

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

SECRETARIA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

TESIS DE MAESTRIA

TITULO: La construcción del conocimiento profesional docente en las prácticas pre-profesionales de los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF en las escuelas públicas de la ciudad de Formosa

Maestrando: Juan Alberto ALBORNOZ

DIRECTORA: Dra. Mónica Inés DALDOVO

CO-DIRECTORA: Dra. Alicia Nelly CABALLERO

Formosa, 2020

A Mónica, por mostrarme el camino a seguir;
A Alicia, por llevarme de la mano hasta concretar mis sueños;
A Janet, por permitirme aprender más de la vida a su lado.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	10
3. ESTADO DEL ARTE	11
4. MARCO TEÓRICO	17
4.1. Los saberes que el profesor debe poseer según la visión de los diferentes autores ...	22
4.2. Relaciones entre la construcción del conocimiento profesional docente y la Teoría de la Actividad.....	32
4.3. ¿De qué se trata la Transposición Didáctica? ¿Qué tipo de saber es?	35
5. METODOLOGIA DE TRABAJO	43
5.1. Fundamentación teórica y justificación de la metodología seleccionada	43
5.2. Introducción al campo, características del contexto y los sujetos	45
6. ANÁLISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO	48
6.1.1. El análisis de las encuestas	48
6.1.2. Características de la encuesta.....	49
6.1.3. Tipo de preguntas realizadas en la encuesta	50
6.1.4. Implementación del cuestionario	54
6.1.5. Conclusiones de las encuestas: <i>tipos de conocimientos que construyen los residentes en la práctica pre-profesional</i>	68
6.2. Análisis de las entrevistas	72
6.2.1. Características de las entrevistas realizadas y justificación de su elección	72
6.2.2. Implementación de las entrevistas	75
6.2.3. Entrevistas realizadas a los estudiantes de la cohorte 2018: <i>percepciones, experiencias y reflexiones sobre la práctica</i>	76
Entrevista a Fernanda.....	77
Entrevista a Cristian.....	80
Entrevista a Lucas.....	86
6.2.4. Entrevistas realizadas a los estudiantes de la cohorte 2019: <i>percepciones, experiencias estudiantiles y formas de construcción de conocimiento profesional docente</i>	91
Entrevista a Paola.....	91

Entrevista a Verónica.....	95
Entrevista a Sergio.....	100
6.2.5. Conclusiones de las entrevistas de los residentes.....	105
6.2.6. Entrevistas a los Profesores coformadores u orientadores: <i>a cerca de las formas de construcción conocimientos profesionales</i>	109
Entrevista al Profesor Ariel.....	111
Entrevista a la Profesora Vilma.....	114
6.2.7. Conclusiones de las entrevistas a docentes coformadores.....	119
6.3. Análisis e interpretación de los registros de las observaciones de clases: <i>análisis del conocimiento del contenido disciplinar en las prácticas de enseñanza</i>	122
6.3.1. Características de las observaciones realizadas y justificación de su elección.....	122
6.3.2. Implementación de las Observaciones: <i>relaciones entre conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido</i>	125
6.3.2. a. Observaciones realizadas a las clases de Paola: <i>prehistoria, historia antigua y las prácticas de enseñanza</i>	126
Primera Observación.....	126
Segunda Observación.....	129
Tercera observación:.....	131
6.3.2. b. Observaciones realizadas a las clases de Fanny: <i>la historia de América Colonial y sus aplicaciones didácticas en las prácticas de enseñanza</i>	134
Primera observación.....	134
Segunda observación.....	136
Tercera observación.....	138
6.3.2.c. Observaciones realizadas a las clases de Sergio: <i>la historia argentina y la construcción de conocimiento didáctico del contenido</i>	140
Primera observación.....	141
Segunda observación.....	144
Tercera observación.....	145
6.3.3 Conclusiones de las observaciones de clase.....	147
6.4. Análisis de las narrativas sobre la práctica.....	149
6.4.1. Características del instrumento y justificación de su elección.....	150
6.4.2. Narrativas de los estudiantes.....	152

6.4.2.a). Análisis de las narrativas del estudiante Hugo	152
6.4.2.b). Análisis de las narrativas del estudiante Lucas	154
6.4.2.c). Análisis de las narrativas de la estudiante María.....	156
6.4.3. Conclusiones del análisis de las narrativas sobre la práctica de los estudiantes...	158
7. A MODO DE CIERRE: <i>alcances, conclusiones y proyecciones</i>	160
Alcances.....	160
Conclusiones generales.....	162
¿Qué conocimientos profesionales docentes construyen los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF en sus prácticas pre-profesionales?.....	162
¿Cómo es la construcción de conocimientos profesionales docentes en las prácticas pre-profesionales del Profesorado en Historia De la UNaF?	165
Proyecciones	167
8. RELATO DE EXPERIENCIA EN EL PROCESO DE INVESTIGACION	170
Auto re-interpretando lo vivido en la investigación	170
Algunas razones del por qué.....	170
9. BIBLIOGRAFIA	176

ANEXOS: (Se presenta en CD)

1. Permisos y formalidades
2. Encuestas:
 - 2.1. Encuesta presentada a los estudiantes de la cohorte 2018
 - 2.2. Cuadros y gráficos de volcado de datos de las encuestas
3. Entrevistas
 - 3.1. Entrevista a los estudiantes de la cohorte 2018
 - 3.2. Entrevistas a los estudiantes de la cohorte 2019
 - 3.3. Entrevistas a los docentes coformadores
4. Observaciones de clases
 - 4.1. Notas de campo de las observaciones de clase a los estudiantes de la cohorte 2019
 - 4.2. Análisis diferido de las observaciones de clase a los estudiantes de la cohorte 2019
5. Narrativas sobre la práctica de los estudiantes de la cohorte 2019

SIGLAS Y ABREVIATURAS UTILIZADAS

CBC: Ciclo Básico Común

CC: Conocimiento del Contenido

CDC: Conocimiento Didáctico del Contenido

CPD: Conocimiento Profesional Docente

CSO: Ciclo Superior Orientado

EPES: Escuela Provincial de Enseñanza Secundaria

EPET: Escuela Provincial de Enseñanza Técnica

UNaF: Universidad Nacional de Formosa

UNR: Universidad Nacional de Rosario

1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis, desarrollada en el marco de la Maestría en Práctica Docente, perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario (UNR), busca conocer el proceso de construcción de conocimiento profesional docente de los residentes del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF) durante sus prácticas pre-profesionales. La misma se desarrolló tomando como base las experiencias de los estudiantes de la cohorte 2018 y 2019 de dicho profesorado, llevando a cabo un análisis basado en una concepción situada (importancia dada al contexto) y distribuida del conocimiento (en constante evolución), comprendiendo la realidad como multirreferencial y multidimensional y a los profesores en formación como sujetos de conocimiento.

Partimos de la conceptualización planteada por Montero (2001) que reconoce al conocimiento profesional docente como un conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen procedentes tanto de su participación en los procesos de formación (inicial o en ejercicio) cuanto del análisis que estos docentes realizan de las experiencias prácticas, una y otra puestas de manifiesto con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflictos de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y crecimiento profesional (Montero; 2001; p. 203). Teniendo en cuenta ello plasmamos los aportes realizados por varios autores, especialistas en el estudio de los procesos de construcción de conocimiento profesional docente y los contrastamos con las evidencias empíricas cosechadas a partir de una variedad de instrumentos de recolección de datos, tales como encuestas, entrevistas, observaciones de clase a los estudiantes en situación de práctica pre-profesional y análisis de las narrativas de las experiencias de la práctica de estos estudiantes. Además, el trabajo incorpora la visión de los sujetos coformadores de este proceso de práctica pre-profesional, asumiéndolos como sujetos que desempeñan una función de vital importancia en el marco de los dispositivos para enseñar y aprender durante esta instancia de la formación inicial docente.

