianza, el compromiso, la responsabilidad y el respeto de los modos particulares de intervenir se potencian procesos de comunicación, cooperación, intercambio de ideas, establecimiento de acuerdos para organizar la tarea diaria. Acompañan dichas afirmaciones con algunos ejemplos, tales como aunar criterios de selección de contenidos y planificar actividades para el logro de objetivos planteados, el trabajo compartido se constituye en un sostén tanto del trabajo individual como del trabajo colectivo desde el cual se afrontan y resuelven los conflictos de modo positivo. Sobre el mismo aspecto, la profesora especialista del Taller de

⁵Se puede acceder al protocolo de la entrevista a profesora especialista en la sección Anexo.

⁶ La docente entrevistada no es la misma profesora que se detalla en el Proyecto de cátedra del Taller de Práctica III debido a que durante el transcurso del año 2020 la titular especialista en el espacio curricular cesó en sus funciones, por jubilación.

⁷Se puede acceder al protocolo de las entrevistas a docentes coformadoras en la sección anexo.

⁸En noviembre de 2020 se tramitó ante autoridades del J.I.N. N° 95 "Rayo de sol" la autorización para poder realizar entrevistas virtuales y la misma puede visualizarse en la sección anexo.

Práctica III⁹ planteó que trabajar individualmente no ayuda a crecer como personas y docentes, siempre es bueno compartir con otros, momentos, ideas, pensamientos, formas de trabajar, para lograr reflexionar sobre las prácticas.

Retomando la idea expuesta anteriormente sobre la importancia de la coherencia entre el perfil del graduado, los contenidos y alcances del plan de estudios, consideramos propicio interrogar también a las docentes sobre su consideración respecto al trabajo colaborativo, como un contenido a enseñar durante la formación docente inicial. Todas las respuestas coincidieron en que la interacción entre los pares y el trabajo colaborativo adquiere importancia en las prácticas pedagógicas del nivel inicial tanto entre docentes como con el equipo directivo. Por lo tanto, consideraron que el trabajar colaborativamente constituye un contenido a enseñar durante la formación inicial ya que, como toda capacidad, se aprende. Además, plantearon que hay personalidades muy individualistas y otras que no saben o no pueden trabajar en equipo, que no todos estamos preparados para construir consenso, compartir la autoridad, negociar, dialogar y por ello consideran que es necesario trabajar las relaciones sociales previamente, durante la formación docente inicial.

Cabe destacar que, desde el modelo de resonancia colaborativa, los docentes coformadores se constituyen en actores fundamentales ya que cumplen con diversas funciones, entre ellas recibir e integrar al estudiante durante los primeros años de la carrera, acompañar y orientar procesos de reflexión y análisis de la práctica, como así también favorecer la contextualización de las mismas en los últimos años de la carrera. Al respecto Jackson (1991) plantea interesantes funciones que los docentes coformadores cumplen, entre ellas podemos mencionar, construir espacios de diálogo entre docentes formadores y estudiantes residentes para la organización del ingreso de las estudiantes; facilitar la construcción de una propuesta pedagógica mediante sugerencias y aportes derivados de su experiencia pedagógica y comprometerse con el proceso de iniciar al futuro docente en todas las actividades inherentes a la tarea docente. Por todo ello, también aprovechamos la entrevista virtual para conocer sus apreciaciones personales sobre los dispositivos de formación que consideran más apropiados para los diferentes

⁹Se puede acceder a las respuestas de las entrevistas en Anexo, sección formato virtual, bajo el título "enlaces drive a formularios Google entrevistas virtuales a diferentes actores institucionales".

trayectos de formación, es decir, para las prácticas preprofesionales de tercer año y para la Práctica de Residencia Integral de cuarto año. Todas las docentes coincidieron en la importancia de ofrecer a las estudiantes oportunidades de realizar sus prácticas tanto en forma individual como por parejas pedagógicas porque ambas modalidades de trabajo están presentes en la cotidianeidad de los jardines de infantes. Varias docentes consideraron más apropiado el dispositivo de parejas pedagógicas para las prácticas preprofesionales de tercer año porque le permite a las estudiantes consensuar y apoyarse en el otro. Se constituye en una experiencia valiosa y fortalecedora para el trabajo en equipo y posibilitadora de procesos de retroalimentación ya que través de la mirada del otro, descubrimos aciertos y errores sobre nuestra propia práctica, nos ayuda a reflexionar y a aprender a observar y ser observadas, hay una especie de interacción cooperativa, donde se generan nuevas posibilidades y nuevas miradas. También consideraron más apropiadas las prácticas individuales para la residencia integral de cuarto año porque ello contribuye al desarrollo de habilidades que les permiten aprender a gestionar la vida grupal, a contextualizar la propuesta de enseñanza a las características del grupo de alumnos. Además, plantearon que, de esta forma, se facilita el proceso de evaluación de las estudiantes practicantes pudiendo identificar más fácilmente el aporte individual, las capacidades personales y formas particulares puestas en juego en el desenvolvimiento áulico.

Para ir culminando el análisis del contexto consideramos oportuno llevar a cabo un entrecruzamiento de la información referida a la dimensión curricular y para ello nos centramos en el análisis documental¹⁰ del proyecto de cátedra del espacio curricular Taller de Práctica III 2020 y en las narrativas de autoevaluación de estudiantes del Taller de Práctica IV¹¹, quienes durante el ciclo lectivo 2020, llevaron a cabo sus prácticas de residencia a la distancia mediante el dispositivo de parejas pedagógicas. Es esencial vincular el currículum con las realidades escolares porque no se trata sólo de un concepto

¹⁰Se puede acceder a los documentos analizados en el Anexo, sección formato virtual, bajo el título "Enlaces drive a documentos analizados".

¹¹Se llevó a cabo un análisis documental de las narrativas de autoevaluación de las residentes de cuarto año porque hasta el momento habían sido las únicas estudiantes del Profesorado de Educación Inicial que habían experimentado la modalidad de prácticas por parejas pedagógicas, debido a esta situación de pandemia que atravesamos durante el ciclo lectivo 2020. Desde esta experiencia pudieron comparar lo vivenciado en las prácticas pre profesionales de tercer año que se desarrollaron de modo individual durante el año 2019.

sino de una construcción cultural que depende de la forma en que cada país organiza las prácticas educativas, junto con los procesos de selección, organización, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos. Pero también es un instrumento de planificación de la actividad educativa que constituye el eje en torno al cual se articula el proceso de la vida académica de dicha institución. La planificación es un instrumento y una herramienta que le permite al docente prever, organizar, anticipar, secuenciar y evaluar la tarea docente dentro del marco del trabajo institucional, jurisdiccional y nacional. Por lo tanto constituye un entramado de componentes que puede asumir distintos formatos en función del docente, de los estudiantes, de los contenidos, del contexto, de las metas educativas y de las situaciones reales y forma parte de la dimensión del diseño del proyecto curricular. El objetivo que orientó el proceso de análisis documental del proyecto de cátedra fue reconocer el valor otorgado en el mismo a la competencia colaborativa y de cómo ello se entrama en sus diferentes componentes. Los espacios curriculares denominados Taller de Práctica III y Taller de Práctica IV del Profesorado de Educación Inicial, en la provincia de Santa Fe, se encuentran a cargo de una pareja pedagógica compuesta por una profesora especialista del Nivel Inicial y una docente generalista. Cabe aclarar que esta última función es asumida por la autora de este escrito y en ambos talleres.

Comenzamos el proceso de análisis con el apartado fundamentación y en el mismo pudimos observar que, retomando lo aportado en el Marco del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Inicial, parte de concebir a la *educación* como un acto político y social “como componente insoslayable de la construcción social y coproductora de subjetividad” (Frigerio, 1999: 9). En concordancia con ello, en el párrafo que sigue se plantea que el sujeto se produce a partir de la subjetividad de saberes que surgen del entramado cultural particular en el que se encuentra inmerso, donde siempre requiere de la mediación de un Otro que tenga confianza en nosotros, que apueste a nuestras capacidades. A continuación, plantea que la formación docente inicial debe conjugar una formación pedagógica, didáctica y disciplinar, pero también emocional que posibilite la toma de decisiones en forma autónoma y aprender a trabajar colaborativamente, aprendiendo a convivir junto a otros en diferentes tipos de instituciones. Luego expresa que se concibe a la escuela como una

institución social siempre inserta en un contexto particular específico, en un territorio, interpelada por problemáticas sociales que deben ser abordadas a través del entramado de instituciones, fortaleciendo lazos con el entorno. En relación a ello, más abajo se menciona que el instituto de Nivel Superior se vincula con las escuelas del nivel y/o modalidad y con otras instituciones asociadas que les permiten a los alumnos insertarse progresivamente en el futuro campo de trabajo desde el primer año de cursado del profesorado y desde diferentes espacios curriculares. Continuando con el análisis del apartado fundamentación podemos identificar que se plantea que la enseñanza tiene como meta formar a un docente que cuente con capacidades profesionales referidas al dominio de campos disciplinares, pero también al trabajo con el pensamiento en virtud de la reflexión crítica, la toma de decisiones con autonomía y el trabajo colaborativo sustentado en principios democráticos. En concordancia con lo planteado hasta el momento, el documento expresa que entiende al conocimiento como el producto de un proceso, como una construcción social resultante de un proceso dialéctico complejo donde intervienen factores culturales, sociopolíticos y psicológicos y que para favorecer el proceso de construcción de conocimiento espiralado de saberes se elaboran proyectos interinstitucionales. En lo que respecta a lo intrainstitucional se describen los diferentes espacios curriculares con los que se potencian procesos de articulación tanto horizontal y vertical. También menciona la contribución favorable de la organización de la cátedra en forma compartida, a través de parejas pedagógicas, donde se conjugan las miradas del profesor especialista del nivel y la del cientista de la educación ya que desde diferentes ópticas, ambos aportes concurren para atender de modo pormenorizado y minucioso todos los aspectos que se integran en la praxis docente. En relación a los acuerdos interinstitucionales establecidos entre Institutos de Educación Superior (IES) con las escuelas asociadas, el proyecto plantea que en el Taller de Práctica III se intensifica la comprensión de la enseñanza en el aula, enmarcada en el contexto institucional y sociopolítico, a través de un doble abordaje: a) en el instituto de formación docente, mediante la revisión, articulación, integración y síntesis de conocimientos abordados en los diferentes espacios curriculares, a lo largo de los distintos años de cursada que permitan el diseño de diferentes formatos de planificaciones que respeten

las características del contenido a enseñar, las particulares de los niños y el contexto en el cual se desarrollan y b) en las instituciones asociadas, a través del despliegue de las competencias docentes que se requieren para realizar sus “primeras prácticas pedagógicas”. Podemos observar claramente en el proyecto de cátedra que se promueve el trabajo colaborativo entre los diferentes actores que conforman el equipo formador.

Avanzando ahora con el análisis del apartado referido a las estrategias metodológicas, en el mismo se mencionan varias estrategias didácticas que promueven el desarrollo de capacidades colaborativas, tales como la solicitud de trabajos prácticos individuales y grupales que impliquen procesos de socialización de saberes; el uso de diferentes técnicas de dinámica grupal, simulación de situaciones áulica a través de microclases y el desarrollo de procesos de retroalimentación permanente, en las producciones individuales y grupales, en el diseño de las propuestas de enseñanza y durante el desarrollo de las mismas. También pudimos identificar que se describe la inserción progresiva de las estudiantes en diferentes ciclos del Nivel Inicial, en contextos educativos diversos y asumiendo gradualmente las tareas pedagógicas. En el mismo documento se describe la organización de estas instancias, explicando que en el primer cuatrimestre se programa un período de observaciones participantes, en Jardines Maternales o secciones de 3 años de Jardines de Infantes de la localidad de Cañada de Gómez, donde realizan diferentes intervenciones y ayudantías. Para el segundo cuatrimestre se organiza un período de observaciones participantes y de prácticas preprofesionales en secciones de 4 y 5 años, en Jardines de Infantes de Cañada de Gómez, en instituciones formales de Nivel Inicial. Dentro del apartado estrategias metodológicas, también se menciona la generación de espacios de reflexión y análisis sobre el propio desempeño durante las primeras prácticas reales, de modo tal de fortalecer la fase postactiva de la enseñanza mediante procesos de autoevaluación y heteroevaluación, a través de las devoluciones de docentes coformadores y los profesores de prácticas. También se expresa, como estrategia metodológica, la solicitud de elaboración de un trabajo grupal de cierre del año que refleje la integración de saberes puestos en juegos durante el cursado del espacio y la realización de las primeras prácticas, utilizando diferentes lenguajes y modos de expresión.

En relación al apartado evaluación se especifica que la acreditación del taller es el producto de un entrecruzamiento de miradas del propio estudiante, de los docente coformadores y de las profesoras de prácticas y menciona como instrumentos diseñados para la evaluación, a los trabajos prácticos individuales y grupales, trabajo final integrador individual, informes orales y escritos (planillas evaluativas) de las docentes coformadoras, las que se articulan con los de las profesoras de la práctica, registro y devolución de lo observado durante el período de prácticas de las estudiantes. También se menciona que durante todo el año las alumnas son evaluadas y orientadas en forma permanente por sus profesoras de Práctica y por los docentes coformadores. Al finalizar el año se lleva a cabo una evaluación desde una perspectiva integral analizando sus fortalezas y debilidades, tendiendo a la autoevaluación y considerando las distintas variables intervinientes en la práctica docente.

Como en todo proyecto, la dimensión del diseño del mismo es inseparable de la del desarrollo curricular, consideramos importante avanzar con el análisis del contexto a través de la perspectiva aportada por las estudiantes del profesorado que cursan el Taller de Práctica IV ya que hasta el momento fueron las únicas estudiantes del Profesorado de Educación Inicial que experimentaron la modalidad de prácticas por parejas pedagógicas debido a la situación de pandemia que atravesamos durante el ciclo lectivo 2020. Para ello decidimos realizar un análisis documental de las narrativas de autoevaluación y coevaluación con el objetivo de conocer la apreciación personal de las mismas respecto a la incidencia que tuvo la asunción de las prácticas de residencia a la distancia por parejas pedagógicas y de cómo ello incidió en el proceso de construcción de conocimiento profesional. En el proceso de análisis de las narrativas pudimos identificar que las estudiantes expresaron que durante la asunción de las prácticas a través del dispositivo de parejas pedagógicas pudieron reconocer el desarrollo de distintas capacidades relacionadas con el trabajo colaborativo, tales como:

- Comunicación fluida y constante para realizar consultas, compartir sugerencias y tomar decisiones;

- Predisposición para colaborar y ayudarse mutuamente en diferentes tareas referidas a las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza;
- Distribución equitativa de tareas;
- Resolución conjunta de problemas;
- Reconocimiento de aciertos y errores tanto propios como de la compañera y aprender a comunicar de manera respetuosa las mismas;
- Desarrollo de actitudes favorables para la consolidación y el desarrollo del trabajo en equipo, tales como la responsabilidad y el compromiso, el respeto de los tiempos de los demás;
- Reflexión críticamente sobre los propios actos para mejorar el desempeño;
- Capacidad para mostrar lo mejor de cada una y aprender de la otra persona;
- Complementariedad de ideas y de miradas distintas.

Las estudiantes también hicieron alusión a emociones y sentimientos que experimentaron durante estas instancias de prácticas por parejas pedagógicas, tales como que no se sintieron tan solas ante algo nuevo y desconocido, que fue reconfortante tener a alguien que las sostuviera mediante el acompañamiento y el apoyo, alguien que las ayudara a mantenerse tranquilas. También mencionaron que aprendieron a brindar y recibir ayuda.

2.1.1.2. Resultados arribados después del análisis: identificación del problema.

Este apartado se orientó a brindar una comprensión profunda y compleja que refleja el producto de un proceso de análisis, pero cabe aclarar que el mismo es parcial, porque reconoce que siempre hay más para conocer.

A partir del análisis de las distintas dimensiones que conforman el contexto de intervención pedagógico didáctica, pudimos identificar una valoración positiva de la cultura colaborativa en los diferentes niveles de concreción curricular desde los cuáles se enmarcan el desarrollo de las prácticas preprofesionales durante la formación docente inicial. Desde la dimensión macro, como es el Diseño curricular jurisdiccional del profesorado de Educación Inicial, pasando por el Reglamento de Práctica Docente

Institucional, hasta arribar a lo micro, es decir, al Proyecto de cátedra del Taller de Práctica III, 2021. Los documentos analizados responden a una nueva forma de concebir la práctica, donde la misma no es considerada como aplicación de conocimiento sino como un campo de aprendizaje, como generadora de conocimientos. Los problemas de la práctica son complejos y se los analiza desde una doble mirada: la del sujeto y desde el contexto. Reconoce la subjetividad con que se interpreta la realidad, los supuestos, las creencias, los valores, saberes, historias y la incidencia que tienen los mismos en las formas de inscribirse en la práctica, en la realidad. Aportan la idea de trayecto formativo donde el eje de práctica atraviesa todos los años y se expresa en experiencias de prácticas tempranas en la formación. Plantea la idea de un arte profesional que se construye a través del diálogo entre el pensamiento y la acción, donde el aprendizaje se construye a través de situaciones de práctica que favorezcan la apropiación del conocimiento práctico. Pudimos identificar que dichos documentos se orientan hacia la promoción y el establecimiento de relaciones interinstitucionales que promueven una cultura colaborativa a través de la conformación de equipos encargados de la formación docente inicial, involucrando en los mismos a diferentes actores, pertenecientes tanto al instituto formador como a las instituciones asociadas, cobrando vital importancia la labor de los docentes coformadores.

Desde el modelo de intervención como transformadora se establece una relación dialógica entre los actores que intervienen, donde cada uno aporta diferentes tipos de saberes que se conjugan para estimular el fortalecimiento de todos los participantes durante el proceso de aprendizaje de las prácticas preprofesionales. En ellas, el estudiante debe poder demostrar una competencia en una situación de la vida real, como lo son las prácticas de la docencia y dicha competencia implica la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que lo capacitarán para intervenir en un contexto social y profesional determinado.

Al analizar el proyecto de cátedra del Taller de Práctica III 2021, del cual somos coautoras e intentando hacerlo desde una lente lo más objetiva¹² posible, pudimos identificar una coherencia interna entre sus componentes y su concordancia con los documentos curriculares que lo preceden. Pero también observamos que a pesar de que el espacio parte de concebir a la tarea docente como un trabajo que se despliega en la esfera de lo grupal, que implica vincularse con otros dentro del marco de las instituciones y de los contextos en los cuales se inscriben dichas prácticas, la inserción de las estudiantes en las instituciones asociadas se organiza e implementa a través de la asunción individual de todas las tareas que atañen a las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza.

Como resultado del proceso de análisis del contexto nos planteamos los siguientes interrogantes:

¿Qué importancia adquiere el aprendizaje y la enseñanza del trabajo colaborativo durante la formación docente inicial?

¿De qué modo se promueve el desarrollo de la competencia colaborativa en la formación docente inicial?

¿Qué dispositivos de formación en las prácticas preprofesionales favorecen dicho desarrollo?

2.1.2. Exploración bibliográfica de experiencias relacionadas con el problema

Al investigar sobre experiencias de la práctica vinculadas con el problema central que surge a partir del análisis del contexto de la cátedra en la cual nos desempeñamos como docentes, podemos recuperar lo aportado por Sanjurjo, Caporossi y Placci, (2016). Las autoras plantean que en el ámbito universitario de nuestro país y de la región se encuentran escasos trabajos que reflejan la práctica de parejas pedagógicas y los que se hallan, se circunscriben a trabajos experienciales en cátedras vinculadas a la formación docente en diferentes carreras y en bachilleratos de educación popular. En dicho trabajo, las profesoras relatan el trabajo de evaluación entre iguales o coevaluación en el

¹²Aludimos aquí a un proceso de objetivación mediante el cual el sujeto, aun siendo consciente de que está inmerso en el contexto y forma parte del objeto de conocimiento, se esfuerza por tomar distancia del mismo para mirar la realidad desde diferentes perspectivas.

contexto universitario, en la cátedra de Residencia Docente, en la carrera de Ciencias de la Educación que se dicta en la Universidad Nacional de Rosario.

La pareja pedagógica aparece aquí como un dispositivo que favorece el aprendizaje de la práctica profesional a través de una evaluación formativa, orientada al aprendizaje, ya que la tarea consiste en que un estudiante residente pueda acompañar a su par durante el desarrollo de cada clase, relevar y registrar toda la información como observador, para hacer devoluciones que colaboren en el proceso de construcción del oficio de ser profesor. De este modo, se genera un efecto espejo, donde cada integrante de la pareja pedagógica puede verse reflejado en su par. En relación a esta experiencia, consideramos oportuno señalar que la pareja pedagógica aparece aquí como una modalidad evaluativa centrada en el momento interactivo y postactivo de la enseñanza, tomando como referencia las fases de la enseñanza postuladas por Jackson (1968). La pareja pedagógica no aparece como una modalidad de práctica que abarca también la fase preactiva, instancia tan desafiante para las estudiantes que están dando sus primeros pasos en el desarrollo de las prácticas preprofesionales. En este sentido, las autoras mencionan una experiencia que se desarrolló de modo más sistemático, en Uruguay, la cual abordó el trabajo en parejas pedagógicas entre el final del siglo XX y principios del siglo XXI, como modalidad de práctica en la formación inicial de docentes. Sanjurjo, Caporossi y Placci, (2016) plantean que este proyecto tuvo como principal meta afianzar la cultura colaborativa en el perfil de los nuevos docentes rompiendo con el trabajo en solitario, el aislamiento y el individualismo. El estudio realizado por especialistas del campo educativo dio cuenta del funcionamiento dispar de la experiencia, porque en algunos casos la implementación estuvo alejada de la fundamentación teórica. En tanto el trabajo con pareja pedagógica en la formación inicial se centró más en lo emocional que en lo pedagógico. La construcción de lazos con un otro se catalogó como una ligazón propia de la etapa preprofesional marcada por la superficialidad y el formalismo. La experiencia uruguaya no logró institucionalizarse y a partir del 2008 se desestimó.

Continuando con el buceo de experiencias relacionadas con el tema y centrándonos, fundamentalmente, en la relevancia que tiene en la formación de maestros el desarrollo de, lo que Hargreaves y Fullan (2014) denominan

capital social profesional, podemos mencionar el relato de una experiencia centrada en la actividad denominada como apadrinamiento, la cual se lleva a cabo entre estudiantes de primero y tercer curso en los estudios del Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria en Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna-URL. Mayoral Serrat y Cívís Zaragoza (2017) plantean que este aprendizaje entre iguales comprende diferentes formatos y estructuras, entre ellas la tutoría entre iguales, basado en la creación de parejas con una relación asimétrica (tutor y tutorado), con un objetivo común y compartido, porque se logra a través de un marco de relación planificado por el profesor, en este caso, universitario. El apadrinamiento consiste en establecer un vínculo entre dos estudiantes que desarrollan el rol de padrino y apadrinado, a lo largo de todo un curso académico y a través de la participación en diferentes actuaciones o actividades. El estudiante de 1º año, el apadrinado, aprende de otro alumno con mayor experiencia, el de 3º año, quien auspicia de referente al asumir el rol de enseñante, como guía y mediador del aprendizaje de los alumnos menos experimentados. Esta aproximación del apadrinado/tutorado al contexto escolar se realiza a través del acompañamiento del padrino/ tutor y tiene como objetivo principal facilitar su adaptación a la futura labor. Se basa en un aprendizaje activo y participativo que permite una retroalimentación inmediata y continua, que tiene como objetivo principal acompañar y ayudar a reflexionar sobre cuál es la tarea de un docente en el aula. A la hora de analizar la incidencia que tuvo la conformación de parejas pedagógicas en el estudiante en formación, Serrat y Zaragoza (2017) distinguen tres dimensiones. La *dimensión personal* refiere a aquellos aspectos que se valoran en el plano más personal, social o socioemocional: como por ejemplo: apoyo, ayuda, acompañamiento, confianza, empatía, sostenimiento, solidaridad, cooperación, colaboración, seguridad, motivación, identificación, entre otros. La *dimensión académica* engloba aquellos aportes provenientes de la trayectoria formativa del estudiante avanzado, como por ejemplo: ofrecer conocimientos, saberes, experiencias, sugerencias, orientaciones, resultantes de un cursado más avanzado en la estructura curricular del profesorado. Por último, la *dimensión profesional* alude a aquellos conocimientos sobre el desarrollo de la profesión docente, las tareas,

responsabilidades, modalidad de trabajo, el rol que el docente de nivel inicial asume en sus prácticas, entre otros.

Para ir cerrando este proceso de revisión bibliográfica de experiencias relacionadas con el tema, tomamos el relato de Nuñez y Siloni (2021) quienes plantean a la pareja pedagógica como un dispositivo de formación docente basado en la socialización. Desde su experiencia como profesoras, auxiliar y adjunta, en la cátedra de Residencia Docente de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNR, las autoras consideran a la observación entre pares como una instancia valiosa durante la formación docente inicial. Cada estudiante residente se convierte en un testigo participante del proceso realizado por su par que acompaña, observa, interviene con su presencia, siendo parte de la clase. La pareja pedagógica se constituye en un espacio de diálogo para valorar y mejorar las decisiones y las acciones, antes, durante y posteriormente a las instancias de prácticas y ello habilita la posibilidad de volver a pensar la clase y la enseñanza. El proceso de retroalimentación se desarrolla desde el encuentro, el diálogo, el intercambio. En este sentido, cobra vital importancia el registro narrativo del par, el cual constituye un soporte para analizar, comprender y reflexionar, constituyéndose así en un dispositivo de evaluación formativa que invita a la pareja a objetivar la práctica desde la teoría.

2.1.3. Delimitación de la problemática

Como resultado del proceso de análisis del contexto y de la exploración bibliográfica de experiencias relacionadas con el tema, delimitamos una problemática a partir de la cual identificamos la necesidad de intervenir para generar procesos de mejora:

¿Cómo fortalecer el proceso de aprendizaje en las prácticas preprofesionales a través del trabajo colaborativo?

¿De qué modo la constitución de parejas pedagógicas puede constituirse en un dispositivo de formación que contribuya a la construcción del conocimiento profesional docente?

¿Cómo inciden los procesos reflexivos en el proceso de construcción del conocimiento profesional docente?

2.1.4. Fundamentación teórica de la intervención

Partimos de la idea de que la formación docente inicial debe promover el desarrollo del trabajo grupal y procesos de socialización que den cuenta de una sistematización de diferentes niveles de reflexión sobre la práctica, ya que el conocimiento que se genera a partir de ese proceso es fundamental para la construcción del conocimiento profesional docente. El desarrollo de la capacidad reflexiva se ve potenciado mediante el trabajo colaborativo, la acción compartida y el trabajo en equipo, por lo tanto, mediante la construcción de dispositivos de formación basados en la grupalidad.

Esta forma de pensar la práctica y la inmersión de los estudiantes en la misma conlleva la necesidad de fortalecer los vínculos entre el instituto formador y las escuelas asociadas y entre los diferentes actores involucrados en el proceso de formación. Consideramos que la implementación del dispositivo de parejas pedagógicas durante la asunción de las distintas fases de la enseñanza que implican las prácticas preprofesionales de tercer año puede constituirse en un potenciador del desarrollo de la cultura colaborativa durante el proceso de formación docente inicial.

A continuación, compartimos el entramado de diferentes categorías conceptuales desde las cuáles nos posicionamos para pensar, diseñar e implementar el dispositivo de formación.

2.1.4.1. Concepto de formación, lugar otorgado a la práctica en la formación y trayecto formativo de los docentes.

El término *formación* es polisémico, suele estar relacionado a la idea de dispositivo como así también a la de implementación de programas y contenidos de aprendizajes que se van construyendo en distintas etapas. En ambos casos se hace alusión a soportes y condiciones de la formación, pero ellos no nos permiten entender en qué consiste el proceso de formación en sí mismo. Para comprenderlo mejor, decidimos recuperar la concepción que nos proporciona Ferry (1997), al plantear que la formación es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir cierta forma de actuar, de reflexionar, de perfeccionar esa forma. Por ende, se entiende a la formación como un proceso de desarrollo personal que siempre es dinámico porque se orienta a la búsqueda de la mejor forma. Desde esta acepción, podemos inferir

que nadie forma a otro, sino que el individuo se forma a sí mismo. Pero el autor plantea que uno se forma a través de mediaciones, variadas y diversas, que orientan el proceso de desarrollo y la dinámica del mismo. Por lo tanto, los dispositivos, el currículum, los procesos de enseñanza y de aprendizaje no son la formación en sí sino medios para la formación, en este caso, la formación de un docente.

La *docencia* es reconocida como una práctica profesional cuya especificidad es el trabajo con el conocimiento. Sanjurjo (2002) plantea que la formación en las prácticas requeridas para llevar a cabo un trabajo ha sido una actividad desarrollada desde el origen mismo de la humanidad, ya que todo grupo social enseñó a las nuevas generaciones diversas prácticas para garantizar la supervivencia individual y colectiva y esta formación se llevaba a cabo a través de la imitación directa de los más experimentados. La autora también nos plantea que el avance de los conocimientos teóricos y la preocupación por el ejercicio de una práctica dieron lugar a la preocupación por la formación teórica necesaria para diversos desempeños y a partir de allí se llevó a cabo una escisión entre la teoría y la práctica. La disociación de estas dos dimensiones afectó de modo directo el proceso de formación para el desempeño de un trabajo y en la docencia concretamente, se tradujo en un enfoque instrumental, tecnocrático de la formación en la práctica. Este se basa en un interés técnico, donde la práctica es considerada como un campo de aplicación y dominio de fórmulas y técnicas concebidas de antemano, universales. No tiene entidad epistemológica propia, sino que es considerada como una experiencia que se vive para poner en uso el conocimiento teórico, por lo tanto, depende de la teoría. La teoría es considerada superior a la práctica, desconectada de la misma y se adquiere por recepción de información e imitación. Parafraseando a Sanjurjo (2017), desde este enfoque, un práctico debería poder demostrar la aplicación experta de los aprendizajes previos para poder asumir un trabajo. Subyace a esta manera de entender la práctica la concepción de que la teoría informa a la práctica, que la formación en ésta se produce por simple inmersión y como aplicación de la teoría, así como también, una concepción de práctico como técnico u operario que debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos. Además de la negación de la dimensión subjetiva, es decir del peso que tienen las creencias, valores, supuestos, este enfoque desconoce

que las prácticas son siempre sociales y contextualizadas. Es decir que están siempre atravesadas por cuestiones ideológicas y que los problemas que se les presentan a los prácticos son siempre complejos, diversos e inciertos, por lo que requieren de soluciones singulares y creativas, además de fundamentadas.

Durante el cursado del seminario¹³ ofrecido por esta Maestría, la profesora Sanjurjo planteó que recién en las últimas tres décadas comienza un significativo desarrollo teórico y de programas de investigación en los cuales, partiendo del reconocimiento de que el práctico está implicado con las acciones que realiza, asume que es imposible actuar sin pensar. Schön (1989) sentó las bases de una manera distinta de entender la relación teoría y práctica, señalando que las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría y el práctico debe reconocer y evaluar la situación, debe construir la problemática y elaborar nuevas respuestas para cada situación singular. El movimiento que apuesta a la articulación teórico-práctico preocupado por los conocimientos, las creencias y los valores que sostienen los profesionales y que inciden en sus prácticas, abrió una nueva perspectiva para comprender las prácticas y, por ende, para orientar su formación. La práctica no es considerada como aplicación de conocimiento, sino como un campo de aprendizaje, como generadora de conocimientos. Los problemas de la práctica son complejos y se los analiza desde una doble mirada: la del sujeto y desde el contexto. Reconoce la subjetividad con que se interpreta la realidad, los supuestos, las creencias, los valores, saberes, historias y la incidencia que tienen los mismos en las formas de inscribirse en la práctica, en la realidad. Concibe a la práctica como compleja, difusa, indeterminada. Plantea la idea de un arte profesional que se construye a través del diálogo entre el pensamiento y la acción, donde el aprendizaje se construye a través de situaciones de práctica que favorezcan la apropiación del conocimiento práctico, donde no hay reglas generales, sino que depende de la interpretación que se haga de cada situación. Este movimiento parte del reconocimiento de que es imposible actuar sin pensar y de que el práctico está implicado con las acciones que realiza.

¹³Seminario denominado "Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría-práctica", a cargo de Dra. Liliana Sanjurjo. Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Facultad de Humanidades y Artes. Marzo de 2020.

Desde estos enfoques se considera que un sujeto se transforma en docente a través de un trayecto formativo, producto de una construcción subjetiva y social. Al respecto, Sanjurjo (2002) define a la formación docente como un proceso a través del cual se produce una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas. La autora también menciona diferentes etapas o trayectorias bien diferenciadas durante este proceso de formación, tales como:

- Autobiografía escolar: definida como el producto de complejas internalizaciones realizadas en nuestra propia experiencia como alumnos que constituyen un fondo de saber regulador de nuestras prácticas.
- Formación inicial: constituye un hito de inicio en relación a la formación que se recibe en la carrera de grado. Formación que se recibe de forma intencional y sistemática para ejercer el trabajo docente.
- Socialización profesional: puede entenderse como aquellos procesos que se llevan a cabo en los institutos formadores y en lugares de inserción laboral, a través de las cuáles vamos construyendo un conocimiento en acción de las propias prácticas. Las instancias de prácticas, de residencia y los primeros años de desempeño profesional se constituyen en espacios y tiempos donde el docente va construyendo un trabajo artesanal que se internaliza acrítica y asistemáticamente.
- Desarrollo profesional: Implica concebir a la formación como un largo trayecto, de implicación del docente que posibilita un desarrollo profesional a través de una formación continua que va más allá de una capacitación, actualización y/o perfeccionamiento, sino que se orienta a poder ver a la práctica como fuente inagotable de formación. Se trata de un trayecto asistemático y formal.

Las etapas formativas de mayor incidencia en la formación docente son la autobiografía escolar y la socialización profesional y se debe a que son trayectos caracterizados por la asistematicidad y acriticidad. Desde la mirada aportada por Schön (1989) se trata de un “conocimiento en acción”, tácito, no explícito que subyace a las acciones y que revelamos a través de ellas, un conocimiento que hemos ido construyendo como producto de complejas

internalizaciones de nuestra propia experiencia como alumnos y como docentes que actúan como reguladores de nuestras prácticas.

El concepto de “habitus profesional” aportado por Bourdieu (1992) resulta interesante para el tema que nos ocupa, pues hace referencia a esquemas adquiridos en nuestra propia historia que se constituyeron en una matriz que moviliza nuestro pensamiento racional y que ponemos en acto en las prácticas cotidianas. El autor también plantea que las prácticas se llevan a cabo en espacios históricamente constituidos, es decir, que la práctica docente es una práctica social compleja porque está condicionada por múltiples factores que, articulados en un momento histórico determinado, producen efectos previsibles y contingentes. Esta práctica se caracteriza por la singularidad y la incertidumbre y es por ello que requiere de intervenciones conscientes, planificadas y creativas. Los actores encargados de esta profesión deben contar con una preparación que articule herramientas teóricas y prácticas, como así también actitudes de autonomía y compromiso, para poder dialogar con las situaciones que se les presentan en el quehacer cotidiano.

Pensar a la práctica docente de esta manera implica posicionarse desde un enfoque de la complejidad, entenderlas como históricas y contextualizadas, es decir, como producto de los sujetos que intervienen en ellas, atravesada por múltiples variables que impiden que podamos abordarlas desde una mirada simplificadora y que acepta la incertidumbre que nos plantean las prácticas. En palabras de Ardoino (2005) la complejidad no es una característica ni una propiedad del objeto (tampoco del sujeto), sino una hipótesis, una forma de interpretación, un tipo de mirada que surge en la mutua relación sujeto-objeto, con el interés de comprender más que de explicar.

2.1.4.2. *Concepción de práctica, procesos reflexivos e incidencia en la construcción del conocimiento profesional docente.*

En el apartado anterior planteamos que la práctica no es considerada como aplicación de conocimientos, sino como un campo de aprendizaje, como generadora de saberes. Desde esta forma de concebir a la práctica, se reconoce la subjetividad con que se interpreta la realidad, los supuestos, las creencias, los valores, saberes, historias y la incidencia que tienen los mismos en las formas de inscribirse en la práctica, en la realidad. Se entiende a la

práctica como compleja, multifacética, incierta, impredecible, cambiante, apela al sujeto que está en ella, lo involucra y la reflexividad moviliza, pregunta, duda, busca, se revela a la respuesta conformista. Es un camino siempre inductivo, donde el saber y el conocimiento están a disposición para hacer luz, clarificar, interpretar, profundizar, cambiar el punto de vista, no para generar dependencia de ellos.

Complementamos esta concepción con la idea aportada por Wenger (2001), quien plantea que la práctica connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos. Por lo tanto, entendemos que esta forma de concebir a la práctica se asocia a una intervención, que siempre es transformadora. Este enfoque se aleja de todo tecnicismo, se centra en la experiencia dotada de significado que da sentido a un proceso activo y productivo al mismo tiempo. El citado autor refiere al significado como histórico, dinámico, contextual y único. Para Lave (2015), mentor de Wenger, el hecho de participar de una práctica implica el compromiso de la persona, actuando, haciendo y conociendo al mismo tiempo. Podemos decir entonces, que el hecho de detenerse a pensar sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos genera las condiciones para juzgar el valor de la práctica, ese juzgar se vincula con las intenciones de comprender, apreciar, calificar.

En relación a lo que venimos planteando en este apartado y recuperando ideas de Schön (1983), la práctica se asocia a la reflexión, es la base de la profesionalidad en cualquier campo. La práctica reflexiva, no sólo está dirigida a pensar sobre la propia práctica y evaluarla, sino y fundamentalmente, a provocar aprendizajes en la acción. Por su parte, Souto (2016) define a la reflexión como un acto de pensamiento, deliberación, meditación, que implica un cambio de dirección, una vuelta, un retorno sobre algo o sobre sí mismo. En el retorno está la vuelta, una flexión sobre sí, ello implica un movimiento y la finalidad de este movimiento es examinar, considerar detenidamente, profundizar. La reflexión requiere una suspensión del juicio inmediato y de la percepción de lo sensible para facilitar el examen de los fundamentos y al abstraer puede producir conceptos nuevos.

Por todo lo anteriormente explicitado, consideramos que la formación docente debe orientarse a generar las condiciones para que el práctico desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo. Para ello es importante que la reflexión se constituya en la columna vertebradora de la formación, ya que la misma debe constituirse en un ejercicio que sea internalizado por parte del sujeto como un hábito profesional indispensable desde el inicio de la formación, como ejercicio personal y colectivo.

Desde esta formación de posgrado se considera que la reflexión sobre la práctica y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son fundamentales para la construcción del conocimiento profesional y entendemos al mismo como aquel que permite tomar decisiones contextualizadas y fundamentadas ante los problemas singulares que plantea la práctica. Desde esta forma de entender al conocimiento de la práctica profesional docente se derivan algunas consideraciones importantes. En primer lugar, las prácticas son singulares, por lo tanto, los problemas que se presentan para su resolución son variados, multidimensionales y heterogéneos, lo cual permite dar cuenta de su complejidad. En segundo lugar, este tipo de conocimiento no se reduce al mero ejercicio de la práctica profesional, dado que el mismo es producto de las teorías que hemos aprendido en nuestro trayecto de formación inicial, las creencias, valores y supuestos y los aprendizajes experienciales. Por lo tanto, se trata de un conocimiento situado históricamente, singular, desde la perspectiva de quien le otorga significación y provisorio, en tanto está sujeto a revisión crítica y mejora. Se orienta, fundamentalmente, a la construcción del conocimiento de las prácticas profesionales desde un abordaje profundo orientado a la comprensión, la que implica el despliegue de procesos de análisis del contexto social, histórico, político y subjetivo, la interpretación de dichas dimensiones y su reconfiguración, con la construcción de una nueva mirada, iluminada por la reflexión.

La reflexión sobre la práctica y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son fundamentales para la construcción del conocimiento profesional, el cual, siguiendo ideas de Schön (1989), se construye a través de tres procesos. Un conocimiento en la acción, haciendo alusión a aquellos conocimientos tácitos, no explícitos, utilizados cuando actuamos, aquello que

subyace a las acciones y se traduce en un tipo de conocimiento que revelamos en las acciones inteligentes. Una reflexión en acción, la cual refiere a un proceso de intercambios, acciones, y reacciones gobernadas intelectualmente, basadas en la confrontación empírica de esquemas teóricos, creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática y a partir de ello corrige, modela, depura y refuta los planteamientos previos. Por último, una reflexión sobre la acción, la cual alude a la capacidad de reflexionar sobre nuestras acciones siendo capaces de realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en nuestras actuaciones. Al describir, convertimos las acciones en objeto de conocimiento, de allí la importancia de la escritura en los docentes, como dispositivo de alto impacto. Por ende, la formación en la reflexión debería poder abarcar las siguientes cuestiones: supuestos y creencias, contenidos a enseñar, concepciones internalizadas acerca del aprendizaje y de la enseñanza, problemáticas institucionales, el contexto sociopolítico y cultural que condiciona todas las cuestiones antes mencionadas, entre otras.