Todo ello en el intento de comprender qué tipo de conocimientos profesionales construyen los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF durante este trayecto de su formación

para la docencia. A la vez, se busca conocer cómo se construyen estos conocimientos, qué características poseen y cómo visualizan los residentes a esta instancia de la formación en la promoción de conocimientos profesionales.

En relación a los sujetos de estudio analizados en esta investigación es pertinente aclarar que fueron estudiantes avanzados de la carrera del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de dicha casa de altos estudios (la UNaF), con autorización de la Secretaría Académica y de los docentes titulares de la cátedra Prácticas y Residencia Profesional de ese profesorado. Buscamos comprender cómo las experiencias vividas en esta instancia de la formación de grado promueven la construcción de conocimientos necesarios para el futuro ejercicio profesional docente de dichos estudiantes, la configuración de un perfil profesional y la adquisición destrezas de enseñanza de sus disciplinas.

Nuestro interés por comprender cómo se construye el conocimiento profesional docente en las Prácticas y Residencias pre-profesionales del Profesorado en Historia de la UNaF surge ante la necesidad de reconocer a este trayecto de la formación como una instancia de generación y apropiación de conocimientos profesionales relevantes para el posterior ejercicio profesional docente.

Consideramos que este trabajo reviste un interés tanto para los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF como para los docentes a cargo de las cátedras Psicología y Cultura del Sujeto que aprende, Didáctica General y Especial de la Historia y Práctica y Residencia Profesional, en tanto que busca aportar información referida a los procesos de formación docente recabadas a partir de las experiencias de los estudiantes. Ante lo dicho, el principal problema que pretendíamos responder con la puesta en marcha de la presente investigación fue la de dar respuesta a la pregunta *¿Cómo es la construcción del conocimiento profesional docente en las prácticas pre-profesionales del Profesorado en Historia de la UNaF?*

El objetivo central que guio este trabajo buscó develar qué conocimientos profesionales construyen los futuros docentes durante el proceso de práctica pre-profesional y de qué manera lo llevan a cabo. Por otro lado, también se buscó reconocer a los procesos de

práctica pre-profesional como ejes en la construcción de conocimiento profesional docente y, por qué no, generar lineamientos para elaborar políticas públicas que promuevan la profesionalización docente. Para lograrlo nos hemos puesto como puntales de la investigación preguntas tales como:

- ¿Qué tipo de conocimientos construyen los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF en sus prácticas pre-profesionales?
- ¿Cómo construyen los conocimientos profesionales docentes los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF en sus prácticas pre-profesionales?
- ¿Qué características poseen los conocimientos docentes construidos por los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF en sus prácticas pre-profesionales?
- ¿Qué particularidades presentan los diferentes conocimientos docentes desarrollados en la práctica pre-profesional?
- ¿Cómo se construyen los conocimientos didácticos del contenido en las prácticas pre-profesionales?
- ¿Cómo visualizan los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF su propia construcción de conocimientos docentes durante las prácticas pre-profesionales?
- ¿Qué relevancia posee para los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF el trayecto de la práctica pre-profesional en la construcción de conocimiento profesional docente?

La puesta en marcha de la investigación nos permitió comprender a la práctica pre-profesional como una instancia productiva y generadora de conocimientos a partir de las vivencias experimentadas en el aula, la interacción con los estudiantes y la realidad escolar. Además nos permitió conocer cómo construyen conocimientos profesionales los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF y visualizar cuáles fueron las experiencias, demandas, conflictos, las orientaciones y guías que recibieron, así como las preguntas que

se formularon en este proceso de práctica pre-profesional en el cual experimentaron la enseñanza de su disciplina y en el que acogieron, rechazaron, interpretaron y reinterpretaron sus experiencias en una suerte de configuración de su propio perfil profesional.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Como objetivo general de la investigación nos planteamos lo siguiente:

- Comprender cómo los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF construyen los conocimientos profesionales docentes durante la instancia de las prácticas pre-profesionales.

Los objetivos específicos fueron:

- Identificar los principales tipos de conocimientos profesionales docentes que construyen los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF durante sus prácticas pre-profesionales.
- Conocer cómo construyen los conocimientos profesionales docentes los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF durante sus prácticas pre-profesionales.
- Reconocer cómo visualizan los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF la construcción de conocimientos profesionales docentes durante sus prácticas y residencias pre-profesionales
- Describir las características de los conocimientos profesionales docentes construidos por los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF durante sus prácticas pre-profesionales.
- Analizar las encuestas, entrevistas, observaciones de clases y narrativas de las experiencias de los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF para reconocer las características de la construcción de conocimiento profesional docente.

3. ESTADO DEL ARTE

Abordar la problemática del conocimiento profesional docente implica iniciar este recorrido desde el reconocimiento de los orígenes de este tema de investigación. A lo largo de los años, diferentes autores fueron realizando tentativas de sistematización del tema, que fueron retomadas en numerosas investigaciones del mundo académico anglosajón y de manera creciente en programas y grupos de investigación españoles y latinoamericanos. Cabe aclarar que si bien son muchos los trabajos realizados en torno a la construcción, el desarrollo y las características del conocimiento profesional docente, no es el caso de las investigaciones realizadas en torno a la didáctica de la Historia y la formación del profesorado en Historia.

Teniendo en cuenta esto, retomaremos los aportes de autores que, a nuestro modo de ver, son muy significativos al momento de desentrañar este trabajo, puesto que realizaron investigaciones en torno a varios aspectos que se tuvieron en cuenta en la puesta en marcha de ésta investigación: la construcción del conocimiento profesional docente, sus características en el marco de la formación del profesorado o la formación inicial, durante los primeros procesos de socialización profesional y, sobre todo, rescatando las voces de los actores del proceso, la de los docentes o estudiantes en situación de práctica pre-profesional.

Rescatamos además que la presente selección de autores fue una tarea difícil de realizar debido a la gran cantidad de investigaciones que existen en torno a la construcción del conocimiento profesional docente y que, la misma, la realizamos solamente siguiendo criterios relacionados al vínculo que presentan con el trabajo que pretendemos llevar adelante. Teniendo en cuenta esto hemos seleccionado a autores españoles, latinoamericanos y argentinos que vienen investigando sobre el tema en cuestión.

Primeramente nos referiremos al trabajo de José Luís Medina Moya y María José Pérez Cabrera (2017), de la Universidad de Barcelona. Su trabajo se titula: “*La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas*”. En él analizan cómo los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria de la

Universidad de Barcelona construyen, a lo largo de su formación inicial, los conocimientos que después les permitirán ejercer su profesión.