Entendida de esta manera, la reflexión configura un puente entre teorías y prácticas, entre pensamiento y acción, entre materias curriculares, entre lo metodológico y la realidad, porque se constituyen en la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos.

En relación con estos procesos, consideramos oportuno recuperar ideas expuestas por Sepúlveda Ruiz (2005), quien alude al sentido del Prácticum en la formación inicial del profesorado, como un espacio que supone un proceso continuo de reflexión en y sobre la acción que posibilita la construcción de un conocimiento profesional. En él los estudiantes en formación tienen la posibilidad de investigar, de adentrarse en la complejidad del aula para comprenderla desde el punto de vista de los que intervienen en ella, implicándose en los intercambios inciertos y conflictos, analizando, experimentando alternativas e intentando reconstruir la realidad. Por ende, durante el período de prácticas, el conocimiento profesional se construye a través de la comprensión de lo que acontece en la realidad y esa comprensión propicia una toma de conciencia de que para dar respuestas a la situación hay

que mantener un diálogo reflexivo entre la situación, los presupuestos subjetivos y las acciones.

En relación a ello, Pérez Gómez (1997) plantea que ese conocimiento profesional constituye un saber experto resultante de una producción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de su historia personal, en un proceso dialéctico de asimilación y acomodación, en los intercambios sucesivos con el medio. Ello implica una reelaboración de conocimientos a partir de procesos de deconstrucción, reflexión y reconstrucción, siendo claves la reflexión, la indagación y la experimentación compartidas. Todo lo expuesto nos lleva a plantear la necesidad de que este período esté cuidadosamente diseñado, planificado y cumpliendo con ciertas condiciones, tales como que los contextos y situaciones deben ser relevantes y significativos; favorecer la transición de estudiante a profesor para que aprendan a pensar como docentes, adquieran conciencia de los problemas reales propios de la profesión y tomen decisiones oportunas.

Además, este período de prácticas debe estar acompañado de un seguimiento para que las mismas se constituyan en espacios de análisis, reflexión, experimentación y acercamiento a la investigación en el aula. Ello requiere de un sistema de tutorías que favorezca la interacción entre teoría y práctica, que les haga comprender el sentido que tienen los conocimientos teóricos en esta elaboración, tratando de evitar que las prácticas queden reducidas a un proceso de imitación sin análisis crítico y en un proceso de socialización centrado en la conservación de la cultura escolar dominante. Se necesita de una colaboración del profesorado que tutoriza en la escuela y coordinación entre profesores del taller y docentes coformadores. Ello nos lleva a centrar la atención en la relevancia que tienen los diferentes tipos de relaciones interinstitucionales que pueden establecerse durante este período.

2.1.4.3. *Diseños curriculares, relaciones interinstitucionales, instituciones y sujetos implicados en el proceso de formación.*

Schön (1989) planteó la importancia de que durante la formación docente se pueda pensar en situaciones que posibiliten a los estudiantes adquirir las formas de arte y de conocimiento práctico que resultan esenciales en la vida profesional. Las mismas promueven procesos reflexivos en la acción y sobre la

acción que posibilitan al estudiante reconstruir el mundo profesional desde marcos teóricos y conceptuales que le permiten interpretarla. Por lo tanto, para que sea posible aprender en la práctica es necesario que ésta esté presente a lo largo de la formación y que las situaciones sean pensadas como genuinos escenarios de aprendizaje porque no basta con estar en el campo, con la inserción, sino que es necesario reflexionar y analizar para intervenir. Esta idea puso en cuestión los diseños de formación docente tradicionales donde la formación pedagógica y la práctica se preveían como apéndices finales, centrados en abordar sólo la tensión formación general-formación específica, dejando de lado la tensión entre formación teórica-formación práctica.

A estos nuevos enfoques sobre la práctica, como dijimos más arriba, se le sumó la sanción de la Ley de Educación Superior, en nuestro país y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, los que conjugados fueron generando las bases para un proceso de cambio que se tradujo en la organización de los diseños curriculares de la formación docente a través de Campos. Desde lo aportado por esta Maestría definimos a los campos como “espacios sociales que benefician una relativa autonomía y que están socialmente reconocidos como especializados en la producción de un cierto tipo de transformación de lo real” (Barbier, 2000: 6). De allí que los nuevos diseños curriculares de formación docente distingan no sólo a los Campos de Formación General y Específico sino también al Campo de la Práctica Profesional, entendiendo al mismo como transversal a todos los años de cursada, orientado al fortalecimiento de procesos de articulación horizontal y vertical y con un incremento importante de la carga horaria. Se reconoció la importancia de la formación en las prácticas profesionales durante toda la formación inicial y como un trayecto donde, a través de un proceso de socialización profesional acompañado, sistematizado y socializado, se potencie la construcción de conocimiento profesional por parte del estudiante. Para potenciar dicho proceso se planteó la necesidad de revisar críticamente los modelos internalizados acríticamente en la propia biografía escolar; la reflexión como columna vertebradora que promueva la confrontación entre la teoría y la práctica y la socialización de dicha producción. También se orienta a la operativización y problematización de saberes producidos en otros espacios curriculares y los construidos en el taller; la construcción progresiva de

instrumentos de recolección y análisis de datos y la inserción diversificada y progresiva en diferentes contextos socio-comunitarios y escolares.

Estos nuevos modos de pensar la práctica y la inmersión de los estudiantes en la misma abrieron las puertas para pensar sobre la necesidad de establecer otros tipos de relaciones interinstitucionales, de fortalecer los vínculos entre el instituto formador y las escuelas asociadas. Al respecto y tal como ya señalamos en el análisis del contexto, Carlos Marcelo (1996) plantea diferentes modelos de relación entre las instituciones formadoras durante la formación inicial. El modelo de yuxtaposición, donde no hay acuerdos, no hay contrato, se apela a la buena voluntad del coformador y el practicante construye la teoría en el instituto formador y en las escuelas asociadas va a aplicar la teoría. El modelo de consonancia, donde se intenta que el estudiante vaya a ver una “buena práctica”, pero de este modo no conocen la realidad de las prácticas pedagógicas porque se trata de una situación creada ficticiamente para la formación y ello no favorece la asunción de tareas complejas. En tercer lugar, podemos mencionar el modelo de disonancia crítica, identificando al mismo como el modelo más nefasto donde el formador va a mirar la práctica haciendo foco en lo que no debe hacerse, modelo centrado exclusivamente en la crítica. Y por último, el modelo de resonancia colaborativa es al que se orientan los nuevos enfoques de práctica, el cual concibe a la formación en la práctica como problema y responsabilidad compartida por todos los actores involucrados. Se piensa en un trabajo colaborativo entre los institutos formadores y las instituciones asociadas que posibiliten la constitución de equipos formadores. Los mismos están conformados por todos los actores involucrados en la formación, tales como supervisores, directivos de los institutos de formación docente y las instituciones asociadas, jefes de práctica, profesores de práctica y docente coformador. Dicho modelo de colaboración se caracteriza por el beneficio mutuo de ambas instituciones, por la colaboración, reciprocidad y relaciones de igualdad entre los actores involucrados, porque la formación práctica es responsabilidad tanto de las escuelas asociadas/centros escolares como de los institutos formadores/facultades.

Es indispensable que se generen compromisos compartidos de colaboración que reflejen una implicación de todos los actores involucrados en la formación de futuros profesionales mediante la creación de ambientes que

favorezcan la reflexión y la investigación. Es fundamental que se reduzca la distancia entre las instituciones formadoras, entre el discurso teórico y el práctico, frenar el aislamiento y las soluciones fragmentarias para poder trabajar juntos, en tríada. Se debe priorizar la interacción entre los diferentes agentes implicados: profesores formadores, docentes coformadores y estudiantes, para provocar el contraste entre esquemas teóricos y elementos reales/cotidianos, para generar intercambios de ideas que permitan buscar en las teorías explicaciones que ofrezcan alternativas y sugerencias y que las mismas puedan ser cuestionadas, sometidas a discusión entre estudiantes y profesores. En definitiva, trabajar e investigar cooperativamente a partir de la realidad dada, intentando aportar respuestas aproximadas a las cuestiones analizadas.

Dentro de este marco de relaciones interinstitucionales que responden a un modelo de resonancia colaborativa, nos detenemos en los agentes facilitadores del proceso de construcción del conocimiento profesional de los docentes en formación, quienes cumplen la función de tutorización de las prácticas de enseñanza. Este término es utilizado por Sepúlveda Ruiz (2005) para aludir a un proceso de seguimiento indagativo, reflexivo, constructivo y crítico cuya finalidad es provocar la elaboración y reconstrucción de saberes profesionales del alumnado en prácticas, promoviendo la evolución del pensamiento pedagógico. Dicho proceso supone acompañamiento, asesoramiento, orientación y ayuda, por lo tanto, requiere actitudes de cooperación y colaboración entre los diferentes actores, tanto profesores formadores como docentes coformadores, quienes, a su vez, deben coordinar su trabajo mediante la unificación de criterios, definición y complementariedad de funciones. Otro factor importante es que los agentes tutores deben ser conocedores de la realidad social de los contextos particulares donde trabajan (instituto formador e instituciones asociadas), como así también conocer sobre la especificidad del nivel para el cual están formando a los futuros docentes. Los tutores deben favorecer el desarrollo de la reflexión crítica a través de la exploración y el diálogo y pueden lograrlo cumpliendo con funciones, tales como, asesorar, orientar en el proceso de desarrollo de los alumnos en prácticas, cooperando en sus debates y seminarios, reflexionando sobre sus

prácticas cotidianas, con la finalidad de que mediten y piensen que la enseñanza es compleja.

Por lo tanto, coordinar en el proceso de investigación sobre sus propias prácticas educativas, facilitar el proceso de investigación, mediatizar la integración entre la teoría y la práctica, iniciar, estimular, avivar, potenciar el cambio de la práctica de la enseñanza en los futuros profesores apoyándose en la investigación, en el análisis, la reflexión y la auto-reflexión, serían algunas de las importantes funciones que los tutores asumen en la formación.

2.1.4.4. *La formación en el análisis.*

En concordancia con las categorías conceptuales que venimos desarrollando, consideramos que el análisis de las prácticas y de la experiencia son fundamentales para el desarrollo del proceso formativo. Souto (2016), plantea el *proceso de análisis desde una perspectiva hermenéutica*, como producción de sentido o sentidos acerca de una realidad, de la experiencia y de prácticas que cotidianamente se viven, que permiten comprender, asir lo singular, lo heterogéneo, lo imprevisible de una situación real en el trabajo mismo de relacionarse con ella, de situar en el contexto socio-histórico, de abarcar dimensiones diversas. Trabajo de distanciamiento, acercamiento, interrogación, comprensión global, descomposición, articulación, objetivación y subjetivación. Producción de sentido que implica la mediación de los saberes existentes a propósito de una realidad analizada, de la cual se forma parte y que es generadora de saber en la nueva creación de sentido, que se retroalimenta y abre al pensar y al actuar.

Esta forma de concebir el análisis es coherente con la idea aportada por Ferry (1999) cuando plantea que el análisis significa mucho más que una operación de conocimiento, es una producción de sentido, una apertura para actuar. De allí su relación directa con la concepción de intervención sobre la cual se asienta la experiencia pedagógica que desarrollamos y que estamos analizando. Ferry continúa expresando que quien se forma, emprende un camino, un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa y que consiste en un trabajo de “desestructuración- estructuración del conocimiento de la realidad “que revierte sobre sí mismo y sobre la realidad externa. Por ende, la pedagogía del análisis

tiene por objetivo “saber analizar” y se piensa a este aprendizaje como reorganizador de todos los otros ya que la práctica en sí misma no es formadora si no se la constituye en objeto de análisis, con ayuda de un referente teórico. Ferry (1990) plantea diferentes *modelos de formación* y nosotros adherimos al que describe como *centrado en el análisis*. El mismo se orienta a desarrollar la capacidad de observar y analizar situaciones para utilizar las capacidades y afrontar las distintas situaciones. Desde esta perspectiva, formarse significa adquirir y aprender continuamente, es siempre un proceso cuyas implicaciones son complejas, donde se dan situaciones inesperadas y paradójicas y se funda en lo imprevisible y lo no dominable.

Souto (2016) plantea que la formación en el análisis requiere adquirir herramientas de análisis (teóricas y técnicas) e instrumentos de indagación y de lectura que permitan al docente abordar la complejidad, la singularidad, la diversidad de sus prácticas así como de su sí mismo profesional, planteando la unidad teoría-práctica en el conocimiento y en la acción. Requiere también del conocimiento teórico, en el sentido de construcción de una caja de herramientas¹⁴ (Foucault y Deleuze). En el mismo libro, Souto plantea que los prácticos pasan de una teorización intuitiva, implícita de su práctica a una teorización construida racionalmente con ayuda de herramientas conceptuales propias de los modelos teóricos de análisis y a una puesta en palabras de los saberes prácticos que quedan como no conscientes y son así formalizados para luego proponer y poner en práctica un modelo de acción que surja de los intercambios.

El análisis, entonces, contribuye a formar docentes y formadores con curiosidad por conocer, por hacer inteligibles las diversas situaciones de su vida profesional con rigurosidad. Su aprendizaje se transfiere a la observación y reflexión sobre las prácticas, otorgándoles mayor sistematicidad, así como a las acciones de investigación, facilitando el aprovechamiento de la experiencia y el desarrollo profesional. Coincidimos con Souto (2016) en afirmar que la puesta en análisis de las situaciones de la vida profesional es una herramienta

¹⁴Con el término caja de herramientas, Foucault y Deleuze (1980) aluden a una manera de pensar la relación teoría-práctica donde la teoría no pretende formar un sistema sino un conjunto de instrumentos dispuestos a servir, a funcionar, un sistema abierto que permite el juego de la teoría-práctica. Nos invitan a pensar la práctica como un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro y la teoría como un empalme entre prácticas y ello habla de un equipaje ligero, móvil y dinámico orientado a la eficacia en tanto nos permite leer e intervenir ...

de cambio y de autoformación continua imprescindible en la profesionalización docente.

Ante un campo de intervención, tanto los investigadores como quienes llevamos a cabo el análisis de un contexto con la finalidad de intervenir en él, debemos reconocer que estamos implicados como todos los actores sociales con los que nos relacionamos. Porque la implicación es, como dijimos en páginas anteriores, un proceso natural e inevitable que alude a un compromiso personal y colectivo del investigador por su propia práctica y que designa, además, una manera propia de ligarse al otro. En definitiva, da cuenta del proceso metodológico a través del cual conocemos. En relación con ello, resaltamos que, desde una *perspectiva etnográfica*, el proceso y el producto están íntimamente ligados, porque el producto no puede separarse del productor, del modo de producción o del método de conocimiento. Para comprender e interpretar las situaciones analizadas partiremos del reconocimiento de la multidimensionalidad, las transmutaciones y las diferentes perspectivas desde las cuáles podemos construir significados. Denzin y Lincoln (2017) plantean que la *cristalización*, como proceso de análisis, parte de la idea de reconocer que lo que vemos, depende de nuestro ángulo de reposo y con ello deconstruye la idea universal de validez como verdad única, porque los cristales crecen, cambian, son alterados, son prismas que reflejan externalidades y que refractan dentro de nosotros mismos, creando diferentes colores, diseños y matices que zarpan en diferentes direcciones. La cristalización nos brinda una comprensión profunda y compleja del tema, pero a su vez, parcial, porque reconoce que siempre hay más para conocer.

La situación de análisis, a su vez, está siempre contextualizada como práctica en una institución, en una comunidad profesional y/o científica, en un momento histórico, en un grupo de formación. Por ello y en concordancia con lo que venimos expresando, consideramos que es necesario abordar el proceso de análisis desde la *multirreferencialidad teórica*. Dicho término, planteado, por Ardoino (2005) alude a la capacidad de analizar el objeto/campo de estudio desde diversas perspectivas disciplinares y teóricas, cada una con construcciones específicas, con lenguajes propios, con modos de abordaje y construcción que deben ser respetados pero que, una vez realizados, deben buscar articulaciones posibles que superen miradas parciales y fragmentadas.

Se trata de una articulación y no de una integración. Pluralidad de lecturas y no unicidad. Se trata de establecer relación, de ligar, de articular, de conjugar lo que puede haberse fragmentado para elucidar un objeto complejo desde la conjunción y no desde la disyunción, respetando la heterogeneidad en la teoría y en la empiria. Se trata de un modelo reticular, matricial que permite la pluralidad de significados y la recíproca interpelación entre ellos.

2.1.4.5. *El estudiante en situación de asumir prácticas preprofesionales.*

En articulación con todos los factores que inciden en el proceso de construcción del conocimiento profesional y que fueron descritos en los apartados anteriores, nos parece apropiado abordar una idea importante aportada por Steiman (2008), al referirse a la dualidad constitutiva del estudiante de Educación Superior durante el período en que asume las instancias de práctica docente. Se trata de un período en el que el estudiante en formación se encuentra atravesado por una dicotomía, por una contradicción, porque es aún estudiante, pero se está desempeñando en el campo social desde la posición docente. Para comprender mejor esta idea, recuperamos el planteamiento que hace el autor acerca de las prácticas de la enseñanza, las cuáles son consideradas como una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de otros. Dichas prácticas de enseñanza son parte de prácticas sociales, se desarrollan en sistemas escolarizados, con la presencia de varios sujetos sociales y se concretan en el interior de una institución educativa particular, que se desarrolla en un momento histórico determinado. Por lo tanto, estas prácticas de enseñanza en la práctica docente se inscriben en el mundo de lo diverso, lo particular, lo casuístico.

En la Educación Superior, las prácticas de enseñanza de los estudiantes que realizan Prácticas Profesionales Supervisadas (Steiman, 2008) adquieren diferentes denominaciones, tales como prácticas profesionales, prácticas pedagógicas y/o residencias y cabe aclarar que las mismas constituyen una obligación académica del trayecto formativo y están incluidas en las prácticas curriculares. A continuación, parafraseamos algunas semejanzas y diferencias que plantea Steiman (2008) sobre las prácticas de enseñanza que asumen los docentes y las prácticas que asumen los practicantes. Ambos están en el mismo campo, en las prácticas sociales, pero los docentes asumen diferentes

posiciones ya que son, a la vez, observadores y participantes, poseen mayor capital cultural y están aventajados en relación al tiempo que hace que están asumiendo ese rol. Por lo tanto, poseen mayor experiencia en la práctica de enseñar, lo que les ha permitido construir un dominio de las reglas del campo y posibilita que sus preocupaciones giren en torno a la evaluación de lo que están enseñando, a la tensión entre enseñanza y acreditación. En cambio, los practicantes poseen menor capital cultural, tienen mayor experiencia como aprendientes que como enseñantes, ya que se encuentran en un período de iniciación en las prácticas de enseñanza y sus preocupaciones giran en torno a la fase interactiva de la enseñanza y los desafíos que la misma puede plantearles. Por ejemplo: ausencia del dominio del objeto de conocimiento ante interrogantes y preguntas que puedan plantear los estudiantes, sobre cómo van a ocupar el tiempo de la clase, sobre el abordaje de situaciones que no han sido previstas, entre otras.

Todas estas características los ubican en un lugar híbrido, difuso, porque enseñan dentro de una situación de aprendizaje, teniendo como objetivos aprender a enseñar y aprender a ser reflexivo con sus prácticas. El practicante se encuentra en una situación de asimetría en el dominio de competencias y saberes para desempeñarse en la situación, con limitaciones en el poder de decisión, tanto en la selección de contenidos, como en las actividades a desarrollar, en la delineación de objetivos a privilegiar y en la evaluación. El sujeto practicante se define por la posición que ocupa en un dispositivo de división de tareas que están regladas explícita e implícitamente. Dichas reglas están dadas por las formas de organización del espacio y el tiempo escolar, tareas, obligaciones que derivan de un reglamento, de las formas de concebir las prácticas profesionales supervisadas, reguladas por la comunidad y por las instituciones formadoras. También son tareas regladas implícitamente por las tradiciones, según el nivel educativo al cual están dirigidas.

A partir de todo lo expuesto, es de esperar que en este período de dualidad constitutiva que atraviesa el estudiante en situación de asumir prácticas de enseñanza, adquieran vital importancia los andamiajes que ofrecen tanto los profesores de la institución formadora de Nivel Superior (docentes del taller, profesores de las didácticas específicas y de Ateneo) como los docentes coformadores de las escuelas asociadas y los propios compañeros que están

atravesando los mismos desafíos de asumir prácticas de enseñanza complejas. Dichas prácticas requieren de ambientes especiales que reproduzcan lo más fielmente posible las condiciones reales de desempeño de esas prácticas sociales, pero en situaciones protegidas, en las cuáles las prácticas del novato se desarrollen junto al experto. El desafío consiste en provocar genuinas situaciones compartidas de aprendizaje que faciliten la apropiación participativa, mediante intercambios interpersonales que impliquen también el modo en que los sujetos se transforman, en una actividad preparatoria de futuras actividades relacionadas con las prácticas de la enseñanza.

2.1.4.6. *Los dispositivos de formación.*

Como ya planteamos a lo largo de este escrito, consideramos que la reflexión sobre la práctica y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son fundamentales para la construcción del conocimiento profesional. Por ende, dicho proceso debe centrarse en la complejidad de esta práctica, abordando las dimensiones personales, áulicas, curriculares, técnicas, pedagógicas, didácticas, institucionales y sociales, propiciando de puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción. La reflexión se constituye en la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos. El desarrollo de la capacidad reflexiva se ve potenciado mediante el trabajo colaborativo, la acción compartida y el trabajo en equipo, por lo tanto, mediante dispositivos de formación basados en la grupalidad que permitan abordar esta falsa antinomia entre trabajo colaborativo y trabajo individual.

Retomando ideas aportadas por Souto (1999) la noción de dispositivo en el ámbito educativo es de uso reciente, proviene del campo de la formación de adultos y surge alrededor de veinte años atrás, cuando se intenta buscar nuevas formas y estrategias distintas de las de la enseñanza tradicional para responder a las necesidades de los adultos, centradas en un saber hacer. Los dispositivos pedagógicos son el producto de una construcción social porque responden a necesidades y a condiciones sociales, a las formas de organización social, a las relaciones de poder, a la producción de medios y procedimientos de transmisión cultural. No son fruto de la aplicación de teorías pedagógicas, aunque los saberes culturales hayan tenido en él su influencia.

Los dispositivos también son una construcción técnica porque requieren la creación de respuestas operativas, en el campo de la acción, que son generadores de conocimiento. Los dispositivos no son consecuencia de la teoría, sino que generan nueva producción a nivel de las prácticas sociales en juego, en este caso, la enseñanza, avanzan en la realización y dan lugar a nuevas teorizaciones e investigaciones. En los dispositivos se gesta una relación retroactiva y recursiva entre teoría y técnica, donde cada una es, a la vez que efecto, provocador necesario de nuevos efectos.

Según Souto (1999), los dispositivos pedagógicos aportan respuestas operativas que articulan teoría, práctica y técnica para abordar un problema real del contexto. Surgen del análisis de la situación del contexto en el que se interviene y de la identificación de una problemática. No tienen un carácter programático precisamente porque un programa trabaja sobre lo definido, lo predeterminado. En cambio, el dispositivo trabaja sobre lo aleatorio, lo incierto y se piensa con posibilidad de continuas modificaciones. Es estratégico porque elabora uno o más escenarios posibles y se prepara para incorporar los elementos inesperados que irrumpen en ellos. Es un espacio estratégico en una red de relaciones atravesado por lo deseante, lo imaginario, lo teórico, lo político y lo epistemológico.

El carácter intencional de los dispositivos pedagógicos en la formación se orienta al desarrollo de la persona adulta, como un sujeto partícipe de su mundo social y comprometido con él, con posibilidades de educabilidad continua para adaptarse a los cambios que la sociedad le plantea a su trabajo. En la formación, los dispositivos actúan como mediadores de la formación, entendida como autoformación, siendo provocadores de cambio. No tienen la intencionalidad de transmitir saber, sino de facilitar el desarrollo personal.

Souto (1999) expresa que el dispositivo se plantea desde una predominancia de lo técnico, pero incluye al mismo tiempo la diversidad de dimensiones que lo atraviesan: lo social, el poder, lo ideológico, lo cultural, el conocimiento, el imaginario, el deseo. El dispositivo es un conjunto heterogéneo y dispone todos esos componentes en función de una intencionalidad pedagógica orientada a facilitar el aprendizaje y la formación. El dispositivo puede entenderse como:

- Un revelador, porque debe permitir que se revelen, desplieguen diversos significados implícitos y explícitos, subjetivos e intersubjetivos, de órdenes y desórdenes, entre otros.
- Un analizador, porque tiene la potencialidad de poner en análisis aquello que en su interior se revela. Actúa como descomponedor de sentidos y para ello requiere dos condiciones: espacio y ambiente facilitador desde lo afectivo, donde haya confianza, sostenimiento, contención, tolerancia donde se hagan visibles los encuadres y las reglas y donde todos los miembros puedan desarrollarse y crecer.
- Un organizador técnico, porque organiza a la vez que descompone tanto las acciones, desde una lógica de complejidad no lineal, de carácter provisorio, como así también las condiciones para su puesta en práctica y su realización (espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes). Porque proyecta y abre, analiza y propone estrategias como posibilitadoras de aprendizajes complejos. El análisis de la situación no es una etapa primera, sino que es un trabajo continuo que acompaña la implementación de todas las etapas, donde se debe cuidar la capacidad de escucha, de atención de necesidades analizadas, operación efectiva y respuesta a los procesos.
- Un provocador de transformaciones y generador de relaciones interpersonales y de aprendizaje social, a partir de experiencias grupales compartidas. Provocador de conocimientos como proceso cognitivo, emocional, vincular y social, provocador de pensamientos, de reflexiones creadoras, de nuevos significados y sentidos. Provocador de procesos dialécticos que recuperan el sentido de los opuestos, no para resolverlos sino para sostener sus contradicciones, para generar novedad a través del análisis. Es un provocador de toma de conciencia de la necesidad de la transformación, del aprendizaje, de la formación, sostenimiento de la actividad de análisis de situaciones y necesidades y de la comunicación de los resultados de dichos análisis.

El dispositivo así planteado se aparta de las concepciones clásicas de método y da lugar a la invención de múltiples dispositivos en función de marcos teóricos, concepciones técnicas, instituciones, grupos. Mediante la creación de

artificios complejos y combinados, trabaja con la multidimensionalidad superando la progresión lineal.

Los dispositivos de formación que se desprenden de esta epistemología de la práctica se orientan a potenciar prácticas reflexivas a través de la escritura y también a través de la socialización.

En relación con los dispositivos basados en la escritura y la narración, se otorga valor a las autobiografías escolares, el uso de diarios de clases, las entrevistas de explicitación y/o fundamentación, los registros de observaciones, la narración de experiencias, la escritura de incidentes críticos. Todos ellos se constituyen en medios que le permiten al estudiante componer y organizar el análisis y la reflexión desde un acto subjetivo y social que da cuenta de una historicidad, permitiéndoles tomar distancia de lo que hacen para objetivar.

En relación a ello, Denzin y Lincoln (2017) plantean que la escritura puede concebirse como un método para conocer, porque es una construcción socio-histórica y los escritores son hablantes situados, subjetividades implicadas en conocer y relatar acerca del mundo tal como lo perciben. Los autores sostienen que los proyectos etnográficos pueden comprenderse como situados de modo humano, siempre filtrados a través de ojos humanos y percepciones humanas. La etnografía se construye mediante prácticas de investigación que se interesan por una comprensión ampliada y no pueden separarse del yo que escribe. Por ello sugieren a los investigadores la importancia de comprenderse a sí mismos de modo reflexivo, como personas que escribimos desde posturas particulares, en momentos específicos.

Durante el desarrollo del proyecto de intervención pedagógica, destacamos la elección y empleo de los diarios de clases, los cuáles son definidos por Caporossi (2009) como un documento personal y autobiográfico, un registro escrito que incluye opiniones, sentimientos, interpretaciones, reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas puestas en acto en el salón de clases. Como un dispositivo para la construcción reflexiva del conocimiento profesional y como un recurso para el análisis de la teoría o los supuestos que sustentan las decisiones docentes. Su importancia se profundiza cuando su análisis se comparte con otros, cuando la reflexión es colectiva. La autora sostiene que la narrativa puede ser pensada como un proceso evaluativo porque en su

construcción siempre hay un sujeto que interpreta, situado, que es autor de un determinado saber pedagógico

En cuanto a los dispositivos basados en la socialización, podemos mencionar los centrados en la grupalidad, como los Talleres de formación, los Ateneos, la conformación de parejas pedagógicas, los grupos de reflexión, medios a través de los cuáles la trama vincular permite el aprender a pensar con otros para potenciar el análisis de la práctica desde diversos puntos de vista. Souto (2016) plantea que los relatos de experiencia favorecen el pensarse en el acontecer, en el devenir, en circunstancias de aquí y ahora diversas; describen escenarios y plantean rasgos de contextos socio-históricos peculiares. Entre ellos, los relatos de prácticas profesionales adquieren un lugar especial en tanto permiten conocer facetas, aspectos de la realidad cotidiana que no son fácilmente accesibles, pero que al ser exteriorizados en una narración se hacen inteligibles. La autora plantea que las prácticas no son accesibles desde la lógica, se escapan a ella en tanto contienen formas de hacer propias de una comunidad profesional que han sido rutinizadas y naturalizadas y es allí donde aparece el relato, la narración como una vía adecuada para su abordaje y comprensión, como una forma de plegar y de hacer dúctil ese mundo de las prácticas. En las prácticas está incluido el sujeto que las produce y que narra y la reflexión es posible desde esa implicación en lo que se narra.

Para comprender mejor el sentido de la palabra implicación, parafraseamos a Souto (2016), quien expresa que la raíz *plicare* significa *plegar* y está presente en los términos explicar, implicar y aplicar pero adquiere diferentes significados según el prefijo que lo antecede. Así es como *implicar* es estar plegado, adentro de algo y se relaciona con la comprensión desde dentro. La implicación es una noción clave en el trabajo clínico, ayuda a conocer la realidad que queremos explorar y comprender, y renueva la cuestión de la subjetividad al afirmar que la inclusión del sujeto al conocer, al relacionarse con otros y con el mundo se da siempre de manera natural, formando parte el sujeto de la trama que se interesa en conocer, en cambiar. Se trata de un fenómeno que se da naturalmente, no de manera voluntaria. La implicación es aquello por lo que nos sentimos adheridos, arraigados a algo, a lo cual no queremos renunciar.

El proyecto de intervención pedagógica que desarrollamos combinó varios dispositivos basados en la socialización, tales como la pareja pedagógica y los grupos de reflexión. Recuperamos lo aportado por el Ministerio de Educación (2009) respecto a los grupos de análisis de las prácticas, al considerarlos como una estrategia de acompañamiento a los primeros pasos en la docencia que 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.

Dentro de los diferentes enfoques que conforman los grupos de análisis, nos centramos en el *enfoque clínico*. Souto (2010) plantea que su propósito es trabajar contenidos relacionados con la idiosincrasia de los fenómenos estudiados y reconocer la necesidad de analizar la relación de implicación que la coordinación establece con los estudiantes practicantes. La autora, en otro de sus libros (2016) aclara que habla de la *clínica como enfoque*, en tanto modo de abordaje de las situaciones y de los sujetos de la formación. La clínica implica también una *posición* de ayuda profesional hacia otro con el cual se establece una relación de respeto, una distancia óptima (Bleger) haciendo posible la coconstrucción en términos de formación o de producción de conocimiento en la investigación. Souto (2010) piensa a la clínica como *postura* que implica una escucha del otro, una mirada que atiende a la totalidad del sujeto incluyendo su dinámica psíquica, y para ello la comprensión de sus manifestaciones en los gestos, las posturas, las formas de habitar los espacios, las palabras, los silencios, las miradas, entre otras.

También podemos mencionar la mirada que Anijovich (2009) tiene respecto a los grupos de reflexión, quien resalta el valor que tienen como facilitadores del compromiso de cada uno de sus integrantes con la acción y orientación al cambio. En el trabajo en pequeños grupos se comparten saberes, experiencias y perspectivas de trabajo y se toman decisiones que ayudan a cada individuo a mejorar su propuesta original.

Todos estos dispositivos contribuyen a que la formación docente se oriente al desarrollo de actitudes de investigación, de cuestionamiento, de reflexión.

2.1.4.7. *El campo de lo grupal.*

En el campo de las teorías de los grupos, el desarrollo de los dispositivos está relacionado con los momentos epistémicos que atraviesa dicho campo y

de cómo el concepto de grupo ha ido variando a través del tiempo. Fernández (1989) describe tres momentos epistémicos en relación a ello:

- Un primer momento, donde podemos identificar un fuerte sentido sociológico, basado en el reconocimiento del grupo como totalidad diferente a los individuos que la componen. Las construcciones de artificios grupales surgen para dar respuestas a la urgencia histórica de resolver conflictos sociales que se desarrollaron durante el período entre guerras. No se habla de dispositivo sino de tipos de grupos.
- Un segundo momento, con un sentido más psicoanalítico, donde se gesta una concepción estructuralista de los grupos y los procesos grupales son observados y analizados. Surgen los grupos terapéuticos, psicodramáticos, operativos.
- El momento actual, donde se cuestiona el carácter estructuralista y determinista de las posturas anteriores donde el grupo no es percibido como totalidad ni como estructura, sino que el interés está más centrado en comprender el campo de lo grupal que de explicar el grupo. El grupo se configura como un nudo que articula múltiples atravesamientos de lo social, lo psíquico, lo institucional y lo ideológico y se los aborda en su complejidad.

Fernández (1989) conceptualiza al dispositivo grupal como una virtualidad porque en él se conjugan tiempo, espacios, números de personas y objetivos comunes que dan cuenta del carácter múltiple y complejo, pero a la vez, singular de los dispositivos grupales, así como su potencialidad como provocador de efectos.

El campo de lo grupal halla sus fundamentos en la Psicología Social, de la mano del psiquiatra Enrique Pichón Riviére (2003), quien parte de una concepción de sujeto como emergente, configurado en una trama compleja en la que se entretajan vínculos y relaciones sociales ya que el sujeto se constituye como tal en ese proceso de interacción, en una dialéctica entre sujetos y grupos. El sujeto es un ser de necesidades y ellas lo impulsan a establecer relaciones sociales, a vincularse con otros para obtener la satisfacción de las mismas. El sujeto se configura en el interjuego con el contexto y el mismo tiene como fundamento una contradicción entre las necesidades del sujeto, las que actúan como generadoras de toda experiencia,

de todo aprendizaje y la satisfacción de las necesidades, que se construye en la interacción con el contexto vincular social, porque sólo se accede a ellas en la experiencia con el otro. Esa contradicción promueve la relación con el mundo externo, ya que la fuente de gratificación se encuentra en esta dimensión. El sujeto es productor y a su vez, producido en una praxis y lo que remite a un hacer multidimensional, lo que implica acción, emoción, actividad ideatoria y ello se constituye en el fundamento de todo aprendizaje, donde el sujeto es actor protagonista de tareas concretas.

Siguiendo ideas aportadas por Quiroga (1987) el escenario e instrumento de la constitución del sujeto es lo grupal y ello adquiere importancia en la medida en que es en el interior de esa red vincular entre mundo interno (necesidad/gratificación) y mundo externo (necesidad/satisfacción) en la que el sujeto emerge y se configura.

Pichón Riviére (2003) define al grupo como un conjunto restringido de personas que ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna se propone, en forma explícita o implícita, una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles. La interacción es un proceso motivado por una necesidad que reúne a personas para percibirse recíprocamente, con una direccionalidad, orientación y determinación mutua, tendiente a resolver esa necesidad, donde el vínculo actúa como unidad y el grupo como trama vincular. Esta interacción implica dos rasgos esenciales: por un lado, los procesos de comunicación, porque los sujetos comparten tiempo y espacio y se establece entre ellos un interjuego corporal de miradas, de gestos, intercambio de mensajes verbales y gestuales. Se establecen expectativas recíprocas a partir del reconocimiento de la presencia significativa del otro, relaciones causales entre el comportamiento de uno y otro sujeto. Por otro lado, también se producen fenómenos de aprendizajes, ya que implica la modificación interna de cada uno de los actores.

Podemos decir entonces que en el grupo se establece una unidad interaccional, un sistema que emerge de la articulación de sus partes, de una red vincular que se estructura sobre la base necesidad/objetivo/tarea. La tarea implica un proceso, un conjunto de acciones destinadas al logro del objetivo (satisfacción) que llevan a una transformación de la realidad tanto externa

como interna. El objetivo/tarea/finalidad es un principio organizador de la estructura interaccional del grupo porque cada sujeto ocupa una posición que está ligada a una función y ello genera una constelación de expectativas que implican al sujeto y a los otros integrantes de la red a través de la adjudicación y asunción de roles distintos, requeridos según la tarea. El otro principio estructurante del grupo es la mutua representación interna, porque la constitución del vínculo como estructura de interacción implica una transformación cualitativa del proceso que está dada por la internalización del vínculo por parte del sujeto, es decir que se inscribe en su interioridad, en su dimensión intrasujeto. Se produce una reconstrucción interna de la red vincular que actúa como inscripción fundante de lo grupal, surge una unidad vincular, una pertenencia, un “nosotros” que posibilita la cooperación y potencia la acción grupal en tanto se visualizan, abordan y resuelven los obstáculos que emergen de la marcha hacia los objetivos grupales.

El proceso de constitución de la subjetividad a través del sostén y apoyo de una estructura interaccional modelante e integradora, determinante del vínculo-grupo opera desde el comienzo de la vida y se mantiene a lo largo de ella, redefiniéndose en sus formas. Grupo y sujeto cumplen uno respecto al otro una función instituyente e integradora de sostén y modelamiento del psiquismo donde se depositan las formas más arcaicas de la personalidad, como la fusión, la indiscriminación y también la fragmentación. La escena grupal convoca un proceso transferencial, momentos regresivos, actualización de sensaciones e imágenes corporales arcaicas. El grupo se configura como un espacio fusional sustitutivo de la pérdida de fusión o indiscriminación corporal arcaica que despierta la ilusión de completud y de omnipotencia, la pérdida de los límites témporo espaciales, dominio de fusión activa con el otro.

2.1.4.8. *Las parejas pedagógicas como dispositivo de formación.*

Consideramos que la formación inicial debe promover el desarrollo del trabajo grupal y procesos de socialización que den cuenta de una sistematización de los diferentes niveles de reflexión para desarrollar, a partir de las descripciones no reflexivas, un camino de profundización de la reflexión llevando a cabo la instancia de contextualización, del discurso deliberativo y de socialización. El desarrollo de la capacidad reflexiva se ve potenciado

mediante el trabajo colaborativo, la acción compartida y el trabajo en equipo. La transicionalidad del grupo es un ámbito privilegiado de desarrollo de la dialéctica regresión/progresión, mundo interno/mundo externo y ello lo convierte en un instrumento privilegiado de formación. La relación sujeto/mundo implica un equilibrio lábil, provisorio, entre estructuraciones previas que se desorganizan y estructuraciones nuevas que hay que construir, transitando por momentos de reestructuración.

El aprendizaje es concebido por el sujeto como crisis, cambio y relaciona este acontecer con situaciones de obstáculos donde se da un movimiento contradictorio entre lo nuevo y lo previo que es percibido como un conflicto y ello genera ansiedades intensas, que pueden dar lugar al surgimiento de vivencias de excitación, intranquilidad, displacer y sus respectivas defensas, como la negación, la disociación, la inhibición, la regresión, entre otras. Todos estos estados psíquicos pueden ser conscientes o inconscientes y constituyen una dramática subyacente al aprender que puede o no constituirse en obstáculo. Ante estas situaciones, el grupo se erige como una instancia de elaboración de ansiedades, de discriminación porque en él la experiencia puede ser nombrada, procesada, simbolizada. El temor y las ansiedades descienden, se modifican en el espacio transicional o intermediario del grupo donde las escenas se juegan, pueden llevarse a la conciencia y operar sobre ellas, resignificándolas. El grupo actúa como espacio de encuentro, donde en articulación con otros puede acceder al conocimiento de sí mismo y del otro, donde el sujeto se integra, repara lo dañado, resignifica su historia y descubre su potencialidad creadora.

Por todo lo expuesto hasta aquí consideramos que la implementación del dispositivo de parejas pedagógicas durante la asunción de las distintas fases de la enseñanza que implican las prácticas constituye una oportunidad de compartir junto a otros estudiantes un momento del trayecto formativo que potencia procesos de sostén y contención entre miembros singulares reunidos témporo-espacialmente ante ciertas demandas de la formación y que persiguen finalidades comunes.