El trabajo se articula metodológicamente como un estudio de casos múltiple y utiliza diversidad de estrategias de recogida de información (relatos, grupos de discusión y entrevistas) para dar cabida a los diversos protagonistas de la formación inicial de maestros (estudiantes, profesorado universitario y tutores de centros de prácticas). Después de un exhaustivo proceso de análisis de datos basado en comparaciones constantes con una codificación abierta, axial y selectiva, el estudio muestra la importancia de la variedad de perspectivas y experiencias aportada por un profesorado que, a su vez, se convierte en uno de los elementos nucleares de la formación: la manera como éste se aproxima, vive y transmite el conocimiento determinará el modo como el alumnado se motiva, se interesa, se aproxima y lo adquiere. Así mismo, el aprendizaje aparece desde una vertiente multidimensional y dinámica que va realimentando las entrelazadas esferas ideológica/filosófica, didáctica, científica y competencial.

En torno a la relación entre la escuela y la universidad la autora española Álvarez Álvarez, Carmen (2011) publicó un artículo denominado “*Colaboración escuela-universidad para el desarrollo profesional docente*”, en el cual señala que son infrecuentes las relaciones de colaboración entre las universidades españolas y las escuelas para favorecer el desarrollo profesional docente, pese a lo importantes que podrían ser éstas. Con frecuencia la universidad está inclinada hacia la investigación y la escuela hacia la enseñanza, de tal manera que sólo se producen intercambios entre estas instituciones cuando una precisa de la otra. En estos casos puede hablarse de relaciones instrumentales Universidad-Escuela. Sólo cuando se produce un intercambio interinstitucional para favorecer el desarrollo profesional de académicos y prácticos podría hablarse de verdadera relación Universidad-Escuela. En este caso podría hablarse de relaciones de colaboración.

En el grueso de la comunicación se expone cómo se ha desarrollado un proceso de colaboración entre la Universidad de Cantabria y el Colegio Público Miguel Hernández (Castro Urdiales) para favorecer la superación de algunas dificultades escolares. Tras un proceso de análisis de necesidades se estimó que lo más conveniente para el centro era

tratar de implementar algunas estrategias didácticas novedosas favoreciéndose el desarrollo profesional de académicos y prácticos.

Un trabajo de otra autora española relacionado con la contribución que hacen las prácticas de enseñanza a la construcción del conocimiento profesional docente es el de María del Pilar Sepúlveda Ruíz (2005). Su trabajo se titula ***“Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional”*** perteneciente a la Universidad de Málaga. Este trabajo trata de poner de manifiesto la relevancia y trascendencia de las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado como ocasión para construir el conocimiento profesional. Este modo de concebir el prácticum y dotarlo de sentido supone apostar por la formación de un futuro docente productor y generador de nuevos conocimientos a partir de las vivencias experimentadas en el aula y de los proyectos desarrollados basados en la experimentación y la investigación. En esta generación de saberes, intervienen diferentes factores y condiciones, como, por ejemplo: las biografías de los estudiantes, el contexto institucional y los agentes facilitadores. Para ello, es necesario que las prácticas estén planificadas, tutorizadas y que exista coordinación entre los agentes que realizan el seguimiento de este período formativo. Señala, sin embargo, que en bastantes ocasiones no disponemos de estas condiciones.

Álvarez Álvarez (2011) en otro trabajo denominado ***“La relación teoría-práctica: una clave fundamental en la construcción del conocimiento profesional docente”*** sostiene que la teoría y la práctica educativa constituyen dos realidades diferentes, gestionan conocimientos de diferente envergadura y se desenvuelven en contextos también distintos, de tal manera que se encuentran en una situación de permanente tensión. Se necesitan y se justifican mutuamente y aisladas no tienen ningún sentido, sin embargo, con frecuencia se ignoran la una a la otra, siendo esta quiebra fuente de problemas y tensiones mal resueltas. La autora investiga el complejo campo de relaciones teoría-práctica en su tesis doctoral mediante un estudio de caso con metodología etnográfica para analizar las implicaciones del mismo en la enseñanza y el desarrollo profesional docente.

A partir de la realización de un estudio de caso, ha examinado cómo un profesor trata de promover permanentemente relaciones conscientes entre el conocimiento académico y su acción docente, acercándonos a los principales resultados de su estudio. En el texto se

intentan desgranar los problemas que entorpecen la profesionalidad docente desde el punto de vista de las relaciones teoría-práctica, ofreciendo un marco comprensivo y un modelo de superación de las limitaciones habituales.

En los últimos años es creciente el número de investigadores latinoamericanos que vienen estudiando el tema y en este trabajo se presentan los aportes de uno de ellos que nos pareció muy importante por el valor que le otorga al proceso de construcción del conocimiento profesional docente en el marco de la formación inicial. Es el caso de la investigación de María Chacón (2015), de la Universidad de Los Andes de Venezuela. Su trabajo se titula: ***“La construcción del conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de los futuros docentes”***. En él tuvo como objetivo indagar sobre la construcción del conocimiento sobre la enseñanza de los futuros docentes y caracterizarlo con base en sus percepciones. Es un estudio cualitativo que pretende comprender e interpretar los significados y creencias acerca del conocimiento docente. Participaron diecinueve cursantes del último semestre de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de Los Andes Dr. Pedro Rincón Gutiérrez en el estado Táchira -Venezuela.

Las entrevistas y diarios reflexivos de los pasantes fueron la técnica e instrumento para recolectar la información. Producto del análisis emergieron las categorías: conocimiento pedagógico, desarrollo de la competencia reflexiva y experiencias formativas; éstas explican las dimensiones acerca del conocimiento docente de los futuros profesores. Llega a la conclusión de que los participantes asumen el conocimiento pedagógico a partir de la organización y gestión de la clase; consideran la planificación y la evaluación como procesos inherentes a la actividad del docente; otorgan especial interés a las estrategias de enseñanza para potenciar los aprendizajes y preponderan las prácticas profesionales como un ámbito significativo, aunque declaran que durante el trayecto formativo tuvieron escasas oportunidades de interactuar en los contextos escolares. Señala que la construcción del conocimiento docente es un proceso complejo y multidimensional derivado de variadas fuentes; exige procesos reflexivos que den cuenta de sus progresos y limitaciones, de manera que los futuros docentes alcancen mayores niveles de reflexión y asuman el aprendizaje permanente como una condición de la carrera docente.

En su tesis doctoral *“La configuración del conocimiento profesional del profesor principiante”*, María del Carmen Jiménez (2013), de la Universidad de Antioquia, Colombia, relata el caso de Óscar, un profesor principiante del área de ciencias naturales que enseñó el tema de la célula en un grupo de cuarto grado en una escuela primaria de la ciudad de Medellín. Su caso forma parte de una tesis doctoral más amplia que indaga por la configuración del conocimiento profesional en los primeros años de docencia, especialmente analizando el Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC). La experiencia de este profesor principiante pone en evidencia las intrincadas relaciones entre los componentes pedagógicos, disciplinares (en este caso de biología) y del contexto y, a su vez, la influencia de estos en la construcción del CPC. Las condiciones institucionales y las creencias que tiene el profesor sobre la ciencia y su enseñanza orientan las decisiones que toma en el aula, mostrando algunas dificultades en la transformación del contenido de este tema; los hallazgos permiten reflexionar sobre su formación inicial y, a la vez, dan indicios sobre la necesidad de generar procesos de acompañamiento para los profesores en ésta etapa de la carrera docente, conocida como la inserción profesional.

En la Argentina son cada vez más la cantidad de investigadores que se preocupan por conocer las características del proceso de construcción del conocimiento profesional docente. En esta oportunidad nos referiremos específicamente al trabajo de investigadores provenientes de la Universidad Nacional de Mar del Plata y la Universidad Nacional de Rosario.

En primer lugar nos referiremos al trabajo de María Cecilia Robino (2018). El mismo se titula: *“La construcción del conocimiento profesional del futuro profesor de biología. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza del origen de la vida e inicio de la evolución biológica en estudiantes que cursan el último cuatrimestre del profesorado en el ISFDN*19 de la ciudad de Mar del Plata”*. Este trabajo utiliza como principal instrumento de recogida de datos las entrevistas y los relatos narrativos, rescatando sobre todo las voces de los estudiantes, futuros profesores en biología. Rescata la importancia de las prácticas pre-profesionales en el proceso de construcción del conocimiento profesional y establece una clasificación de los saberes logrados por los estudiantes a partir de sus narrativas.

Por último, nos referiremos al trabajo realizado por el grupo de investigadoras pertenecientes a la Universidad Nacional de Rosario bajo la coordinación de la Doctora Sanjurjo, quienes realizaron una investigación en el marco de los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados al Conocimiento del Sistema Educativo Nacional (PICTO). El trabajo se titula: ***“La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes en la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio”***.

En ésta investigación se trabajó con docentes noveles en diferentes disciplinas quienes se desempeñaban en las escuelas públicas de la Provincia de Santa Fe y arrojó información relevante acerca de la construcción del conocimiento profesional docente en las instancias de inserción laboral y en los primeros años de práctica.

En todos estos trabajos mencionados se destacan las características del proceso de construcción del conocimiento profesional docente tanto en las prácticas pre-profesionales como en las prácticas profesionales docentes en los primeros años de ejercicio profesional. Así mismo, estas investigaciones rescatan las voces de los protagonistas del proceso que, de alguna manera, es lo que nos interesa para la puesta en marcha de nuestra investigación. Es decir, buscamos reconocer en las encuestas, entrevistas, observaciones de clases y, sobre todo, en las narrativas de los residentes del Profesorado e Historia de la UNaF cómo es la construcción del conocimiento profesional docente, qué características poseen. Consideramos, en palabras de Bolívar, que “las investigaciones biográfico-narrativas, más allá de una manera metodológica de recogida y análisis de datos se ha constituido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en las investigaciones educativas” (2001, p.29).

4. MARCO TEÓRICO

Una de las primeras sistematizaciones en torno al conocimiento profesional docente fue la realizada por Carter (1990) quien nos planteaba que el modelo “*Teacher Thinking*”, denominación originaria para el estudio del profesor, sus pensamientos y sus conocimientos, ha seguido tres líneas de análisis:

- 1) estudios sobre el procesamiento de la información y comparación entre profesores expertos-principiantes
- 2) estudios sobre el conocimiento práctico, incluyendo conocimiento personal y conocimiento ecológico del aula
- 3) estudios sobre conocimiento didáctico del contenido

Una segunda sistematización a mencionar, es la realizada por Fenstermacher (1994), en la cual examina diversos programas de investigación que se desarrollan en torno al conocimiento del profesor o sobre la enseñanza. Este autor realiza una interesante descripción de la literatura sobre el conocimiento del profesor. La organización de su trabajo se basa en cuatro preguntas guías:

- ✓ ¿Qué se sabe sobre la enseñanza eficaz?,
- ✓ ¿Qué saben los profesores?,
- ✓ ¿Qué conocimiento es esencial para enseñar?,
- ✓ ¿Quién produce conocimiento sobre la enseñanza?

En la primera pregunta distingue el concepto “conocimiento formal”, ligado a los estudios del proceso-producto, en la segunda, relaciona aquellas investigaciones que intentan comprender lo que conocen los profesores a partir experiencia profesional (conocimiento práctico, práctico personal, situado, local, relacional, y tácito).

A estos tipos de conocimiento los reúne bajo la categoría de “conocimiento práctico del profesor” y menciona fundamentalmente a dos de los trabajos centrales: “conocimiento práctico personal” de Connelly y de Clandinin y a la “práctica reflexiva” de Schön.

El aporte fundamental en ésta obra es la organización antes nombrada que permite reconocer dos tipos de conocimiento epistemológicamente diferenciados: el conocimiento formal y el conocimiento práctico. El autor comenta de manera clara que todas aquellas denominaciones que adjetivan el conocimiento: conocimiento estratégico, conocimiento proposicional, conocimiento relacional, conocimiento artesanal, conocimiento local, conocimiento del caso, conocimiento situado, conocimiento tácito, conocimiento personal, etc., no están mencionando necesariamente diversos tipos de conocimiento y en consecuencia restringe la denominación a dos categorías epistemológicas discretas: Formal y Práctica, y a partir de ellas va describiendo y reflexionando sobre los aportes más significativos de los programas de investigación que a su interior se desarrollan.

La tercera sistematización escogida es la realizada por el autor Bolívar (1995), quien menciona que la investigación sobre el conocimiento de los profesores se puede dividir en dos grandes categorías: conocimiento práctico y conocimiento didáctico del contenido. Sostiene, a su vez que desde esta última línea de indagación se plantearon diferentes críticas a los programas sobre “conocimiento práctico”, la limitación a procesos idiosincráticos pero a la vez genéricos, olvidando el conocimiento del contenido de la enseñanza.

Nos interesa profundizar en estas dos categorías establecidas por Bolívar porque constituyen aproximaciones cercanas al planteo de éste trabajo. Dentro de la primera categoría que aborda el “conocimiento práctico” del profesor, mencionaremos a Schön (1987) y a su propuesta de una nueva epistemología de la práctica. En su obra alude la teoría de la indagación de Dewey y critica de manera contundente a aquella investigación universitaria que otorga status privilegiado al conocimiento sistemático, preferiblemente de carácter científico. Reconoce que en estos trabajos se desarrolla una idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica, dejando fuera de ésta racionalidad y sin definición a aquellas zonas de la práctica ‘cenagosas’. (Schon, 1987, p.17).

Para el autor las situaciones problemáticas de la práctica son muy diferentes a las planteadas por esa racionalidad técnica, desde la cual “por lo general cuando más se

aproxima uno a las ciencias básicas más alto resulta su status académico. El conocimiento general, teórico y proposicional, disfruta de una posición privilegiada.” (Ibid p.22)

En oposición a esta racionalidad la epistemología de la práctica atiende a aquellas “zonas indeterminadas de la práctica – tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de racionalidad técnica” (Ibid p.20). Desde ésta epistemología, la práctica profesional es comprendida como reflexión en la acción, desde una concepción constructivista en la cual el profesional construye aquellas situaciones de su práctica.

La segunda categoría tiene sus inicios en los discursos y las obras de Shulman, y su interés fundamental por el conocimiento didáctico del contenido (Pedagogical Content Knowledge). En su artículo “*Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*”, Shulman (1987) menciona las escasas descripciones o análisis de docentes en las que se preste atención al manejo de las ideas del profesor en el aula. Este interés por la gestión del conocimiento guía la reflexión en torno a la pregunta sobre cuáles son las creencias, las concepciones y los conocimientos prácticos que le permiten a los profesores enseñar como lo hacen.

Se interesa por presentar la base intelectual, práctica y normativa para la profesionalización de la docencia, en relación al contenido, el carácter y las fuentes de un conocimiento base para la enseñanza. Sus planteos de análisis se orientan hacia la identificación y conceptualización de las fuentes del conocimiento base para la enseñanza y las implicaciones para las políticas formativas docentes, desde la concepción de que este conocimiento base para la enseñanza no tiene un carácter fijo y definitivo, en el cual se hace hincapié en la docencia como un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión.