La pareja pedagógica constituye un claro ejemplo de dispositivo construido desde el campo de lo grupal donde se promueve la cultura colaborativa, se potencia el aprendizaje de las prácticas profesionales a través del trabajo con

otros sujetos en formación que rompe con el trabajo en solitario, el aislamiento y el individualismo. Lo grupal nace en el encuentro de personas y está atravesado por coordenadas de tiempo y de espacio, es una construcción distinta de lo individual porque se trata de un conjunto de procesos y relaciones en estructuración continua e inacabada.

Los grupos surgen en momentos históricos y en contextos determinados y tienen una evolución, atravesando momentos de inicio, de desarrollo y final. Los procesos del grupo transcurren en un devenir dialéctico caracterizado por el movimiento y el conflicto, en este caso particular, desencadenado por las ansiedades y temores que despiertan las primeras prácticas pedagógicas y la asunción de las mismas junto a otros sujetos en situación de simetría actúa como un espacio transicional o intermediario entre el orden socio histórico y los procesos psíquicos.

2.1.4.9. *La evaluación formativa y compartida: incidencia del dispositivo por parejas pedagógicas.*

La práctica profesional docente puede ser entendida como un proceso histórico y contextualizado, pero también como el producto de un trayecto formativo singular y subjetivo que nos orienta a reflexionar sobre la necesidad de pensar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como instancias de un mismo proceso, adecuado a las instituciones, a los actores involucrados y a las particularidades de la trayectoria formativa de cada estudiante. Evaluar la práctica es un momento más dentro del proceso educativo y pensar cómo evaluar esa práctica es siempre un desafío, un interrogante abierto que lleva a considerar que el conocimiento sobre ella es siempre relativo. Feldman (2010) plantea que la evaluación es una variable importante en las actividades educativas; es parte integrante de la acción porque la consideración del resultado de la misma es el elemento que permite adecuar los esfuerzos y redireccionar la tarea.

Desde esta formación de posgrado y desde esta intervención en particular, adherimos a una concepción de *evaluación formativa* ya que la misma se orienta a obtener información, buscando valorar un estado de cosas en relación a los criterios establecidos y su propósito es la toma de decisiones para regular la acción pedagógica. Es por ello que reflexionar sobre la práctica

se constituye en una necesidad para el logro de mejoras y ello requiere pensar la evaluación como un proceso complejo, como una construcción que involucra lo subjetivo y que está orientado por intencionalidades teóricas, éticas, políticas y pedagógicas. Se trata de un tipo de evaluación estrechamente ligada con el desarrollo de las actividades porque consiste en ofrecer información y valoración sobre la marcha de esas tareas, a fin de intervenir e influir sobre ellas, realizando cambios, ajustes y reorganizaciones para la mejora.

La evaluación de las prácticas de enseñanza se orienta a que el propio sujeto produzca conocimientos y se requiere del producto de esa práctica para poder analizarla. Ello implica poder pensarla como un proceso que parte de interrogantes que todo formador debería plantearse. Brown y Pickford (2013) nos plantean cuatro: para qué evaluar, qué evaluar, cómo realizarlo y quién/quienes llevarán a cabo el proceso

En relación a las finalidades que persigue el proceso evaluativo, Brown y Pickford (2013) nos proponen pensar a la evaluación desde un enfoque holístico que permita ver las relaciones entre las partes y el todo. Concebirla como un proceso de recogida y análisis de información que no se limite sólo a describir la realidad para emitir juicios de valor, evaluar un resultado y otorgar una calificación, sino que también y fundamentalmente se oriente a facilitar la toma de decisiones que responda a fines pedagógicos y reguladores, que permita introducir cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje para conseguir mejoras en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Se desprende de esta idea, entonces, que es de vital importancia que nuestros propósitos y objetivos sean explicitados de manera clara a todos los actores involucrados en este proceso, de modo tal que el estudiante pueda comprender la finalidad que persiguen las retroalimentaciones y devoluciones que se desarrollan durante todo el proceso evaluativo.

Respecto a los criterios de evaluación, Barbier (1999) nos invita a encontrar un justo equilibrio entre el referente de la evaluación, que define la imagen de lo deseable, el punto de llegada, las intenciones educativas que se expresan a través de los objetivos y los propósitos y el referido, es decir, los datos, las informaciones que constituyen el punto de partida, aquello a partir de lo cual emito un juicio de valor. En relación a la evaluación de los procesos de

práctica consideramos importantísimo que podamos pensar que en ella se está valorando una actuación que debe dar cuenta tanto de conocimientos declarativos como funcionales. Además, se hace necesario reconocer que las instituciones y actores que conforman los equipos formadores centran la mirada en objetos diferentes: las instituciones formadoras evalúan saberes y capacidades, las escuelas asociadas evalúan competencias, conocimientos puestos en acción, por lo tanto, ello debería reflejarse tanto en los objetivos como en los criterios de evaluación.

Haciendo referencia a los métodos, las técnicas y los instrumentos, consideramos que el desafío es poder diseñar y concretar medios, técnicas e instrumentos que respondan a una evaluación formativa, auténtica y compartida entre los actores que forman parte del proceso formador, institución formadora e instituciones asociadas. Placci planteó en uno de los seminarios de la Maestría¹⁵, que actualmente es difícil encontrar diferenciaciones claras entre esos conceptos. Se utilizan de manera casi sinónima términos como instrumentos, herramientas, técnicas, recursos, métodos, dispositivos, procedimientos, entre otros. Tomando como referente a López Pastor y otros (2015) consideramos que los *medios* son todas y cada una de las producciones de los docentes y de los estudiantes que sirven para demostrar lo enseñado, lo aprendido, sean estas, formas *escritas, orales o prácticas*. Por otro lado, *las técnicas* son estrategias ideadas por el docente para recoger información acerca de las producciones puestas en juego por el estudiante y para pensar su propia práctica. Ocurre que las mismas pueden variar según la participación o no del estudiante en el proceso de evaluación, según con quién o quiénes se evalúe la práctica profesional/docente, lo que da lugar a la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. A su vez, los *instrumentos* son herramientas que tanto el docente como el estudiante utilizan para expresar de manera organizada la información reunida mediante la selección de una determinada técnica de evaluación.

Este posicionamiento nos lleva a la necesidad de la complementariedad entre lo cualitativo y lo cuantitativo, a través de instrumentos orales, escritos y

¹⁵Seminario denominado "Evaluación de procesos de formación en prácticas profesionales", docente a cargo: Mg. Norma Placci. Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Facultad de Humanidades y Artes. Julio de 2020.

observaciones que cumplan con los requisitos de variabilidad, concreción, versatilidad y transferibilidad. Biggs (2006) plantea que es importante articular diferentes formatos que oscilen entre evaluaciones descontextualizadas, aptas para evaluar conocimientos declarativos y evaluaciones contextualizadas, adecuadas para evaluar conocimientos funcionales; que articulen formatos convergentes, centradas en algo, y divergentes, abiertas, que posibiliten la elaboración de alternativas. Generar las condiciones para poder llevar a cabo un proceso de seguimiento de la actuación del estudiante desde una mirada integral, ya que todos estos procesos están involucrados en la mayor parte del pensamiento de alto nivel y en el trabajo de esta profesión.

Como cuarto aspecto, no podemos dejar de señalar la importancia que tiene el grado de participación de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación ya que ello es de vital importancia para poder lograr una evaluación formativa y compartida. El desafío está en poder poner en juego procesos de autoevaluación, de coevaluación y heteroevaluación. López Pastor (2009) realiza una interesante definición de cada uno de estos procesos. Entiende a la *evaluación entre iguales* o *coevaluación* como un proceso mediante el cual el alumno evalúa de manera recíproca a sus compañeros del grupo-clase, aplicando criterios de evaluación que han sido negociados previamente. Se puede llevar a cabo mediante el análisis documental y/o la observación, medios presentes en estas instancias que estamos analizando. Define a la *autoevaluación* como la evaluación que hace el alumno de su propia evidencia o producción. Por último, caracteriza a la evaluación colaborativa y compartida, como la resultante de procesos dialógicos que mantiene el equipo formador con el alumno sobre la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se han dado.

Estos procesos deben acompañarse fundamentalmente de la gestión de espacios y tiempos de encuentro, de socialización, en donde todos los actores involucrados puedan reflexionar sobre las retroalimentaciones, devoluciones proporcionadas y recibidas. Brown y Pickford (2013) nos hablan de un *proceso de triangulación* de la información recolectada para poder emitir juicios de valor que guíen la toma de decisiones, orientadas al logro de una mejora del proceso formativo del estudiante, futuro docente. Ávila (2009) señala que la retroalimentación es un proceso en el que se comparten inquietudes y

sugerencias para conocer el desempeño y mejorar en el futuro, además de potenciar e invitar a la reflexión. Las devoluciones que todos los actores involucrados ponen de manifiesto, ayudan a analizar los errores proponiendo herramientas y situaciones para la mejora, y presentan disparadores para continuar la reflexión sobre las propias prácticas. Consideramos oportuno recuperar y compartir importantes aclaraciones brindadas por la magister Placci durante el cursado del Seminario a su cargo¹⁶, respecto al término retroalimentación. Retroalimentar deviene del campo ingenieril, implica que una señal que sale regresa a su origen para luego, tras un análisis que permite realizar ajustes, pueda volver a salir. El regreso de la señal a su entrada se denomina bucle de retroalimentación. Este concepto también es aplicable al proceso de comunicación; para algunos autores del mundo anglosajón corresponde al feedback. La devolución, por su parte, remite a la idea de brindar información, de retroalimentar para completar o mejorar acciones encomendadas.

Precisamente, la lógica evaluativa de referencia es la de autorregulación de los aprendizajes y el énfasis está puesto en el esfuerzo para desarrollar los conocimientos, habilidades y competencias adecuados. Por ello, es interesante analizar el instrumento en su contexto, en relación con sus destinatarios o sus finalidades comunicativas. En este sentido, el instrumento se instituye al mismo tiempo como un insumo de heteroevaluación, de autoevaluación como así también de una evaluación compartida, la cual deviene en una herramienta pedagógica de transformación.

Es interesante también resaltar que los instrumentos de evaluación constituyen una herramienta que intenta ayudar al alumno a mejorar su práctica profesional promoviendo el desarrollo de procesos metacognitivos a través de la reflexión crítica sobre la propia práctica. Invita a reflexionar conjuntamente sobre el plano subjetivo y objetivo desde el análisis de lo retrospectivo, solicitando la reconstrucción de la experiencia para comprender, apreciar, valorar: cómo se sintió, que hizo y cómo lo hizo. Consideramos

¹⁶ Seminario denominado “Evaluación de procesos de formación en prácticas profesionales”, docente a cargo: Mg. Norma Placci. Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Facultad de Humanidades y Artes. Julio de 2020.

oportuno promover procesos de autoevaluación centrado en procesos explícitos como así también implícitos, es decir, que pueda reflexionar sobre los efectos que generó la experiencia vivida en su propia formación y en cómo ello puede afectar decisiones futuras. Que pueda comprender los significados que subyacen a las situaciones de formación, para diseñar y organizar principios de actuación “provisorios” que orienten situaciones de enseñanza y de aprendizaje. En definitiva, contribuir, mediante la identificación del interjuego constante que se da entre el nivel individual y colectivo, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre explícito y lo implícito y el análisis de cómo todo ello influye en el proceso de construcción del conocimiento profesional.

Consideramos que el desarrollo de las prácticas por parejas pedagógicas habilita nuevos espacios de interacción, socialización y evaluación por pares o coevaluación, que enriquecen aún más el proceso y la experiencia de las prácticas. El ingreso de la mirada y la voz del compañero, del par, en el acompañamiento durante el propio proceso de las prácticas plantea beneficios, entre los cuales podemos mencionar que su perspectiva es percibida como menos amenazadora, se promueven el proceso de construcción del conocimiento y de significados compartidos, se constituye en un espacio de lo intersubjetivo, de la interacción con otros que habilita y potencia instancias de reflexión que promueven el desarrollo de estrategias metacognitivas que ayudan a modificar actitudes y a tomar decisiones más ajustadas al complejo proceso de la enseñanza.

2.1.5. Propuesta de intervención pedagógica

2.1.5.1. Justificación de la intervención.

A partir de las categorías conceptuales desarrolladas en los diferentes apartados y del análisis realizado del contexto en el que se llevó a cabo este proyecto, consideramos oportuno recuperar y articular algunas ideas estructurales que nos permiten fundamentar nuestra intervención pedagógica.

La formación docente inicial debe promover el desarrollo del trabajo grupal y procesos de socialización que den cuenta de una sistematización de diferentes niveles de reflexión para desarrollar, a partir de las descripciones, un camino de profundización de esta operación de pensamiento a través de instancias de contextualización, discurso deliberativo y socialización. La reflexión sobre la

práctica y el conocimiento que se genera a partir de ese proceso son fundamentales para la construcción del conocimiento profesional, ya que la misma debe centrarse en la complejidad de esta práctica, abordando las dimensiones personales, áulicas, curriculares, técnicas, pedagógica-didácticas, institucionales y sociales. Propiciar de puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción porque la reflexión se constituye en la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos.

El desarrollo de la capacidad reflexiva se ve potenciado mediante el trabajo colaborativo, la acción compartida y el trabajo en equipo, por lo tanto, mediante dispositivos de formación basados en la grupalidad que permitan abordar esta falsa antinomia entre trabajo colaborativo y trabajo individual. Esta forma de pensar la práctica y la inmersión de los estudiantes en la misma abre las puertas para reflexionar sobre la necesidad de establecer otros tipos de relaciones interinstitucionales, fortalecer los vínculos entre el instituto formador y las escuelas asociadas. Podemos reconocer como apropiado, dentro de los analizados por Carlos Marcelo (1996), al modelo de resonancia colaborativa, el cual concibe a la formación en la práctica como problema y responsabilidad compartida por todos los actores involucrados, pensando en un trabajo colaborativo entre los institutos formadores y las instituciones asociadas. La constitución de equipos formadores, conformados por parte de los actores involucrados en la formación, tales como supervisores, directivos de los institutos de formación docente y las instituciones asociadas, jefes de práctica, profesores de práctica y docentes coformadores es un potente dispositivo.

Este nuevo modelo de relación que se establece entre las instituciones formadoras incide de modo directo tanto en los dispositivos de formación como en los sujetos implicados en el proceso de formación. El objetivo que persigue este modelo es promover en otros la disposición, abrir el juego de las potencialidades creativas y tiene la intencionalidad de provocar cambios. En la formación, los dispositivos actúan como mediadores de la formación, entendida como autoformación y provocador de cambio. No tienen solo la intencionalidad de transmitir saber sino, además, de facilitar el desarrollo personal.

Los dispositivos de formación que se desprenden de los enfoques alternativos al enfoque positivista de la práctica se orientan a potenciar prácticas reflexivas a través de la escritura y también a través de la socialización. En relación con los dispositivos basados en la escritura y la narración, en esta experiencia pedagógica le otorgamos valor al uso de diarios de clases, los registros de observaciones y la narración de experiencias, como medios que le permite al estudiante componer y organizar el análisis y la reflexión, permitiéndoles tomar distancia de lo que hacen para objetivar. En cuanto a los dispositivos basados en la socialización podemos mencionar los centrados en la grupalidad, como la conformación de parejas pedagógicas y los grupos de reflexión, medios a través de los cuáles la trama vincular permite el aprender a pensar con otros para potenciar el análisis de la práctica desde diversos puntos de vista. Todos estos dispositivos contribuyen a que la formación docente se oriente al desarrollo de actitudes de investigación, de cuestionamiento, de reflexión.

Por todo lo expuesto hasta aquí consideramos que la implementación del dispositivo de parejas pedagógicas durante la asunción de las distintas fases de la enseñanza que implicaron las prácticas preprofesionales de tercer año del Profesorado en Educación Inicial constituyó una oportunidad de compartir junto a otros estudiantes un momento del trayecto formativo que potenció procesos de sostén y contención entre miembros singulares reunidos témporo espacialmente ante ciertas demandas de la formación y que persiguieron finalidades comunes. La pareja pedagógica constituyó un claro ejemplo de dispositivo construido desde el campo de lo grupal donde se promovió la cultura colaborativa, se potenció el aprendizaje de las prácticas profesionales a través del trabajo con otros sujetos en formación, que rompió con el trabajo en solitario, el aislamiento y el individualismo. Los procesos del grupo transcurrieron en un devenir dialéctico caracterizado por el movimiento y el conflicto, en este caso particular, desencadenado por las ansiedades y temores que despiertan las primeras prácticas pedagógicas. La asunción de las mismas junto a otros sujetos en situación de simetría actuó como un espacio transicional o intermediario entre el orden sociohistórico y los procesos psíquicos. La transicionalidad del grupo es un ámbito privilegiado de desarrollo de la dialéctica regresión/progresión, mundo interno-mundo externo y ello lo

convirtió en un instrumento privilegiado de formación. En el ámbito grupal se reproduce la cotidianidad, con las vicisitudes y las crisis que en ella atravesamos y ello determinó formas de encuentro con el otro, de incluirse en el proceso interaccional, de significar la situación grupal y de relacionarse con el objeto de conocimiento, en fin, de formarse.

2.1.5.2. Descripción de la intervención pedagógica.

La intervención consistió en la constitución de parejas pedagógicas de estudiantes, durante la asunción de las distintas fases de la enseñanza que implicaron las prácticas preprofesionales, de tercer año del Profesorado en Educación Inicial, perteneciente al Instituto Superior del Profesorado N° 5 “Perito Francisco Moreno”, de Cañada de Gómez.

Propósito.

Contribuir al proceso de construcción de conocimiento profesional docente mediante el fortalecimiento de la cultura colaborativa, a través de la implementación del dispositivo de parejas pedagógicas durante las diferentes fases de la enseñanza, correspondientes a las prácticas preprofesionales que se asumieron en el Taller de Práctica III.

Objetivos

Primera etapa

- Construir un progresivo conocimiento de las tareas que involucran el desarrollo de la docencia en el Nivel Inicial e iniciarse en el aprendizaje del trabajo colaborativo.

Segunda etapa

- Asumir de modo progresivo las tareas que implican los momentos preactivo, interactivo y postactivo de las prácticas pre profesionales de tercer año a través de un trabajo colaborativo.
- Desarrollar procesos reflexivos mediante una evaluación formativa y compartida.

Contenidos.

- El trabajo colaborativo durante la formación docente inicial. Relaciones entre el instituto formador y las escuelas asociadas: el modelo de resonancia colaborativa;

- El rol del estudiante/ futuro docente, en las instancias prácticas: ayudantías, tareas y funciones en las prácticas pre profesionales de tercer año.
- Dispositivos de formación basados en la grupalidad: la pareja pedagógica;
- Evaluación formativa y compartida: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

Metodología de trabajo.

Cabe destacar que el Taller de Práctica III que se cursa durante el tercer año de la carrera, se inscribe dentro del Campo de la Formación en la Práctica Profesional y apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para el trabajo docente en diversos contextos escolares y sociocomunitarios. Dicho campo se plantea como una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, entendiendo a las mismas como complejas y multidimensionales, lo que implica un proceso de aproximación espiralado y paulatino, que va resignificándose y complejizándose año tras año, a través de los aportes de diferentes campos disciplinares que abordan, desde diferentes perspectivas, el fenómeno educativo y mediante la articulación de los cuatro talleres de práctica. Se orienta a que los estudiantes vivencien experiencias diversas en diferentes contextos sociocomunitarios, en diversas instituciones educativas (urbanas, urbano marginales, rurales), realicen participaciones culturales y concreten intervenciones mediante diferentes proyectos.

Por todo ello es que la intervención pedagógica se orientó a promover el aprendizaje del trabajo colaborativo en las estudiantes del Taller de Práctica III mediante la asunción progresiva de las tareas, organizada a través de dos etapas y mediante la implementación del dispositivo de la pareja pedagógica, en las diferentes fases de la enseñanza: preactiva, interactiva y postactiva.

Cronograma de actividades.

- *Primera etapa:* con una duración de dos meses, se desarrolló durante el primer cuatrimestre del año y consistió en una primera aproximación a las prácticas preprofesionales de tercer año a través de parejas pedagógicas, conformadas por una estudiante de Taller de Práctica III que actuó como ayudante de la estudiante de Taller de Práctica IV. El objetivo que persiguió este momento fue favorecer la comprensión de la

enseñanza como un proceso complejo donde se articularon las dimensiones políticas, pedagógicas, sociales y técnicas del trabajo docente, enmarcadas en el aula y en el contexto institucional y sociopolítico. También se orientó a favorecer procesos de revisión, problematización de saberes construidos a lo largo de la formación. Se trató de un período de observación directa de la labor del docente coformador y de acompañamiento y ayudantía a un estudiante en formación más experimentado.

- *Segunda etapa:* con una duración de dos meses, se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del año, a través de parejas pedagógicas conformadas por dos estudiantes de Taller de Práctica III.
 - a) *Período de observaciones:* durante un mes, las estudiantes agrupadas en parejas pedagógica, acompañaron a un docente coformador a través de ayudantías en el desarrollo de diferentes tareas propias del trabajo docente, la recolección de información y análisis de las dimensiones sociocomunitarias, institucionales y áulicas que le permitieron el diseño compartido de una propuesta de enseñanza contextualizada y situada, acorde al contenido a enseñar y que responda a las características del grupo de niños.
 - b) *Período de prácticas preprofesionales:* las integrantes de la pareja se fueron alternando en las tareas que implican el desarrollo de la fase interactiva de la enseñanza. Durante los primeros 15 días, una de las estudiantes asumió todas las tareas cotidianas de la práctica y la otra compañera observó su desempeño, tomó registro del mismo para realizar retroalimentaciones periódicas a su compañera. En los segundos 15 días, se procedió de la misma manera, pero invirtiendo los roles.

En ambas etapas de la implementación, las parejas pedagógicas utilizaron la *narrativa oral y escrita* para identificar y analizar tanto los momentos preactivo, interactivo como postactivo de las prácticas preprofesionales.

Se llevó a cabo un *seguimiento constante del proceso* a través de la generación de espacios y tiempos de encuentro presenciales en el instituto formador o en las escuelas asociadas, como también comunicaciones virtuales vía whatsapp o videoconferencias, donde se pudo reflexionar sobre las

retroalimentaciones/ devoluciones emitidas por todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

2.2. Acerca del desarrollo del proyecto

Este apartado del informe describe en profundidad la combinatoria de dispositivos de formación que se desarrollaron en esta experiencia pedagógica para potenciar el proceso formativo mediante el fortalecimiento de la cultura colaborativa en las prácticas preprofesionales. Luego hace mención de los diferentes actores que participaron en el desarrollo del proyecto de intervención pedagógica y describe la labor que asumieron, tanto la directora del trabajo final de maestría como así también la docente coformadora en terreno y la pareja pedagógica. Describe el proceso de acompañamiento y la incidencia que tuvieron las retroalimentaciones constantes que se generaron durante las diferentes etapas de implementación del proyecto. Prosigue con la explicitación y fundamentación del modo en el que se recolectó información para registrar la experiencia y culmina con la explicación de los modos en los que se organizaron y llevaron a cabo los procesos de socialización de las reflexiones arribadas por los diferentes actores involucrados.

2.2.1. Dispositivos contruidos para potenciar la mirada de la propia práctica

La propuesta de intervención diseñada se gestó a partir de una combinatoria de dispositivos de formación, los cuales se desprenden de una epistemología de la práctica orientada a potenciar prácticas reflexivas a través de la escritura y de la socialización. En relación con los dispositivos basados en la escritura, le otorgamos valor a los *diarios de clases*, mediante la solicitud de registros narrativos durante los diferentes momentos de la enseñanza. En cuanto a los dispositivos basados en la socialización, nos centramos en la grupalidad, a través de la conformación de *parejas pedagógicas* y de *grupos de reflexión*, medios a través de los cuáles la trama vincular permitió el aprender a pensar con otros para potenciar el análisis de la práctica desde diversos puntos de vista. El conocimiento construido a partir del análisis del contexto fue comprendido como un proceso parcial que se retomó una y otra vez para procurar interpretaciones cada vez más complejas que se orientaron a

generar mejoras. Tal como planteamos con anterioridad, Denzin y Lincoln (2017) sostienen que la autoetnografía es concebida como la creación de un espacio de diálogo y debate orientado al cambio social, a una transformación, a un pasaje del pensamiento a la acción. Este tipo de estudio asume el desafío de crear textos que se desarrollen en el espacio intersubjetivo que se gesta entre el individuo y la comunidad, dialogando y compartiendo nuevas y complejas maneras de pensar y repensar nuestras posiciones y nuestro compromiso.

Cabe recordar que los propósitos de la intervención pedagógica se orientaron a contribuir con el proceso de construcción del conocimiento profesional mediante el fortalecimiento de la cultura colaborativa en las prácticas preprofesionales que se asumieron en el Taller de Práctica III del Profesorado en Educación Inicial. Destacamos, nuevamente, que este espacio curricular se inscribe dentro del Campo de la Formación en la Práctica Profesional, el cual, según el diseño para la formación inicial (2009), apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para el trabajo docente en diversos contextos escolares y sociocomunitarios. Dicho campo propone el desarrollo de un proceso de aproximación espiralado y paulatino, que va resignificándose y complejizándose año tras año. Por todo ello es que la intervención pedagógica se orientó a promover el aprendizaje del trabajo colaborativo en las estudiantes mediante la asunción progresiva de las tareas, en parejas pedagógicas y durante los distintos momentos de la enseñanza, denominados por Jackson (1968), como preactivo, interactivo y postactivo¹⁷.

La implementación se organizó a través de dos etapas. La primera, se desarrolló durante el primer cuatrimestre del presente ciclo lectivo y tuvo una

¹⁷ Jackson (1968) define al *momento preactivo* de la enseñanza como una fase previa, de preparación de la acción, centrado fundamentalmente en el diseño de una propuesta pedagógico-didáctica que se traduce en la planificación y organización de diferentes componentes curriculares. Ello implica poseer ciertos saberes que le permitan generar las condiciones necesarias para enseñar un contenido que sea acorde al grupo de niños, a sus posibilidades de aprendizaje y al contexto institucional. El *momento interactivo* de la enseñanza hace referencia a tareas que desempeña el docente que giran en torno a la capacidad de conducir el proceso de la clase a través del desarrollo de la propuesta de enseñanza planificada con anterioridad, atendiendo, a su vez, a todo lo que va aconteciendo. Por último, el *momento postactivo*, es entendido por el autor como una instancia posterior a la enseñanza, orientada a evaluar los resultados del proceso para generar mejoras.

duración aproximada de dos meses. Consistió en una primera aproximación a las prácticas preprofesionales, en tercer año, a través de parejas pedagógicas conformadas por una estudiante de Taller de Práctica III que actuó como ayudante de la estudiante de Taller de Práctica IV. El objetivo que persiguió este momento fue favorecer la comprensión de la enseñanza como un proceso complejo donde se articulan las dimensiones políticas, pedagógicas, sociales y técnicas del trabajo docente, enmarcadas en el aula y en el contexto institucional y sociopolítico. Se trató de un período de observación directa de la labor del docente coformador y de acompañamiento y ayudantía a un estudiante en formación más experimentado, instancia que le permitió conocer, comprender, analizar y reflexionar sobre las prácticas desde la observación participante y colaborativa. Las estudiantes tuvieron, además, la oportunidad de desarrollar dos o tres actividades desvinculadas con lo planificado por parte de las residentes, como por ejemplo, coordinar el momento de la merienda, enseñar un juego, llevar adelante una propuesta de expresión corporal a través de una canción, entre otras. Estas instancias le permitieron experimentar aproximaciones a la futura labor en un ambiente protegido y sin la presión de ser evaluadas en su desempeño.

La segunda etapa, con una duración aproximada de dos meses durante el segundo cuatrimestre, consistió en la asunción compartida de todas las tareas referidas a los momentos preactivo y postactivo de la enseñanza a través de parejas pedagógicas conformadas por dos estudiantes del Taller de Práctica III. Se organizó en dos períodos: uno de observaciones, durante tres semanas, con el desempeño de las estudiantes agrupadas en parejas pedagógicas centrado en el acompañamiento a un docente coformador. Las ayudantías en el desarrollo de diferentes tareas propias del trabajo docente, la recolección de información y el análisis de las dimensiones sociocomunitaria, institucional y áulica, les permitieron el diseño compartido de una propuesta de enseñanza contextualizada y situada acorde al contenido a enseñar, que respondió a las características del grupo de niños. Un segundo período, el de prácticas preprofesionales, donde las integrantes de la pareja se fueron alternando en las tareas que implicaron el desarrollo del momento interactivo de la enseñanza. Durante los primeros quince días, una de las estudiantes asumió todas las tareas cotidianas de la práctica y la otra compañera observó su desempeño,

tomó registro del mismo para realizar retroalimentaciones periódicas a su compañera. En los segundos quince días se procedió de la misma manera, pero invirtiendo los roles.

Las parejas pedagógicas utilizaron la narrativa para identificar, analizar e interpretar cómo el trabajo con otros sujetos en formación aborda la tensión trabajo en solitario, individual / trabajo colaborativo y habilita instancias de reflexión que contribuyen a la toma de decisiones, tanto en los momentos preactivo, interactivo como postactivo de las prácticas preprofesionales.

Acompañamos este proceso de recolección, análisis e interpretación de información con la generación de espacios y tiempos de encuentro presenciales en el instituto formador donde se pudo reflexionar sobre las retroalimentaciones/ devoluciones realizadas por los actores involucrados en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Estos espacios se orientaron a potenciar procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a partir de la información recolectada, en pos de la reflexión y la expresión de juicios de valor, los que orientaron la toma de decisiones que contribuyeron a la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del proceso formativo de los futuros docentes.

La implementación del proyecto se desarrolló en el marco del establecimiento de relaciones intra e interinstitucionales que se inscribieron, como describe Carlos Marcelo (1996), dentro del *modelo de resonancia colaborativa*. Planteamos en páginas anteriores que dicho modelo se caracteriza por el beneficio mutuo de las instituciones involucradas, por la colaboración, la reciprocidad y relaciones de igualdad entre los actores involucrados. La concreción de este tipo de relaciones interinstitucionales requirió de la comunicación y del establecimiento de acuerdos. Es así como, durante el año 2020 se elaboraron y firmaron diferentes notas solicitando autorización y permisos dirigidos a los miembros del equipo directivo del ISP 5 y del Jardín de Infantes N° 95 “ Rayo de sol”¹⁸, ambos ubicados en Cañada de Gómez, para poder desarrollar diferentes tareas orientadas al análisis del contexto. Mediante los mismos se solicitó acceso a documentación institucional

¹⁸El proceso de análisis del contexto se desarrolló en ciclo lectivo 2020, durante el período de distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) y se solicitó autorización para realizar entrevistas virtuales con las docentes cofomadoras de este Jardín de Infantes porque fue la única institución de nivel inicial asociada con el instituto formador durante ese año.

como así también permisos para concretar una serie de entrevistas virtuales a diferentes actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las prácticas¹⁹. Durante el año 2021 y gracias a aportes de los seminarios y talleres de la Maestría, el proyecto de intervención pedagógica fue tomando forma y terminó de diseñarse. En marzo de 2022, con el propósito de sellar todas las acciones que se habían concretado y también las que restaban desarrollarse, se firmó un acta acuerdo²⁰ entre la UNR- Facultad de Humanidades y Artes y el Instituto Superior del Profesorado N° 5” Perito Francisco Moreno”, en el marco de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Se acompañó dicho acuerdo con el firmado de una serie de consentimientos informados por parte de los actores involucrados, lo que habilitaba la apertura del proceso de implementación, el cual se inició a mediados de mayo de 2022.

Podemos afirmar que se generaron compromisos compartidos de colaboración, los cuáles reflejaron la implicación²¹ de todos los actores involucrados en la formación de futuros profesionales, mediante la creación de ambientes que favorecieron la reflexión y la intervención.

2.2.2. Los actores involucrados en el proceso de implementación

En este apartado consideramos apropiado mencionar a los diferentes *actores que participaron de la intervención* y describir la labor que cumplieron cada uno de ellos dentro del desarrollo del dispositivo pedagógico construido. Como *directora del trabajo final de Maestría*, debemos mencionar a la Doctora Liliana Sanjurjo, quien aceptó cordial y humildemente acompañarme de modo exhaustivo en todos y cada uno de los momentos claves de este recorrido. Los motivos por los cuáles pensamos en ella para cumplir este rol, se basan en su trayectoria profesional, la experticia en el terreno, la calidad y calidez de su persona, su sencillez y generosidad. En el Reglamento de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales (RM

¹⁹Se puede acceder a los formularios de las diferentes entrevistas virtuales a través de los enlaces ubicados en anexo.

²⁰Ver índice del anexo para acceder a la lectura del acta acuerdo, las notas y los consentimientos informados.

²¹El uso que hacemos del término *implicación* remite a la idea aportada por Souto (2010), quien plantea que implicar significa envolver, plegar dentro, comprometer, enlazar, ligar. Por lo tanto, la implicación puede definirse como el comportamiento natural del investigador en las ciencias humanas, la cual surge de una relación entre sujeto y objeto que genera una red de relaciones interactivas.

298/2020), se detallan las funciones del Director/a del Proyecto Final de la Maestría. En concordancia con las mismas, podemos mencionar que la doctora avaló la presentación del trámite de admisión, guio la producción que corresponde al Taller de elaboración de proyectos e informes profesionales II, cuya finalidad fue profundizar los conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos. También acompañó transversalmente el cursado de la Maestría y el proceso de elaboración del Proyecto, evaluó periódicamente las actividades relacionadas con el desarrollo del Proyecto y finalmente, nos orientó y acompañó en el proceso de escritura del Informe Final de la Maestría.

Otro de los actores claves que nos acompañaron en este proceso fue la *coformadora en terreno*, Licenciada María Marta Poletti, jefa del Campo de la Práctica del ISP 5, quien accedió acompañarnos a nivel institucional durante este desafío profesional. Tomando como base el Reglamento de Práctica Docente Marco (Decreto 4200/15), podemos resaltar que la tarea fundamental que cumple el docente coformador es la formación en terreno del sujeto en formación, en este caso, la maestranda, a partir del establecimiento de acuerdos consensuados entre las instituciones involucradas. En relación a ello es que, una de las razones por las cuáles pensamos en la Prof. Poletti para cumplir este rol, se fundan en el permanente diálogo e intercambio de ideas que sostenemos durante el quehacer diario de nuestra profesión, en su experiencia laboral en el campo de la práctica y en el profundo conocimiento que posee del contexto institucional en el cual se implementó el proyecto. También consideramos apropiado referenciar al mismo documento para destacar las funciones y tareas que asumió esta actora, ya que proporcionó orientaciones pertinentes durante la etapa de diseño del dispositivo de formación. Cumplió tareas de acompañamiento en las instancias de implementación del proyecto pedagógico a través de sugerencias orientadas a potenciar el proceso de evaluación de la intervención, promovió la autorreflexión de la práctica de los maestrandos y elaboró un registro narrativo respecto de las etapas de implementación.

La pareja pedagógica en el espacio curricular Taller de Práctica III del Profesorado en Educación Inicial, docente especialista del Nivel Inicial, profesora Silvana Anselmo, fue otro de los actores claves, quien asumió el desafío de acompañar de modo permanente la implementación de la

experiencia pedagógica. La disposición favorable al diálogo y al trabajo compartido, la capacidad de reflexión y revisión de la propia práctica, son algunas de las razones por las cuáles se eligió trabajar junto a esta profesional de la educación. Decidimos recuperar ideas planteadas por Caporossi y Placci (2015) para destacar que la propuesta de realizar las prácticas de la enseñanza, acompañada por una pareja pedagógica tiene como objetivo lograr una reflexión crítica sobre la práctica en el aula y sobre el proceso de construcción del conocimiento profesional. Analizar las tareas realizadas en el Taller de Práctica III desde el marco del proyecto de intervención pedagógica y escuchar la perspectiva de un par que está compartiendo la misma experiencia, ayudó a replantear la propia práctica, a sistematizar la reflexión, a realizar revisiones y modificaciones que convergieron en la toma de decisiones, en respuesta a situaciones que surgieron en el devenir de la propuesta. Cabe destacar, también, que el proceso de implementación del proyecto junto a una pareja pedagógica es coherente con la concepción del trabajo docente como práctica colectiva que implica la promoción y la generación de espacios de debate entre colegas, así como también, el aprendizaje de valores, actitudes y compromisos.

Cada uno de los actores antes mencionados asumieron diferentes funciones que se orientaron a facilitar el proceso de intervención, tales como asesorar y orientar en la etapa de implementación, mediatizar la integración entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre el diseño y el desarrollo del proyecto. Estimularon y potenciaron mejoras en la práctica de la enseñanza del propio maestrando, apoyándose en la investigación, en la reflexión y la autorreflexión.

Por último, cabe mencionar a los protagonistas de la intervención, los diez estudiantes que cursaron el Taller de Práctica III del Profesorado en Educación Inicial durante el ciclo lectivo 2022. Las razones de elección del espacio curricular y del grupo de estudiantes se desprenden del análisis del contexto, de la delimitación de la problemática y se fundan en ideas planteadas en la fundamentación teórica de este trabajo, desde los aportes de Steiman (2008). Hacemos mención al lugar híbrido, difuso que ocupa el estudiante durante esta etapa del trayecto formativo, junto al lugar de asimetría en el dominio de competencias y saberes para desempeñarse en la situación, con limitaciones

en el poder de decisión. Es de esperar, entonces, que durante este período, adquieran vital importancia los andamiajes que ofrecen tanto los profesores de la institución formadora de Nivel Superior (docentes del taller y profesores de las didácticas específicas), como los docentes coformadores de las escuelas asociadas y fundamentalmente, los propios compañeros que están transitando la situación en condiciones semejantes.

Pensamos en este dispositivo de formación como un modo de abordaje de la problemática detectada, la cual emerge de la identificación de la tensión entre trabajo individual/ trabajo colaborativo, lo que movilizó en nosotros el proceso de análisis del contexto y el diseño de la propuesta de intervención de mejora. El desafío consistió en provocar genuinas situaciones compartidas de aprendizaje que faciliten la apropiación participativa mediante intercambios interpersonales que impliquen, también, transformaciones personales.

2.2.3. La importancia del proceso de retroalimentación para el desarrollo de la práctica reflexiva

Según el concepto de evaluación desarrollado en el marco teórico, los procesos de retroalimentación desarrollados durante esta experiencia pedagógica se orientaron a la mejora de la práctica, mediante el ejercicio de revisión y reflexión compartida sobre determinadas tareas, actividades e instrumentos diseñados e implementados. Para ello organizamos diferentes instancias de diálogo e intercambio de ideas con los actores involucrados, directora del proyecto, docente coformadora en terreno y pareja pedagógica, los que se concretaron mediante encuentros presenciales y virtuales, también por comunicación vía whatsapp y mediante documentos compartidos por drive.

Nos reunimos en variadas oportunidades con la Directora del Proyecto de Intervención, doctora Liliana Sanjurjo²² para delinear juntas aspectos esenciales que servirían de guía en las distintas etapas de implementación, referidos a los diferentes medios a través de los cuáles los actores involucrados podríamos ir registrando la experiencia y recolectando información. Acordamos que un modo pertinente, destinado a los estudiantes, sería los diarios de

²²Se puede acceder a los registros auditivos y escritos del proceso de retroalimentación sostenidos durante la implementación, en anexo, sección *formato virtual*, apartado titulado "Registros auditivos y escritos sobre reuniones con acompañantes de la implementación, en: enlace drive a retroalimentaciones con directora de la intervención".

clases y consideramos que las grabaciones de audios diarios y las escrituras periódicas podrían constituir posibles formatos de los mismos. En relación a los registros del equipo de acompañamiento, coformadora en terreno y pareja pedagógica, decidimos que, además de mantener instancias de diálogo e intercambio periódicas, solicitaríamos informes escritos durante el año, para realizar evaluaciones parciales y finales. También consideramos pertinente que la comunicación entre directora del proyecto y maestranda fuera periódica a través de informes orales mediante grabaciones de audios sobre los avances de la implementación, como así también consultas sobre el diseño de los diferentes instrumentos de recolección de información.

Los primeros encuentros con la docente coformadora en terreno, licenciada María Marta Poletti²³, giraron en torno al intercambio de apreciaciones respecto de la configuración del dispositivo de parejas pedagógicas y posibles proyecciones desde la consideración de las particularidades del contexto interinstitucional en el que se desarrollarían las acciones. A través de encuentros periódicos, la coformadora fue participando de las instancias en las que se tomaron decisiones ligadas a la implementación, así como a la construcción de instrumentos de recolección de información en las diferentes etapas. Se trabajó en la elaboración de orientaciones que asegurasen la recuperación de las significaciones producidas por quienes formaban parte de la experiencia como integrantes de las parejas pedagógicas, en las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. En el transcurso del año fuimos compartiendo el estado en el que se iban desplegando las tareas y se realizaban algunos ajustes. La docente elaboró un informe, al finalizar el año, orientado a comunicar el proceso de evaluación integral respecto al desarrollo de la intervención²⁴.