En ésta misma dirección una de las principales discípulas de Shulman, Pamela Grossman (1990) reflexiona sobre las demandas que la realidad le estaba realizando a la investigación sobre el docente y la enseñanza, y menciona como una de las causas a la escasa evidencia sobre el contenido de educación de profesores y su influencia en el desarrollo del conocimiento profesional y sus creencias y por ende, a la reducida conceptualización

existente entre el conocimiento profesional y formación en enseñanza. Por ésta razón la pregunta acerca del conocimiento profesional de base para la enseñanza ha provocado la necesidad de impulsar estudios sobre la naturaleza del conocimiento necesario para la enseñanza y las fuentes de ese conocimiento. (Grossman, 1990; p. 9).

Una vez realizada la presentación de esta línea de indagación, podemos afirmar que la misma se fue construyendo a lo largo de los años, teniendo su inicio más claro en la segunda mitad de la década de los 80, y se ha convertido en la actualidad en una de las principales corrientes de investigación en Didáctica.

Lourdes Montero (2001) reflexiona acerca del estudio sobre el proceso de construcción de la indagación sobre el conocimiento profesional docente ya que “es una dirección emergente que permitiría progresar en la comprensión de los dominios del conocimiento de la enseñanza y las direcciones en que los profesores los adquieren” y son estos progresos comprensivos sobre los conocimientos de la práctica educativa los que definen el desarrollo científico de la disciplina (Montero, 2001; p.16).

Sin desconocer que el aumento en el interés por el conocimiento de los profesores, si bien se encuentra motivado por factores prácticos, también lo motivan factores políticos y académicos. Ante esto, Porlán y Rivero (1998) afirman que:

“los profesores no son fácilmente permeables a las propuestas y reflexiones de los investigadores, dado que tienen concepciones implícitas y explícitas sobre las diferentes variables relacionadas con la enseñanza y que dichas concepciones no cambian automáticamente cuando se enfrentan a perspectivas diferentes” (p. 97).

Por estos motivos, es que se vuelve cada vez más necesaria la indagación de los procesos de pensamiento, las concepciones científicas, didácticas y curriculares que conforman su conocimiento profesional, desde los mismos docentes, para que su comprensión llegue fehacientemente a todos los sujetos educativos, en especial, claro está, a los profesores, entendidos como únicos sujetos que pueden hacer evolucionar el modelo de enseñanza predominante.

En relación al concepto de conocimiento profesional docente, Montero (2001) sostiene que son:

“el conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen, procedente tanto de su participación en los procesos de formación (inicial o en ejercicio) cuanto del análisis de su experiencia práctica, una y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflictos de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y de conocimiento profesional” (Montero; 2001, p. 203)

En sintonía con lo expresado por la autora señalamos que el estudio intentó incidir en la mejor comprensión del conocimiento profesional de los profesores, en dar explicaciones de su adquisición a partir del análisis de encuestas, entrevistas, observaciones de clases y las narrativas de los practicantes del Profesorado en Historia de la UNaF. Asimismo pretendemos contribuir a repensar la función docente y la formación del profesorado.

4.1. Los saberes que el profesor debe poseer según la visión de los diferentes autores

Partiendo del análisis de la categoría de saber es necesario distinguirlo del concepto de conocimiento, “porque comunica y expresa un conjunto de experiencias que se muestran en la acción” (Bonta, 1998; p.35). En relación a esto, Noro (2005), señala:

“El saber es lo adquirido, construido o valorado por un sujeto (siempre individual) a través del estudio, la experiencia o la práctica. Saber es el resultado de una actividad o un aprendizaje, cualquiera sea la forma o la naturaleza del mismo. En todos los casos se requiere intención explícita o implícita de aprender” (p. 235).

Para comprender mejor cuáles son los saberes que el profesor debe poseer se tiene que tener en cuenta los siguientes interrogantes claves:

- ¿Qué enseñar? (saberes disciplinares y eruditos)
- ¿Cómo enseñar? (saberes didácticos)
- ¿Cuándo enseñar? (saberes pedagógicos y conceptuales)
- ¿A quién enseñar? (saberes psicológicos, sociales y culturales)

Para ello trabajaremos con los aportes de diferentes autores quienes teorizaron sobre la categoría del saber y que son referentes en el tema. Ante esto, Bralawsky Cecilia y Birgin, Alejandra (1992), proponen tres tipos de conocimientos que deben poseer los docentes:

1. **El saber sustantivo:** los saberes referidos a la disciplina a enseñar; en el caso de nuestros residentes del Profesorado en Historia, serían los saberes propios de la disciplina que enseñan, la historia.
2. **El saber pedagógico:** está referido a los saberes que posibilitan la transposición didáctica. Es un “saber hacer” y tiene que ver con los esquemas prácticos de enseñanza, pero también es un “saber cómo”, es decir, relacionado con las estrategias de intervención y es un “saber por qué”, referido a la justificación de la práctica. En éste caso estarían conformados por aquellos saberes que les permitirán a los residentes “enseñar historia” y fundamentar las decisiones que tomen en el proceso.

3. **El saber institucional:** relacionado con el contexto, el ámbito donde se desarrolla la acción del docente. En el caso de nuestros residentes este saber estará condicionado por la institución en la que realizaron sus prácticas.

Shulman¹, señala que los saberes que el profesor debe poseer a la hora de la enseñanza se pueden clasificar en tres: “saber hacer”, “saber cómo hacer” y el “saber por qué hacer”. Ante esto realiza una clasificación de conocimientos que el profesor debe adquirir:

A. Conocimiento del contenido: es decir, conocimiento sobre los contenidos a enseñar. Un profesor debe poseer conocimiento sobre la estructura de su materia, los conceptos que dominan su campo de estudio. Un profesor no puede enseñar algo que no conoce. Los componentes del conocimiento del contenido son el *conocimiento sustantivo* (el cuerpo de conocimientos generales de su materia como ideas, información, conceptos, categorías, etc.) y el *conocimiento sintáctico* (referido al dominio que el profesor debe poseer de los paradigmas de investigación).

B. Conocimiento didáctico del contenido: este tipo de conocimiento es el que permite al profesor establecer relaciones entre el contenido a enseñar y cómo enseñarlo. Es decir, es el que permite que se logre la transposición didáctica teniendo en cuenta los aportes de Chevallard que más adelante serán analizados. “(...) es la capacidad de un profesor para transformar el conocimiento que posee en formas pedagógicas poderosas y adaptadas a las variaciones de los estudiantes en habilidad y bagaje”(Montero 2001; p.180)

Atendiendo los aportes de Shulman al respecto podemos decir que existen tres aspectos incluidos en la noción de conocimiento didáctico del contenido, y que están muy relacionados entre sí:

B.A) una forma de pensamiento y razonamiento respecto del saber que los distingue del saber del especialista, denominado por el autor como *conocimiento de sacudiría de los prácticos*.

¹ Siguiendo los aportes de MONTERO, L. (2001) en “La construcción del conocimiento profesional docente”

B.B) un conocimiento esencial para la enseñanza y,

B.C) el proceso de “reflexión en acción”, es decir, cuando aplican su comprensión al enseñar algo en un determinado contexto.