El proceso de retroalimentación con la pareja pedagógica fue permanente ya que dialogamos, intercambiamos ideas y revisamos la propuesta del proyecto constantemente. Se fueron construyendo de modo conjunto cada uno de los instrumentos de recolección de información, como así también se

²³ Se puede acceder a los registros auditivos y escritos del proceso de retroalimentación sostenido con la acompañante, en anexo *formato virtual*, apartado titulado "Registros auditivos y escritos sobre reuniones con acompañantes de la implementación, en: enlace drive a retroalimentaciones con coformadora en terreno".

²⁴ Se puede acceder a dicho informe en la sección anexo.

consensuó la generación de cambios en algunos de ellos, en respuesta a demandas propias de una práctica situada y contextualizada. Se coincidió en la importancia de diseñar instrumentos que propiciasen la retroalimentación entre los integrantes de las parejas pedagógicas. Se pensó en incluir referencias que plasmasen las miradas desde las cuales se emiten juicios valorativos, relativos tanto a la coevaluación como a la autoevaluación de estudiantes del Taller de Práctica III. En función del análisis diferido, se ponderó la relevancia de incluir aspectos que contemplasen la incidencia de las dimensiones profesionales y académicas, además de las personales. De este modo, en el transcurso del año fuimos compartiendo diversas tareas: se construyeron criterios, indicadores, rúbricas, se inició el análisis de la información recabada y se comenzaron a elaborar archivos que constituirían el anexo del informe final. También se organizaron de modo compartido las dinámicas de trabajo de las instancias de clases en el instituto formador, orientadas a potenciar los procesos reflexivos sobre la experiencia pedagógica transitada. La profesora realizó dos informes parciales de la implementación, uno a mitad de año y otro, al final²⁵.

Podemos afirmar que, en coherencia con categorías conceptuales estructurantes del proyecto de intervención pedagógica, las relaciones que se establecieron entre los diferentes actores involucrados se enmarcaron dentro del *modelo de resonancia colaborativa* planteada por Carlos Marcelo (1996). Se generaron compromisos compartidos de colaboración mediante la creación de ambientes que favorecieron la reflexión a través de la retroalimentación, primó la participación, el logro de consensos, el establecimiento de acuerdos y la deliberación y todo ello contribuyó a que el proceso de evaluación fuera formativo y orientado al aprendizaje.

Concebimos como claves las devoluciones que realizaron cada uno de los actores involucrados, las cuáles se orientaron a retroalimentar y acompañar, desde diferentes perspectivas y a través del diálogo constructivo. En este marco y tal como lo explicitamos en la fundamentación de este escrito, la retroalimentación cumplió la función esencial de apoyo y soporte para el aprendizaje, no sólo para revisar un trabajo ya finalizado, detectar y corregir

²⁵Se puede acceder a los informes mencionados, en el anexo, apartado denominado "Informes de los acompañantes de la implementación".

errores o señalar aciertos sino para orientar, apoyar y estimular aprendizajes posteriores. Es así como las devoluciones no concluyeron con la comunicación de los datos sino que abrieron espacios de continuidad ya que movilizaron el trabajo reflexivo, y fuimos capaces de integrar ideas, sugerencias y aprendizajes en el trabajo cotidiano y en respuesta a todo lo que iba aconteciendo.

En relación con ello y vinculando con el concepto de racionalidad práctica aportada por Schön (1989), podemos decir que mediante los roles complementarios de los diferentes actores involucrados partimos del reconocimiento de la complejidad de la realidad dada y desde una perspectiva interpretativa, intentamos comprender, poner en diálogo de modo permanente la teoría y la práctica con el fin de aportar respuestas aproximadas a las cuestiones analizadas. De este modo, tratamos de generar una práctica reflexiva que respondiera a las tres vías planteadas por el mismo autor y descritas en el marco teórico del presente trabajo: la reflexión sobre lo que se hace mientras se hace, la reflexión sobre la acción y reflexión sobre lo que se reflexionó en la acción.

La práctica resultó ser, entonces, una fuente importante de elaboración de teoría para los actores involucrados, porque a través de un movimiento espiralado que partió del conocimiento en la acción, se complejizó a través de la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción, dando lugar al proceso de construcción del conocimiento profesional.

2.2.4. La importancia de los instrumentos de recolección de información para la evaluación del dispositivo de formación

Partiendo de la idea aportada por Jackson (1968) quien plantea que el conocimiento profesional del docente se va construyendo, poco a poco, sobre la base de las interpretaciones de las situaciones en las que se ven envueltos en las instituciones escolares y en las aulas y del resultado de las decisiones que adoptan, en la etapa de implementación del proyecto consideramos importante diseñar instrumentos que nos permitiesen recolectar información en las diferentes fases de la enseñanza. Hacemos referencia a los *momentos preactivo, interactivo y posactivo* de la enseñanza, considerados como importantes por el autor antes mencionado. Los instrumentos para obtener

información constituyen el aspecto visible de la evaluación. Al respecto, Feldman (2010) plantea que los mismos deben seleccionarse en función de los propósitos de cada práctica educativa y deben cumplir con dos atributos fundamentales. El primero hace referencia a la validez, en la medida en que dicho instrumento tiene que servir para lo que queremos evaluar. El segundo, a la confiabilidad y ello requiere que posean algún grado de exactitud o consistencia dentro de los límites del tipo de información buscada.

En concordancia con los propósitos que persiguió el diseño del dispositivo de formación planteados con anterioridad y con la finalidad de recolectar información a través de la escritura y la narración, decidimos otorgar valor a los *diarios de clases* como medio de registro narrativo del período de observaciones y de prácticas, como así también narrativas que giraban en torno a la *reflexión sobre la incidencia de la pareja pedagógica* en los momentos preactivo e interactivo de la enseñanza. También pensamos en la importancia de este tipo de registro para el momento posactivo, solicitando a las estudiantes *narrativas* que tradujeran los procesos de *auto y coevaluación*. Consideramos que dichas prácticas reflexivas se verían potenciadas a través de los procesos de socialización y es así como pensamos que los *grupos de reflexión* potenciarían el proceso de análisis de la práctica.

Como nuestro objetivo era que los *diarios de clases* tradujeran la implicación del sujeto con la tarea y que el sujeto no solo enunciara lo vivido sino aquello que le pasaba con lo vivido, decidimos solicitar a las estudiantes *narraciones diarias en formato oral*, a través de grabaciones de audio en un grupo de whatsapp personal, los que luego debían subir a un drive para compartir el enlace con las responsables del proyecto. Cada estudiante, al finalizar la semana, debía reescuchar los audios diarios y a partir de ellos realizar una *narrativa escrita semanal*²⁶ que diera cuenta de un análisis más profundo de lo vivido, a través de la interpretación desde diferentes marcos teóricos y categorías conceptuales construidas a lo largo de la formación. Solicitamos la escritura de reflexiones que expresaran la apreciación valorativa de cada estudiante acerca del impacto y la incidencia que tuvo en su proceso

²⁶Se puede acceder a las orientaciones para la elaboración de registros narrativos, en el anexo, en sección referida a los instrumentos de recolección de información, primera etapa implementación, bajo el título: Orientaciones para los registros narrativos.

formativo la experiencia pedagógica a través de la conformación de parejas pedagógicas, en las diferentes etapas de implementación y acompañamos dicha solicitud con documentos orientativos²⁷.

Elegimos a los diarios de clases para recolectar información porque consideramos que la narración oral y la escritura, hacen posible volver sobre lo vivido, sobre lo actuado y ello desempeña un papel decisivo en el desarrollo del pensamiento, en la descripción, organización y reflexión de la práctica. Adherimos a la idea planteada por Souto (2016) sobre el valor formativo de la escritura, porque la exploración abierta y la profundización del relato permiten abrir significados desde la resonancia que el relato tiene en el propio autor y en quienes se prestan a la escucha, provistos de su propia experiencia. El aprendizaje de la práctica profesional docente supone aprender a mirar las narrativas, aprender a reflexionar sobre situaciones concretas contextualizadas, desde la articulación de la teoría con la práctica. Los diarios de clases ayudan a desarrollar y a ampliar la capacidad de mirar, de reflexionar sobre lo vivido y de comunicarlo a través de la escritura. Las narrativas ofrecen reflexividad crítica acerca del yo que escribe en diferentes contextos como una práctica analítica creativa valiosa y de este modo, la escritura se concibe como un método de investigación porque escribir es pensar, es analizar, es descubrir.

Blanco (2015) plantea que a través de la escritura alcanzamos una conciencia más elaborada de nuestro pensamiento y en las instancias de formación, este proceso requiere de un *acompañamiento*. En esta experiencia, los docentes que conformamos la pareja pedagógica, asumimos ese rol de acompañamiento, orientado a favorecer la escritura reflexiva. Para ello, desarrollamos *lecturas periódicas* de los diarios de clases y les compartimos comentarios, los cuáles no buscaban controlar o enjuiciar sino que se orientaban a ayudarles a profundizar pedagógicamente en las situaciones que relataban, a ver lo educativo en ellas y elevar el pensamiento de lo que vivían como un problema personal a un problema educativo. A través del planteamiento de preguntas, sugerencias, comentarios nos propusimos promover el pasaje de la descripción a una narración más reflexiva. En

²⁷Se puede acceder a los documentos que orientaron los procesos reflexivos, en el anexo, sección referida a los instrumentos de recolección de información, discriminando a los mismos en la primera y en la segunda etapa implementación.

definitiva, nos propusimos que los estudiantes aprendieran a afinar la mirada para distanciarse y crecer profesionalmente, teniendo presente que el pensar implica detenerse a considerar con profundidad lo que sucede y que ello requiere de volver a nutrirse de teorías, a veces ya aprendidas, en otras ocasiones, nuevas, que nos ofrezcan orientaciones, nuevas comprensiones, nuevas perspectivas.

2.2.5. La importancia de la socialización de las reflexiones en el proceso formativo

Como venimos mencionando a lo largo de todo escrito, la reflexión sobre la práctica se ve potenciada si se hace junto a otros y por esta razón es que propiciamos la generación de *momentos de análisis y reflexión de las prácticas* no sólo en el instituto formador, en los momentos de asistencia a clases semanales, sino también en las instituciones asociadas.

Consideramos propicio implementar esta estrategia en nuestra intervención ya que el grupo de estudiantes que desarrolló instancias de prácticas se caracterizó por ser estable y por reunirse periódicamente. Elegimos este dispositivo porque consideramos que la reflexión da lugar a procesos donde el pensamiento, el sentimiento, la emoción, que el relato escrito u oral despliega y provoca, se constituye en material a ser pensado, trabajado, elaborado y así generar aprendizajes y transformaciones.

Durante esta experiencia, el trabajo reflexivo se destinó a los contenidos manifiestos y conscientes que toma a la reflexión como acto de conciencia orientando la formación de un docente como práctico reflexivo. Trabajo que se diferencia, en palabras de Souto (2016), de la elucidación psíquica, la cual incluye y toma como objeto los procesos inconscientes. La reflexividad es una propiedad de una relación reflexiva y al mismo tiempo una capacidad, producto de un desarrollo, de un saber reflexionar de quien realiza la reflexión, que implica replegarse, reflejarse no icónicamente, sino modificando la dirección, al mismo tiempo que verse en el otro y volver sobre sí. Por ello se vincula y se favorece en la formación.

Tomando de base el concepto aportado por Sepúlveda Ruiz (2005), descrito en el marco teórico, podemos afirmar que fuimos los profesores a cargo de los talleres y docentes coformadores quienes cumplimos la *función de*

tutorización de las prácticas de enseñanza y de la reflexión sobre las mismas. Cabe destacar que durante las diferentes instancias de prácticas identificamos la labor de todos los tutores antes mencionados, pero en la fase interactiva de la enseñanza cobró vital importancia el seguimiento constante que realizaron periódicamente los *docentes coformadores*, quienes acompañaron, asesoraron, orientaron y ayudaron cotidianamente a los estudiantes, promoviendo el desarrollo de procesos de reflexión y análisis de sus propias prácticas pedagógicas. Realizaron devoluciones diarias, de forma oral, a cada uno de los estudiantes practicantes, orientadas a generar retroalimentaciones que contribuyeran a una evaluación formativa continua.

A su vez, cada *profesora del taller* desarrolló un proceso de tutoría no solo grupal sino también individual a través de instancias virtuales, sincrónicas y asincrónicas y, fundamentalmente presenciales, tanto en el instituto formador como en las instituciones asociadas, mediante observaciones directas de las instancias de prácticas preprofesionales. Dichas tutorías se orientaron a ofrecer instancias de consulta, retroalimentación y evaluación, como un espacio de aprendizaje privilegiado para la coconstrucción y resignificación de sentidos, procesos y prácticas. Es así como los procesos reflexivos se fueron gestando entre diferentes actores: entre los propios integrantes de la pareja pedagógica, entre la pareja pedagógica y la docente coformadora, entre cada integrante de la pareja pedagógica y las docentes del taller de práctica.

Se trabajó a partir de los relatos que los practicantes ofrecían de situaciones que habían vivido como difíciles o desafiantes durante las instancias de prácticas porque consideramos, al igual que Souto (2016), que la reflexión implica un camino que parte de la experiencia y no de la teoría. La autora sostiene que la reflexión es un proceso que se va abriendo en distintos momentos y donde la vuelta atrás significa pasar a otro momento temporal y a otro espacio para recordarlo, narrarlo, indagarlo desde el tiempo presente de la reflexión y donde la vuelta por efecto retroactivo nunca es al mismo lugar. No podemos dejar de resaltar, nuevamente, la implicación del sujeto en el proceso y la situación de reflexión, en tanto no se trata de un procedimiento neutral, sino de una acción comprometida, responsable, involucrada, donde el sujeto se juega al poner su experiencia como objeto de reflexión ante otros y ante sí mismo

Mediante los *grupos de reflexión* se promovió la generación de un espacio compartido con la intención de que se convirtiera en un lugar de encuentro que permitiera verse a través de otros ojos, que nos hacen de espejos donde poder mirarnos, porque en la formación reflexiva el docente adquiere un conocimiento sobre su experiencia profesional a la vez que sobre sí mismo y sobre los otros. Souto (2016) plantea que en este proceso, el conocimiento que el dispositivo y el profesor aportan queda conjugado en la reflexión misma. Se trata de un movimiento de circularidad que no se cierra en sí mismo, sino que se abre a la recursividad generando, al reflexionar, nuevas vueltas que nunca son copia ni reflejo exacto de aquello sobre lo que se reflexiona: una acción, una práctica, una idea. La reflexión invita a la creación, al juego de ideas, a no quedarse en lo mismo, a interrogar e interrogarse, a adentrarse en otro significado o sentido aún no descubierto.

Las *profesoras del taller* auspiciamos de *coordinadoras*, tratando de guiar, orientar, dirigir la atención a cuestiones que pudiesen iluminar la situación desde lentes teóricas, reorientando la mirada hacia dentro, hacia lo que le pasaba a cada uno de los integrantes del grupo en esa relación. En estas instancias volvimos a encontrarnos en este rol de acompañamiento, planteado por Blanco (2015), porque escuchamos, propiciamos la circulación de la palabra y promovimos los intercambios, invitamos a problematizar las situaciones a través del sostenimiento de preguntas que les permitieran ampliar su comprensión de la educación y de sí mismos. Nos propusimos promover la construcción de un saber sobre la experiencia, ofreciendo orientaciones prácticas a través de lecturas y autores que mostraran una relación pensante con la realidad educativa, potenciando el pasaje de las reflexiones espontáneas y esporádicas hacia una sistematización de los procesos reflexivos, para favorecer el desarrollo de una actitud reflexiva.

Cerramos este apartado afirmando que la formación reflexiva favorece el desarrollo de la capacidad de reflexionar en el sujeto, en el grupo, en la institución, en lo social, con el objeto de transformar los desempeños profesionales que aportan al cambio en la educación, a partir del cuestionamiento y la vuelta para examinar, no evaluar, lo que se hace, se piensa, se siente de manera individual y colectiva. Se trata de un proceso de formación a través de la reflexión con acercamientos y distancias, objetivación

y subjetivación que va dejando huellas en la construcción del conocimiento profesional del docente y que se vuelca a su entorno.

2.3. Acerca del análisis de la propia práctica

Este apartado se centra en el proceso de análisis de la práctica desarrollada desde un enfoque multirreferencial ya que la tarea de comprender e interpretar la experiencia pedagógica se realiza desde diferentes perspectivas. Primeramente describe los cambios y modificaciones que se fueron generando, durante el desarrollo de la experiencia pedagógica, que distan o no estuvieron previstos en el diseño del proyecto. Prosigue con un exhaustivo análisis de la información recolectada en las diferentes etapas de implementación desde distintas lentes teóricas abordadas en la fundamentación del escrito. Luego se arriba a los resultados parciales de la experiencia, como producto del proceso de cristalización de las diferentes perspectivas de análisis. Finalmente, se aborda el modo en que la formación de posgrado transitada y la experiencia pedagógica desarrollada incidieron en los autores de este informe desde el rol de formadores.

2.3.1. Analizando el recorrido: entre lo diseñado y lo acontecido

Parte de lo que contienen las páginas anteriores de este escrito constituye lo que Salinas, en Poggi (1998) define como la instancia de diseño del proyecto, el cual se reflejó en una planificación anticipada de diferentes componentes que supuso una toma de decisiones argumentadas y justificadas, orientadas a facilitar el desarrollo de la intervención. Partiendo de una concepción de currículum flexible, afirmamos que la puesta en práctica de lo que diseñamos implicó necesarias modificaciones y enriquecimientos al contrastar con la realidad educativa. Por ende, el diseño se fue validando, ajustando y enriqueciendo durante la instancia de desarrollo. A continuación compartiremos los cambios más importantes que se generaron, la fundamentación de algunas decisiones tomadas y también describiremos algunas dificultades que se presentaron durante la fase de desarrollo.

Durante la implementación del proyecto de intervención pedagógica se constituyeron parejas pedagógicas y los criterios de conformación de las mismas fueron diferentes en cada una de las etapas. Durante el *primer*

cuatrimestre se agrupó a una estudiante cursante del Taller de Práctica III con otra estudiante del Taller de Práctica IV. Esta decisión se enmarcó dentro del Art. 5 del Reglamento de Práctica Docente Institucional (2017) -en adelante REPI- el cual plantea al Campo de la Formación en la Práctica Profesional como eje integrador de los otros campos de formación y establece la inserción paulatina a la realidad socioeducativa y a las prácticas docentes desde el primer año de la carrera. Cabe aclarar que, durante los años precedentes a la pandemia, las estudiantes del Taller de Práctica III realizaban prácticas preprofesionales durante el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo pero, este grupo en particular, no había tenido ningún tipo de inserción presencial en las instituciones educativas, como consecuencia de los períodos de aislamiento y luego distanciamiento social preventivo y obligatorio sostenidos durante los años 2020 y 2021. Es por ello que, en concordancia con el REPI y con el objetivo de fortalecer la trayectoria formativa de este grupo, se decidió incrementar la cantidad de inserciones de las estudiantes, ofreciendo la oportunidad de insertarse en las instituciones asociadas durante ambos cuatrimestres.

Destacamos que el propósito central y general de la intervención se orientó a contribuir al proceso de construcción del conocimiento profesional mediante el fortalecimiento de la cultura colaborativa en las prácticas preprofesionales que se asumieron en el Taller de Práctica III del Profesorado en Educación Inicial y la implementación se organizó a través de dos etapas, las cuáles giraron en torno a diferentes objetivos. Durante la *primera*, el objetivo se orientó a posibilitar el progresivo conocimiento de las tareas que involucran el desarrollo de la docencia en el nivel inicial y el aprendizaje del trabajo colaborativo. Es así como, basándonos en el Art. 8 del REPI, la inserción de las estudiantes de tercer año se tradujo en observaciones participantes, ayudantías a la estudiante residente y docente coformadora, como así también la asunción de tareas sencillas que les permitiera apropiarse de los saberes del trabajo docente situado, pero sin asumir aún todas las responsabilidades y compromisos que implican las prácticas preprofesionales. Las razones por las cuáles decidimos conformar parejas pedagógicas entre estudiantes de diferentes años de cursada se fundamenta en la figura de apadrinamiento, planteada por Serrat y Zaragoza (2017) y descrita en el marco teórico de este

escrito. El mismo consiste en posibilitar el establecimiento de un vínculo entre dos estudiantes que asumen roles diferentes. El estudiante menos experimentado, en este caso, el de tercer año, asume el rol de apadrinado, aprende de otro alumno con mayor experiencia, el de cuarto año, el padrino, quien auspicia de referente al asumir el rol de enseñante, como guía y mediador del aprendizaje. Esta aproximación del apadrinado al contexto escolar se realizó a través del acompañamiento del padrino y tuvo como objetivo principal facilitar su adaptación a la futura labor y abrir el camino hacia la práctica que realizarían en el segundo cuatrimestre. Se basó en un aprendizaje activo y participativo que permitió una retroalimentación inmediata y continua, que tuvo como objetivo principal acompañar y ayudar a reflexionar sobre cuál es la tarea de un docente en el aula y posibilitar el aprendizaje del trabajo colaborativo.

Durante la *segunda etapa*, los objetivos fueron que las parejas pedagógicas, conformadas entre dos estudiantes de tercer año, pudiesen asumir, de manera conjunta y gradual, todas las tareas que implicaron los momentos preactivo e interactivo de la enseñanza, correspondientes a las prácticas preprofesionales de tercer año. También se orientó a potenciar el desarrollo de procesos reflexivos mediante una evaluación formativa y compartida, durante el momento postactivo de la enseñanza. Cabe mencionar aquí, nuevamente a las autoras Serrat y Zaragoza (2017) quienes plantean que las competencias cooperativas desempeñan un rol relevante en la formación del capital social profesional ²⁸ (Hargreaves y Fullan, 2014) de los maestros. Es por ello que desde las instancias de prácticas se realizaron esfuerzos para que los alumnos tuvieran oportunidades de aprender de y con los otros. Las autoras plantean que este aprendizaje entre iguales comprende diferentes formatos y estructuras que incentivan el aprendizaje participativo, aumentan la motivación e interacción, fomentan la capacidad de cooperación y ayuda entre el alumnado, competencias básicas para ejercer como maestros.

²⁸Para Hargreaves y Fullan(2014) el capital social profesional refiere a la incidencia que tiene la cantidad y calidad de las interacciones y relaciones sociales que se establecen entre las personas en la expansión de oportunidades de acceso al conocimiento y a la información, Cuando se incrementa el aprendizaje intencionado de los maestros trabajando en equipo se consiguen resultados tanto a corto plazo como beneficios a largo plazo, en la medida en que éstos conocen el valor de sus compañeros y llegan a apreciar la riqueza del desacuerdo constructivo. Los autores proponen el desarrollo del capital social como estrategia en la formación y en el desarrollo de la profesión docente.

El momento de conformación de las parejas pedagógicas intertalleres se constituyó en una ardua y desafiante tarea porque tuvimos que articular diferentes variables intervinientes. Para empezar, mencionaremos dos de ellas, las diversas localidades de residencia de las estudiantes (Armstrong, Cañada de Gómez, Las Parejas, San Jerónimo Sud, Correa, Las Rosas, Montes de Oca, Carcarañá, Villa Eloisa) y los turnos de trabajo (mañana y tarde). La tarea fue compleja ya que intentamos conformar parejas que reuniera a estudiantes de diferentes talleres pero de la misma localidad y con el mismo turno disponible, para facilitar el trabajo grupal y el traslado.

Cabe aclarar que la modalidad de organización y desarrollo de las instancias de prácticas de los Talleres de Práctica III y IV, se enmarcan en el Art. 14 del REPI, el cual establece que las escuelas y/o instituciones seleccionadas, en lo posible, deberán estar en la zona de influencia del ISP5 para garantizar el vínculo entre éste y las instituciones asociadas. A excepción de aquellos casos en que por la especificidad de la carrera, por los requisitos de formación en variados ámbitos o por situaciones de fuerza mayor, deban proyectar las prácticas fuera del radio o en otras localidades previa aprobación del Consejo Académico. No nos enmarcamos dentro del caso de excepcionalidad ya que, Cañada de Gómez cuenta con seis instituciones educativas pertenecientes al segundo ciclo del Nivel Inicial y ello permitió que contáramos con disponibilidad de secciones para insertar a la cantidad de estudiantes que cursaban los talleres. Cabe resaltar que, a pesar de ello, el desafío no fue menor ya que tuvimos que disponer de catorce secciones para distribuir a veintiocho estudiantes.

Otra variable que consideramos fue la distancia entre la estación de ómnibus de Cañada de Gómez y las instituciones educativas a las que debían arribar todos los días las estudiantes, ya que algunos Jardines de Infantes se ubican en zonas periféricas y su traslado en remis implica un gasto adicional importante que no todas las estudiantes pueden solventar.

Además, otro aspecto que tuvimos presente fue la distribución equitativa de estudiantes designadas en cada institución asociada, ya que nos esforzamos en no sobrecargar al docente conformador, evitando que reciba a más de una pareja pedagógica durante el mismo ciclo lectivo. Al respecto, el Art. 9º: del REPI plantea que el docente conformador será el que reciba e integre

paulatinamente a los/as estudiantes al trabajo docente en el contexto institucional, cumpliendo una tarea fundamental en la formación en terreno de los mismos a partir de acuerdos consensuados con el ISP5.

La cuarta e importantísima variable que consideramos fue la trayectoria previa de las estudiantes residentes de Taller de Práctica IV, centrando la atención en la institución asociada y la sección de Nivel Inicial en la que había realizado sus prácticas preprofesionales de tercer año. Hace varios años que realizamos un registro del recorrido particular de cada estudiante por los contextos, instituciones asociadas y secciones de Nivel Inicial, tratando de ofrecer experiencias diversas y enriquecedoras que potencien el proceso de formación, evitando repeticiones. Estas decisiones se enmarcan en el Art. 13 del REPI el cual plantea la importancia de que las escuelas y/o instituciones asociadas con las que se trabaje respondan a un conjunto de variadas características: urbanas, urbano-marginales, rurales u otras instituciones que ofrezcan servicio educativo de contextos socioculturales diferentes, de distintas modalidades, de gestión estatal o privada, a fin de interactuar con realidades heterogéneas, intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos.

Otro aspecto que tuvimos que sortear, a la hora de conformar las parejas pedagógicas, fue la cantidad despareja de cursantes de los talleres de Práctica III y IV. Como consecuencia de la pandemia, la cantidad de cursantes de tercer año fue diez y en cuarto año, dieciocho. Para respetar la propuesta de implementación del dispositivo, las diez estudiantes de tercero conformaron parejas con diez estudiantes de cuarto y las ocho restantes, constituyeron cuatro parejas de residentes.

Durante la segunda etapa, la organización de parejas pedagógicas presentó menores dificultades ya que las estudiantes y el estudiante de tercer año eran tan solo diez y todos disponían del mismo turno para realizar las prácticas, coincidiendo por la tarde. Además, la cantidad de localidades de las cuáles eran oriundas las practicantes se simplificaron a tres y de ese modo pudimos conformar cinco parejas pedagógicas.

Es indiscutible la importancia que tiene la sistematización de una práctica reflexiva y compartida durante la formación, tanto inicial como continua. Schön (1989) plantea que la práctica reflexiva se potencia si tienen un mentor o guía

que brinde retroalimentaciones, como fue la pareja pedagógica de esta experiencia. El autor propone reflexionar en la acción, es decir, pensar en lo que hacemos mientras lo hacemos, tomar decisiones durante el desarrollo de una actividad. Refiere a un proceso de intercambios, acciones, y reacciones gobernadas intelectualmente, basadas en la confrontación empírica de esquemas teóricos, creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática y a partir de ello corrige, modela, depura y refuta los planteamientos previos.

Fue así como, a partir de la información que íbamos recolectando en la evaluación formativa centrada en el proceso, junto a la pareja pedagógica fuimos tomando decisiones y generando algunos cambios durante la etapa de implementación. Uno de los ajustes hace referencia a la valoración positiva del vínculo que se había consolidado entre las estudiantes de los Talleres Práctica III y IV y en la importancia de que el mismo no concluyera en la primera etapa y se extendiera e incluso potenciara, en la segunda fase. Junto a la profesora especialista del Nivel, decidimos solicitar a cada integrante de la pareja pedagógica de tercer año establecer una comunicación con la estudiante de cuarto año, con la que había constituido pareja pedagógica en la primera etapa, para conformar un cuarteto. El objetivo giró en torno a que las estudiantes residentes, las más experimentadas, pudiesen andamiar²⁹ (Bruner) a las estudiantes de tercero en la fase preactiva de la enseñanza, ante la difícil y desafiante labor de diseñar, por primera vez, una propuesta de enseñanza contextualizada y situada. La interacción que se fue dando entre las integrantes de cada cuarteto fue un proceso motivado por una necesidad, donde el vínculo actuó como unidad y el grupo como trama vincular. Pichón Riviére (2003) plantea que esta interacción implica dos rasgos esenciales: por un lado, los procesos de comunicación, porque los sujetos comparten tiempo y espacio y se establece entre ellos un interjuego, un intercambio de mensajes verbales y gestuales, donde se establecen expectativas recíprocas a partir del

²⁹Bruner (1997) utiliza en sus investigaciones el concepto de *andamiaje* para referirse a la estructuración que el adulto (en este caso, padrino, estudiante más experimentado) proporciona al niño pequeño (apadrinado, estudiante menos experimentado) y que le permite actuar en el límite superior de sus capacidades. Con este concepto él refiere a la necesaria presencia de esta intervención del adulto y que, una vez lograda la competencia de que se trate, prescindirá de tal apoyo en el mismo sentido en el que, una vez construido el edificio, se puede retirar el andamio que permitió levantarlo sin que quede huella alguna de su presencia.

reconocimiento de la presencia significativa del otro, relaciones causales entre el comportamiento de uno y otro sujeto.

Cabe aclarar que esta etapa del año estuvo atravesada por medidas de fuerza del gremio docente e intensas jornadas de paro, las cuáles impidieron el encuentro presencial entre las integrantes de los grupos. Para contrarrestar esta situación, conformaron grupos de whatsapp, se encontraron sincrónicamente por aplicaciones como meet y trabajaron en documentos compartidos. Otro de los rasgos planteados por el autor como esenciales para la interacción, es que en el grupo se producen fenómenos de aprendizajes, ya que implica la modificación interna de cada uno de los actores. Podemos afirmar que los cuartetos se constituyeron en una unidad interaccional, un sistema que emergió de la articulación de sus partes, de una red vincular que se estructuró sobre la base necesidad/objetivo/tarea. La tarea implicó un proceso, un conjunto de acciones destinadas al logro del objetivo que llevó a una transformación de la realidad tanto externa como interna. El acompañamiento por parte de las estudiantes residentes durante la fase de diseño de la propuesta se sostuvo, incluso, durante el período de revisiones y devoluciones que realizamos las profesoras del taller y perduró hasta el logro de la aprobación de las planificaciones.

Otro cambio que generamos entre la primera y la segunda etapa de desarrollo, que no estuvo previsto en el diseño, giró en torno a los diarios de clases. La propuesta de escritura de un registro narrativo semanal pudo concretarse durante la primera etapa pero generó muchas dificultades, debido a varios factores. En primer lugar, la inexperiencia de las estudiantes respecto a este tipo de escritura y las dificultades que fueron presentando ante esta propuesta. Al respecto Blanco (2015) plantea una serie de tensiones que giran en torno a la escritura reflexiva y varias de ellas coinciden con las que presentaron las estudiantes de la experiencia pedagógica. Algunas de esas tensiones se traducen en la dificultad para centrar la atención en diferentes acontecimientos; para aprender a mirar de nuevo lo acontecido desde otras perspectivas; para preguntarse sobre el sentido de las acciones e inconvenientes para encontrar un equilibrio entre la necesidad de describir lo vivido y crear distancia, para poder enfocarse en lo que les pasa a ellos con la situación.

Por último, tampoco fue una tarea sencilla encontrar tiempo para expresar toda esta reflexión en la escritura y ello constituyó el factor clave que incidió en la imposibilidad de entregar a tiempo los registros narrativos semanales. La mayoría de las estudiantes trabajaba durante el turno contrario al que realizaba las prácticas y por la noche cursaba el profesorado. El tiempo disponible para la revisión de categorías conceptuales construidas durante la formación docente inicial y la interpretación teórica de lo descrito requería de un tiempo considerable, que no contaban.

Ante esta situación, junto a la pareja pedagógica, decidimos generar un cambio respecto a la frecuencia de entrega de los registros narrativos durante la segunda etapa de implementación para que las estudiantes pudiesen encontrar ese tiempo disponible para reflexionar y expresar las mismas en la escritura. Es así como acordamos que la solicitud de registros auditivos diarios perdurase, pero el registro escrito dejaría de ser semanal para simplificarse en dos entregas. Una narrativa del período de observaciones, el cual comprendía un período de tres semanas, y otra narrativa del período de prácticas, subdividido en dos, uno correspondiente al desarrollo de sus propias prácticas y el otro al de su compañera, con una duración de dos semanas cada una.

Otra decisión que tomamos junto a la pareja pedagógica, se desprendió del proceso de lectura de las narrativas de la primera etapa, donde observamos que las escrituras traducían un proceso de reflexión sobre la incidencia de la pareja pedagógica que tendía a centrarse meramente en su aporte en el plano personal, no pudiendo pensar lo que acontecía como una cuestión que afectaba, también, las dimensiones académica y profesional. Es así como decidimos revisar las consignas detalladas en los instrumentos de recolección de información destinados a la segunda etapa y compartimos un documento donde definimos cada una de estas dimensiones ellas, acompañamos con algunos interrogantes que se orientaron a guiar el proceso de identificación y descripción de aspectos valorados como positivos, negativos y mejorables en relación a las dimensiones antes señaladas.

Para finalizar este apartado, planteamos que, si bien la propuesta de intervención pudo desarrollarse sin mayores dificultades y de acuerdo a lo diseñado, debido a las instancias de paros y también de feriados que coincidían con los días de cursado del Taller de Práctica III, la cantidad de

clases presenciales en el instituto formador se redujeron notablemente. Los seis encuentros que no pudimos concretar incidieron negativamente en la posibilidad de concretar mayor cantidad de espacios y tiempos compartidos que potenciaran los procesos de reflexión conjunta entre los integrantes de los dos Talleres de Práctica. Pudimos realizar jornadas de cierre en cada uno de los talleres, pero por separado, centrándonos en la incidencia de la experiencia a nivel intrasubjetivo, intersubjetivo e institucional, pero nuestra intención era compartir esta instancia entre las integrantes de ambos espacios curriculares.

2.3.2. Analizando la información recolectada desde las lentes teóricas

Souto (2016) plantea que el análisis incluye la comprensión de los sentidos que esas prácticas tienen o tuvieron en su aquí y ahora para los actores que las protagonizaron y, a partir de ella, avanzar en un proceso que las incluya y que lleve a una interpretación desde referentes teóricos diversos que permitan la creación de nuevos sentidos. Se trata, entonces, de poner en juego un doble proceso de comprensión donde el sentido se busca desde el adentro de los sucesos y los actores y no desde una posición de exterioridad, de explicación y donde el analista pone en juego teoría. La referencia a las teorías surge de la comprensión de los datos mismos, parte del hecho, lo transforma en información y esta sugiere lecturas teóricas pertinentes que colaboren en la comprensión e interpretación, atribuyendo nuevos sentidos a esa realidad estudiada.

Para comenzar, entonces, consideramos oportuno resaltar que el propósito central y general de la intervención se orientó a contribuir al proceso de construcción del conocimiento profesional mediante el fortalecimiento de la cultura colaborativa en las prácticas preprofesionales que se asumieron en el Taller de Práctica III, del Profesorado en Educación Inicial. Para lograr la concreción de dichas intenciones, cada etapa de implementación se organizó a partir de objetivos más específicos y el proceso de análisis de la información recolectada que compartiremos a continuación, se organizó a partir de los mismos.

2.3.2.1. Primera etapa de implementación.

Como ya explicamos en páginas anteriores, esta instancia se desarrolló durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2022 y tuvo una duración

aproximada de dos meses. Consistió en una primera aproximación a las prácticas preprofesionales de tercer año a través de parejas pedagógicas, conformadas por un estudiante de Taller de Práctica III que actuó como ayudante de la estudiante de Taller de Práctica IV. Los objetivos específicos que persiguió esta primera etapa fueron favorecer el progresivo conocimiento de las tareas que involucran el desarrollo de la docencia en el nivel inicial y promover el aprendizaje del trabajo colaborativo. Se trató de un período de observación directa de la labor de la docente coformadora y de un estudiante en formación más experimentado durante sus instancias de prácticas, acompañamiento y ayudantía diarias.

Recordamos que elegimos los *diarios de clases* para recolectar información porque consideramos que la narración oral y la escritura, hacen posible volver sobre lo vivido, sobre lo actuado y ello desempeña un papel decisivo en el desarrollo del pensamiento, en la descripción, organización y reflexión sobre la práctica. Como nuestro objetivo era que los diarios de clases tradujeran la implicación del sujeto con la tarea y que no solo se enunciara lo vivido sino aquello que le pasaba con lo vivido, decidimos solicitar a los estudiantes *narraciones diarias en formato oral*, a través de grabaciones de audio³⁰ en un grupo de whatsapp personal, los que luego fueron compartidos a través de enlaces a drive. Cada estudiante, al finalizar la semana, debía reescuchar los audios diarios y a partir de ellos realizar una *narrativa escrita semanal*³¹ que diera cuenta de un análisis más profundo de lo vivido a través de la interpretación desde diferentes marcos teóricos y categorías conceptuales construidas a lo largo de la formación.

Como cierre de esta primera etapa de implementación, solicitamos a los estudiantes la escritura de una reflexión que condensara su apreciación valorativa acerca del impacto y la incidencia que tuvo en el proceso formativo, la experiencia pedagógica vivenciada a través de la conformación de parejas

³⁰Se puede acceder a dichas grabaciones en el anexo, sección formato virtual, en el apartado referido a la primera etapa de implementación, bajo el título “enlaces drive a registros auditivos diarios”.

³¹Se puede acceder a dichas narraciones en el anexo, sección formato virtual, en el apartado alusivo a la primera etapa de implementación, a través del apartado titulado “enlaces drive a registros narrativos escritos semanales”.

pedagógicas junto a una estudiante residente. Para ello compartimos algunos aspectos que podrían guiar este proceso de reflexión y narración.³²

A partir de la escucha de los diferentes audios diarios, de la lectura de las narrativas semanales escritas que los estudiantes fueron elaborando durante las siete semanas, y de las reflexiones que expresaron al finalizar el desarrollo de esta primera etapa de implementación, compartiremos algunos significados a los que arribamos a partir de la interpretación de la información recolectada.

En primer lugar, destacamos la potencialidad de los registros auditivos diarios para el proceso de análisis, porque condensaron historias de los estudiantes donde narraron sus preocupaciones, los esfuerzos, lo que sintieron, lo que les sucedió, las dudas, los afectos, las frustraciones, las consecuencias de sus actitudes, el clima de la clase.

En relación a ello, destacamos la importancia que adquiere tener siempre presente, como formadores, las diferentes modalidades de reflexión que aportan Hatton y Smith (1995). Un primer nivel, correspondiente a descripciones no reflexivas que informan acerca de hechos o aspectos formales; un segundo, que alude a las reflexiones descriptivas que intentan proveer razones basadas con frecuencia sobre opiniones personales y experiencias previas más que sobre evidencias de la literatura o la investigación. Prosigue un tercer nivel, el de las reflexiones dialógicas, donde cada uno explora posibles razones, establece relaciones con conocimientos previos y fuentes bibliográficas. Finalmente, el cuarto nivel, el de las reflexiones críticas, las que dan cuenta de las razones en la toma de decisiones, considerando el contexto e incluyendo decisiones acerca de acciones futuras basadas sobre argumentos y razonamientos. Los procesos de reflexión constante que se consolidaron entre los actores antes mencionados, potenció el desarrollo en espiral de estos niveles de reflexión, orientados a mejorar el proceso de implementación de la propuesta a través de la retroalimentación.

Desde una primera aproximación general e introductoria, señalamos que los protagonistas de los relatos plantean que estas primeras inserciones, las

³²Se puede acceder a dichas reflexiones en la sección anexo, apartado formato virtual, primera etapa implementación, bajo el título "Enlaces drive a reflexiones finales sobre incidencia pareja pedagógica durante primer cuatrimestre".

cuáles se vieron postergadas en los años previos de la pandemia, tuvieron un impacto importante en la formación. Por un lado, para muchos, significó un retorno a su niñez y el “volver” al jardín despertó en ellos muchas emociones, como nostalgia. Otros expresaron que sirvió para confirmar y reafirmar la decisión de ser docentes y varios plantearon que renovó en ellos los deseos de continuar con la carrera. En relación al primer día de observaciones, los protagonistas coinciden en plantear que se encontraban dominados por sentimientos, a veces, contradictorios. Emocionados, alegres y felices de estar concretando la primera inserción en los Jardines de Infantes, pero a su vez, cargados de incertidumbre, miedos, dudas y temores que generaba lo nuevo, lo desconocido, con muchas inseguridades, ansiedades y expectativas respecto a esta nueva etapa que iniciaban. Uno de los protagonistas planteó, incluso, el estado de tranquilidad que logró consolidar cuando pudo conocer el barrio de la escuela, a su pareja pedagógica y a los diferentes actores que conformaban la comunidad educativa.

Cabe destacar que en todos los relatos los estudiantes expresaron haber sido recibidos con mucha amabilidad por parte de los diferentes actores institucionales y la amorosidad reflejada en los vínculos habilitó instancias de involucramiento y participación activa por parte de los docentes en formación. Afirman que el equipo directivo y las docentes cofirmadoras les dieron la bienvenida y los integraron de modo inmediato a todo lo que iba aconteciendo en las jornadas, habilitando un espacio para sus participaciones a través de las ayudantías. Ello generó en los estudiantes una sensación de comodidad, confianza y seguridad. También se mostraron dispuestos a responder a diferentes inquietudes que las estudiantes iban planteando.

Con el paso de los días, los estudiantes de tercer año expresaron haber ofrecido una constante disponibilidad para integrarse y participar de las propuestas y ayudar a la docente cofirmadora en diferentes tareas áulicas e institucionales durante el período de observaciones y disponerse a aprender del estudiante residente durante el período de asunción de sus prácticas preprofesionales.

Podemos afirmar, entonces, que las narrativas dan cuenta del establecimiento de relaciones interinstitucionales que se enmarcaron dentro del modelo de resonancia colaborativa planteada por Carlos Marcelo (1996)

porque se generaron compromisos compartidos de colaboración que reflejaron una implicación de todos los actores involucrados en la formación de futuros profesionales mediante la creación de ambientes que favorecieron la reflexión y la investigación.

En las narrativas predomina un sentimiento de gratitud por transitar esta experiencia pero sobre todo, satisfacción por la creación de un vínculo afectivo con los niños. Plantean que el mismo se fue reflejando en gestos cotidianos como saludos, besos, abrazos, regalos y sobre todo, en la identificación por parte de los niños de la figura de docente en las estudiantes, al llamarlas “seños” y solicitar ayuda constante en diferentes tareas cotidianas. Expresaron también la importancia que tuvo ir conociendo las diferentes actividades de rutina de cada grupo y de cómo ello posibilitó una participación cada vez más activa por parte de las estudiantes en las diferentes propuestas del docente.

En las voces de los protagonistas emerge el lugar que ocupa la pareja pedagógica en estos momentos desde la *dimensión personal* y expresan que la misma se constituyó en un sostén ante la incertidumbre, que les brindó seguridad y confianza y les permitió transitar con mayor comodidad estas instancias. Destacamos que, en la mayoría de los relatos y desde los primeros días de la experiencia, las estudiantes de tercer año se expresan en sus escritos en primera persona del plural, lo que hace referencia a la generación de un “*nosotros*” para referirse a la pareja pedagógica. Tan solo un par, el único conformado por un varón y una mujer, en sus narrativas expresan que al comienzo hubo escasa comunicación, incomodidad por la nueva situación, pero que con el correr del tiempo fueron teniendo más confianza y se fue constituyendo una relación enriquecedora para ambos.

Podemos interpretar estas situaciones desde el aporte que hace Rivière (2003), quien define al grupo como un conjunto restringido de personas que ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna se propone, en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles. Tal como planteamos en el marco teórico, esta interacción implica dos rasgos esenciales: por un lado, los procesos de comunicación, y por otro lado, también se producen fenómenos de aprendizajes ya que implica la modificación interna de cada uno de los actores.

Los estudiantes de tercer año resaltan en las residentes el compañerismo, la generosidad, la solidaridad, el respeto, la comprensión, la empatía, la paciencia, la humildad. Ello da cuenta del establecimiento de vínculos entre las estudiantes de diferentes talleres, acompañados de apoyo mutuo e intercambios permanentes.

Para poder comprender la relación que se establece entre el sujeto y su grupo, continuamos recuperando aportes de Riviére (2003) quien plantea que la escena grupal convoca un proceso transferencial, momentos regresivos, actualización de sensaciones, donde el grupo aparece como un espacio fusional sustitutivo de la pérdida de fusión o indiscriminación corporal que despierta la ilusión de completud y de omnipotencia.

En relación a la *dimensión académica*, los estudiantes describen a esta experiencia compartida como valiosa y enriquecedora, de muchos aprendizajes, que se constituyó en una instancia preparatoria para las primeras actividades que desarrollaron de manera individual, durante el período de prácticas de las residentes, como así también como un aporte para afrontar las futuras prácticas del segundo cuatrimestre. La estudiante de cuarto aparece en muchas de las narraciones como guía, como modelo en este proceso de aprendizaje de las prácticas preprofesionales. Una de ellas plantea claramente que fue aprendiendo a partir del aprendizaje de las residentes, de sus estrategias, de sus aciertos y errores. Ello da cuenta de este doble juego de aprendizajes que se da en simultáneo, por participar de la experiencia compartida y de cómo ello puede interpretarse desde la figura del apadrinamiento, definida por Mayoral Serrat y Cívís Zaragoza (2017) y detallada en apartados anteriores. El apadrinamiento promovió el aprendizaje tanto del padrino, del estudiante más avanzado, del residente, como del apadrinado, el estudiante de tercero, quien aprendió del aprendizaje del más experimentado, mientras el otro aprendía.

Consideramos oportuno, también interpretar esta información desde lo aportado durante el cursado del Seminario a cargo de la doctora Alicia Caporossi³³ donde abordamos ciertas particularidades que adquieren los

³³Seminario denominado "Dispositivos de formación y de investigación de las prácticas profesionales". Profesora a cargo: Dra. Alicia Caporossi. Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Facultad de Humanidades y Artes. Setiembre de 2020.

grupos de formación cuando los sujetos son adultos. A pesar de que cada uno posee distintos tipos de experiencias y conocimientos específicos sobre la práctica docente, en la formación hay una pérdida de verticalidad y la asimetría es más transitoria y ocasional, en función del contenido. Dicha especificidad deriva de un conjunto de saber-hacer que requiere de conocimiento y teorización de diverso nivel, que debe ser adquirido para desarrollar capacidades y competencias que posibiliten el desempeño en una profesión. En esta experiencia pedagógica particular, dichos saberes hacen referencia al campo de las prácticas, de la experiencia en el trabajo en la docencia, en las comunidades e instituciones sociales diversas.

Otra de las estudiantes planteó que al observar a su pareja pedagógica en el desarrollo de actividades no sólo pudo aprender de ella sino que esta instancia también la estimuló a pensar otras formas posibles de desarrollar esas actividades o enseñar otros contenidos. Plantearon que las residentes fueron modelos a partir de los cuáles aprendieron no sólo sobre los diferentes momentos de la jornada escolar, distintas tareas y sus particularidades, sino también, sobre el modo de posicionarse en el aula desde el rol docente, sobre cómo asumirlo. En relación a esta capacidad de imaginar, crear y no sólo de aprender a través de la imitación, Alliaud (2017) plantea que a través de las distintas instancias de prácticas el docente en formación tiene que aprender diferentes *contenidos* que hacen referencia a distintos saberes, tales como saber hacer, saber ser o sentir y saber estar, pero también señala que para que dichos saberes sean aprendidos se requiere de ciertas condiciones. Y es allí donde la autora hace mención a la *combinación entre repetición e imaginación y la colaboración*. El aprendizaje de cualquier habilidad empieza como práctica, pero de dicha práctica es posible obtener conocimiento siempre que acontezca más centrada en la imaginación que en la mecánica de la acción. La habilidad resulta de una práctica entrenada que implica la interrelación entre el conocimiento que sostiene la acción y la reflexión que la interpela, la problematiza, la desafía a mejorar y ello es lo que permite el progreso de la destreza. A medida que se repite se va innovando, creando, inventando. Para afrontar situaciones variadas y complejas los docentes tienen que estar formados, no para replicar o aplicar lo que han aprendido sino para inventar,

proponer, buscar alternativas, variar, innovar y lograr que los alumnos aprendan.

Dentro del trayecto formativo que implica el campo de la Práctica, uno de los objetivos del Taller de Práctica III es favorecer la comprensión de la enseñanza como un proceso complejo donde se articulan las dimensiones políticas, pedagógicas, sociales y técnicas del trabajo docente, enmarcadas en el aula y en el contexto institucional y sociopolítico. En relación a ello, uno de los objetivos específicos que persiguió esta primera etapa, fue favorecer el progresivo conocimiento de las tareas que involucran el desarrollo de la docencia en el Nivel Inicial. Podemos afirmar que este objetivo pudo concretarse ya que, en la información recolectada, los estudiantes expresan que esta primera instancia de observaciones participantes y ayudantías les permitió conocer características sobre la docencia en general y las particularidades que la misma adquiere en el Nivel Inicial.

En relación a la primera, consideramos oportuno recuperar ideas abordadas en el Seminario a cargo de la profesora María Mercedes Caila³⁴. Estas inserciones institucionales se constituyeron en una oportunidad para que las estudiantes pudiesen identificar a la docencia como una profesión que se encuadra dentro de uno de los sistemas profesionales cerrados, descritos por Dubar y Tripier (1998), como el mundo de la función pública. Corresponde a los sistemas de administración del Estado, que tienen un estatuto propio, poseen estructura piramidal y están fuertemente legitimados. Las estudiantes pudieron observar de modo directo que la docencia se trata de una profesión en la cual se muestra la tensión entre la vocación, el trabajo y la profesión ya que desarrollaron estas instancias atravesadas por luchas gremiales en reclamo de mejores condiciones laborales. Dentro de los autores abordados en el seminario antes citado, Tenti Fanfani (2002) plantea a la docencia como una categoría social, producto de un proceso de construcción que atravesó diferentes etapas en las cuáles se fueron constituyendo distintas imágenes y tipos ideales de docente. En su etapa fundacional se caracterizó por una tensión entre la *vocación, el apostolado y un oficio aprendido*, a partir de 1960-

³⁴Seminario denominado "Sociología de las profesiones", a cargo de la Magister María Mercedes Caila. Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Facultad de Humanidades y Artes. Diciembre de 2020.

1970 se constituyeron las bases para la estructuración de la docencia como *un trabajo* y más tarde como una *profesión* que requirió del dominio de competencias y de una formación permanente que respondiera a las demandas sociales. Es así como en la actualidad, la definición del oficio docente, supone la combinación de los tres elementos antes citados.

En relación a las particularidades que adquiere el desarrollo de la docencia en el Nivel Inicial, las estudiantes expresaron haber vivenciado una variedad de situaciones que giraban en torno a la concreción de diversas actividades. Las mismas se inscribieron dentro de las dimensiones sociocomunitarias e institucionales, tales como jornadas de festejo del día de los Jardines de Infantes, organización, ensayo y puesta en escena de actos escolares, reuniones plenarias y desarrollo de reuniones con las familias. También, explicitaron haber aprendido sobre la dimensión áulica, conociendo momentos de la Jornada escolar, diferenciando actividades de rutina de aquellas planificadas con la intencionalidad de enseñar un contenido disciplinar, como así también la importancia que tiene el juego en este nivel y el uso diferenciado que se hace del mismo.

Además, dieron cuenta de la observación respecto a rasgos personales de las docentes coformadoras que se plasman en el vínculo que establece cotidianamente con los niños y las familias. En el marco del cursado del Seminario³⁵ a cargo de las profesoras María Soledad López y María Fernanda Foressi, se ofreció un itinerario de lecturas interesantes desde las cuáles fuimos analizando la identidad de la educadora infantil y consideramos oportuno interpretar esta información recolectada con lo aportado por Vergara Arboleda (2014). La autora plantea que parte de las creencias actuales sobre la profesión de las educadoras infantiles guardan relación con la permanencia de ideas ligadas a su origen y están naturalizadas en el imaginario colectivo de la profesión, ya que la docencia en el Nivel Inicial se construyó sobre un modelo femenino que se caracterizó por exaltar un ideal maternal sustentado por la afectividad y el altruismo que fue coherente con la madre educadora. Estas creencias se reflejan actualmente en las distintas representaciones sociales

³⁵Seminario denominado "Pedagogía de la formación", a cargo de Magister María Soledad López y especialista María Fernanda Foressi. Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Facultad de Humanidades y Artes. Junio de 2021.

establecidas como básicas en el rol de la educadora infantil, ligadas al afecto, la crianza y el asistencialismo. Según esta autora, la identidad de la educadora infantil se construye por medio de las representaciones de la propia práctica y del conjunto de acciones comparables que la sustentan y le aseguran cierta estabilidad a través de la unidad de un grupo. Un colectivo docente donde se perciben características comunes, donde se crea un espacio sociocultural común a través del cual podemos identificarnos con el semejante. Por lo tanto, los acontecimientos y experiencias de su vida personal -su constitución subjetiva y sus relaciones intersubjetivas- están estrechamente relacionados con el desarrollo de sus funciones profesionales y con el desarrollo de su trabajo, el cual se enmarca e interpreta desde un imaginario social que conlleva una valorización social de la profesión.

En la información recolectada los estudiantes en formación afirman estar aprendiendo de todos los actores con los que se van involucrando, de la docente coformadora, de los niños, de las estudiantes residentes, como así también de las diferentes situaciones vividas. Las palabras de los estudiantes dan cuenta de que los mismos se están formando, ayudados por mediaciones que pensamos, anticipamos, diseñamos, desarrollamos y evaluamos los propios formadores, quienes vamos disponiendo de medios para que el sujeto en formación se transforme a sí mismo. Esta forma de entender las mediaciones en la formación es coherente con la concepción de dispositivo planteada por Souto (1999) y descrita en la fundamentación, quien expresa que el mismo se plantea desde una predominancia de lo técnico, pero incluye, al mismo tiempo, la diversidad de dimensiones que lo atraviesan: lo social, el poder, lo ideológico, lo cultural, el conocimiento, el imaginario, el deseo. El dispositivo es un conjunto heterogéneo y dispone todos esos componentes en función de una intencionalidad pedagógica orientada a facilitar el aprendizaje y la formación.

Respecto a los *docentes coformadores* y en relación con la *dimensión profesional* de la labor docente, en sus narrativas las estudiantes resaltan haber aprendido de su experticia en el desarrollo de las actividades cotidianas que conforman la jornada escolar, tanto las de rutina como las de enseñanza específica de contenidos disciplinares. Resaltan el aprendizaje de la organización de salidas escolares y también visitas de especialistas a la

institución. Destacan las formas de despertar la motivación en los niños, los modos de sostener la atención, la capacidad de coordinar y gestionar el trabajo grupal, el acompañamiento a trayectorias educativas diferentes y el abordaje de situaciones imprevistas que irrumpen en la cotidianidad del jardín, a veces vinculadas con escenarios de violencia. Entrelazado con la *dimensión académica*, identifican el aprendizaje en la construcción metodológica³⁶ destacando el aprendizaje de diferentes modos de abordar la enseñanza de diferentes contenidos disciplinares y el uso pertinente y creativo de recursos y materiales didácticos. Varias estudiantes remarcan que a través de esta instancia de inserción pudieron aprender *cómo enseñar*, a través de diferentes abordajes pedagógico-didáctico, comprender la funcionalidad de los contenidos que enseñamos al relacionarlo con la vida cotidiana de los niños y finalmente, cómo concretar el proceso de *transposición didáctica*³⁷, al adaptarlos a la edad de los niños y a las características del contexto institucional y grupal.

Continuando con el análisis de la información recolectada, haciendo alusión ahora a los *estudiantes residentes* y vinculados con la *dimensión académica*, ellos plantean que a través de la observación atenta del desempeño de los estudiantes residentes lograron construir nuevos conocimientos respecto a la planificación, las estrategias y los recursos. Reconocen en su desempeño modos de organizar y desarrollar propuestas de enseñanza abordados y sugeridos desde el Taller de Práctica III, que en ocasiones no se perciben tan claramente en los coformadores, como es la diferenciación de los momentos de inicio, desarrollo y cierre en cada una de las actividades. Destacan la creatividad en el diseño de las propuestas de enseñanza y la variedad de recursos contruidos y utilizados durante el desarrollo de las propuestas pero también en aquellos momentos de transición entre una actividad y otra. Resaltan el progresivo aprendizaje en el manejo de los tiempos y en la coordinación del grupo. Plantean que las estudiantes residentes auspiciaron de modelos a partir de los cuáles aprendieron cómo vincularse con los niños desde la dimensión afectiva-emocional, los modos de comunicarse con los

³⁶Gloria Edelstein (1996) designa con el término *construcción metodológica*, al producto de un acto creativo donde el docente articula la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por parte de los alumnos y las situaciones/contextos particulares de las prácticas educativas.

³⁷Yves Chevallard (1997) define a la transposición didáctica como el proceso a través del cual un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre un conjunto de transformaciones adaptativas que lo hacen apto para convertirse en un objeto de enseñanza.

infantes para explicar y brindar consignas acordes a su edad, el empleo de diferentes tonos de voz y vocabulario específico. Sostienen que aprendieron de las devoluciones que realizaba diariamente el docente coformador a la estudiante residente sobre su desempeño. Todo ello lleva a interpretar esta información nuevamente desde Alliaud (2017) quien sostiene que desde los espacios de práctica se deben propiciar el desarrollo de diferentes y variadas experiencias de enseñanza donde los futuros docentes puedan aprender de la propia experiencia y de la de otros y aprender junto a otros. Los docentes en formación tienen que ejercitar paulatinamente su oficio probando, ensayando, experimentando, poniéndose a prueba, pero dichas prácticas no deben agotarse sólo en el hacer, sino que es indispensable promover procesos de análisis de lo acontecido, donde puedan fundamentar ese hacer desde el saber, donde aprendan a dar cuenta del conocimiento que está detrás de sus actos y puedan pensar acciones alternativas. Consideramos que el dispositivo de formación que diseñamos e implementamos se constituyó en una mediación orientada a promover la formación de los futuros docentes.

En sus relatos los estudiantes destacan que los *niños* se constituyeron en grandes maestros, porque a través de ellos pudieron recuperar saberes construidos que forman parte de la *dimensión académica de la propia formación*, observando de modo directo las características evolutivas propias de la edad, la curiosidad y el deseo permanente de aprender, su capacidad de compartir a otros lo que estaban aprendiendo mediante estructuras lingüísticas cada vez más complejas. A partir de un diálogo establecido con los niños, una de las estudiantes plantea que se quedó reflexionando sobre la importancia que tenemos los docentes para el niño en el nivel inicial, desde el lugar de referente, de modelo, de figura de apego y de la importancia de ser conscientes de las huellas, marcas que dejamos en los niños a través de lo que decimos y lo que hacemos.

Otro aspecto vinculado con la dimensión académica que se manifestó frecuentemente en los relatos es la referida a la *relación entre la teoría y la práctica*. En las grabaciones de los primeros días, los estudiantes expresaron que esperaban ver en la práctica la teoría estudiada durante estos años de formación. Con el correr de los días, fueron expresando que pudieron vincular la teoría con lo que observaban diariamente en las instancias de prácticas en el

jardín, como por ejemplo, las etapas de evolución del dibujo, la transversalidad del juego en el nivel inicial, el abordaje de nociones matemáticas en actividades de rutina, diferencias respecto a la evolución de la motricidad fina y gruesa, las diferentes etapas de la escritura, entre otros. También señalaron el uso de la teoría aprendida durante estos años para abordar diferentes situaciones cotidianas. A pesar de ello, algunas docentes en formación expresan claramente que consideran que la práctica forma y enseña ciertas cuestiones que no están en los libros y señalan estar aprendiendo desde la práctica, vivenciándola. La lectura de esta información nos remonta a uno de los seminarios³⁸ que compartimos durante el cursado de esta formación de posgrado, coordinado por la doctora Liliana Sanjurjo, para hacer mención a Schön (1989), quien señala que las situaciones complejas que plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría, requiere reconocer y evaluar la situación, construir la problemática y elaborar nuevas respuestas para cada situación singular.

Centrándonos ahora en el análisis de otro de los objetivos que nos planteamos para esta etapa, orientado al aprendizaje del trabajo colaborativo, podemos afirmar que estas instancias de inserción posibilitaron su concreción y ello se fundamenta en varias afirmaciones. Por un lado, en relación a la funcionalidad del dispositivo de parejas pedagógicas, las estudiantes expresaron que el trabajo colaborativo pudo desarrollarse ya que lograron establecer una comunicación fluida, se construyó un vínculo afectivo que posibilitó un trabajo conjunto y ello habilitó instancias de diálogo e intercambio de críticas constructivas. Plantearon, además, que este trayecto compartido fue significativo porque el enriquecimiento fue mutuo y potenció los primeros pasos en la docencia para ambas integrantes de la pareja pedagógica. Las estudiantes de tercer año resaltaron la importancia de las características personales de las residentes para hacerlas sentir integradas, destacando como rasgos centrales la predisposición para responder a inquietudes y dudas, el respeto por los tiempos personales de aprendizaje de la práctica, la amabilidad y el compañerismo. Plantearon que las residentes fueron gentiles y generosas

³⁸Seminario denominado “Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría-práctica”, docente a cargo: Dra. Liliana Sanjurjo. Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Facultad de Humanidades y Artes. Marzo de 2020.

al compartir con ellas la planificación de las propuestas de enseñanza y ello fue gratificante porque les permitió conocer e involucrarse en el desarrollo de las mismas como así también aprender modos particulares de programación de los diferentes componentes curriculares.

También expresaron que por más que no asumieron las diferentes tareas que implicaban las prácticas preprofesionales, durante esta primera etapa, sintieron ser parte de esta experiencia desde el lugar de acompañantes de la estudiante residente, incluso plantearon haber sido empáticas con ellas, experimentando sus ansiedades, su nerviosismo, sus preocupaciones. Aparece aquí nuevamente la noción de pareja pedagógica, de la configuración de un “nosotros”, aunque se encontraban atravesadas por una relación de asimetría en relación a saberes, responsabilidades y experiencias. Podemos interpretar las expresiones utilizadas por las estudiantes, tal como ya lo expresamos en la fundamentación, desde lo aportado por Rivière (2003), al hacer mención de los dos principios organizadores del grupo: el objetivo-tarea-finalidad y la mutua representación interna. Se produce una reconstrucción interna de la red vincular que actúa como inscripción fundante de lo grupal, surge una unidad vincular, una pertenencia, un “nosotros” que posibilita la cooperación y potencia la acción grupal en tanto se visualizan, abordan y resuelven los obstáculos que emergen de la marcha hacia los objetivos grupales.

Tan solo dos estudiantes, no mencionaron en sus relatos la presencia de su pareja pedagógica en el primer día, pero lo hicieron en días posteriores. Interpretamos que su retraso en la mención se relaciona con el tiempo necesario para la consolidación de un vínculo que posibilite la generación de un grupo. En las narraciones de uno de estos dos estudiantes se puede identificar una tendencia a identificar más fácilmente las dificultades en el desempeño en su compañera residente que la capacidad de mirarse a sí misma en sus intervenciones, evidenciando un bajo porcentaje de autocrítica. Varios estudiantes plantearon haber experimentado cierta incomodidad durante las semanas de prácticas preprofesionales de las compañeras, porque la relación de simetría que habían construido mediante la asunción de ayudantías a la docente coformadora debía ahora disminuir, con menores grados de participación y colaboración, brindando el espacio para un mayor protagonismo de la estudiante residente. En relación a ello, otra de las estudiantes expresa

que durante este período de menor participación comprendió que cada una de las integrantes de la pareja pedagógica tenía su tiempo para desarrollar las actividades y brindar lo mejor a los niños, que la relación no se basaba en la competencia sino que debía aprender y enseñar juntas.

Resaltan la comunicación, la creación de un vínculo, una ida y vuelta, el compartir con el Otro, la importancia de los intercambios, la retroalimentación constante, las sugerencias mutuas. Tal como expresamos en el marco teórico, Souto (1993) sostiene que los grupos surgen en momentos históricos y en contextos determinados y tienen una evolución, atravesando momentos de inicio, de desarrollo y finalización. Los procesos del grupo transcurren en un devenir dialéctico caracterizado por el movimiento y el conflicto, en este caso particular, desencadenado por las ansiedades y temores que despiertan las primeras prácticas pedagógicas. En el mismo libro, la autora invita a pensar los grupos como acontecer, como movimiento, como proceso.

En sus relatos expresaron el despliegue de una disposición constante de involucramiento que se reflejó en ayudas y acompañamientos a las residentes. Las estudiantes de tercero relatan la incidencia favorable que tuvieron las orientaciones que recibieron por parte de la pareja pedagógica y el docente coformador durante instancias previas a sus intervenciones porque les brindaron seguridad y les permitieron estar más tranquilas. Valoran que las residentes no subestimaron la importancia que tenían para ellas estas primeras intervenciones, que pudieron ser empáticas, pacientes y compañeras. También resaltan el valor de las retroalimentaciones posteriores al desempeño, el reconocimiento de los aciertos como alicientes y las sugerencias de medios para seguir mejorando. Señalaron la importancia de aprender sobre la práctica, a partir de ella y consideraron haber aprendido a partir del desarrollo de esas intervenciones.

A través del análisis de la información aportada por las estudiantes de tercer año podemos afirmar que las parejas pedagógicas se constituyeron en verdaderos grupos de formación que auspiciaron como mediadores para el logro de transformaciones, cambios, modificaciones de los sujetos. Sostenemos esta afirmación en ideas aportadas por Souto (1989) quien plantea que los grupos de formación constituyen mediaciones fundamentales para favorecer el proceso de formación de los futuros docentes. La autora

entiende a los mismos como una virtualidad que toma existencia mediante un dispositivo grupal; como un proceso desencadenado por los cruces y anudamientos entre miembros singulares reunidos témporo-espacialmente para impulsar ciertas finalidades comunes. Tal como lo planteamos en la fundamentación, el grupo aparece como un espacio transicional que permite transformaciones, cambios, desarrollo en las personas que forman parte de él; como un espacio intermediario entre la sociedad, la institución y los sujetos. Como un trayecto compartido que da lugar, a su vez, a que cada uno de sus integrantes realice su propia trayectoria de formación, en virtud de su proyecto profesional y dando lugar a la producción, a la acción, a la transformación.

En concordancia con las ideas expuestas en el párrafo anterior, las estudiantes de tercer año resaltan que esta experiencia fue significativa porque les permitió aprender cosas de su pareja pedagógica residente que no hubiesen aprendido del docente coformador. Atribuyen este impacto al hecho de que se trata de dos estudiantes, pares, que se encuentran atravesando una situación, donde la estudiante más experimentada comparte sus saberes a la principiante y brinda consejos, orientaciones y guías desde su experiencia particular, más semejante a ellos y diferente de la vivenciada por el docente coformador. En concordancia con esta última idea, una de ellas plantea que compartir el aula junto a otra estudiante sirve de apoyo, sostén, acompañamiento y permite que, observemos todo aquello que se considera importante desde un lugar más cercano.

Este lugar que ocupa el par en las narraciones de las estudiantes puede interpretarse a la luz de lo desarrollado en el marco teórico del presente escrito, de la mano de Steiman (2008), quien describe algunas semejanzas y diferencias respecto a las prácticas de enseñanza que asumen los docentes y las prácticas que asumen los practicantes, que permiten comprender que los estudiantes de tercero perciban una relación de cercanía respecto a los estudiantes residentes.

Los aportes de Souto (2016) también proporcionan un marco para comprender las palabras expresadas por las estudiantes, ya que sostiene que la formación es el proceso de transformación de un sujeto, es la dinámica de cambio de un sujeto que vive en sociedad, en situación de interacción con otras personas que en el intercambio toman el lugar de terceros, de mediadores para

que el proceso de transformación personal tenga lugar, permitiendo que el desarrollo del sí mismo y del para sí, se produzcan. Proceso de formación que se da en la temporalidad y en la relación con otros, no en el aislamiento y la soledad. Es allí donde lo grupal entre juego. Todo grupo se constituye como una red de reciprocidades, como espacio intermediario y transicional que, desde lo psíquico y lo social y como formación imaginaria, simbólica y real constituye un apuntalamiento para el sujeto y hace posible su transformación. Es esa calidad de “espacio entre”, de ligazón lo que facilita a la vez lo grupal y la formación, creando juegos posibles donde los procesos tienen lugar en la temporalidad, donde las transformaciones con duración son posibles.

Avanzando con el análisis y en relación a la cultura colaborativa en el plano institucional, las estudiantes señalaron la observación directa y la vivencia de diferentes situaciones que demuestran que el trabajo docente no se realiza en solitario, ni de modo aislado sino siempre con otros y junto a otros. Relatan situaciones donde diferentes actores institucionales, sobre todo, docentes de las mismas secciones, diseñaron y desarrollaron, en variadas oportunidades, propuestas de enseñanzas compartidas por salitas. Este trabajo colaborativo también se reflejó de modo permanente en las propuestas áulicas, a través de diferentes modalidades de agrupamientos de los niños para la resolución de diferentes tareas conjuntas.

Consideramos que estas inserciones que se pensaron, diseñaron y desarrollaron desde un modelo de resonancia colaborativa (Carlos Marcelo, 1996) redujeron las distancias entre las instituciones formadoras, entre el discurso teórico y el práctico, permitieron superar el aislamiento y las soluciones fragmentarias para poder trabajar juntos, priorizando la interacción entre los diferentes agentes implicados: profesores formadores, docentes coformadores y estudiantes. En definitiva, trabajar e investigar cooperativamente a partir de la realidad dada, intentando aportar respuestas aproximadas a las cuestiones analizadas.

2.3.2.2. Segunda etapa de implementación.

Esta instancia se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2022 y tuvo una duración aproximada de dos meses. Consistió en la asunción compartida de todas las tareas referidas a los momentos preactivo y postactivo

de la enseñanza a través de parejas pedagógicas, ahora conformadas por dos estudiantes del Taller de Práctica III. Se organizó en dos períodos: tres semanas de observaciones y cuatro de prácticas. Las estudiantes agrupadas en parejas pedagógicas brindaron un acompañamiento al docente coformador a través de ayudantías en el desarrollo de diferentes tareas propias del trabajo docente. También llevaron a cabo la recolección de información y análisis de las dimensiones sociocomunitarias, institucionales y áulicas que les permitió el diseño compartido de una propuesta de enseñanza contextualizada y situada, acorde al contenido a enseñar y a las características del grupo de niños.

En el período de prácticas preprofesionales las integrantes de la pareja se fueron alternando en las tareas que implicaron el desarrollo del momento interactivo de la enseñanza. Durante los primeros quince días, una de las estudiantes asumió todas las tareas cotidianas de la práctica y la otra compañera observó su desempeño, tomó registros del mismo para realizar retroalimentaciones periódicas a su compañera. En los segundos quince días se procedió de la misma manera, pero invirtiendo los roles.

Los objetivos específicos de esta segunda etapa se orientaron a facilitar la progresiva asunción de las tareas que implican los momentos preactivo, interactivo y postactivo de las prácticas preprofesionales de tercer año a través del trabajo colaborativo y potenciar el desarrollo de procesos reflexivos mediante una evaluación formativa y compartida.

Los instrumentos que diseñamos para recolectar información siguieron tomando de base la escritura y solicitamos la producción de narrativas que giraban en torno a la *reflexión sobre la incidencia de la pareja pedagógica* en los momentos preactivo e interactivo de la enseñanza. También pensamos en la importancia de este tipo de registro para el momento posactivo, solicitando a las estudiantes *narrativas* que tradujeran los procesos de *auto y coevaluación*³⁹. Consideramos que dichas prácticas reflexivas se verían potenciadas a través de los procesos de socialización y es así como pensamos que los *grupos de reflexión* potenciarían el proceso de análisis de la práctica.

³⁹Se puede acceder a dichas narraciones en el anexo, sección formato virtual, en el apartado alusivo a la segunda etapa de implementación, a través de los apartados titulados “Enlaces drive a reflexiones sobre incidencia pareja pedagógica en las fases preactiva, interactiva y postactiva”.

Organizamos el registro y análisis de la información partiendo de ideas aportadas por Jackson (1968) quien sugiere aproximarse a la comprensión del proceso de enseñanza a través del reconocimiento de diferentes momentos: previo, durante y posterior a la acción didáctica, a los cuáles denominó con los términos preactivo, interactivo y posactivo.

Es oportuno recordar que para la asunción del *momento preactivo* de las prácticas preprofesionales de tercer año solicitamos a las estudiantes conformar cuarteros, donde cada pareja pedagógica de tercer año debía agruparse con la estudiante residente con la que había conformado una dupla en el primer cuatrimestre. Se trató de una instancia que generó mucha ansiedad e inseguridades en las estudiantes que debían atravesar estos primeros desafíos y muchas fueron las incidencias que tuvo el acompañamiento de la estudiante residente durante esta etapa.

En relación a la *dimensión personal*, en las *narrativas escritas*⁴⁰ que produjeron las estudiantes de tercero resaltan la predisposición inmediata que mostraron las estudiantes residentes para acompañarlas, utilizando para ello la mediación de la tecnología ya que nos encontrábamos en días atravesados por medidas de fuerza gremial y feriados. Describen como favorable el vínculo afectivo construido y sostenido, la contención, el ofrecimiento de apoyo y sostén constantes. Reconocen que el rol que cumplieron las estudiantes de cuarto año resultó una tarea esforzada para ellas porque implicó tiempo de dedicación, y destacan la responsabilidad con la que la asumieron, la paciencia y la empatía que brindaron. Lo definen como un espacio de confianza que habilitó el diálogo y el intercambio, donde pudieron expresar dudas e inquietudes, ansiedades y temores, como así también actitud de apertura y escucha, siendo capaces de interiorizar sugerencias de las estudiantes más experimentadas.

Para comprender la incidencia que tuvo el cuarteto durante la fase preactiva de la enseñanza consideramos oportuno volver a citar a Rivière (2003), quien plantea que el aprendizaje es concebido por el sujeto como crisis, cambio y relaciona este acontecer con situaciones de obstáculos donde se da un

⁴⁰Se puede acceder a dichas narraciones escritas en el anexo, sección formato virtual, en el apartado referido a la segunda etapa de implementación, bajo el título "enlaces drive a reflexiones sobre incidencia pareja pedagógica en la fase preactiva".

movimiento contradictorio entre lo nuevo y lo previo que es percibido como un conflicto que genera ansiedades intensas, que pueden dar lugar al surgimiento de vivencias de excitación, intranquilidad, displacer y sus respectivas defensas, como la negación, la disociación, la inhibición, la regresión, entre otras. Todos estos estados psíquicos pueden ser conscientes o inconscientes y constituyen una dramática subyacente al aprender que puede o no constituirse en obstáculo. Ante estas situaciones, el grupo aparece como una instancia de elaboración de ansiedades, de discriminación porque en él la experiencia puede ser nombrada, procesada, simbolizada. El temor y las ansiedades descienden, se modifican en el espacio transicional o intermediario del grupo donde las escenas se juegan, pueden llevarse a la conciencia y operar sobre ellas, resignificándolas. Tal como lo venimos planteando teóricamente, el grupo actúa como espacio de encuentro, donde en articulación con otros puede accederse al conocimiento de sí mismo y del otro, donde el sujeto se integra, repara lo dañado, resignifica su historia y descubre su potencialidad creadora.

En relación a la incidencia que tuvo el acompañamiento de la pareja pedagógica en la *dimensión académica*, en los relatos plantean que las residentes las acompañaron en el proceso de revisión, mejora y aprobación de las propuestas de enseñanza y las definen como un interesante andamiaje. Aportaron ideas iniciales de cómo podrían organizar la planificación a partir de una adecuada articulación de todos sus componentes y acompañaron el proceso de escritura de la misma, medio a través del cual sería accesible a otros. Para explicar el lugar que ocupan las residentes en estas instancias sostienen que, a pesar de que poseen un recorrido más avanzado, siguen siendo estudiantes y ello hace que las puedan comprender mejor, ser más empáticas, porque lo hacen desde un lugar más cercano. Reconocen que las estudiantes residentes poseen mayor conocimiento desde dos perspectivas: por su trayectoria formativa más avanzada en la carrera que les permitió construir más saberes acerca de cómo enseñar, pero también por la experiencia profesional que poseen, porque ya transitaron por estas instancias con anterioridad.

Por lo tanto, afirman que las residentes saben más sobre la organización de la enseñanza y también sobre las instituciones escolares y desde ese lugar les brindan sugerencias. Podemos identificar, nuevamente, el valor que ocupa

el grupo desde un espacio transicional, intermediario del que habla Souto (1989) y el cual describimos en páginas anteriores. Tomando de base la idea de transicionalidad, Rivière (2003) considera al grupo como un ámbito privilegiado de desarrollo de la dialéctica regresión-progresión, mundo interno-mundo externo. En el ámbito grupal se reproduce la cotidianidad, con las vicisitudes y las crisis que en ella atravesamos y ello determina formas de encuentro con el otro, de incluirse en el proceso interaccional, de significar la situación grupal y de relacionarse con el objeto de conocimiento, en fin de formarse. Es por ello que el grupo apareció como el sostén óptimo para un proceso formativo que posibilitó el desarrollo de una tolerancia a la emergencia de lo nuevo y lo heterogéneo, a los movimientos de desestructuración y reestructuración, esenciales para la creación y para el desarrollo individual, grupal, institucional y comunitario. El grupo permitió a las estudiantes de tercero asumir sus contradicciones y proyectarse en el tiempo y en el espacio social donde se posibilitaron redes identificatorias, ámbitos de inserción y de creatividad que adquirieron la significación de un trabajo compartido, costoso y gratificante, que instauró un espacio de reflexión crítica de la realidad.

Respecto a la *dimensión profesional*, las estudiantes plantean que esta instancia compartida junto a las estudiantes de cuarto les permitió comprender que el rol del docente en el Nivel Inicial va más allá de enseñar en la cotidianidad del jardín a través del desarrollo de las tareas. Implica amar lo que se hace, poseer disponibilidad, apertura, capacidad de escucha. Recalcan la importancia de ser responsables y comprometidos a la hora de planificar la tarea, seleccionar materiales, involucrarse con la realidad y singularidad de cada niño y contexto institucional. Algunos relatos expresan que comprendieron que el trabajo en equipo y la cooperación de todas las partes hacen que esta profesión resulte de mejor manera. Otras voces expresaron que pudieron ver que la docencia es un trabajo que se realiza con otros, de manera cooperativa y que requiere de relaciones, vínculos e interacciones, saber escuchar, saber brindar y recibir consejos. Podemos observar en los escritos de las estudiantes la identificación de rasgos que definen a la docencia como una profesión que se inscribe en el marco de una cultura colaborativa.

Al respecto Hargreaves y Fullan (2014) sostienen que la enseñanza siempre es vista como algo difícil, los maestros piden ayuda y nunca dejan de aprender.

El apoyo y la comunicación entre colegas conducen a los docentes a tener confianza y seguridad, las responsabilidades compartidas, el análisis, la evaluación y la experimentación conjunta, son condiciones bajo las cuales los maestros mejoran. En sus narrativas predomina el reconocimiento de los aportes de las estudiantes residentes y en algunas escrituras, en menor medida, aparece la incidencia de la compañera de tercer año. En ellas aluden a que aprender a trabajar en equipo implicó un desafío porque tuvieron que respetar y articular los tiempos disponibles para poder trabajar juntos, coordinar horarios, aprender a escuchar al otro, controlar la ansiedad, pensar y tomar decisiones compartidas. También señalaron que al conformar parejas pedagógicas se evidenciaron diferentes grados de conocimiento respecto a algunos contenidos disciplinares, como así también los pedagógico-didácticos, producto de lo que cada una sabía desde lo teórico y traía desde lo experiencial. Valoran que pudieron ofrecer y compartir sus saberes y se enriquecieron mutuamente al entrelazar conocimientos, lo que permitió que la planificación pudiese emerger como una proyección construida de modo compartido.

A través del análisis de la información descrita podemos afirmar que en las parejas pedagógicas primó una cultura colaborativa ya que en este tipo de cultura, según Hargreaves y Fullan (2014), el fracaso y la inseguridad no se protegen y defienden sino que se comparten y se discuten con el fin de adquirir ayuda y apoyo. En sus relatos valoran al dispositivo de parejas pedagógicas como importante en la formación porque potencia los aprendizajes a la hora de observar, planificar, acompañar la trayectoria de los niños, reflexionar desde diferentes puntos de vista.

A continuación analizaremos los significados que pudimos construir a partir de la lectura de las *narrativas*⁴¹ centradas en la incidencia de la pareja pedagógica durante el *momento interactivo* de la enseñanza.