Shulman señala que las cuatro fuentes de conocimiento esencial del docente son:

- ***Especialización disciplinar:*** es el conocimiento de contenido, que tiene las siguientes bases fundamentales: a) la literatura disponible, b) los estudios realizados, c) la investigación histórica y filosófica sobre la naturaleza de la construcción del conocimiento en un área determinada.
- ***Materiales y estructuras educativas:*** son fuentes que permiten obtener conocimientos sobre la escolarización (currículum, libros de textos, organizaciones institucionales, etc.);
- ***La literatura educativa especializada:*** se refiere a los procesos de escolarización, enseñanza y aprendizaje: textos, revistas, investigaciones, etc.;
- ***La sabiduría de la práctica:*** es decir, es el conocimiento que el profesor va formando a medida que realiza su trabajo, es decir, por medio de la práctica.

C). Conocimiento pedagógico general: donde se incluyen aquellos conocimientos que se refieren a educación, desde sus distintas perspectivas: sociales, políticas, económicas, culturales e ideológicas.

D). Conocimiento de los alumnos: el profesor debe poseer conocimiento de los destinatarios de la enseñanza, considerando todos sus aspectos.

E). Conocimiento del currículum: el profesor debe poseer conocimiento sobre el mismo debido a que por medio de este tendrá los parámetros para la organización de su práctica docente.

Siguiendo los aportes de García (1995), el “conocimiento” hace referencia a los saberes del docente que constituyen el conocimiento profesional. Los componentes de ese conocimiento profesional al que hace referencia este autor son:

- ***Conocimiento Psicopedagógico:*** es el que se llama conocimiento profesional y se refiere a la enseñanza y al aprendizaje de los estudiantes, al conocimiento sobre técnicas didácticas, de planificación, de evaluación, de influencia del contexto, de historia y de filosofía de la educación; y a la organización y a la legislación escolar.
- ***Conocimiento del Contenido:*** éste autor en este sentido acepta lo propuesto por Shulman. Hace referencia al conocimiento de la materia que se enseña. Incluye varios componentes, tales como: el conocimiento que los profesores tienen sobre los contenidos a enseñar, así como lo referido al qué y cómo enseñar. En este sentido Marcelo también entiende que este conocimiento está compuesto por los componentes diferenciados por Shulman: “el conocimiento sustantivo y el conocimiento sintáctico”. El primero incluye la información, las ideas a conocer, es el cuerpo general de conocimiento en una materia y determina lo que los profesores van a enseñar y desde qué perspectiva. Por su parte el conocimiento sintáctico es el complemento del anterior y se refiere a los paradigmas de investigación del campo disciplinar, al conocimiento en relación con las diferentes tendencias y perspectivas del campo de la especialidad.
- ***Conocimiento didáctico del contenido:*** es el elemento esencial de conocimiento del profesor. Combina el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla. Se refiere a la necesidad de que los profesores en formación adquieran un conocimiento experto del contenido a enseñar, para que desarrollen una enseñanza que lleve a los estudiantes a la comprensión.
- ***Conocimiento del contexto:*** hace referencia al dónde se enseña y a quién. El primero se refiere a las características socioeconómicas y culturales del contexto, este puede ser el contexto amplio (el sistema) y el restringido (la institución), y a la organización y el funcionamiento de la escuela. También hace referencia al conocimiento sobre los alumnos, sus procedencias, sus intereses, etc. (Pp. 252-263)

Imbernón (1992), por su parte sostiene que en la formación docente deben existir cuatro componentes que dan cuenta de los distintos saberes que el docente tiene que adquirir para el ejercicio de su profesión:

- **Componente científico:** se refiere a los contenidos, conocimientos disciplinares o áreas científicas que tiene que transmitir. Este incluye: los *contenidos curriculares* (contenidos propios de la disciplina que el profesor enseña y los procedimientos de expresión de esos contenidos), aquí señala como un papel importante la forma en que el docente o futuro docente comunica los contenidos a enseñar; y las *técnicas de autoformación* (procedimientos que se refieren a la investigación, a la toma de decisiones, a la observación y al diagnóstico). Este último es lo que le otorgaría al docente en formación la mayor autonomía profesional posible.
- **Componente psicopedagógico:** hace referencia a los conocimientos (ya sean teóricos, prácticos o tecnológicos) sobre las ciencias de la educación, para su aplicación en el desempeño del rol. Este componente posee dos aspectos: la formación general (formación de base) y la metodología de la transmisión (la Didáctica) referido, este último, a las temáticas a las que se debe hacer referencia. Por nombrar algunos de ellos: las estrategias de transmisión, los contenidos a transmitir, la evaluación, los recursos que se utilizan, los alumnos y el grupo clase con el que se trabaja.
- **Componente cultural:** donde se incluyen aquellos saberes que permiten que el profesor se convierta en un agente poseedor de una cultura general y que lo mantenga actualizado en relación a nuevas publicaciones de obras, revistas o textos referidos a la disciplina que enseña.
- **Componente práctico:** hacen referencia a los saberes que los profesores adquieren en el ejercicio del trabajo docente, es decir, por medio de la práctica, en los distintos contextos de la realidad educativa. (Imbernón; Pp. 53-60)

Perrenoud (1994) al referirse a los saberes que los profesores deben poseer o adquirir también realiza una clasificación necesaria de mencionar:

- ***Saberes de referencia:*** señala que son aquellos que sobrepasan los saberes a enseñar, es decir, los propios de la disciplina que enseñamos y su transposición. Estos saberes de referencia involucran otros saberes que hacen al buen desempeño docente: de didáctica, tanto general como específica, de psicología, de sociología y demás ciencias humanas. Dichos saberes se transforman en procedimentales, en tanto son la reformulación pragmática de los saberes declarativos. Constituyen las reglas de acción, el camino a seguir y dan cuenta de la narrativa.
- ***Saberes prácticos:*** son los saberes profesionales y los saberes logrados por medio de la experiencia. No son adquiridos por los contenidos sino por la acción y la cantidad de tiempo que uno lleva realizando la actividad de la enseñanza. (p. 87-91)

Siguiendo con el intento de comprender un poco más qué señalan los autores acerca de los conocimientos y saberes que los profesores deben adquirir para el ejercicio de su profesión mencionaremos a continuación los aportes de Souto (1995) al respecto. La autora propone cuatro aspectos con sus saberes correspondientes que se tienen que tener en cuenta en la formación docente:

- ***La formación cultural:*** tiene que ver con la adquisición de saberes referido a la cultura de su tiempo histórico-social. El profesor debe ser realmente un actor social, ubicado en el contexto en el que le toca desempeñar su tarea. Debe ser una persona conocedora de las principales tendencias del pensamiento en sus distintos aspectos (sociales, científicos, culturales y sus experiencias económicas y tecnológicas).
- ***La formación social y ética:*** referidos a los saberes que el profesor debe tener de tipo actitudinal. Estos implican el respeto por el otro, por las diferencias sociales, culturales y personales y por sus tiempos por el aprendizaje. Dentro de este saber se engloban una gama de valores que hacen a deber ser del docente.

- ***La formación personal:*** este saber está referido al trabajo sobre su persona, al autoconocimiento. Es el conocimiento de su vida personal y profesional y sus implicancias en sus distintos ámbitos laborales.
- ***La formación de competencias específicas:*** se refiere a los contenidos disciplinares, a la forma en que se comunican y los procedimientos y las estrategias para realizarlo. (Pp. 26-32)

Por otra parte, autores como Tardif (2004), Montero (2001) y Shulman (2004) plantean una diferencia entre dos conceptos claves: primero, conocimiento universitario (formal o proposicional) el cual está basado en una lógica disciplinaria en la que los conocimientos se transmiten y no se construyen en un contexto definido ni en interacción social. Dichos conocimientos constituirían una falsa representación de los saberes profesionales con respecto a su práctica.