Analizando la información recolectada respecto a la *dimensión personal*, las estudiantes describen el inicio de esta etapa como cargado de temores, miedos, inseguridades y es allí donde la compañera vuelve a aparecer como

⁴¹Se puede acceder a dichas narraciones escritas en el anexo, sección formato virtual, en el apartado referido a la segunda etapa de implementación, bajo el título "enlaces drive a reflexiones sobre incidencia pareja pedagógica en la fase interactiva".

una figura de sostén, ayuda y acompañamiento. Persona empática que les brindó confianza, seguridad, empatía y alivió así el transitar. La definen como ese Otro con el cual se generó una buena comunicación, un intercambio mutuo, donde cada uno pudo plantear dudas, inquietudes, ansiedades, consultar, como así también reconocer, halagar, sugerir, motivar. Un espacio compartido sostenido por la colaboración, la solidaridad, la cooperación y el diálogo constructivo.

Al respecto, Quiroga (1987) sostiene que el escenario e instrumento de la constitución del sujeto es lo grupal y ello adquiere importancia en la medida en que es en el interior de esa red vincular entre mundo interno (necesidad/gratificación) y mundo externo (necesidad/satisfacción) en la que el sujeto emerge y se configura. Durante este período de dualidad constitutiva que atraviesa el estudiante en situación de asumir prácticas de enseñanza, a la que alude Steiman (2008), adquieren vital importancia los andamiajes que ofrecen los integrantes del equipo formador y los propios compañeros que están atravesando los mismos desafíos. Dichas prácticas requieren de ambientes especiales que reproduzcan lo más fielmente posible las condiciones reales de desempeño de esas prácticas sociales, pero en situaciones protegidas, en las cuáles las prácticas del novato se desarrollen junto al experto, en este caso, el docente coformador en la institución asociada y las profesoras del taller, en el instituto formador. El desafío consiste en provocar genuinas situaciones compartidas de aprendizaje que faciliten la apropiación participativa, mediante intercambios interpersonales que impliquen también el modo en que los sujetos se transforman, en una actividad preparatoria de futuras actividades relacionadas con las prácticas de la enseñanza.

Resaltamos que en los escritos de las estudiantes aparece la idea de andamiaje mutuo, de apoyo diario para describir el rol que asumió la pareja pedagógica. Señalan que aprendieron a trabajar en equipo, respetando el momento de práctica de cada una, a través de una *presencia silenciosa*, es decir, estando dispuestas y disponibles para la compañera pero sin interferir ni interrumpir. Reconocieron la importancia del diálogo e intercambio constructivo, las devoluciones al finalizar cada día, donde además de identificar aspectos positivos y negativos, importaba cómo se habían sentido durante el transcurso

del día, reforzando la confianza en sí mismos. Reconocen en las retroalimentaciones diarias de las compañeras, modos delicados y respetuosos, orientados a la mejora del propio desempeño desde la mirada del Otro, que los ayudaron a superarse día a día. El grupo se constituyó en un espacio de lo intersubjetivo, de la interacción con otros que habilitó y potenció instancias de reflexión y que promovió el desarrollo de estrategias metacognitivas que ayudaron a modificar actitudes y a tomar decisiones más ajustadas al complejo proceso de la enseñanza. Los procesos de retroalimentación desarrollados durante este tiempo, se orientaron a la mejora de la práctica, mediante el ejercicio de revisión y reflexión compartida sobre determinadas tareas, actividades e instrumentos diseñados e implementados. Tal como expresamos en páginas anteriores, Ávila (2009) señala que la retroalimentación es un proceso en el que se comparten inquietudes y sugerencias para conocer el desempeño y mejorar en el futuro, además de potenciar e invitar a la reflexión. Las devoluciones diarias de la docente coformadora, las sugerencias periódicas de las docentes del taller y la mirada constante y atenta de la pareja pedagógica, ayudaron a analizar la práctica de los estudiantes proponiendo herramientas y situaciones para la mejora, y presentando disparadores para continuar con el desarrollo del proceso reflexivo.

Respecto a la *dimensión académica*, valoran como positiva la mirada de una compañera que está transitando la misma situación, con el mismo grupo pero que, al asumir la práctica en diferentes momentos, auspicia de espectadora. Reconocen que la compañera aporta una visión externa de las prácticas y desde ese lugar, expresa lo que ve, brinda aportes, recomendaciones, sugerencias pero sobre todo, se dispone a una búsqueda conjunta de respuestas y alternativas. También señalan que las instancias de prácticas alternadas posibilitaron aprender de las prácticas de la compañera y por ende, resultó más beneficioso para la que practicó en segundo lugar.

Cabe resaltar que las estudiantes expresan que la experiencia compartida les permitió *aprender juntos*, intercambiar conocimientos adquiridos y experiencias previas, brindar aportes y sugerencias para la evolución y la mejora de ambos integrantes. Para interpretar esta información nos serviremos de la noción de espacio transicional de Winnicott que surge en sus

elaboraciones acerca de la relación de la madre y el niño y que es útil para comprender la experiencia cultural. El autor (1986) habla de pasajes, de procesos, de viajes de lo subjetivo a la objetividad y, por ello, de progreso hacia la experiencia. El espacio transicional es una matriz relacional que se difunde a la vida adulta, a los espacios de pensamiento y creatividad y por ello a la cultura. Se trata de trabajar, entonces, esa matriz relacional en la experiencia de formación, en la relación con los terceros que la mediación plantea. Al entender a la formación como transformación, como pasaje de viejas a nuevas formas y relaciones que van emergiendo a través de un proceso, en su gradualidad.

En relación a la *dimensión profesional*, plantean que durante el momento interactivo de la práctica pudieron ir conociendo y vivenciando las diferentes dimensiones de la tarea de enseñanza, no sólo la pedagógica-didáctica sino también la institucional y sociocomunitaria, a través del reconocimiento de la importancia de una adecuada relación del docente con las familias de los niños y el trabajo cooperativo y colaborativo que observaban entre los docentes. Otra de las estudiantes planteó que a partir de esta experiencia pudo reconocer que la tarea docente se construye a la par y en relación con otros. En la formación nos relacionamos con la realidad tomando distancia de la misma para poder representarla a través de imágenes, de símbolos, de una realidad mental, para volver a presentarla a través de la ficción, la acción dramática teatral, porque hay que representarse esta acción primero para poder actuarla después. De allí que, retomando el concepto de Winnicott, Ferry (1997) defina a la *formación como un espacio transicional intermediario* que permite prepararnos para los roles sociales y profesionales, como un espacio transicional fuera de tiempo y lugar, en el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión. La formación consiste, entonces, en anticipar sobre situaciones reales y encontrar actitudes, gestos convenientes y adecuados para impregnarse de y en esa realidad. Puede entenderse como una preparación para los roles sociales y profesionales, de allí que sea un espacio transicional intermediario donde el sujeto construye un personaje sobre sí mismo, pero que, a su vez, es moldeado por las exigencias sociales del rol que va a desempeñar.

Avanzando ahora hacia el análisis de la incidencia de la pareja pedagógica en el *momento posactivo* de la enseñanza, nos encontramos con la necesidad de vincularlo con otro de los objetivos que guió esta segunda etapa de la implementación, el cual se orientó a potenciar el desarrollo de procesos reflexivos mediante la evaluación formativa y compartida. Generar las condiciones para poder llevar a cabo este tipo de evaluación implica reconocer la importancia que tiene el grado de participación de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Retomando a López Pastor (2009), cuando los alumnos participan en el proceso evaluativo, las técnicas de evaluación pueden ser la autoevaluación, la evaluación entre iguales o coevaluación y la evaluación colaborativa o compartida.

En esta instancia del análisis y en concordancia con el eje central del dispositivo de formación por parejas pedagógicas que implementamos, comenzaremos por el análisis de los procesos reflexivos que se desarrollaron de modo grupal, junto a otros, al que denominaremos *coevaluación*, para luego analizar cómo los mismos incidieron en los procesos metacognitivos que vivenciaron los propios protagonistas de esta intervención, a través de la *autoevaluación*.

En relación a la incidencia que tuvo la pareja pedagógica durante el momento posactivo de la enseñanza, podemos mencionar que a *nivel personal*, en las *narrativas escritas*⁴² las estudiantes plantean que pudieron observar la evolución de sus parejas, de cómo al inicio estaban inseguras, nerviosas, temerosas y que con el correr del tiempo fueron ganando confianza y seguridad. Consideran que en esa evolución tuvo incidencia la disposición constante de ayuda, la atención a las necesidades del otro integrante de la pareja pedagógica, la palabra de aliento y al reconocimiento del esfuerzo del otro. También señalan como fundamental la capacidad de aceptación e interiorización de sugerencias del par, de las docentes coformadoras y de las profesoras del taller. Plantean que las ganas de superación constante

⁴²Se puede acceder a dichas narraciones escritas en el anexo, sección formato virtual, en el apartado referido a la segunda etapa de implementación, bajo el título “enlaces drive a reflexiones sobre fase postactiva: narrativas de autoevaluación y coevaluación.”

permitieron que la identificación y el reconocimiento de las propias dificultades se conviertan en oportunidades de aprendizajes que posibilitaron el crecimiento y la mejora diaria. Y desde allí, debemos señalar que, respecto a los niveles académico y profesional, también señalaron un desempeño cada vez mejor al transcurrir los días de prácticas tanto propio como el de la compañera. Souto (1999) identifica en la transicionalidad del grupo, un ámbito privilegiado de desarrollo de la dialéctica regresión-progresión, mundo interno-mundo externo. En esta experiencia analizada, el grupo permitió al sujeto asumir sus contradicciones y proyectarse en el tiempo y es en el espacio social donde se posibilitaron redes identificatorias, ámbitos de inserción y de creatividad que adquirieron la significación de un trabajo compartido, costoso y gratificante, que instauró un espacio de reflexión crítica de la realidad.

Las estudiantes reconocieron dificultades iniciales en torno a la capacidad de posicionarse como autoridad responsable en el aula, llamar la atención de los niños, coordinar el tiempo de las actividades, el uso creativo de los recursos, tanto personales (voz, cuerpo) como materiales didácticos, la búsqueda constante de nuevas estrategias, la optimización de cada uno de los momentos de las actividades, entre otros. Dichos aprendizajes fueron mejorando gracias a las retroalimentaciones diarias que se generaron con la pareja pedagógica y las devoluciones periódicas de las docentes cofomadoras y profesoras del taller. En sus relatos, el Otro apareció como espejo desde donde mirar sus propias prácticas. Recalcan la importancia de las retroalimentaciones diarias junto a la pareja pedagógica, a la salida del jardín, donde la identificación de aspectos positivos y negativos habilitaba un espacio de intercambio de ideas, de diálogo constructivo que se encaminaba a pensar juntos propuestas superadoras y abordaje de situaciones problemáticas.

Las estudiantes mencionaron que compartían el momento de conversación e intercambio periódico que tenían con los docentes cofomadores junto a sus parejas e incluso algunas afirmaron que les reenviaron los audios que recibían de las profesoras del taller con devoluciones sobre sus desempeños. Esta información permite servirnos de ideas aportadas por Sepúlveda Ruiz (2005), quien, aludiendo al sentido del Prácticum en la formación inicial del profesorado, lo define como un espacio que supone un proceso continuo de reflexión en y sobre la acción que posibilita la construcción de un conocimiento

profesional. En él los estudiantes en formación tienen la posibilidad de investigar, de adentrarse en la complejidad del aula para comprenderla desde el punto de vista de los que intervienen en ella, implicándose en los intercambios inciertos y conflictos, analizando, experimentando alternativas e intentando reconstruir la realidad. Por ende, durante el período de prácticas, el conocimiento profesional se construye a través de la comprensión de lo que acontece en la realidad y esa comprensión propicia una toma de conciencia de que para dar respuestas a la situación hay que mantener un diálogo reflexivo entre la situación, los presupuestos subjetivos y las acciones.

Souto (2016) señala que los Otros son parte constitutiva de la reflexión en tanto es un diálogo permanente interno y externo, es un juego donde uno mismo puede ser en otros, otros que reflejan aspectos del sí mismo y aportan distintos modos de relacionarse, singulares, a la luz de sus propias experiencias. Es con esos otros que el juego de reflejos mutuos, de refracciones y reflexiones permite ver de otra manera, cambiar de ángulo, descentrarse, comprender de manera más amplia y a la vez profunda. No es un proceso en soledad, sino que se hace en el vínculo con otros. Por eso es que planteamos la reflexión en grupos tanto en la formación (inicial y continua) como en la profesionalización.

Consideramos importante destacar que a pesar de que este proceso era compartido e iban aprendiendo juntos, en sus relatos las estudiantes fueron expresando que a medida que cada uno iba descubriendo sus propias cualidades, iban construyendo un estilo propio de enseñar, singular y particular. Interpretamos esta información a la luz de algunos conceptos que abordamos en el seminario⁴³ a cargo de la magister Norma Placci centrado en la comprensión del proceso de construcción de la identidad profesional. Bolívar (2005) sostiene que la identidad profesional se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja. Cantón y Tardif (2018) sostienen que la *identidad profesional de los profesores* es el producto de un proceso de construcción complejo y dinámico, nunca terminado, en el cual confluyen elementos

⁴³Seminario denominado "La construcción de la identidad profesional en el campo de la docencia". Profesora a cargo: Mag. Norma Placci. Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Facultad de Humanidades y Artes. Setiembre de 2021.

biográficos y contextuales. Es una construcción que se realiza a lo largo de toda la vida, en sucesivas etapas y eventos complejos. Se establece una estrecha relación entre la identidad personal y la vida profesional, entre la unidad narrativa del proyecto de vida y la diversidad de ocupaciones que constituyen un medio de vida. El profesional, al hacer su actividad, se hace a sí mismo; su identidad personal no se entendería sin su identidad profesional.

A continuación nos centraremos en el análisis de la información aportada por las narrativas de *autoevaluación*. Además de describir todo lo que aprendieron individualmente a nivel personal, académico y profesional durante estas primeras prácticas preprofesionales, las estudiantes valoraron que la asunción de la enseñanza por parejas pedagógicas fue favorable porque aprendieron a trabajar en equipo. Plantean que ello se reflejó en la buena comunicación y clima de trabajo, en la equitativa distribución de tareas, en la asunción responsable y comprometida de las mismas y en actitudes de colaboración y cooperación. Recalcan, además, que las integrantes de cada pareja pedagógica dispuso una actitud favorable para la consolidación del equipo y su efecto cohesivo, a través de la mirada atenta y observadora, el afecto, la sensibilidad, la empatía que permitió que reflexionaran, trabajaran y pensarán de manera conjunta.

Anijovich (2009) resalta la potencia del trabajo en grupo porque sostiene que la posibilidad de compartir junto a otros una tarea en común propicia la negociación de significados, el poner en suspenso las ideas propias en pos de un producto común, la distribución de tareas y roles, la construcción a partir de la diversidad de miradas, de tiempo, de modos. En el verdadero trabajo grupal, en su faz cooperativa, el objetivo está centrado en la maximización de las potencialidades individuales, las cuáles se ponen al servicio de la tarea común. Y es en este sentido, que el trabajo compartido supera las posibilidades individuales y se obtiene como resultado un doble aprendizaje: uno sobre el contenido específico sobre el que se trata la tarea, y otro centrado en las habilidades interpersonales adquiridas a partir de la participación en este tipo de experiencias.

En relación al trabajo grupal, Souto (1993) plantea que está constituido por relaciones partes-todo en las que el todo tiene características de conjunto que le dan cierta identidad pero donde también las partes conservan ciertos rasgos

y caracteres propios. El todo no es unificación de partes, sino unidad de interacciones, de relaciones recíprocas, de entrecruzamientos que van dando una organización peculiar y posibilidades de autoorganización, en función de las relaciones internas y externas con el entorno social más amplio.

En sus narrativas las estudiantes vuelven a destacar la importancia de los procesos de retroalimentación por parte de todos los actores involucrados, pareja pedagógica, docentes coformadores y profesoras del taller, las que partiendo de una actitud de apertura para escuchar y dialogar, se articularon con la capacidad de cada estudiante de interiorizar las devoluciones, diarias y constructivas, posibilitando su aprendizaje a nivel académico y profesional.

En la fundamentación teórica de este escrito nos basamos en Schön, (1983) para plantear que la práctica se asocia a la reflexión y ella es la base de la profesionalidad en cualquier campo. La práctica reflexiva, no sólo está dirigida a pensar sobre la propia práctica y evaluarla, sino y fundamentalmente, a provocar aprendizajes en la acción. Es por ello que en esta experiencia pedagógica, reflexionar sobre la práctica se constituyó en una pieza fundamental para el logro de mejoras. Por ende, podemos afirmar que las devoluciones que todos los actores involucrados pusieron de manifiesto, respondieron a la finalidad de retroalimentar, porque posibilitó que cada individuo pudiese mirarse a sí mismo a partir de las devoluciones, reflexionar sobre las mismas y realizar los reajustes adecuados para volver a actuar.

Las narrativas dan cuenta de un proceso de evaluación colaborativa y compartida porque durante el desarrollo de esta experiencia pedagógica, los diálogos se fueron desarrollando a través de encuentros individuales entre profesores del taller y estudiantes, entre docentes coformadores y estudiantes, como así también a través de instancias colectivas, dentro del instituto formador a través de la generación de espacios y tiempos de encuentro. Mediante estos momentos de socialización, todos los actores involucrados pudieron reflexionar sobre las retroalimentaciones, devoluciones realizadas y recibidas para poder emitir juicios de valor que guiaron la toma de decisiones y orientaron el logro de una mejora del proceso formativo del estudiante, futuro docente.

A través de esta instancia de práctica compartida, a nivel personal, los estudiantes plantean que aprendieron a manejar la propia frustración, a no

rendirse, a buscar otros modos, otras formas para seguir aprendiendo, lo que fue generando una confianza en sí mismos que, con el tiempo, fue dando lugar al disfrute. En el seminario que estuvo a cargo de la Magister Norma Placci ⁴⁴ planteamos que si partimos de pensar la evaluación como formativa, la lógica evaluativa de referencia es la de autorregulación de los aprendizajes y el énfasis está puesto en el esfuerzo para desarrollar los conocimientos, habilidades y competencias adecuados, promoviendo el desarrollo de procesos metacognitivos a través de la reflexión crítica sobre la propia práctica. La evaluación invita, entonces, a reflexionar conjuntamente sobre el plano subjetivo y objetivo desde el análisis de lo retrospectivo, solicitando la reconstrucción de la experiencia para comprender, apreciar, valorar: cómo se sintió, que hizo y cómo lo hizo.

En el seminario compartido se planteó la importancia de promover procesos de autoevaluación centrado en procesos explícitos como así también implícitos, es decir, que el estudiante pueda reflexionar sobre los efectos que generó la experiencia vivida en su propia formación y en cómo ello puede afectar decisiones futuras. Que pueda comprender los significados que subyacen a las situaciones de formación, para diseñar y organizar principios de actuación “provisorios” que orienten situaciones de enseñanza y de aprendizaje. En definitiva, contribuir, mediante la identificación del interjuego constante que se da entre el nivel individual y colectivo, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre explícito y lo implícito y el análisis de cómo todo ello influye en el proceso de construcción del conocimiento profesional.

2.3.3. Arribando a reflexiones parciales. Análisis del dispositivo de formación a partir de la cristalización de la información recolectada

Con la finalidad de comprender e interpretar los datos recolectados, partimos del reconocimiento de la multidimensionalidad, las transmutaciones, las diferentes perspectivas. A través de un proceso de cristalización de la información analizada, pudimos construir significados profundos y complejos,

⁴⁴Seminario denominado “Evaluación de procesos de formación en prácticas profesionales”, docente a cargo: Mg. Norma Placci. Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Facultad de Humanidades y Artes. Julio de 2020.

pero a su vez parciales e inacabados que permitieron arribar a reflexiones parciales, las cuales compartiremos a continuación.

Posicionándonos desde una apreciación general e introductoria del proceso de implementación, podemos afirmar que el *dispositivo de formación diseñado* pudo desarrollarse en el marco de relaciones interinstitucionales que se encuadraron dentro del modelo de resonancia colaborativa. Se generaron compromisos compartidos de colaboración que reflejaron una implicación de todos los actores involucrados en la formación de futuros profesionales mediante la creación de ambientes que favorecieron la reflexión y la investigación

En relación a la valoración de los *diarios de clases, como dispositivo de formación basado en la escritura*, podemos afirmar que resultó una herramienta potente porque los estudiantes no solo enunciaron lo vivido sino que también pudieron expresar lo que les pasaba con lo acontecido e interpretar lo descrito desde diferentes lentes teóricas construidas a lo largo de su formación. Destacamos, además, que durante el transcurso de las semanas, la escritura de las narrativas de las estudiantes fue dando cuenta de una notable progresión en los niveles de reflexión alcanzados ya que pudimos observar claramente el pasaje de reflexiones espontáneas y esporádicas a reflexiones más profundas y fundamentadas, producto de la sistematización de los procesos reflexivos.

Deteniéndonos ahora en las *parejas pedagógicas, como dispositivo de formación basado en la socialización*, son numerosas las reflexiones a las que arribamos y las organizamos a partir de las intencionalidades educativas que guiaron cada una de las etapas de la implementación. Explicitamos las que consideramos más relevantes.

En primer lugar, podemos afirmar que el dispositivo contribuyó favorablemente al logro de un *progresivo conocimiento de las tareas que involucra el desarrollo de la docencia en el nivel Inicial* durante la primera etapa de la implementación y para ello nos remitimos a variada información recolectada. Los estudiantes plantean haber aprendido de y en la práctica, a través de la vinculación teoría-práctica ya que pudieron interpretar lo que acontecía con las categorías conceptuales construidas a lo largo de estos años de formación.

Estas primeras inserciones aparecieron como un campo de aprendizaje, como generadora de conocimientos. Las interpretaciones y comprensiones de su propia práctica se orientaron a un trabajo espiralado, guiado por reflexiones cada vez más complejas, orientadas a comprender el propio proceso de construcción del conocimiento profesional mediante la relación permanente de articulación teoría- práctica, la cual se vió potenciada al estar enmarcada dentro un trabajo colaborativo, compartido. La experiencia les permitió construir un conocimiento acerca de la docencia como una profesión en la cual se muestra la tensión entre la vocación, el trabajo y la profesión. Expresaron haber aprendido de todos los actores con los que se fueron involucrando, del docente coformador, de los niños, de las estudiantes residentes, quienes auspiciaron como mediadores en el proceso formativo, aportando favorablemente a la construcción de un conocimiento académico y profesional respecto a la docencia en el Nivel Inicial.

En segundo lugar, el dispositivo posibilitó el *aprendizaje del trabajo colaborativo* y fundamentamos dicha afirmación por varias razones:

Desde una dimensión personal:

La expresión de un “*nosotros*” para referirse a la pareja pedagógica da cuenta de una mutua representación interna de los integrantes de la pareja pedagógica, de la interiorización del vínculo por parte de los sujetos, un sentido de pertenencia. Se evidenciaron vínculos afectivos, respetuosos, acompañados de diálogos e intercambios permanentes que cumplieron una función instituyente e integradora de sostén, que brindó seguridad y confianza a los estudiantes de tercero ante lo nuevo y desconocido.

Desde una dimensión académica:

La pareja pedagógica también cumplió la función de guía y modelo en el proceso de aprendizaje inicial de las prácticas preprofesionales de los estudiantes novatos, proporcionando andamiajes constantes que potenciaron el proceso de construcción del conocimiento académico. La pareja pedagógica se constituyó en un grupo que auspició de mediación en la formación porque a pesar de que cada sujeto poseía distintos tipos de experiencias y conocimientos específicos sobre la práctica docente, se generó una pérdida de verticalidad, la asimetría fue más transitoria y ocasional. El objetivo común y la

estadía compartida generó una sensación de cercanía y ello posibilitó el logro de transformaciones, cambios, modificaciones de los sujetos.

Desde una dimensión profesional:

La asunción de las ayudantías en las prácticas, tanto hacia la docente coformadora como hacia la estudiante residente y el desarrollo individual de actividades sencillas contribuyó al proceso de construcción de un conocimiento respecto a la profesión docente y sentaron las bases para actuaciones futuras. Aprendieron que el trabajo docente no se realiza en solitario, ni de modo aislado sino siempre con otros y junto a otros.

En tercer lugar, podemos afirmar que *el dispositivo implementado facilitó la progresiva asunción de las tareas que implicaron los momentos preactivo, interactivo y postactivo de las prácticas preprofesionales durante la segunda etapa, a través del trabajo colaborativo, ya que:*

Durante el momento preactivo de la enseñanza:

En relación a la incidencia que tuvo la conformación de cuartetos, en la dimensión personal, el grupo apareció como una instancia de elaboración de ansiedades y de temores porque en él la experiencia pudo ser nombrada, procesada, simbolizada y resignificada. En las parejas pedagógicas primó una cultura colaborativa donde las angustias, inseguridades e incluso el fracaso se compartieron y se discutieron con el fin de adquirir ayuda y apoyo.

En relación a la *dimensión académica,* las estudiantes residentes aparecieron como un referente, un modelo para construir aprendizajes durante esta fase ya que reconocieron en ellas mayor conocimiento sobre la organización de la enseñanza y también sobre las instituciones escolares. Existió una valoración positiva del vínculo establecido entre las parejas de tercer año, porque pudieron ofrecer y compartir sus saberes, se enriquecieron mutuamente al entrelazar conocimientos y ello permitió que la planificación pudiese emerger como una proyección construida de modo compartido.

Respecto a la *dimensión profesional,* identificaron rasgos que definen a la docencia como una profesión que se inscribe en el marco de una cultura colaborativa, donde el apoyo y la comunicación entre colegas conduce a los docentes a tener confianza y seguridad, las responsabilidades compartidas, el análisis, la evaluación y la experimentación conjunta, son condiciones bajo las cuales los maestros mejoran.

Durante el momento interactivo de la enseñanza:

En relación a la *dimensión personal*, la pareja pedagógica se configuró como andamiaje mutuo, de apoyo diario que les permitió aprender a trabajar en equipo, respetando el momento de práctica de cada una, a través de una *presencia silenciosa*, estando dispuestas y disponibles para la compañera pero sin interferir ni interrumpir. El grupo se constituyó en un espacio de lo intersubjetivo, de la interacción con otros que habilitó y potenció instancias de reflexión y que promovió el desarrollo de estrategias metacognitivas que ayudaron a modificar actitudes y a tomar decisiones más ajustadas al complejo proceso de la enseñanza.

Respecto a la *dimensión académica*, la experiencia compartida les permitió *aprender juntos*, intercambiar conocimientos adquiridos y experiencias previas, brindar aportes y sugerencias para la evolución y la mejora de ambos integrantes, donde el Otro medió en el proceso gradual de transformación que implica la formación.

En relación a la *dimensión profesional*, esta experiencia auspició de instancia preparatoria y transicional para la asunción del futuro rol profesional que van a desempeñar. La posibilidad de compartir junto a otros una tarea en común propició la negociación de significados, el poner en suspenso las ideas propias en pos de un producto común, la distribución de tareas y roles, la construcción a partir de la diversidad de miradas, de tiempos, de modos.

En cuarto lugar y vinculado a la *intencionalidad de potenciar el desarrollo de procesos reflexivos mediante una evaluación formativa y compartida*, podemos afirmar que:

La *evaluación entre iguales o coevaluación* fue valorada a *nivel personal* como una instancia que permitió observar la evolución de sus parejas. Se reconoce en este progreso de transformación la incidencia que tuvo la disposición constante de ayuda, la atención a las necesidades del otro integrante de la pareja pedagógica, a la palabra de aliento y al reconocimiento del esfuerzo del otro, como así también la capacidad de apertura, la aceptación e interiorización de sugerencias del par, de los docentes coformadores y de las profesoras del taller.

En los *niveles académico y profesional*, el grupo permitió al sujeto proyectarse en el tiempo y en el espacio social, donde se posibilitaron redes

identificadorias, ámbitos de inserción y de creatividad que adquirieron la significación de un trabajo compartido, costoso y gratificante, que instauró un espacio de reflexión crítica de la realidad. El Otro se configuró como espejo desde donde mirar sus propias prácticas, la que se vio potenciada a través de las retroalimentaciones diarias, que implicó un proceso continuo de reflexión en y sobre la acción. La experiencia compartida les permitió ir aprendiendo juntos sobre la profesión, pero a su vez, a medida que cada uno iba descubriendo sus propias cualidades, iban configurando su propia identidad profesional.

En relación a la *autoevaluación*, la asunción de la enseñanza por parejas pedagógicas fue favorable porque aprendieron a trabajar en equipo, el objetivo estuvo centrado en la maximización de las potencialidades individuales, las cuáles se pusieron al servicio de la tarea común. La experiencia compartida tuvo como resultado un doble aprendizaje: uno sobre el contenido específico sobre el que se trata la tarea docente y otro, centrado en las habilidades interpersonales adquiridas a partir de la participación en este tipo de experiencias. El grupo conformó un todo, como una unidad de interacciones, de relaciones recíprocas, de entrecruzamientos que fueron dando lugar a una organización peculiar y posibilidades de autoorganización.

Respecto a los *grupos de reflexión, como otro dispositivo basado en la socialización* que se articuló en esta experiencia, debemos destacar:

El valor otorgado a los procesos de retroalimentación constantes que se generaron entre los diferentes actores involucrados, a través de encuentros individuales como así también mediante instancias colectivas. Resaltamos los procesos de evaluación colaborativa y compartida a través de la generación de espacios y tiempos de encuentro, tanto en las escuelas asociadas como en el instituto formador, donde el otro auspicio como espejo porque posibilitó que cada individuo pudiese mirarse a sí mismo a partir de las devoluciones, reflexionar y realizar los reajustes adecuados para volver a actuar.

Destacamos que la lógica evaluativa de referencia fue la autorregulación de los aprendizajes y el énfasis estuvo puesto en el esfuerzo para desarrollar los conocimientos, habilidades y competencias adecuados, promoviendo el desarrollo de procesos metacognitivos a través de la reflexión crítica sobre la propia práctica.

2.3.4. Analizando la incidencia de lo acontecido en el propio proceso formativo y en la asunción del rol de formador en el campo de la práctica

Transitando la recta final del recorrido que nos ofreció el cursado de esta Formación de Posgrado, podemos afirmar que los aportes que nos brindaron, tanto los Seminarios como los Talleres y las Jornadas de Socialización compartidos fueron valiosos, no sólo para la elaboración y desarrollo del proyecto de intervención pedagógica que estuvimos analizando en estas páginas sino, sobre todo y fundamentalmente, como posibilitador de la construcción de nuevos saberes, orientados a transformar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la propia práctica a través de procesos de reflexión continuos.

A través de la combinatoria de diferentes dispositivos, se generaron espacios y tiempos de reflexión individual y grupal, orientados a profundizar y resignificar la configuración de nuestras propias prácticas profesionales, a partir del trabajo compartido, las retroalimentaciones entre pares, las ofrecidas por las profesoras y profesores como así también de los innumerables saberes construidos a partir de los nuevos recorridos bibliográficos.

El poder pensarnos en las situaciones de formación y de enseñanza motivó en nosotros un proceso de comprensión desde dentro, desde el pliegue y trabajando, necesariamente, sobre la historicidad de nosotros mismos como formadores. En apartados anteriores planteamos que adherimos al modo en que Souto (2016) concibe a la implicación, entendiéndola como un modo peculiar en que cada sujeto se pliega, se afecta y es afectado y adherido a lo que estudia. La implicación se constituye en una forma particular en la que el sujeto se relaciona con el conocimiento, donde lo material y lo simbólico están en interjuego permanente.

A lo largo de este recorrido nos invitaron a analizar diferentes contextos, identificar problemas de la práctica y delimitar problemáticas a partir de las cuáles diseñar diferentes tipos de intervenciones, orientadas al logro de procesos de mejora, mediante la creación de dispositivos de formación. Es así como nos movilizamos hacia el desarrollo de un proceso de análisis del contexto en el que se desarrollan nuestras propias prácticas profesionales, lo que nos permitió delimitar problemáticas a partir de las cuales diseñamos el presente proyecto de intervención pedagógica. El problema partió de una de

las preocupaciones que poseemos como profesores de Educación Superior que nos desempeñamos en el Campo de la Formación en la Práctica profesional. Como dijimos en las páginas iniciales de este escrito, dicha inquietud gira en torno a la falsa antinomia entre trabajo individual/trabajo colaborativo. Es por ello que, en nuestra propuesta de intervención, la pareja pedagógica apareció como un dispositivo de formación orientado a promover el desarrollo de una cultura colaborativa en los diferentes momentos de las prácticas preprofesionales. A través del trabajo con otros sujetos en formación se erosionó el trabajo en solitario, el aislamiento y el individualismo y se potenció el desarrollo de procesos reflexivos mediante una evaluación formativa y compartida, no sólo entre los sujetos en formación sino también entre los formadores y coformadores.

La piedra angular sobre la que se erige esta Maestría considera que la reflexión sobre la práctica y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son fundamentales para la construcción del conocimiento profesional. Es por ello que la intervención pedagógica se orientó a promover el desarrollo de la capacidad reflexiva mediante el trabajo colaborativo, la acción compartida y el trabajo en equipo.

La práctica profesional de los formadores que desarrollamos esta experiencia pedagógica nunca se dio en solitario, sino que fue el producto de un proceso de construcción, a la vez, personal y social, que requirió de la articulación constante entre los distintos aportes de los diferentes actores involucrados. Entre las dimensiones teórica y práctica, entre lo diseñado y lo desarrollado, entre el pensamiento y la acción, como un círculo recursivo y permanente que habilitó un proceso de profesionalización docente continuo. Consideramos, además, que la sistematización de los procesos reflexivos y la constante retroalimentación habilitaron el desarrollo de la imaginación pedagógica que posibilitó poder pensar de otro modo, desde un hacer y crear diferente, innovador.

Estamos convencidos de que la Formación Docente inicial constituye una instancia de formación privilegiada que incide de modo directo en el proceso de construcción del conocimiento profesional docente. Es responsabilidad de las instituciones formadoras abogar por el desarrollo de una disposición para el trabajo conjunto y fomentar la práctica de la reflexión entre docentes, como una

práctica sistemática y sostenida en el tiempo donde los profesores puedan compartir sus preocupaciones, aprender unos de otros y reflexionar conjuntamente para construir socialmente su identidad profesional.

Desde esta perspectiva, el proceso formativo entiende a los aprendizajes como enmarcados en contextos sociales, culturales y políticos, parte de una toma conciencia de que la comunicación no es lineal y que los alumnos y los docentes perciben aspectos y factores de la tarea formativa de manera diferenciada y con diferentes significaciones subjetivas. Por lo tanto, la sistematización de procesos reflexivos conjuntos aparece como un camino hacia la formación docente, tanto inicial como continua. Contribuye favorablemente a la construcción social de una identidad profesional basada en la autocrítica, en el trabajo colaborativo y colegiado, en la cooperación, el compromiso, la responsabilidad y la toma de decisiones compartidas, el respeto y la tolerancia. Al respecto, Prieto (2004) sostiene que el *proceso de construcción de la identidad profesional* se inicia en la formación docente inicial y se prolonga durante el ejercicio profesional. Dicha identidad se construye a través de un proceso individual y colectivo, de naturaleza compleja y dinámica que le permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente.

Tal como planteamos en el marco teórico, la formación implica un trabajo del ser humano sobre sí mismo, sus representaciones y sus conductas. Por lo tanto, la formación consiste en encontrar formas que permitan cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo. Para ello se requiere de un ejercicio reflexivo sobre su actuación profesional, para ser consciente de las expectativas de su rol, conocer las razones de sus acciones, siendo capaz de argumentar, replantear y justificar sus decisiones y reflexionar sobre el alcance de sus actos, sobre las marcas o huellas que deja en el desarrollo del niño/a.

En la experiencia pedagógica que desarrollamos y analizamos, se definieron lugares y tiempos para la formación que fueron dando lugar a una alternancia dinámica entre el instituto formador y las escuelas asociadas, entre el trabajo sobre sí mismo y las exigencias sociales del rol, entre la construcción de conocimiento profesional necesario para desempeñarse en el rol y la reflexión que fuimos haciendo, ya que la práctica de un trabajo profesional

puede ser formadora sólo en la medida en que podemos volver sobre la misma y reflexionar sobre lo que hicimos para tratar de comprender y transformarnos.

Por lo tanto, el trabajo del formador es promover la reflexión sobre sí mismo, sobre el otro y su relación con el proceso formativo ya que la intersubjetividad está siempre presente en la formación y se constituye en un proceso dialéctico entre el entorno y el reconocimiento sobre sí mismo, entre el conocimiento del otro en la relación de formación.

3. A modo de conclusión

3.1. Reflexiones finales

El presente escrito sintetizó un entramado de saberes, producto del recorrido realizado durante el cursado de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales, el que se consolidó en este proyecto de intervención pedagógica que auspició de corolario de esta formación de posgrado. Dicho proyecto se basó en una concepción de intervención como transformadora y se inscribió en el marco de un análisis aproximativo del contexto.

En la introducción de este trabajo planteamos que una de las preocupaciones de los profesores de Educación Superior que nos desempeñamos en el Campo de la Formación en la Práctica profesional gira en torno a la tensión manifiesta cuando se plantea la falsa antinomia entre trabajo individual/trabajo colaborativo. La tarea docente es vista como una actividad que implica el trabajo con otros dentro del marco de las instituciones, pero la gramática escolar no es coherente con ello. El docente trabaja solo, con un grupo de estudiantes a cargo, solitario en los salones y de manera individual, pero a su vez, se espera del docente la capacidad de coordinar el trabajo grupal y de gestionar el trabajo colaborativo en las instituciones. El reconocimiento de esta tensión generó en nosotros varios interrogantes:

¿Qué importancia adquiere el aprendizaje y la enseñanza del trabajo colaborativo durante la formación docente inicial?

¿De qué modo se promueve el desarrollo de la competencia colaborativa en la formación docente inicial?

¿Qué dispositivos de formación en las prácticas preprofesionales favorecen dicho desarrollo?

Movilizados por estos interrogantes y sirviéndose de los valiosos aportes de los diferentes seminarios y talleres, decidimos analizar y reflexionar desde una mirada más profunda los procesos de enseñanza y aprendizaje de las prácticas preprofesionales que se desarrollan desde el marco del espacio curricular Taller de Práctica III correspondiente al Profesorado en Educación Inicial que se ofrece en el Instituto Superior del Profesorado N° 5 “Perito Francisco Moreno” (ISP N° 5), de la localidad de Cañada de Gómez, provincia de Santa Fe.

Para adentrarnos en la comprensión de los procesos antes mencionados, desarrollamos dos procesos en paralelo, el análisis del contexto y la exploración bibliográfica sobre el tema.

El análisis del contexto en el cual llevamos a cabo nuestra práctica pedagógica aportó datos, información profunda de los sujetos, objetos y situaciones para conocer, comprender e interpretar dicha realidad y así poder planificar acciones de intervención adecuadas a las necesidades. Partimos de la identificación de las distintas dimensiones que conforman el contexto analizado, tales como la dimensión socio-política-económica, la institucional, la curricular y la grupal, centrándonos en los sujetos y en las interacciones que entre los mismos se establecen dentro de los procesos específicos de enseñanza y aprendizaje de las prácticas preprofesionales. Para ello, llevamos a cabo un proceso de análisis de algunos documentos curriculares en sus diferentes niveles de concreción y diseñamos entrevistas virtuales con diferentes actores que participan de dichos procesos. Los objetivos giraron en torno a identificar el valor otorgado a la cultura colaborativa docente, inferir el tipo de relaciones interinstitucionales que se promueven, reconocer estrategias metodológicas y dispositivos de formación en las prácticas profesionales que favorecen el desarrollo de competencias colaborativas. También realizamos un análisis documental de las narrativas de autoevaluación y coevaluación de las estudiantes del profesorado que cursan el Taller de Práctica IV con el objetivo de conocer la apreciación personal respecto a la incidencia que tuvo la asunción de las prácticas de residencia a la distancia por parejas pedagógicas debido a la pandemia y de cómo ello contribuyó en el proceso de construcción de conocimiento profesional.

Al analizar el proyecto de cátedra del Taller de Práctica III pudimos identificar una coherencia interna entre sus componentes y su concordancia con los documentos curriculares que lo preceden, pero también observamos que a pesar de que el espacio parte de concebir a la tarea docente como un trabajo que se despliega en la esfera de lo grupal, que implica vincularse con otros dentro del marco de las instituciones y de los contextos en los cuales se inscriben las prácticas preprofesionales, la inserción de las estudiantes en las instituciones asociadas se organizaba e implementaba a través de la asunción

individual de todas las tareas que atañen a los momentos preactivo, interactivo y postactivo de la enseñanza.

En el proceso de exploración de prácticas relacionadas con el tema mencionamos el relato de una experiencia centrada en el apadrinamiento que se llevó a cabo entre estudiantes de primero y tercer curso en los estudios del Grado en Educación Infantil y en Educación Primaria en Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna-URL. En la experiencia citada y descrita en páginas anteriores, las autoras Mayoral Serrat y Civís Zaragoza (2017) plantean que este aprendizaje entre iguales comprende diferentes formatos y estructuras, entre ellas la tutoría entre iguales, basado en la creación de parejas con una relación asimétrica (tutor y tutorado), con un objetivo común y compartido.