El segundo concepto es conocimiento profesional (conocimiento pedagógico) práctico, saber docente, saber experiencial, saber profesional, saber pedagógico o referencias de competencia al que se le atribuirán los conocimientos, las habilidades o aptitudes y las actitudes de los docentes (saber, saber hacer y saber ser). Dichos conocimientos “no se construyen y utilizan en función de su potencial de transferencia y de generalización; están enclavados, embudidos, encerrados en una situación de trabajo a la que deben atender” (Tardif 2004, p.196). Estos conocimientos proceden de diversas fuentes, como por ejemplo, la formación inicial y continua de los docentes, currículo y socialización escolar, conocimiento de la – las disciplinas a enseñar, experiencia en la profesión, cultura personal y profesional, aprendizaje con los compañeros, etc.

Tardif (2004, p.146) sugiere dos conceptos valiosos de analizar; primero; él define el concepto de saber o repertorio de conocimientos como los: “pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos que obedezcan a ciertas exigencias de racionalidad”. Este autor propone un modelo tipológico para identificar estos saberes que relaciona los lugares en los que se lleva cabo el quehacer docente, organizaciones, instrumentos de trabajo y finalmente las fuentes de adquisición de éste. En el cuadro que a continuación presentamos, se resume la propuesta del autor anteriormente mencionado.

<p>TARDIF (2004) SABER PROFESIONAL</p>	Saberes personales de los docentes
	Saberes procedentes de la formación escolar anterior
	Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia
	Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo
	Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela

Cuadro N° 1: Tipos de saberes relacionados al saber profesional según Tardif (2004) (Elaboración propia)

Segundo, como contraparte del concepto de “saber”, el autor plantea el conocimiento declarativo, que sería el que conforma las disciplinas y que es entregado a los estudiantes en las clases para que con posterioridad sea “aplicado” en la práctica.

Una vez realizado este vistazo general sobre los aportes de estos diferentes autores acerca de los conocimientos y saberes que los docentes debemos poseer lo primero que podemos pensar es que hoy en día a los docentes se nos exige mucho conocimiento y que todo ello hace a que, la nuestra, sea una profesión de calidad. Esos conocimientos son construidos en la práctica cotidiana, a partir del hacer, del estar con y a partir de tomar decisiones, aunque algunas no sean las correctas, ya que, consideramos que de ellas también se aprende en el ejercicio de la profesión.

Como señala Marcelo (2006):

”La preocupación por el conocimiento como objeto de trabajo e indagación en la formación inicial del profesorado nos está conduciendo a cuestionarnos qué conocimiento es más relevante para aprender a enseñar, así como la manera en que organizamos los procesos de aprender a enseñar”. (p. 8).

Consideramos pertinente examinar propuestas que buscan definir lo que se entiende por conocimiento profesional. Este trabajo lo adscribimos al marco de interpretación propuesto por Pérez Gómez (2004) quien propone que *el conocimiento es todo proceso de construcción de significados situacionalmente condicionado*. Es decir, para ser capaces de entender su valor, sus afectos y sus implicaciones, es clave identificar las posiciones y marcos de referencia desde los cuales los sujetos o grupos humanos elaboran sus interpretaciones, análisis y juicios de valor.

Porlán y Rivero (1998), señalan que los saberes académicos que mantiene el profesor son un conjunto de concepciones disciplinares explícitas, asociadas a los contenidos curriculares cuya organización obedece, de acuerdo con estos autores, a la lógica disciplinar; es decir, a los contenidos de la disciplina. Esta definición del saber académico del profesor está ligada a los imaginarios tradicionales según los cuales los contenidos que integran el currículum, y que por ende enseña el profesor, son los mismos de las disciplinas. El corpus disciplinar pasa por un proceso de designación de contenidos a enseñar, y dicha designación marca el tipo de contenidos que se integran definitivamente al currículum, sin que por el momento se dude de su lugar de origen: la disciplina. “Cuando el profesor no posee conocimientos adecuados de la estructura de la disciplina que está enseñando (...) pueden representar erróneamente el contenido y la naturaleza en sí de la disciplina” (Porland y Ribero, 1998; p.98).

El examinar el proceso de construcción de conocimiento desde una perspectiva social implica focalizar la atención en los contextos en los cuales esto ocurre. En el ámbito de la formación inicial docente entonces, significaría que el conocimiento profesional no puede ser caracterizado de manera independiente de cómo es aprendido y utilizado, es decir, a través de observar los contextos de su elaboración y su uso, se revela su naturaleza. Uno de los contextos en los cuales los profesores adquieren información es la acción; ellos deben tomar decisiones relativas a su quehacer en el momento y también responsabilizarse de las consecuencias de ellas.

En el caso de los profesores en proceso de formación inicial, se hace necesario que la exposición a distintos tipos de información (proveniente de diversas fuentes) que vivencian, sea acompañado de procesos de reflexión que les permitan desarrollar la capacidad de

articular y organizar la información para que se transforme en conocimiento (Gaudelli y Ousley, 2009).

Los planteamientos ya analizados, concuerdan en señalar que el constructo ***conocimiento profesional*** está conformado por al menos dos tipos de conocimiento, que se relacionan con de la fuente de origen. Tanto el conocimiento denominado proposicional que es fruto del trabajo al interior de las asignaturas y es definido como de tipo teórico, así como el conocimiento práctico entendido como los conocimientos, las habilidades o aptitudes y las actitudes (saber, saber hacer y saber ser), confluyen para generar lo que se denomina conocimiento profesional (Baartman y Bruijn, 2011).

La conformación del conocimiento profesional implicaría una relación dialógica entre conocimiento proposicional y práctico. Estudiar dicha relación (interacción dialógica) durante los procesos de práctica pre-profesional en la formación inicial docente de los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF, rescata lineamientos que valoran la importancia dada al contexto y la interacción de los sujetos como variables significativas de este proceso y apunta a desarrollar representaciones codificadas de esta sabiduría didáctica práctica (Porlán; 2002)

4.2. Relaciones entre la construcción del conocimiento profesional docente y la Teoría de la Actividad

Teniendo en cuenta que el objetivo principal del trabajo de investigación es comprender cómo es la construcción de los conocimientos docentes de los estudiantes-residentes del Profesorado en Historia de la UNaF en las prácticas y residencias pre-profesionales, consideramos que es menester abordar las nociones generales del aprendizaje desde las teorías de la actividad. Para ello tomaremos los aportes de Labra Godoy (2011)² quien abordó la comprensión del proceso de construcción del conocimiento profesional docente desde estas nociones.

Al analizar el aprender a enseñar, desde una mirada de acompañamiento en el proceso de elaboración de conocimiento y significados a partir de la experiencia, se reconoce el hecho que en dicho proceso de construcción intervienen: el sujeto, el mundo que éste percibe así como los instrumentos socioculturales y los procesos de influencia de un grupo sociocultural determinado.

El aprender a enseñar, así como el aprender en su sentido más amplio, implican concebir a los sujetos como quiénes activamente construyen su comprensión basándose en la experiencia y utilizando sus estructuras previas (Niemi, 2002, Sanger y Osguthorpe, 2011). Teniendo en cuenta esto, Montero (2001) señala que aprender a enseñar puede ser definido entonces como:

“un proceso que implica efectivamente la adquisición de un repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes, creencias y afectos construidos a lo largo y ancho del ejercicio profesional de cualquier profesor, en estrecha relación con los diversos contextos en los que éste tiene lugar.” (p. 153).