Como resultado del proceso de análisis del contexto y de la exploración bibliográfica de experiencias relacionadas con el tema, delimitamos una problemática a partir de la cual identificamos la necesidad de intervenir para generar procesos de mejora

¿Cómo fortalecer el proceso de aprendizaje en las prácticas preprofesionales a través del trabajo colaborativo?

¿De qué modo la constitución de parejas pedagógicas puede constituirse en un dispositivo de formación que contribuya a la construcción del conocimiento profesional docente?

¿Cómo inciden los procesos reflexivos en el proceso de construcción del conocimiento profesional docente?

Iniciamos así un proceso de identificación y desarrollo teórico de las diferentes categorías implicadas en la problemática, abordando conceptos claves como el proceso de construcción del conocimiento profesional docente, la formación docente inicial como una de las etapas formativas, los diferentes modelos de relaciones entre el instituto formador y las escuelas asociadas y la importancia del trabajo colaborativo durante la formación docente inicial, los roles y las tareas del estudiante/futuro docente en las instancias de prácticas preprofesionales, los desafíos de su asunción y la potencialidad de la pareja pedagógica como dispositivo de formación de la grupalidad que promueve el

desarrollo de procesos reflexivos que se orientan a una evaluación formativa y compartida.

Todo este recorrido posibilitó el diseño de un dispositivo de formación cuyo eje central fue la implementación de parejas durante la asunción de las distintas fases de la enseñanza que implican las prácticas pre profesionales de tercer año del Profesorado en Educación Inicial. El propósito principal se orientó a contribuir al proceso de construcción del conocimiento profesional mediante el fortalecimiento de la cultura colaborativa en las prácticas pre-profesionales que se asumen en el Taller de Práctica III, del Profesorado en Educación Inicial, a través de la implementación del dispositivo de la pareja pedagógica durante las diferentes fases de la enseñanza, correspondientes a las prácticas pre-profesionales.

La implementación se organizó a través de dos etapas, que se estructuraron en torno a diferentes objetivos. La *primera etapa* tuvo una duración de dos meses, se desarrolló durante el primer cuatrimestre del año y consistió en una primera aproximación a las prácticas preprofesionales de tercer año a través de parejas pedagógicas, conformadas por una estudiante de Taller de Práctica III que actuó como ayudante de la estudiante de Taller de Práctica IV. *El objetivo fue que el estudiante construyera un progresivo conocimiento acerca de las tareas que involucran el desarrollo de la docencia en el nivel inicial e iniciarse en el aprendizaje del trabajo colaborativo.* Se trató de un período de observación directa de la labor del docente coformador y de acompañamiento y ayudantía a un estudiante en formación más experimentado, instancia que le permitió conocer, comprender, analizar y reflexionar sobre las prácticas desde la observación participante y colaborativa, pero sin asumir aún el protagonismo en el desarrollo de las actividades de enseñanza.

La *segunda etapa* tuvo una duración de dos meses, se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del año, a través de parejas pedagógicas conformadas por dos estudiantes de Taller de Práctica III. El objetivo giró en torno a que el estudiante asumiera, de modo progresivo y a través del trabajo colaborativo, las tareas que implican los momentos preactivo, interactivo y postactivo de las prácticas preprofesionales de tercer año, como así también pudiese iniciarse en el desarrollo de procesos reflexivos mediante una evaluación formativa y compartida. Se organizó en dos períodos: *uno de observaciones*: durante un

mes, donde las estudiantes agrupadas en parejas pedagógicas llevaron a cabo un acompañamiento a un docente coformador a través de ayudantías en el desarrollo de diferentes tareas propias del trabajo docente, la recolección de información y análisis de las dimensiones sociocomunitarias, institucionales y áulicas que le permitieron el diseño compartido de una propuesta de enseñanza contextualizada y situada, acorde al contenido a enseñar y a las características del grupo de niños. En el *período de prácticas preprofesionales* las integrantes de la pareja se fueron alternando en las tareas que implican el desarrollo de la fase interactiva de la enseñanza. Durante los primeros 15 días, una de las estudiantes asumió todas las tareas cotidianas de la práctica y la otra compañera observó su desempeño, tomó registro del mismo para realizar retroalimentaciones periódicas a su compañera. En los segundos 15 días, se procedió de la misma manera, pero invirtiendo los roles.

En cuanto a los instrumentos de recolección de la información, en ambas etapas de la implementación, las parejas pedagógicas utilizaron la *narrativa oral y escrita* para identificar y analizar tanto los momentos preactivo, interactivo como postactivo de las prácticas preprofesionales para interpretar como el trabajo con otros sujetos en formación aborda la tensión trabajo en solitario, individual / trabajo colaborativo y habilita instancias de reflexión que contribuyen a tomar decisiones ajustadas a la complejidad del proceso de enseñanza.

Destacamos, también, que se llevó a cabo un proceso *seguimiento de la implementación* la cual se basó en la generación de espacios y tiempos de encuentro presenciales en el instituto formador o en las escuelas asociadas, como también comunicaciones virtuales vía whatsapp o videoconferencias, donde se pudo reflexionar sobre las retroalimentaciones/ devoluciones emitidas por todos los actores involucrados. Encuentros entre estudiantes, entre estudiantes y docentes coformadores, entre docentes coformadores y profesores del taller que promovieron procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, a través de un proceso de cristalización de la información recolectada. La reflexión y los juicios de valor orientaron la toma de decisiones y contribuyeron a la mejora de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del proceso formativo de los futuros docentes.

Iniciamos un proceso de análisis multirreferencial de la experiencia pedagógica ya que emprendimos la tarea de comprender e interpretar desde diferentes perspectivas. Analizamos la información recolectada en las diferentes etapas de implementación desde distintas lentes teóricas, identificamos cambios y modificaciones que se fueron dando entre lo diseñado y lo acontecido, el modo en que esta experiencia incidió en la asunción de nuestro rol como formadores y entrecruzamos el análisis de la información para arribar a resultados parciales.

Con la finalidad de poder compartir las reflexiones finales a las que arribamos después de este recorrido, retomaremos los interrogantes a partir de los cuáles fuimos configurando las diferentes etapas de esta intervención.

¿Qué importancia adquiere el aprendizaje y la enseñanza del trabajo colaborativo durante la formación docente inicial?

¿Qué dispositivos de formación en las prácticas preprofesionales favorecen el desarrollo de la competencia colaborativa?

¿De qué modo la constitución de parejas pedagógicas puede constituirse en un dispositivo de formación que contribuya a la construcción del conocimiento profesional docente?

¿Cómo inciden los procesos reflexivos en el proceso de construcción del conocimiento profesional docente?

Comenzaremos dando respuestas a estos interrogantes sosteniendo que la reflexión sobre la práctica y el conocimiento que se genera a partir de ese proceso son fundamentales para la construcción del conocimiento profesional. Dicho proceso debe centrarse en la complejidad de la práctica, abordando las dimensiones personales, áulicas, curriculares, técnicas, pedagógica-didácticas, institucionales y sociales, propiciar de puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción.

Consideramos que el desarrollo de la capacidad reflexiva se ve potenciado mediante el trabajo colaborativo, la acción compartida y el trabajo en equipo, mediante dispositivos de formación basados en la socialización que permitan abordar esta falsa antinomia entre trabajo colaborativo y trabajo individual. Esta forma de pensar la práctica y la inmersión de los estudiantes en la misma abre las puertas para reflexionar sobre la necesidad de seguir potenciando, a lo largo de toda la formación docente inicial, las relaciones interinstitucionales. Estableciendo

vínculos entre el instituto formador y las escuelas asociadas que se enmarquen dentro de culturas colaborativas (Carlos Marcelo y Esteberanz, 1996) que conciben a la formación en la práctica como problema y responsabilidad compartida por todos los actores involucrados y posibilitando la constitución de equipos formadores.

Esta forma de concebir la relación entre las instituciones formadoras lleva a resaltar la importancia de los dispositivos de formación y los sujetos implicados en el proceso. Dispositivos que sean diseñados con el objetivo de promover en otros la disposición, abrir el juego de las potencialidades creativas y provocar cambios, transformaciones. La importancia de los mismos radica en que actúan como mediadores de la formación, en este caso, de un adulto. No tienen solo la intencionalidad de transmitir saber sino, además, de facilitar el desarrollo personal, la autoformación.

Los dispositivos de formación se orientan a potenciar prácticas reflexivas a través de la escritura y también a través de la socialización y esta experiencia pedagógica se fundó a partir de una combinatoria de ambos. En relación con los dispositivos basados en la escritura, en esta experiencia pedagógica otorgamos valor a los diarios de clases, las entrevistas y los registros de observaciones, medios que le permitieron a los estudiantes componer y organizar el análisis y la reflexión desde un acto subjetivo y social que dio cuenta de una historicidad, favoreciendo la toma de distancia de lo que hace para objetivar la práctica. En cuanto a los dispositivos basados en la socialización, en esta intervención tomamos como ejes la conformación de parejas pedagógicas y los grupos de reflexión, medios a través de los cuáles la trama vincular permitió aprender a pensar con otros para potenciar el análisis de la práctica desde diversos puntos de vista. El entretejido que fue construyéndose a partir del aporte de todos estos dispositivos contribuyó a que esta experiencia se orientara al desarrollo de actitudes de investigación, de cuestionamiento, de reflexión en cada uno de los actores que nos involucramos en su implementación.

La pareja pedagógica constituyó un claro ejemplo de dispositivo construido desde el campo de lo grupal donde se promovió la cultura colaborativa, se potenció el aprendizaje de las prácticas profesionales a través del trabajo con otros sujetos en formación, que rompió con el trabajo en solitario, el aislamiento y el individualismo. Se constituyó en un espacio de lo intersubjetivo, de la

interacción con otros que habilitó y potenció instancias de reflexión, promoviendo el desarrollo de estrategias metacognitivas que ayudaron a modificar actitudes y a tomar decisiones más ajustadas al complejo proceso de enseñanza. Lo grupal nació en el encuentro de personas, atravesadas por coordenadas de tiempo y de espacio, que posibilitó una construcción distinta de lo individual porque se trató de un conjunto de procesos y relaciones en estructuración continua e inacabada.

Las parejas pedagógicas de esta experiencia se configuraron a través de diferentes momentos espiralados, atravesando momentos de inicio, de desarrollo y de cierre. Los procesos del grupo transcurrieron en un devenir dialéctico caracterizado por el movimiento y el conflicto, en este caso particular, desencadenado por las ansiedades y temores que despertaban las primeras prácticas pedagógicas. La asunción de las mismas junto a otros sujetos en situación de simetría actuó como un espacio transicional o intermediario entre el orden sociohistórico y los procesos subjetivos. Es por ello, que el grupo se constituyó como un sostén óptimo para un proceso formativo que posibilitó el desarrollo de una tolerancia a la emergencia de lo nuevo y lo heterogéneo, a los movimientos de desestructuración y reestructuración, esenciales para la creación y para el desarrollo individual, grupal, institucional y comunitario.

El grupo permitió al sujeto asumir sus contradicciones y proyectarse en el tiempo y en el espacio social, donde se posibilitaron redes identificatorias, ámbitos de inserción y de creatividad que adquirieron la significación de un trabajo compartido, costoso y gratificante y que instauró un espacio de reflexión crítica de la realidad. La transicionalidad del grupo resultó un ámbito privilegiado de desarrollo de la dialéctica regresión/progresión, mundo interno-mundo externo y ello lo convirtió en un instrumento privilegiado de formación. En el ámbito grupal se reprodujo la cotidianidad, con las vicisitudes y las crisis que en ella atravesaron y ello determinó formas de encuentro con el otro, de inclusión en el proceso interaccional, de significar la situación grupal y de relacionarse con el objeto de conocimiento, en fin, de formarse.

Culminamos esta reflexión final afirmando que el desarrollo de las prácticas por parejas pedagógicas habilitó nuevos espacios de interacción, socialización y evaluación por pares o coevaluación, que enriquecieron aún más el proceso y la experiencia de las prácticas. El ingreso de la mirada y la voz del compañero, del par, el acompañamiento durante el propio proceso de las prácticas presentó

beneficios. Entre los mismos, podemos mencionar que su inclusión fue percibida como menos amenazadora y más cercana. Se promovió el proceso de construcción del conocimiento y de significados compartidos, se constituyó un espacio de lo intersubjetivo, de la interacción con otros y habilitó instancias de reflexión que promovieron el desarrollo de estrategias metacognitivas que ayudaron a modificar actitudes y a tomar decisiones más ajustadas al complejo proceso de la enseñanza.

3.2. Projectando nuevos horizontes

Culminamos este informe con algunas reflexiones que toman como móvil el desarrollo de la imaginación pedagógica para proyectar nuevos horizontes centrados en la identificación de las comunidades de prácticas como contextos de aprendizaje de la práctica profesional que promueven la cultura colaborativa. Las interacciones que se dan entre aprendices noveles y los más experimentados inciden favorablemente en la construcción del conocimiento profesional docente.

El término *Comunidades de Práctica* fue planteado por primera vez en el campo educativo por Jean Lave en la década del 90', y su discípulo Wenger (1999), las define como un grupo de personas que forman parte de un proceso de aprendizaje colectivo, en un dominio compartido de esfuerzo humano, donde nuevos miembros entran e intentan adquirir prácticas socioculturales de una comunidad. Estas tres condiciones: compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido son las características que distinguen a una comunidad de práctica.

Esta forma de concebir a las comunidades de práctica se inspira en la teoría de Vigotsky ya que el aprendizaje de la práctica es concebido como un fenómeno social, se aprende junto a otros, con otros experimentados que siempre auspician de guías, de andamios y se lo hace dentro de una comunidad de profesionales. Siempre se trata de aprendizajes que se dan dentro de un contexto, donde se intenta abordar la situación a partir del análisis de las diferentes variables que se conjugan de modo particular, tratando de pasar de la acción contemplada a la situada, la cual siempre implica poner el cuerpo en escena.

Un aspecto interesante que aporta Barragan (2015) es que, en las comunidades de práctica se observan generalmente tres niveles de participación: un núcleo duro, que lidera; miembros activos que participan regularmente en las

reuniones y discusiones, pero también miembros que están en la periferia y no participan activamente en las actividades de la comunidad. El autor recalca que lo importante consiste en legitimar la participación, aún cuando es periférica, es decir, cuando el integrante escucha, lee, escribe pero no dice nada, cuando bajo la percepción del otro, demuestra no estar involucrado con la comunidad de práctica.

Durante el recorrido por esta formación de posgrado y a través de la intervención pedagógica pudimos reflexionar conjuntamente sobre nuestra labor como docentes y de cómo ella se enmarca dentro de una tarea que se espera sea colaborativa. Podemos mencionar algunos rasgos que distinguen a este tipo de culturas, tales como que la colaboración se focaliza en la tarea de las personas que están compartiendo un proceso de formación/producción y que para hacerlo se requieren mutuamente. En las culturas colaborativas se produce una circulación de conocimientos e ideas que se andamian en actitudes de apertura, compromiso, apoyo y asistencia mutua, lo que conduce a los docentes a tener confianza y seguridad. Al respecto, Hargreaves y Fullan (2014) distinguen diferentes formas de colaboración que van desde las más débiles, constituidas por subgrupos separados, competitivos, aislados entre sí, como la balcanización y la colegialidad artificial, a las más fuertes, donde se produce un trabajo en grupos, con compromiso y responsabilidad compartidas que se orientan hacia un propósito común, basados en el respeto y el cuidado mutuo, como lo son las comunidades profesionales de aprendizaje y las redes.

En uno de los talleres que cursamos⁴⁵ que estuvo a cargo de la magister Norma Placci, nos planteamos interesantes interrogantes en relación a las comunidades de práctica, tales como: ¿cómo construirlas, ¿cuál es el papel de las tecnologías en esas construcciones, ¿de qué modo colabora ese dispositivo con la construcción y producción de conocimiento, ¿cómo organizar comunidades de prácticas en los espacios donde se ponen en juego las prácticas de enseñanza?, ¿con quiénes, ¿cómo identificar los problemas recurrentes para trabajar en las comunidades de práctica?

⁴⁵Taller de Prácticas de enseñanza en el campo de la docencia. Área de Formación Específica Diferenciada. Profesora a cargo: Mag. Norma Placci. Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. Abril 2022.

El recorrido por esta formación de posgrado, junto a la práctica desarrollada y analizada en estas páginas, nos invitó a pensar juntos diferentes procedimientos para implementar comunidades de práctica como dispositivo de aprendizaje y de enseñanza en nuestros contextos de trabajo. Tomamos conciencia que esa idea constituye un desafío para nuestra profesión pero no renunciamos a la idea de considerar a la misma como un horizonte al que deseamos arribar. Imaginar posibles formas en las que, partiendo de grupos de aprendizaje y de reflexión, se vayan involucrando cada vez a mayor cantidad de actores y que podamos promover el sostenimiento y la periodicidad de las instancias de trabajo colaborativo para, de este modo, promover la formación de comunidades de práctica.

Al respecto, Cantón y Tardif (2018) también plantean que es el conocimiento compartido el sustrato que posibilita nuevas maneras de hacer y de enfrentarse a los problemas vitales y profesionales que se le plantean a los docentes. Ellos proponen modelos de organizaciones que funcionen como verdaderas comunidades profesionales, con dinámicas horizontales y abiertas, orientadas a crear y gestionar conocimiento mediante nuevas estrategias que permitan compartir experiencias y saberes, basadas en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y en el compromiso de todos. Esas comunidades profesionales de aprendizaje involucran a todas las instituciones y actores que participamos del proceso formativo, tanto inicial como continuo, es decir que se basa en una implicación directa entre las escuelas asociadas y los profesorados que se traduce en un trabajo colegiado y colaborativo para llegar a objetivos comunes. Se propone aprovechar la experiencia y competencia de los profesionales de cada institución mediante la creación y gestión de conocimiento, relacionándolo con la formación y el desarrollo del profesorado. Se trata de propiciar el desarrollo de comunidades profesionales que funcionen como comunidades de aprendizaje donde prime el trabajo colaborativo, el apoyo mutuo y el intercambio profesional.

Por lo tanto, implica promover un sistema de formación donde las personas sean protagonistas claves, donde los recursos existentes sean puntos de partida, donde existan altas expectativas sobre el estudiante en formación y un feedback positivo entre actores e instituciones en el proceso de acompañamiento y monitoreo del trabajo del alumno. Se trata de un nuevo sistema de formación orientado a la configuración de grupos humanos en constante interacción a través

de redes o comunidades, con nuevas formas de trabajo, tanto presencial como virtual ya que la tecnología aparece como herramienta fundamental para la creación y el intercambio de conocimientos, aprendizajes y experiencias.

El desarrollo de comunidades profesionales incide favorablemente en el proceso de construcción del conocimiento profesional docente ya que posibilitan una articulación entre aspiraciones personales, preocupaciones colectivas y compromisos sociales y se orientan a promover la formación permanente de los profesores.

4. Bibliografía

- Achilli, E.L. (2000) Investigación y formación docente. Colección Universitas, Serie Formación Docente. Rosario: Laborde.
- Alliaud, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Alliaud, A. (2021). Enseñar hoy. Apuntes para la formación. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires: Noveduc y UBA.
- Ávila, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte. Universidad del Valle de México. México.
- Barbier, J. (1999). Prácticas de formación, evaluación y análisis. Bs. As. Argentina: UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- Barbier, R. (1986). La recherche. Action dans l' institution éducative. Ganthier Villars. Bordas. París. Cap I El concepto de implicación en la investigación en las Ciencias Humanas. Versión resumida: Anahí Mastache.
- Barragán G., Diego F. (2015) Las Comunidades de Práctica (CP): hacia una reconfiguración hermenéutica. Franciscanum 163, Vol. Lvii.
- Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid (España): Narcea:
- Blanco, N. (2015). Pensar escribiendo: los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. Actas del XIII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas. Poio, España. Universidad de Santiago de Compostela.
- Bolívar, D. (2008) Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España, disponible en: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4666>
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. Forum: Qualitative Social Research, 6(1), Art 12.

- Bonafé, J. (2004) Crisis de la identidad profesional y sujeto docente, en revista: Educación y Realidad. Universidad de Valencia. España.
- Bourdieu, P. (1992) El sentido práctico. México: Edit. Taurus.
- Bourdieu, P. (2003). Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto. Buenos Aires: Editorial Quadrata.
- Brown, S. y Pickford, R. (2013) Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior. Madrid. España: Narcea.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Cantón Mayo, I y Tardif, M (Coords.) (2018). Identidad profesional docente. España: Narcea.
- Caporossi, A. y Placci, N (2015). "La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria". Libro de actas: VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel Superior. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones - H. y A. Ediciones.
- Celman, S., Galarraga, G., Rafaghelli, M., Martínez, M., Grinóvero, N., Gerard, A., & Litwin, E. (2010) La Evaluación de la Docencia: Plataformas, Nuevas Agendas y Caminos Alternativos.
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique grupo editorial.
- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión. Política y pedagogías de la formación. Buenos Aires: Paidós (cap. 1 y 5)
- Denzin N. Y Lincoln Y. (2017). El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de investigación cualitativa vol. IV y V. Edit. Gedisa.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Dubar, C. y Tripier, P. (1998). "Sociologie des Professions" Armand Colin, París.
- Edelstein, G. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- Entel, A (1988) Escuela y conocimiento. Cuadernos FLACSO. Buenos Aires: Miño y Dávila (cap. 1 y 2).

- Evetts, J. (2003), "Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería", en Mariano Sánchez-Martínez, Juan Sáez y LennartSvensson (coords.), Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro, Murcia, Diego Marín Librero Editor.
- Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze y Agamben. Revista de Filosofía A parte REI 74, marzo 2011.
- Feldman, D. (2010). Didáctica general. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández, L. (1994). Las instituciones educativas. Buenos Ares: Paidós. Frigerio G., Poggi M. (1992). Las instituciones educativas. Cara y Seca. Buenos Aires (Argentina): Ed. Troqvel.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Foresi, M. F. y España, A.E. (2018). XV Jornada Interinstitucional de reflexión y socialización del trayecto de la práctica. Documento Base.
- Foucault, M. (1980). Microfísica del poder. Cap. 4: Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze. Los intelectuales y el poder. De la Piqueta, Madrid.
- Frigerio, G. (199). Prólogo. En Núñez, V. Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana.
- Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós.
- Hargreaves, A. (1994). Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado) (Vol. 2005). Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves A. y Fullan M. (2014). El capital profesional. Madrid: Edit. Morata.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). El poder de la retroalimentación. *Revisión de Investigación Educativa*, 77 (1), 81–112.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflexión en la formación docente: Hacia la definición y la implementación. Enseñanza y formación del profesorado, 11 (1), 33–49.

- Jackson, P. (1968/1996). La vida en las aulas. Nueva introducción del autor. Madrid: Paideia-Morata.
- Lave, J. (2015) La cognición en la práctica. Paidós: Bs. As. Argentina.
- López Pastor, M. (Coord.) (2015). Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid (España): Narcea.
- Malajovich, A. (2006). Nivel Inicial. Contradicciones y polémicas. En: Malajovich, A. (comp) Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial, una mirada latinoamericana. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Marcelo García, C y Estebaranz García, A (1996). “Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación inicial del profesorado”. En: ZabalzaBeraza, M.A. Los tutores en el practicum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del Symposium de Prácticas Tomo I. ICE Universidad de Santiago de Compostela.
- Mayoral Serrat, P. y Cívís Zaragoza, M. (2017) Aprendizaje entre iguales en el Prácticum: el apadrinamiento entre estudiantes de 1º y 3º en los grados de educación infantil y primaria. Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Practicum y las prácticas externas. Poio, España. Universidad de Santiago de Compostela.
- Ministerio de Educación. Gobierno de Santa Fe (2009). Diseño para la formación docente. Profesorado de Educación Inicial.
- Ministerio de Educación Provincia de Santa Fe. (2015). Decreto 4200: Reglamento de Práctica Docente Marco.
- Montero Rivas, M. (2012). El Concepto de Intervención Social desde una Perspectiva Psicológico-Comunitaria. Revista MEC-EDUPAZ, Universidad Nacional Autónoma de México. No. I Septiembre.
- Morin, E. (1996). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, A.y Silioni G. (2021). Dispositivos de Formación Docente basados en la socialización: la pareja pedagógica y el/la coformador/a. Hacia una epistemología de la práctica docente / compilación de Maria Fernanda Foresi; Liliana Sanjurjo. - 1a edición para el profesor. 47-59.

- Panaia, M. (2007). "Una revisión de la Sociología de las Profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina" en Revista Estudios del Trabajo N° 32 Segundo semestre 2006 (pp.121-165).
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. España: Grao.
- Pérez Gómez, A I (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. En Revista Interuniversitaria de formación del profesorado N° 29, 199.
- Pérez, Gómez, A. (Dir.) (2016). El portafolios educativo en Educación Superior. Madrid (España): Akal.
- Pichón Riviére, E. (2003) El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Poggi, M. (1998). Apuntes y aportes para la gestión curricular. Bs As. Edit. Kapelusz.
- Ponce, R. (2006) Los debates de la Educación Inicial en Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En: Malajovich, A. (comp) Experiencias y reflexiones sobre la Educación Inicial, una mirada latinoamericana. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Prieto, M. (2004). La investigación educativa ¿fundamento para la construcción de la identidad profesional? En: Andy Hargreaves et al. (eds), Os Profesores: Identidades (Re) construidas. Ediciones Universitarias. Lusófonas. Lisboa.
- Quiroga A. (1987) Enfoques y perspectivas en Psicología social". Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón Riviére. Buenos Aires: Ediciones cinco.
- Riviére, E. (2003). El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sanjurjo, L. (2002) La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens (cap. 3).
- Sanjurjo, L. (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo L., Caporossi, A. y Placci, N. (2016). La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria. I jornadas

sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal. [<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/764>]

- Sanjurjo, L. (2017) La formación en las prácticas profesionales: un desafío para la universidad, hoy. Actas del XIV Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas Externas. Poio, España. Universidad de Santiago de Compostela.
- Schön, D. (1989) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós. (cap. 2).
- Sennett, R. (2012) Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación. Barcelona: Anagrama
- Sepúlveda Ruiz, M (2005). Las Prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional». Barcelona: Edit. *Educar*
- Souto, M. (1993). Hacia una Didáctica de lo Grupal. Buenos Aires: Miño Dávila Editores.
- Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni A. y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (1999). Grupos y Dispositivos de Formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Ediciones Novedades Educativas.
- Souto, M. (2000). *Las Formaciones Grupales en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2010). Nuevas perspectivas acerca de la observación de los grupos. En SOUTO, M. y MAZZA, D., *Encuadre Metodológico. Textos de carácter instrumental*. OPFyL.
- Souto, M. (2010). El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. En SOUTO, M. y MAZZA, D., *Encuadre Metodológico. Textos de carácter instrumental*. OPFyL.
- Souto, M. (2010). Una mirada desde la Psicología y la clínica. En Miradas Institucionales. Universidad Nacional de San Luis.
- Souto, M. (2016). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Buenos Aires: Edic. Homo Sapiens.
- Steiman, J. (2008). Las prácticas de enseñanza. Bs. As: Miño y Dávila Ediciones.

- Tedesco, J. C. y Tenti Fantani, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Buenos Aires: Edit. Unesco.
- Tenti Fanfani E y Gómez V. (1989). Universidad y profesiones. Crisis y alternativas. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Vergara Arboleda, M. (2014). La identidad de la educadora infantil. Elementos para su comprensión. *Pedagogía y Saberes*, (41), 111.120.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. (1986). Realidad y juego. Gedisa, Buenos Aires.
- Yedaide, M. (2021). Pedagogía y Universidad: Relatos (im) posibles. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. En prensa.

Webgrafía

- <https://isp5-sfe.infed.edu.ar/sitio/historia-institucional/>
- Narrativas de autoevaluación y coevaluación de estudiantes del Taller de Práctica IV del profesorado en Educación Inicial. Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1Epj2hPWvNjdVaC3IFzYhGlgga8q-4o1HjiWqopDyBzo/edit?usp=sharing>
- Proyecto de cátedra 2020: Taller de Práctica III, Profesorado en Educación Inicial. I.S.P. N° 5 “PERITO FRANCISCO MORENO”. Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1O95ytDbkq9aL5DSdzCC1r0JnYi9tmnP5BXQaxu_VUqc/edit
- Profesorado de Educación Inicial. Diseño para la formación docente (2009). Ministerio de Educación. Gobierno de Santa Fe. Disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/122508/606627/file/529-09%20Inicial.pdf>
- Reglamento Académico Marco: Decreto 4199/15. Disponible en: <https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Decreto-4199.pdf>
- Reglamento de práctica docente institucional (I.S.P.N°5) 2017. Disponible en: <https://drive.google.com/drive/u/0/recent>
- Reglamento de Práctica Docente Marco: Decreto 4200/15. Disponible en: <https://drive.google.com/drive/u/0/recent>

- Reglamento de la carrera de posgrado Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales, ANEXO II. Resolución ministerial 298/2020.

https://drive.google.com/file/d/1Ypb4EEhXEQQeYdAU-7XE45y4N_a9PHVa/view

5. Anexo

El presente apartado se organiza en dos partes, un formato escrito y otro virtual. El primero de ellos está conformado por documentos escritos que se diseñaron para consolidar relaciones entre las instituciones involucradas a través de acuerdos, permisos, autorizaciones, consentimientos, entre otros. También incluye protocolos de diferentes instrumentos empleados para recolectar información durante las distintas etapas de la experiencia, tanto en el momento del diseño del proyecto como en el desarrollo.

Decidimos incluir un apartado con formato virtual debido a la predominancia de material digitalizado que circuló tomando a la tecnología como mediación. Durante la etapa de análisis del contexto utilizamos herramientas digitales para realizar entrevistas virtuales. Los diferentes actores participantes en las diferentes instancias de implementación del proyecto utilizaron registros auditivos y documentos escritos para reflexionar sobre la experiencia pedagógica. En esta sección se comparten los diferentes enlaces drive que permiten su acceso.

5.1. Formato virtual.

5.1.1. Acta acuerdo entre UNR- Facultad de Humanidades y Artes e ISP 5



ACTA ACUERDO ENTRE FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES - UNR Y EI INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO N° 5 "PERITO FRANCISCO MORENO" DE CAÑADA DE GÓMEZ, PCIA. DE SANTA FE

En la ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, República Argentina, en la sede de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, sita en calle Entre Ríos 758 de esta ciudad, se reúnen el señor Decano, Prof. ALEJANDRO VILA y el señor Director Prof. DANIEL PABLO RAMACCIOTTI del Instituto Superior del Profesorado N° 5 "Perito Francisco Moreno" de la ciudad de Cañada de Gómez de la provincia de Santa Fe, quienes convienen firmar el presente acuerdo en relación con la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales sujeto a las siguientes cláusulas:

PRIMERA: El acuerdo tiene como finalidad arbitrar los medios tendientes a que la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales, con sede en la Facultad de Humanidades y Artes, sea un dispositivo de intercambio y mejora de la formación en prácticas profesionales.

SEGUNDA: El Instituto Superior del Profesorado N° 5 "Perito Francisco Moreno" habilitará espacios y tiempos para que los maestrandos realicen prácticas de enseñanza de prácticas profesionales en la institución y designará al personal que colaborará en el acompañamiento de las experiencias.

TERCERA: Los profesores a cargo de los Talleres de prácticas de enseñanza en el campo específico coordinarán con los responsables institucionales designados, los tiempos y espacios dedicados a las experiencias, como así también los instrumentos de seguimiento y evaluación de las mismas.

CUARTA: Antes del inicio de las experiencias, los maestrandos presentarán ante las autoridades del Instituto Superior del Profesorado N° 5 "Perito Francisco Moreno" y a los participantes de la experiencia, el proyecto a desarrollar y tramitarán los consentimientos informados.

QUINTA: La Facultad de Humanidades y Artes extenderá constancias de la tarea realizada por los responsables institucionales, quienes serán considerados co-formadores en esta experiencia.

SEXTA: Ambas instituciones acuerdan poner sus respectivas bibliotecas a disposición de los maestrandos, como así también materiales didácticos, que se acuerden con la debida anticipación y responsabilidad de uso.

SÉPTIMA: También se realizarán intercambios de aquellas producciones que se desarrollen en el marco de la Maestría y que signifiquen aportes para las instituciones que firman este acuerdo.

OCTAVA: Los resultados que se logren a través de trabajos realizados en virtud del presente acuerdo, podrán ser publicados conjunta o separadamente por las partes, con indicación de origen y autoría, previa autorización del autor y de las instituciones vinculadas.



NOVENA: Los profesores de las cátedras en las que se lleven a cabo las experiencias de enseñanza de las prácticas profesionales por parte de los maestrandos, podrán asistir como invitados a los espacios que ofrece la Maestría.

DÉCIMA: El presente acuerdo regirá a partir de la fecha de la última firma puesta en él y mantendrá su vigencia por el término de SEIS (6) años, pudiendo ser renovado por igual término dentro de los SESENTA (60) días corridos de su vencimiento y a solicitud de una de las partes. Asimismo, podrá ser rescindido antes de su vencimiento a solicitud de una de ellas, lo cual deberá ser comunicado a la otra con una antelación no menor de SESENTA (60) días, sin que esto de lugar a indemnización alguna entre las partes.

UNDÉCIMA: Para el caso de diferencia o diferendos en la interpretación y/o aplicación del presente acuerdo, las partes acuerdan agotar las negociaciones directas y amigables. De persistir los diferendos podrán rescindir el acuerdo

En prueba de conformidad se firman tres ejemplares de un mismo tenor y a un solo efecto, a los ...21... días del mes ...3... de 2021



Prof. Alejandro Molina
Decano
Facultad de Humanidades y Artes
U.N.R.

5.1.2. Notas

Cañada de Gómez, 3 de noviembre de 2020

Estimado director

Prof. Daniel Ramacciotti

I.S.P. N° 5 "Perito Francisco Moreno"

Cañada de Gómez

S / D

Por medio de la presente, la que suscribe, Laura Tataryn, D.N.I. 26.210.627, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, docente titular del Profesorado N° 5 "Perito Francisco Moreno" se comunica con usted para solicitar autorización para la realización de dos entrevistas virtuales a personal del establecimiento, a saber:

- Profesora a cargo de la Jefatura de la sección de Práctica: María Marta Poletti.
- Profesora especialista a cargo del Taller de Práctica III del profesorado en Educación Inicial: Gabriela Zacchino.

El objetivo de las entrevistas virtuales es recolectar información que permita describir y analizar el contexto en el cual se inscribe el proyecto de intervención pedagógica que actuará como corolario de Especialización en Práctica Docente que actualmente estoy cursando en la Facultad de Humanidades y Artes.

Esperando una respuesta favorable de su parte, aprovecho la oportunidad para saludar muy atentamente.



LAURA TATARYN
Prof. en Psic. y Cs. de la Educ.
Lic. en Cs. de la Educ.

Respuesta:

Estimada Laura tienes autorización para realizar las entrevistas solicitadas.

Equipo directivo.



Daniel Pablo Ramacciotti

Director ISP N° 5
Cañada de Gómez

Cañada de Gómez, 3 de noviembre de 2020

Señor/a

Prof. NORMA URQUÍA

Dir. J.I.N. N° 95 "Rayo de sol"


Cañada de Gómez

S _____ / _____ D

Por medio de la presente, la que suscribe, Laura Tataryn, D.N.I. 26.210.627, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, docente titular del Profesorado N° 5 "Perito Francisco Moreno" se comunica con usted para solicitar autorización para la realización de entrevistas virtuales a docentes co-formadores del establecimiento.

El objetivo de las entrevistas virtuales es recolectar información que permita describir y analizar el contexto en el cual se inscribe el proyecto de intervención pedagógica que actuará como corolario de la Especialización en Práctica Docente que actualmente estoy cursando en la Facultad de Humanidades y Artes.

Esperando una respuesta favorable de su parte, aprovecho la oportunidad para saludar muy atentamente.



LAURA TATARYN
Prof. en Psic. y Cs. de la Educ.
Lic. en Cs. de la Educ.

Respuesta:

Estimada Laura tienes autorización para realizar las entrevistas solicitadas.

Equipo directivo.



Verónica Ansaldi. Vicedirectora JIN 95 "Rayo de sol". Cañada de Gómez.

5.1.3. Cuadro síntesis

ANALIZANDO	EL CONTEXTO DE LA	INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
Dimensiones de análisis	Instrumentos de recolección de datos	Objetivos del análisis del contexto:
Socio-político-económica	Análisis documental del DISEÑO DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INICIAL.	Analizar el perfil de graduado descrito en el documento para identificar el valor otorgado en el mismo a la competencia colaborativa docente.
Institucional	Análisis documental del REGLAMENTO DE PRÁCTICA DOCENTE INSTITUCIONAL	Analizar el reglamento para identificar el valor otorgado a la cultura colaborativa en el Campo de la Formación de las Prácticas Profesionales e inferir el tipo de relaciones interinstitucionales que se promueven a través del mismo.
Curricular:	Análisis documental del PROYECTO DE CÁTEDRA del espacio curricular TALLER DE PRÁCTICA III.	Analizar el proyecto de cátedra para: <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer estrategias metodológicas que promuevan procesos de articulación intra-institucional (articulación con otros espacios curriculares) e inter-institucional (instituciones asociadas). - Identificar dispositivos de formación en las prácticas profesionales que favorezcan el desarrollo de competencias colaborativas.
Grupal: los sujetos y sus interacciones. Procesos específicos de Enseñanza y Aprendizaje	Entrevista virtual a profesora a cargo de la Jefatura de la sección de Práctica del I.S.P. N° 5 Entrevista virtual a profesor especialista del Taller de Práctica III del profesorado en Educación Inicial.	Conocer la apreciación personal que la docente tiene respecto de: <ul style="list-style-type: none"> - El valor otorgado a la cultura colaborativa en el Reglamento de Práctica Docente Institucional. - El reconocimiento del tipo de relaciones que se establece en el Campo de la Práctica entre el trabajo individual y el colectivo y de cómo ello incide en el desarrollo del conocimiento profesional docente. Conocer la apreciación personal que la docente tiene respecto de: <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de dispositivos de formación en las prácticas profesionales que favorezcan el desarrollo de competencias colaborativas. - Identificación de procesos de articulación entre el trabajo individual y el trabajo colectivo en las prácticas pedagógicas cotidianas en el Nivel Inicial.

	<p>Entrevista a docentes coformadores pertenecientes a Instituciones asociadas de Nivel Inicial</p> <p>Análisis documental de narrativas de autoevaluación de estudiantes del Taller de Práctica 4to</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración del trabajo colaborativo como contenido a enseñar durante la formación docente inicial. <p>Conocer la apreciación personal que las docentes co-formadoras tienen respecto de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de procesos de articulación entre el trabajo individual y el trabajo colectivo en las prácticas pedagógicas cotidianas en el Nivel Inicial. - Valoración del trabajo colaborativo como contenido a enseñar durante la formación docente inicial. - Valoración sobre diferentes dispositivos de formación en las prácticas profesionales (prácticas individuales y prácticas por parejas pedagógicas) y su pertinencia en relación a los diferentes trayectos de formación (Prácticas pre profesionales de tercer año y Prácticas de Residencia Integral). <p>Conocer la apreciación personal que las estudiantes avanzadas del profesorado de Educación Inicial tienen respecto de:</p> <p>Valoración sobre diferentes dispositivos de formación en las prácticas profesionales (prácticas individuales y prácticas por parejas pedagógicas) en diferentes trayectos de formación (Prácticas pre profesionales de tercer año y Prácticas de Residencia Integral) y su incidencia en el proceso de construcción de conocimiento profesional.</p>
--	--	---

5.1.4. Protocolos entrevistas virtuales

Entrevista virtual destinada a profesora a cargo de la Jefatura de sección de Práctica del I.S.P. Nº 5

Mi nombre es Laura Tataryn, soy profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, docente del Profesorado Nº 5 "Perito Francisco Moreno". El objetivo por el cual solicito sea tan amable de completar la presente entrevista virtual es recolectar información que permita describir y analizar el contexto en el cual se inscribe el proyecto de intervención pedagógica que actuará como corolario de la Especialización en Práctica Docente que actualmente estoy cursando. El contexto se presenta como intermediario entre lo social y lo individual, es la trama de sostén de la vida social y el andarivel por donde transcurre la vida de los individuos, por tal motivo, valoro y agradezco muchísimo la información proporcionada mediante el presente instrumento.

1. El Reglamento de Práctica Docente Institucional (R.E.P.I.) es el documento a partir del cual se organiza y desarrolla la secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, la cual se enmarca dentro del Campo de la Formación en la práctica profesional. ¿Podría usted reconocer y describir el valor que dicho documento le otorga a la cultura colaborativa en la formación docente inicial
2. ¿Qué dispositivos de formación en las prácticas profesionales usted reconoce como posibilitadores y potenciadores del desarrollo de competencias colaborativas en el estudiante en formación? Fundamentar respuesta.
3. ¿De qué modo considera usted que incide el abordaje de la tensión trabajo individual-trabajo colectivo en el desarrollo del conocimiento profesional del futuro docente?

Entrevista virtual a profesora especialista del Taller de Práctica III correspondiente al profesorado en Educación Inicial del I.S.P. Nº 5.

Mi nombre es Laura Tataryn, soy profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, docente del Profesorado Nº 5 "Perito Francisco Moreno". El objetivo por el cual solicito sea tan amable de completar la presente entrevista virtual es recolectar información que permita describir y analizar el contexto en el cual se inscribe el proyecto de intervención pedagógica que actuará como corolario de la Especialización en Práctica Docente que actualmente estoy cursando. El contexto se presenta como intermediario entre lo social y lo individual, es la trama de sostén de la vida social y el andarivel por donde transcurre la vida de los individuos, por tal motivo, valoro y agradezco muchísimo la información proporcionada mediante el presente instrumento.

1. ¿Qué tipo de relación considera usted que se establece entre el trabajo individual y el trabajo colaborativo en las prácticas pedagógicas cotidianas que se desarrollan en el Nivel Inicial? Fundamentar respuesta.
2. ¿Considera usted que la capacidad de trabajar colaborativamente constituye un contenido a enseñar durante la formación docente inicial? ¿Por qué?
3. ¿Qué dispositivos de formación en las prácticas profesionales usted reconoce como posibilitadores y potenciadores del desarrollo de competencias colaborativas en el estudiante en formación? Fundamentar respuesta.

Entrevista virtual destinada a docentes co-formadores, ciclo lectivo 2020, pertenecientes a Instituciones asociadas de Nivel Inicial de la localidad de Cañada de Gómez

Mi nombre es Laura Tataryn, soy profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, docente del Profesorado N° 5 "Perito Francisco Moreno". El objetivo por el cual solicito sea tan amable de completar la presente entrevista virtual es recolectar información que permita describir y analizar el contexto en el cual se inscribe el proyecto de intervención pedagógica que actuará como corolario de la Especialización en Práctica Docente que actualmente estoy cursando. El contexto se presenta como intermediario entre lo social y lo individual, es la trama de sostén de la vida social y el andarivel por donde transcurre la vida de los individuos, por tal motivo, valoro y agradezco muchísimo la información proporcionada mediante el presente instrumento.

1. ¿Qué tipo de relación considera usted que se establece entre el trabajo individual y el trabajo colaborativo en las prácticas pedagógicas cotidianas que se desarrollan en el Nivel Inicial? Fundamentar respuesta.

2. ¿Considera usted que la capacidad de trabajar colaborativamente constituye un contenido a enseñar durante la formación docente inicial?, ¿Por qué?

3. ¿Qué dispositivos de formación en las prácticas profesionales (prácticas individuales - prácticas por parejas pedagógicas) considera más apropiado para los diferentes trayectos de formación, es decir, para las Prácticas de Ensayo de tercer año y para la Práctica de Residencia Integral?, ¿Por qué?

5.1.5. Consentimientos informados

Proyecto de Intervención pedagógica
Espacio curricular: **TALLER DE PRÁCTICA III.**

Profesorado en Educación Inicial.

Instituto Superior del Profesorado N° 5 “Perito Francisco Moreno”. Cañada de
Gómez

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cañada de Gómez, abril de 2022.

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos del proyecto de intervención pedagógica denominado “**El aprendizaje de las prácticas pre profesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente**” y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que se está llevando a cabo conducido por la maestranda, **Lic.Laura Tataryn** y dirigido por la **Dra. Liliana Sanjurjo**, llevando a cabo un proceso de seguimiento de la experiencia pedagógica a través de la asunción del **rol de co-formadora en terreno**. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, se me ha dicho que mis aportes serán absolutamente confidenciales y que las conocerá sólo el equipo de profesionales involucradas/os en la intervención, y se me ha informado que se resguardará mi identidad en la obtención, elaboración y divulgación del material producido. Entiendo que los resultados de la intervención me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Nombre de la persona: **MARÍA MARTA POLETTI**



Firma:

Nombre del/de la responsable de la intervención: **LAURA TATARYN**



Firma:

Proyecto de Intervención pedagógica

Espacio curricular: **TALLER DE PRÁCTICA III**. Profesorado en Educación Inicial.

Instituto Superior del Profesorado N° 5 “Perito Francisco Moreno”. Cañada de Gómez

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cañada de Gómez, abril de 2022.

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos del proyecto de intervención pedagógica denominado “**El aprendizaje de las prácticas pre profesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente**” y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que se está llevando a cabo conducido por la maestranda, **Lic. Laura Tataryn** y dirigido por la **Dra. Liliana Sanjurjo**, mediante un acompañamiento en el proceso de implementación de la experiencia pedagógica, a través de la asunción del **rol de pareja pedagógica**. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, se me ha dicho que mis aportes serán absolutamente confidenciales y que las conocerá sólo el equipo de profesionales involucradas/os en la intervención, y se me ha informado que se resguardará mi identidad en la obtención, elaboración y divulgación del material producido. Entiendo que los resultados de la intervención me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Nombre de la persona: Silvana Inés Anselmo

Firma: 

Nombre del/de la responsable de la intervención: **LAURA TATARYN**



Espacio curricular: **TALLER DE PRÁCTICA III**. Profesorado en Educación Inicial.
Instituto Superior del Profesorado N° 5 "Perito Francisco Moreno". Cañada de Gómez

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cañada de Gómez, abril de 2022.

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos del proyecto de intervención pedagógica denominado **"El aprendizaje de las prácticas pre profesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente"** y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que se está llevando a cabo conducido por la maestranda, **Lic. Laura Tataryn** y dirigido por la **Dra. Liliana Sanjurjo**. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, se me ha dicho que mis aportes serán absolutamente confidenciales y que las conocerá sólo el equipo de profesionales involucradas/os en la intervención, y se me ha informado que se resguardará mi identidad en la obtención, elaboración y divulgación del material producido. Entiendo que los resultados de la intervención me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Nombre de la persona: **AHELEN MARIEL LÓPEZ**

Firma:

Nombre del/de la responsable de la intervención: **LAURA TATARYN**

Firma:

Falta DAVID

Espacio curricular: **TALLER DE PRÁCTICA III**. Profesorado en Educación Inicial.
Instituto Superior del Profesorado N° 5 "Perito Francisco Moreno". Cañada de Gómez

CONSENTIMIENTO INFORMADO

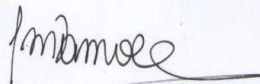
2022.

Cañada de Gómez, abril de

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos del proyecto de intervención pedagógica denominado "**El aprendizaje de las prácticas pre profesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente**" y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que se está llevando a cabo conducido por la maestranda, **Lic. Laura Tataryn** y dirigido por la **Dra. Liliana Sanjurjo**. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, se me ha dicho que mis aportes serán absolutamente confidenciales y que las conocerá sólo el equipo de profesionales involucradas/os en la intervención, y se me ha informado que se resguardará mi identidad en la obtención, elaboración y divulgación del material producido. Entiendo que los resultados de la intervención me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

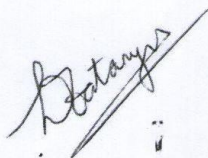
Nombre de la persona: Zamora Jimena Micaela

Firma:



Nombre del/de la responsable de la intervención: **LAURA TATARYN**

Firma:



Espacio curricular: **TALLER DE PRÁCTICA III**. Profesorado en Educación Inicial.

Instituto Superior del Profesorado N° 5 "Perito Francisco Moreno". Cañada de Gómez


CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cañada de Gómez, abril de

2022.

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos del proyecto de intervención pedagógica denominado "**El aprendizaje de las prácticas pre profesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente**" y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que se está llevando a cabo conducido por la maestranda, **Lic. Laura Tataryn** y dirigido por la **Dra. Liliana Sanjurjo**. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, se me ha dicho que mis aportes serán absolutamente confidenciales y que las conocerá sólo el equipo de profesionales involucradas/os en la intervención, y se me ha informado que se resguardará mi identidad en la obtención, elaboración y divulgación del material producido. Entiendo que los resultados de la intervención me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Nombre de la persona: **DAVID ZABALA**

Firma: 

Nombre del/de la responsable de la intervención: **LAURA TATARYN**

Firma: 

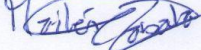
Espacio curricular: **TALLER DE PRÁCTICA III**. Profesorado en Educación Inicial.
Instituto Superior del Profesorado N° 5 "Perito Francisco Moreno". Cañada de Gómez

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cañada de Gómez, abril de 2022.

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos del proyecto de intervención pedagógica denominado "**El aprendizaje de las prácticas pre profesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente**" y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que se está llevando a cabo conducido por la maestranda, **Lic. Laura Tataryn** y dirigido por la **Dra. Liliana Sanjurjo**. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, se me ha dicho que mis aportes serán absolutamente confidenciales y que las conocerá sólo el equipo de profesionales involucradas/os en la intervención, y se me ha informado que se resguardará mi identidad en la obtención, elaboración y divulgación del material producido. Entiendo que los resultados de la intervención me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Nombre de la persona: **Mailen Zabala**

Firma: 

Nombre del/de la responsable de la intervención: **LAURA TATARYN**

Firma: 

Espacio curricular: **TALLER DE PRÁCTICA III**. Profesorado en Educación Inicial.
Instituto Superior del Profesorado N° 5 "Perito Francisco Moreno". Cañada de Gómez

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cañada de Gómez, abril de 2022.

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos del proyecto de intervención pedagógica denominado "El aprendizaje de las prácticas pre profesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente" y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que se está llevando a cabo conducido por la maestranda, **Lic. Laura Tataryn** y dirigido por la **Dra. Liliana Sanjurjo**. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, se me ha dicho que mis aportes serán absolutamente confidenciales y que las conocerá sólo el equipo de profesionales involucradas/os en la intervención, y se me ha informado que se resguardará mi identidad en la obtención, elaboración y divulgación del material producido. Entiendo que los resultados de la intervención me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Nombre de la persona: *Vega Agustina*

Firma: *Vega*

Nombre del/de la responsable de la intervención: **LAURA TATARYN**

Firma: *L. Tataryn*

Firma:

Espacio curricular: **TALLER DE PRÁCTICA III**. Profesorado en Educación Inicial.
Instituto Superior del Profesorado N° 5 "Perito Francisco Moreno". Cañada de Gómez


CONSENTIMIENTO INFORMADO

2022.

Cañada de Gómez, abril de

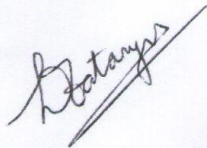
Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos del proyecto de intervención pedagógica denominado "El aprendizaje de las prácticas pre profesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente" y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que se está llevando a cabo conducido por la maestranda, Lic. **Laura Tataryn** y dirigido por la **Dra. Liliana Sanjurjo**. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, se me ha dicho que mis aportes serán absolutamente confidenciales y que las conocerá sólo el equipo de profesionales involucradas/os en la intervención, y se me ha informado que se resguardará mi identidad en la obtención, elaboración y divulgación del material producido. Entiendo que los resultados de la intervención me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Nombre de la persona:

Firma: 
Niechezze Martina.

Nombre del/de la responsable de la intervención: **LAURA TATARYN**

Firma:



Espacio curricular: **TALLER DE PRÁCTICA III**. Profesorado en Educación Inicial.

Instituto Superior del Profesorado N° 5 "Perito Francisco Moreno". Cañada de Gómez

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cañada de Gómez, abril de 2022.

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos del proyecto de intervención pedagógica denominado "El aprendizaje de las prácticas pre profesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente" y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que se está llevando a cabo conducido por la maestranda, **Lic. Laura Tataryn** y dirigido por la **Dra. Liliana Sanjurjo**. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, se me ha dicho que mis aportes serán absolutamente confidenciales y que las conocerá sólo el equipo de profesionales involucradas/os en la intervención, y se me ha informado que se resguardará mi identidad en la obtención, elaboración y divulgación del material producido. Entiendo que los resultados de la intervención me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Nombre de la persona: CANDELA PÉREZ

Firma: 

Nombre del/de la responsable de la intervención: **LAURA TATARYN**

Firma: 

Espacio curricular: **TALLER DE PRÁCTICA III**. Profesorado en Educación Inicial.

Instituto Superior del Profesorado N° 5 "Perito Francisco Moreno". Cañada de Gómez

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cañada de Gómez, abril de 2022.

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos del proyecto de intervención pedagógica denominado "**El aprendizaje de las prácticas pre profesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente**" y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que se está llevando a cabo conducido por la maestranda, **Lic. Laura Tataryn** y dirigido por la **Dra. Liliana Sanjurjo**. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, se me ha dicho que mis aportes serán absolutamente confidenciales y que las conocerá sólo el equipo de profesionales involucradas/os en la intervención, y se me ha informado que se resguardará mi identidad en la obtención, elaboración y divulgación del material producido. Entiendo que los resultados de la intervención me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Nombre de la persona: **Bianca Sabina AU**

Firma:



Nombre del/de la responsable de la intervención: **LAURA TATARYN**

Firma:



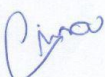
Espacio curricular: **TALLER DE PRÁCTICA III**. Profesorado en Educación Inicial.
Instituto Superior del Profesorado N° 5 "Perito Francisco Moreno". Cañada de Gómez

CONSENTIMIENTO INFORMADO

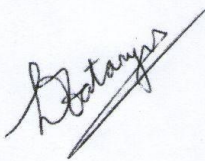
Cañada de Gómez, abril de 2022.

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos del proyecto de intervención pedagógica denominado "**El aprendizaje de las prácticas pre profesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente**" y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que se está llevando a cabo conducido por la maestranda, **Lic. Laura Tataryn** y dirigido por la **Dra. Liliana Sanjurjo**. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, se me ha dicho que mis aportes serán absolutamente confidenciales y que las conocerá sólo el equipo de profesionales involucradas/os en la intervención, y se me ha informado que se resguardará mi identidad en la obtención, elaboración y divulgación del material producido. Entiendo que los resultados de la intervención me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Nombre de la persona: **GINA SOFIA ROSSO**

Firma: 

Nombre del/de la responsable de la intervención: **LAURA TATARYN**

Firma: 

Espacio curricular: **TALLER DE PRÁCTICA III**. Profesorado en Educación Inicial.

Instituto Superior del Profesorado N° 5 "Perito Francisco Moreno". Cañada de Gómez

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Cañada de Gómez, abril de 2022.

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos del proyecto de intervención pedagógica denominado "El aprendizaje de las prácticas pre profesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente" y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que se está llevando a cabo conducido por la maestranda, Lic. **Laura Tataryn** y dirigido por la **Dra. Liliana Sanjurjo**. Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio. Asimismo, se me ha dicho que mis aportes serán absolutamente confidenciales y que las conocerá sólo el equipo de profesionales involucradas/os en la intervención, y se me ha informado que se resguardará mi identidad en la obtención, elaboración y divulgación del material producido. Entiendo que los resultados de la intervención me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

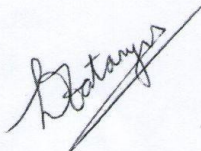
Nombre de la persona: **ALBERTINA DI PAOLO**

Firma:



Nombre del/de la responsable de la intervención: **LAURA TATARYN**

Firma:



5.1.6. Instrumentos de recolección de información.

5.1.6.1. Primera etapa de implementación.

5.1.6.1.1. Orientaciones sobre registros narrativos.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

TALLER DE PRÁCTICA III

Docente generalista: Prof. Laura Tataryn

Docente especialista: Prof. Silvana Anselmo

PRIMER CUATRIMESTRE

“REGISTROS NARRATIVOS DEL/LA ESTUDIANTE”

En el marco del proyecto de intervención pedagógica denominado *“El aprendizaje de las prácticas pre profesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente”*, el cual está llevando a cabo la maestranda, Lic. Laura Tataryn, profesora generalista del Taller de Práctica III, siendo acompañada por la docente especialista del nivel, Prof Silvana Anselmo, quien asume el rol de co-formadora en terreno de esta experiencia, solicitamos a las/los estudiantes la elaboración de NARRATIVAS PERSONALES, a fin de potenciar el proceso de evaluación de la propuesta pedagógica que se está desarrollando.

Partimos de algunas aclaraciones respecto a los diarios de las prácticas, entendiendo a los mismos como narrativas personales donde se articulan diferentes dimensiones:

- Descriptiva: orientada a dar cuenta de lo observado a través de la descripción de los acontecimientos.
- Subjetiva: consistente en integrar la dimensión afectiva/emocional a través del análisis y la escritura de cómo te atravesó personalmente lo que viviste, qué te pasó a vos con lo que aconteció en el aula.
- Interpretativa: encaminada a analizar lo descrito desde diferentes categorías conceptuales abordadas durante tu trayecto formativo, recuperando autores y respetando el formato de la escritura académica.

Solicitamos a las estudiantes registros narrativos en diferentes formatos y con distinta frecuencia:

- a) PERIODICIDAD DIARIA: grabaciones de audios donde cada estudiante pueda expresar lo que vivió en cada jornada, donde se

articulen las dimensiones descriptivas y las afectivo-emocionales, es decir, no sólo que vivió sino que lo que le pasó a nivel emocional con lo acontecido.

- b) PERIODICIDAD SEMANAL: registro escrito donde cada estudiante pueda retomar las grabaciones de audio y pueda avanzar en los niveles de reflexión, a través de la dimensión interpretativa/argumentativa en el proceso de análisis de los registros auditivos, desde diferentes marcos teóricos que ha podido construir a lo largo de la formación.

Organizar dichos registros narrativos en una CARPETA titulada BITÁCORA DE LAS PRÁCTICAS, la cual es compartida semanalmente a las profesoras mediante un ENLACE de DRIVE, para poder llevar a cabo un proceso de evaluación formativa mediante RETROALIMENTACIONES constantes.

5.1.6.1.2. La voz de la estudiante acerca de la pareja pedagógica.

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

TALLER DE PRÁCTICA III

Docente generalista: Prof. Laura Tataryn

Docente especialista: Prof. Silvana Anselmo

PRIMER CUATRIMESTRE

“LA VOZ DEL/LA ESTUDIANTE ACERCA DE LA PAREJA PEDAGÓGICA”

Nombre y apellido del/la estudiante:Año cursado:.....

Institución asociada:Sección:.....

Pareja pedagógica (4° año):

En el marco del proyecto de intervención pedagógica denominado *“El aprendizaje de las prácticas pre profesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente”*, el cual está llevando a cabo la maestranda, Lic. Laura Tataryn, profesora generalista del Taller de Práctica III, siendo acompañada por la docente especialista del nivel, Prof. Silvana Anselmo, quien asume el rol de co-formadora en terreno de esta experiencia, solicitamos a las/los estudiantes la elaboración de una reflexión personal de la experiencia pedagógica vivenciada, a fin de potenciar el proceso de seguimiento de la propuesta pedagógica que se está desarrollando.

Nos interesa conocer tu apreciación valorativa acerca de **la incidencia que tuvo en tu proceso formativo**, la experiencia pedagógica vivenciada durante el primer cuatrimestre del año, a través de **la conformación de parejas pedagógicas junto a una estudiante residente**. Para ello compartimos algunos aspectos que podrían guiar este proceso de reflexión y narración:

- Aportes de la pareja pedagógica en relación **al aprendizaje y desarrollo del trabajo colaborativo** en la cotidianeidad de la labor docente.
- Aportes de la pareja pedagógica en relación a la **asunción gradual de tareas cotidianas que conforman labor docente** (observaciones participantes y ayudantías y puesta en práctica de una actividad semanal desvinculada de la propuesta que desarrollaba la estudiante residente)
- Aportes de la pareja pedagógica en relación a la **construcción de conocimientos acerca de la práctica profesional docente** y de la complejidad de la tarea de enseñar.

5.1.6.2. Segunda etapa implementación.

5.1.6.2.1. Orientaciones para la reflexión sobre el aporte de la pareja pedagógica durante la fase preactiva de la enseñanza.

INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO N°5 “PERITO FRANCISCO MORENO”

Taller de Práctica III

3° año Profesorado de Educación Inicial

Docente generalista: Prof. Laura Tataryn

Docente de la especialidad: Prof. Silvana Anselmo

Orientaciones para la reflexión sobre el aporte de la pareja pedagógica

Fase preactiva de la enseñanza

Nombre y Apellido de la alumna de 3° año:

Nombre y Apellido de las alumnas de 4° año:

Institución asociada:

Docente Co-formador.....Sección.....

Deseamos conocer tu apreciación personal respecto a la incidencia que tiene la **instancia de acompañamiento por parte del estudiante de 4°** (pareja pedagógica del primer cuatrimestre) **a los estudiantes de 3° año** (que conforman pareja pedagógica durante el segundo cuatrimestre) en la FASE PRACTIVA DE LA ENSEÑANZA. Para ello solicitamos considerar las siguientes **DIMENSIONES**:

DIMENSIÓN PERSONAL: se refiere a aquellos aspectos que se valoran en el plano más personal, social o socioemocional: como por ejemplo: apoyo, ayuda, acompañamiento, confianza, empatía, sostenimiento, solidaridad, cooperación, colaboración, seguridad, motivación, identificación, entre otros.

DIMENSIÓN ACADÉMICA: engloba aquellos aspectos que se centran en aportes provenientes de la trayectoria formativa del estudiante avanzado, como por ejemplo: ofrecer conocimientos, saberes, experiencias, sugerencias, orientaciones... resultantes del recorrido de cursada de los diferentes espacios curriculares, entre otros.

DIMENSIÓN PROFESIONAL: alude a aquellos aspectos referidos al conocimiento sobre el desarrollo de la profesión docente, las tareas, responsabilidades, modalidad de trabajo, rol que el docente de nivel inicial asume en sus prácticas, entre otros.

Solicitamos identifiquen y describan aspectos valorados como positivos, negativos y mejorables en relación a las dimensiones antes señaladas y para ello proporcionamos algunos interrogantes:

- a) ¿Cómo ha incidido a nivel personal el acompañamiento recibido por parte del estudiante de 4° año durante la fase de diseño de la planificación? ¿Qué aspectos valoras como positivos?, ¿Cuáles como negativos? y ¿cuáles consideras que pueden ser mejorables?
- b) ¿Qué conocimientos respecto a la planificación de propuestas de enseñanza pudiste construir a partir del vínculo que estableciste con el estudiante de 4° año? ¿Qué aportes valoras como positivos?, ¿Identificas algún aspecto como negativo? ¿Qué aspectos consideras que podría cambiar?
- c) ¿Las instancias compartidas junto al estudiante de 4° te permitió conocer más sobre el rol que cumple el docente en nivel inicial? ¿Hay algo que creas que fue negativo o que se podría modificar? ¿Aportarías alguna sugerencia?

5.1.6.2.2. Orientaciones para la reflexión sobre el aporte de la pareja pedagógica durante la fase interactiva de la enseñanza.

INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO N°5 “PERITO FRANCISCO MORENO”

Taller de Práctica III

3° año Profesorado de Educación Inicial

Docente generalista: Prof. Laura Tataryn

Docente de la especialidad: Prof. Silvana Anselmo

Orientaciones para la reflexión sobre el aporte de la pareja pedagógica durante la fase interactiva de la enseñanza

Nombre y Apellido de la alumna de 3° año:

Nombre y Apellido de la/el estudiante pareja pedagógica:.....

Institución asociada:

Docente Co-formador.....Sección.....

Deseamos conocer tu apreciación personal respecto a la incidencia que tiene la **conformación de parejas pedagógicas**entre estudiantes de 3° año durante la**FASE INTERACTIVA DE LA ENSEÑANZA**. Para ello solicitamos considerar las siguientes **DIMENSIONES**:

DIMENSIÓN PERSONAL: se refiere a aquellos aspectos que se valoran en el plano más personal, social o socioemocional: como por ejemplo: apoyo, ayuda, acompañamiento, confianza, empatía, sostenimiento, solidaridad, cooperación, colaboración, seguridad, motivación, identificación, entre otras.

DIMENSIÓN ACADÉMICA: engloba aquellos aspectos que se centran en aportes provenientes de la singular trayectoria formativa de la pareja pedagógica, como por ejemplo: ofrecer conocimientos, saberes, experiencias, sugerencias, orientaciones... resultantes de los diferentes recorridos de cursada por los distintos espacios curriculares, entre otras.

DIMENSIÓN PROFESIONAL: alude a aquellos aspectos referidos al conocimiento sobre el desarrollo de la profesión docente, las tareas, responsabilidades, modalidad de trabajo, rol que el docente de nivel inicial asume en sus prácticas, entre otras, que se traducen en aprendizajes logrados gracias a la conformación de parejas pedagógicas durante el período de prácticas.

Solicitamos que identifiques y describas aspectos valorados como positivos, negativos y mejorables en relación a las tres dimensiones antes señaladas y para ello proporcionamos algunos interrogantes:

- a) ¿Cómo ha incidido a nivel personal la conformación de parejas pedagógicas junto a un/a estudiante de 3° año durante la fase de desarrollo de las prácticas? ¿Qué aspectos valoras como positivos?, ¿Cuáles como negativos? y ¿cuáles consideran que pueden ser mejorables?
- b) ¿Qué conocimientos respecto a la etapa de desarrollo de las diferentes actividades y propuestas de enseñanza pudiste construir a partir del vínculo que estableciste con tu pareja pedagógica?, ¿Qué tipo de retroalimentación recibiste por parte de tu compañera/o? ¿Cómo incidieron estas devoluciones en el desarrollo de tus prácticas? ¿Qué aportes valoras como positivos?, ¿Identificas algún aspecto como negativo? ¿Qué aspectos consideras que podría cambiar?
- c) ¿Las instancias compartidas junto a tu pareja pedagógica te permitió construir saberes sobre las características que adquiere el trabajo cotidiano que realiza el docente de nivel inicial a nivel institucional y comunitario?, ¿Qué aprendiste? ¿Hay algo que creas que fue negativo o que se podría modificar? ¿Aportarías alguna sugerencia?

...

5.1.6.2.3. Orientaciones para la reflexión durante la fase postactiva de la enseñanza: autoevaluación y coevaluación.

INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO N°5 “PERITO FRANCISCO MORENO”

Taller de Práctica III

3° año Profesorado de Educación Inicial

Docente generalista: Prof. Laura Tataryn

Docente de la especialidad: Prof. Silvana Anselmo

Orientaciones para la coevaluación y autoevaluación

Nombre y Apellido de la alumna.....

Pareja pedagógica:.....

Institución asociada:

Docente Co-formador.....Sección.....

CRITERIOS	INDICADORES
Aspectos generales	Presentación personal adecuada a la función Docente
	Puntualidad en la entrega y presentación de diferentes tareas y/o actividades solicitadas
	Acercamiento y colaboración espontánea hacia el docente y actividades propuestas

	Demostración de compromiso y responsabilidad en el período de inserción
	Mantenimiento de un trato cordial, afectuoso y respetuoso.
	Compromiso asumido con la institución
Diseño de la propuesta de enseñanza	Articulación interna entre los diferentes componentes curriculares de la planificación.
	Adecuación de la propuesta de enseñanza al contexto institucional, familiar y al grupo de niños.
	Exploración de material bibliográfico específico para construir un conocimiento disciplinar acorde al recorte temático asignado.
Desempeño durante fase interactiva	Demostración de conocimiento de los contenidos disciplinares planificados en la propuesta de enseñanza y desarrollados durante las jornadas.
	Manifestación de creatividad en el desarrollo de las propuestas de actividades y en el uso de recursos didácticos y de materiales de la sala.
	Elaboración de propuestas variadas que promuevan la participación activa del alumno y la colaboración familiar.
	Creación de un clima adecuado en las distintas actividades.
	Atención a las diferentes trayectorias escolares.

	Resolución de situaciones imprevistas y/o problemáticas
	Manifestación de equilibrio emocional acorde a la situación
	Identificación de aciertos y errores.
	Búsqueda de superación personal en todo momento
	Adecuada dicción, tono de voz, y uso de matices en la oralidad.
	Empleo de vocabulario apropiado, técnico y específico.
	Explicación adecuada de las consignas.
	Organización criteriosa del tiempo y rutinas de trabajo
	Propuesta de diferentes tipos de agrupamientos y uso de distintos espacios disponibles.
	Concreta actividades de evaluación
Desempeño por pareja pedagógica	Actitud favorable para la consolidación y el desarrollo del equipo de trabajo favoreciendo la comunicación, la distribución equilibrada de tareas, el clima interno y la cohesión.
	Actuación responsable, comprometida y colaborativa en la concreción de tareas y en la resolución de situaciones y conflictos dentro de la fase interactiva.

	Devolución diaria del desempeño de la pareja pedagógica a través de retroalimentaciones constructivas y propuestas superadoras.
	Actitud de apertura para la escucha y la internalización de las devoluciones, sugerencias y propuestas brindadas por la pareja pedagógica y del docente co-formador.

COEVALUACIÓN

RETROALIMENTACIÓN ENTRE INTEGRANTES DE PAREJAS PEDAGÓGICAS.

.Tomar de base los criterios e indicadores de evaluación descritos en la planilla evaluativa y realizar una valoración del desempeño de la compañera.

a. Reflexionar además sobre los siguientes aspectos:

- ¿Qué es lo que más te gustó del desempeño de las prácticas de enseñanza de tu compañera?
- ¿Encontraste algo similar entre tu desempeño y el de tu compañera?
- ¿Encontraste algo diferente entre tu desempeño y el de tu compañera?
- ¿Qué le podrías sugerir a tu compañera para mejorar en sus prácticas pedagógicas?
- ¿Podrías ayudar a tu compañera a hacer algo particular en sus prácticas?
- ¿Qué parte de las prácticas de tu compañera fue novedoso para ti y podrías incorporarlo en el tuyo?

AUTOEVALUACIÓN

.Tomar de base los criterios e indicadores de evaluación descritos en la planilla evaluativa y realizar una reflexión crítica sobre su propio desempeño.

b. Reflexionar además sobre los siguientes aspectos:

- ¿Cómo han vivenciado sus primeras prácticas?
- ¿Cuáles son las dificultades que aparecieron?, ¿Qué factores identificas como influyentes? ¿Qué tendrías en cuenta para advertir la resolución de las mismas?
- ¿Cuáles son las fortalezas que identificas sobre tu desempeño docente?, ¿Cómo capitalizaste la devolución realizada por la docente co-formadora, por las profesoras del taller y tu pareja pedagógica?

5.1.7. Informes de acompañantes de la implementación

5.1.7.1. Informe anual de coformadora en terreno

INFORME FINAL DE COFORMADORA EN TERRENO

Mi acompañamiento como co-formadora en terreno en el Proyecto de Intervención Pedagógica de la maestranda Laura Tataryn, consistió en ofrecer un aporte en tanto interlocutora desde el conocimiento de las singularidades del territorio.

Luego de tomar conocimiento sobre cómo estaba diseñada la propuesta de trabajo, pude hacer la lectura inicial del marco teórico, lo que me permitió una primera aproximación a las categorías a través de las que se aborda conceptualmente la experiencia y se formulan las interpretaciones.

Intercambiamos apreciaciones respecto de la configuración del dispositivo de parejas pedagógicas y posibles proyecciones desde la consideración de las particularidades del contexto interinstitucional en el que se desarrollan las acciones.

Más tarde, conocer el avance del proceso de escritura del estado del arte, habilitó nuevas consideraciones con perspectiva situada.

A través de encuentros periódicos fui participando de las instancias en las que se tomaron decisiones ligadas a la implementación, así como a la construcción de instrumentos de recolección de información en las diferentes etapas.

Con la intención de enriquecer las reflexiones de quienes intervienen registrando narrativamente su contribución al proyecto, se acordó respecto de la conveniencia de colaborar para comprender los puntos de vista con los que se afrontan las tareas de co-formación, así como de par, ya sea en el andamiaje o en la ayudantía.

Por lo tanto se trabajó en la elaboración de orientaciones que aseguren la recuperación de las significaciones producidas por quienes forman parte de la experiencia como integrantes de las parejas pedagógicas, en las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza.

Se coincidió en la importancia de diseñar instrumentos que propicien la retroalimentación entre las/os integrantes de las parejas pedagógicas. Se pensó en incluir referencias que plasmaran las miradas desde las cuales se emiten juicios valorativos relativos tanto a la co-evaluación como a la autoevaluación de estudiantes del Taller de Práctica III.

Buscando respaldar posteriores estimaciones, se procuró recobrar los aportes generados por estudiantes de Taller de Práctica IV.

En función del análisis diferido, se ponderó la relevancia de incluir aspectos que contemplen la incidencia de las dimensiones personales y profesionales, además de las académicas.

De este modo, en el transcurso del año fuimos compartiendo el estado en el que se desplegaron las tareas y se realizaron los ajustes: se construyeron criterios, indicadores, rúbricas, se inició el análisis de la información recabada, se comenzaron a elaborar archivos que constituirán el anexo del informe final.



María Marta Poletti

Prof. y Lic. en Cs. de la Educación

Jefatura de Sección Práctica Docente ISP 5

5.1.7.2. Informes parciales de la pareja pedagógica.

Informe Parcial de la PAREJA PEDAGÓGICA Primer cuatrimestre

Proyecto: “El aprendizaje de las prácticas pre profesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente”

Pareja pedagógica: Silvana Anselmo

Durante este primer cuatrimestre la Profesora Laura Tataryn ha ido desarrollando diferentes acciones para la implementación del dispositivo de pareja pedagógica con estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial del ISP N° 5 “Perito Francisco Moreno”.

Como primera medida informó a las estudiantes y docentes de los Talleres de Práctica acerca del proyecto a cargo de la Profesora Generalista, quien explicó de manera detallada el mismo, brindando información escrita y material bibliográfico. También se recibieron los consentimientos para la participación en esta experiencia de pareja pedagógica, los que fueron firmados por todos los actores involucrados.

Se conformaron Parejas Pedagógicas entre una estudiante del Taller de Práctica IV y una estudiante del Taller de Práctica III y se establecieron las funciones que a asumir por cada una de ellas en esta primera inserción en los Jardines de Infantes.

Se acordó el registro de las observaciones en las secciones de los Jardines de Infantes asociados por parte de las estudiantes de la siguiente manera: registros de audios diarios que fueron compartidos solamente a la profesora Laura Tataryn y la escritura de una narrativa semanal en la cual realizaron un registro de dichos audios, teniendo en cuenta las dimensiones descriptivas, interpretativas y subjetivas, las que fueron leídas y corregidas por las profesoras a cargo del taller, con el fin de realizar una evaluación continua que permitió la retroalimentación y el enriquecimiento de las mismas.

También se pautó la entrega, por parte de las estudiantes del Taller de Práctica III, de una reflexión acerca del impacto y la incidencia que tuvo en el proceso formativo la experiencia pedagógica a través de la conformación de parejas pedagógicas junto a la estudiante residente. Para guiar la escritura de dicha apreciación se redactaron algunos aspectos a tener en cuenta, y que puedan servir de guía, para dicha reflexión y narración, como ser: aspectos negativos, positivos y posibles de mejora teniendo en cuenta la dimensión profesional, la académica y la personal. Esta reflexión pudo ser socializada, durante un encuentro presencial, además estudiantes y profesoras, teniendo la oportunidad de profundizar sus apreciaciones, sentimientos y opiniones.

Se realizó un encuentro virtual entre las profesoras Laura Tataryn, María Marta Poletti y Silvana Anselmo para evaluar los avances de la experiencia. En el mismo se acordó realizar un informe al término del primer cuatrimestre y otro al finalizar el ciclo lectivo.

En cada una de estas instancias fui consultada para poder expresar mi mirada, mi apreciación, la pertinencia de dichas acciones, como así también mis opiniones personales y profesionales.

Silvana Anselmo



Informe Segundo cuatrimestre

Proyecto: “El aprendizaje de las prácticas pre profesionales a través del trabajo colaborativo. La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente”

Pareja pedagógica: Silvana Anselmo

Durante este segundo cuatrimestre se llevaron a cabo diversas acciones a fin de continuar con la inserción de las estudiantes en las diferentes Instituciones asociadas para desarrollar sus prácticas pre profesionales mediante el dispositivo de parejas pedagógicas.

En un primer momento se unieron dos parejas pedagógicas en un mismo grupo, es decir dos estudiantes de Taller III con sus respectivas parejas pedagógicas de Taller IV del primer cuatrimestre, con el objetivo brindar acompañamiento por parte de las estudiantes más experimentadas en la fase preactiva, la cual abarcó el lapso de tres semanas.

Luego, en la fase activa, las practicantes asumieron las funciones que se les designaron para esta etapa de práctica de manera alternada, es decir dos semanas cada una.

Los registros escritos de las tres fases de la enseñanza que se les solicitaron a las alumnas consistieron en narrativas que, al igual que en el primer cuatrimestre, debían visualizar las dimensiones descriptivas, interpretativas y subjetivas. En este segundo cuatrimestre se determinó que realizarían un escrito para el período de observación y otro para el período de prácticas, los mismos fueron corregidos por las profesoras a cargo del taller y devuelto a sus responsables con sugerencias a tener en cuenta para enriquecer y potenciar la escritura. Para

la realización de los mismos utilizaron los audios diarios que grababan y compartían con la profesora generalista.

También se pautó la entrega, por parte de las estudiantes del Taller de Práctica III, de una reflexión sobre el aporte de la pareja pedagógica de cuarto año durante la fase preactiva de la enseñanza, como así también otro escrito donde puedan expresar la incidencia y el aporte de la pareja pedagógica de tercer año durante la fase interactiva. Para guiar la escritura de dicha apreciación se redactaron algunos aspectos a tener en cuenta, y que puedan servir de guía, para dicha reflexión y narración, como ser: aspectos negativos, positivos y posibles de mejora teniendo en cuenta la dimensión profesional, la académica y la personal. La socialización y puesta en común entre estudiantes de ambos talleres no pudo llevarse a cabo de manera conjunta, debido a la falta de tiempo relacionadas con medidas de fuerza adoptadas por el personal docente y por los feriados nacionales y provinciales. Sí pudo realizarse una evaluación entre estudiantes de tercer año.

En cada una de estas instancias fui consultada para poder expresar mi mirada, mi apreciación, la pertinencia de dichas acciones, como así también mis opiniones personales y profesionales.

Silvana Anselmo



5.2. Formato virtual

5.2.1. Fase de diseño del proyecto

5.2.1.1. Enlaces drive a formularios Google entrevistas virtuales a diferentes actores institucionales.

<https://drive.google.com/drive/folders/1XFVrpJYgnaWF8K57kzVkWeBu3lHHqE5B?usp=sharing>

5.2.1.2. Enlaces drive a documentos analizados

https://drive.google.com/drive/folders/1xKsuX4nKKER_6Kn9ZjG23-kf8VUNCF5I?usp=sharing

5.2.2. Fase de desarrollo

5.2.2.1. Información recolectada en la primera etapa implementación

5.2.2.1.1. Enlaces drive a registros auditivos diarios de los estudiantes

<https://drive.google.com/drive/folders/1anxezSJgk7Q-oYmOCtm0XE5W32GKgtU7?usp=sharing>

5.2.2.1.2. Enlaces drive a registros narrativos escritos semanales de las estudiantes

<https://drive.google.com/drive/folders/1rgGrHdcIN-M1Tct6JgiKGLkltgRB5w6?usp=sharing>

5.2.2.1.3. Enlaces drive a reflexiones finales sobre incidencia pareja pedagógica.

<https://drive.google.com/drive/folders/1zz8AGlfpon0OBgxS3E33lzIS50wQgrwy?usp=sharing>

5.2.2.2. Información recolectada en la segunda etapa implementación.

5.2.2.2.1. Enlaces drive a reflexiones sobre incidencia pareja pedagógica en la fase preactiva.

<https://drive.google.com/drive/folders/1eWiWBeCba2XvAES0NrHmbImPDPwLrDRs?usp=sharing>

5.2.2.2.2. Enlaces drive a reflexiones sobre incidencia pareja pedagógica en la fase interactiva.

<https://drive.google.com/drive/folders/1wcu39rmHmm11aHFp7qcekIL4csx1pL6j?usp=sharing>

5.2.2.2.3. Enlaces drive a reflexiones sobre fase posactiva: narrativas de autoevaluación y coevaluación.

<https://drive.google.com/drive/folders/1OvpTQtlreAn6FccQrjfSIQEt7fx14v-L?usp=sharing>

5.2.2.3. Registros auditivos y escritos sobre reuniones con acompañantes de la implementación.

5.2.2.3.1. Enlaces drive a retroalimentaciones con directora de intervención

<https://drive.google.com/drive/folders/1-m0H8zcDim7QMMRZQPbJbpliXXtJI60Q?usp=sharing>

5.2.2.3.2. Enlaces drive a retroalimentaciones con coformadora en terreno

<https://drive.google.com/drive/folders/14T-miOMBdDB9lu0ZQfZIk23J2Cf1bTJz?usp=sharing>