La teoría del constructivismo socio-histórico de Vygotsky y Leontiév, concibe el aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento y de cambio conceptual intersubjetivo y reflexivo-colaborativo sobre la práctica. Este proceso es

² Labra Godoy analiza la construcción del conocimiento profesional docente durante la instancia de la práctica en su tesis de doctorado en educación

descrito como situado, parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Al extrapolar los principios de lo que se denomina “Teoría de la Actividad” (Leontiev, (1981), Chalies, (2004), Bakhurst (2009), Orland-Barak y Becher, (2011), Pearson, (2009), Korthagen, (2010) a la formación inicial docente, se puede plantear que los futuros profesores aprenden en un contexto que les permite saber cómo y qué; a través de la participación en prácticas auténticas, coherentes y significativas. Todo esto en búsqueda de la comprensión de símbolos y/o signos de la cultura a través de la apropiación de las prácticas y herramientas culturales en la interacción con miembros más experimentados mediante prácticas pedagógicas deliberadas apoyadas por la mediación y ayuda de acuerdo a las necesidades del contexto (De Vargas, 2006).

En las últimas décadas la convicción de que no solo los procesos formales de pensamiento de los docentes median e influyen en el proceso educativo, sino también sus contenidos implícitos y explícitos, “ha generado la necesidad de comprender mejor las características de los conocimientos de los profesores en formación y en ejercicio” (Porlán y Rivero, 1998) y a buscar una teoría alternativa sobre los contenidos escolares que tenga en cuenta que “para la determinación del conocimiento escolar hay que considerar la integración didáctica de diferentes formas de conocimiento y, más concretamente, el conocimiento cotidiano y el científico” (p.17).

Siendo la actividad práctica en interacción social el motor del desarrollo de actividades psicológicas superiores (Ferrier Kerr, 2009), se puede señalar que la actividad, es el proceso a través del cual los sujetos se relacionan con la realidad y se apropian de la cultura respondiendo a una necesidad o motivo, a través de acciones. Se puede mencionar que como procesos subordinados a la actividad y a la representación del resultado que busca ser alcanzado, se encuentran las tareas y acciones y, finalmente, a un nivel mayor de concreción se hallan las operaciones, entendidas como las formas o métodos a través de los cuales se lleva a cabo las tareas/acciones. Si se aplica esta lógica al proceso de formación inicial docente, en particular al proceso de la práctica pre-profesional que aquí nos interesa, se puede señalar que ésta actividad debiese tener un motivo que la oriente, que el proceso

de aprendizaje del profesor en ésta actividad debiese estar cuidadosamente acompañado y guiado por descripciones claras de lo que se espera que el futuro docente aprenda.

El objeto de la actividad del profesor no es exactamente el estudiante, sino el guiar su proceso de aprendizaje. Para optimizar esta labor, consideramos que los procesos de formación inicial docente en los cuales se lleva cabo el complejo proceso de aprender a enseñar, necesitan proveer al futuro profesor de las experiencias que le permitan “relacionarse con tareas de enseñar, con el acto de enseñar y con la toma de conciencia de cómo se está enseñando” (Faúndez, 2004, p.98). Es esta experiencia que posee un contexto y estudiantes, la que da significado al aprendizaje ya que permite integrar los contenidos de las disciplinas (o asignaturas) en situaciones de práctica donde se intenta dar solución a problemáticas ayudándose de la teoría.

Consideramos pertinente en este punto complementar lo ya desarrollado con propuestas desde la Teoría del Aprendizaje Experiencial que, aplicadas a la formación inicial docente, relevan el papel que cumple la interacción entre el sujeto y el contexto (experiencia) en el proceso de aprendizaje de los profesores. Teniendo en cuenta esto es que afirmamos que los saberes no son elementos fijos e inmutables, sino que pueden ser formados y reformados a través de la experiencia, reconociendo así que el conocimiento es un proceso continuo “derivado de” y evaluado en la experiencia y, en éste caso, en la práctica. El aprendizaje, bajo esta perspectiva, es concebido como proceso y no como producto, es continuo, enraizado, consiste en adaptarse al mundo y crear (o generar) conocimiento.

Resumiendo, el aprendizaje en su sentido más amplio, así como el aprender a enseñar desde la mirada de la Teoría de la Actividad, plantean que la experiencia del sujeto se convierte en la piedra angular para el proceso de aprendizaje o construcción de conocimientos. Se construye conocimiento por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que están situadas en un contexto social. Cada vez que se intenta construir conocimiento nuevo se lo relaciona al conocimiento previo que se ha elaborado. Se considera al sujeto como el resultado de un proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel fundamental ya que a través de él se interactúa con el medio social. (Vygotsky, 1978).

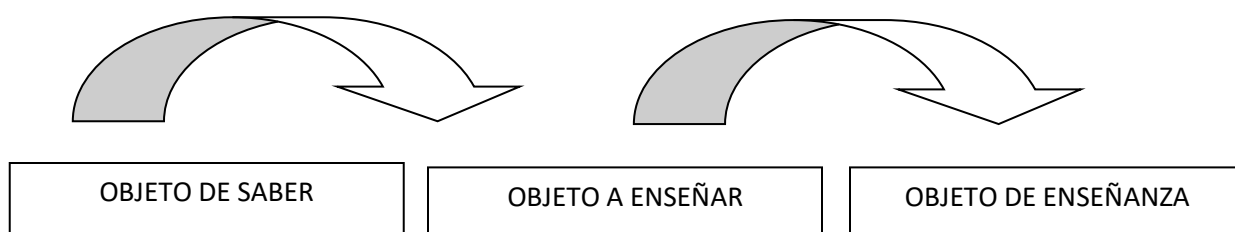
4.3.¿De qué se trata la Transposición Didáctica? ¿Qué tipo de saber es?

Entendiendo la Didáctica como una reflexión permanente del quehacer docente y su materialización en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se pueden señalar por lo menos tres componentes que constantemente están interactuando: *sujetos que aprenden; sujetos que enseñan* y los *objetos-contenidos* que son enseñados y aprendidos. Al interior de esta triada, se observan relaciones de conocimiento establecidas entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza representados en conocimientos socialmente reconocidos y seleccionados.

Partiendo de este contexto didáctico, caracterizado por su intención evolutiva de las relaciones de conocimiento y con un firme propósito por generar aprendizajes, se puede entender el carácter de intervención sistemática en todo proceso de enseñanza y aprendizaje; por ello, la *Transposición Didáctica* se considera como el proceso de adaptaciones realizadas a los saberes para que el conocimiento erudito se transforme en conocimiento a enseñar y, finalmente, se traduzca en conocimiento enseñado. Es decir, la transposición didáctica transforma una disciplina en objeto de conocimiento y, por lo tanto, los diferentes saberes disciplinares se pueden convertir en saberes a ser enseñados y aprendidos, definida por Chevallard como “*un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que lo harán apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber en uno de enseñanza, es denominado la transposición didáctica...*” (Chevallard 1991; 45)

Ahora bien, Chevallard (1991: 46) señala que la transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más

apropiadamente transposición didáctica *stricto sensu*. Pero el estudio científico del proceso de transposición didáctica (que es una dimensión fundamental de la didáctica de las matemáticas) supone tener en cuenta la transposición didáctica *sensu lato*, representada por el esquema:

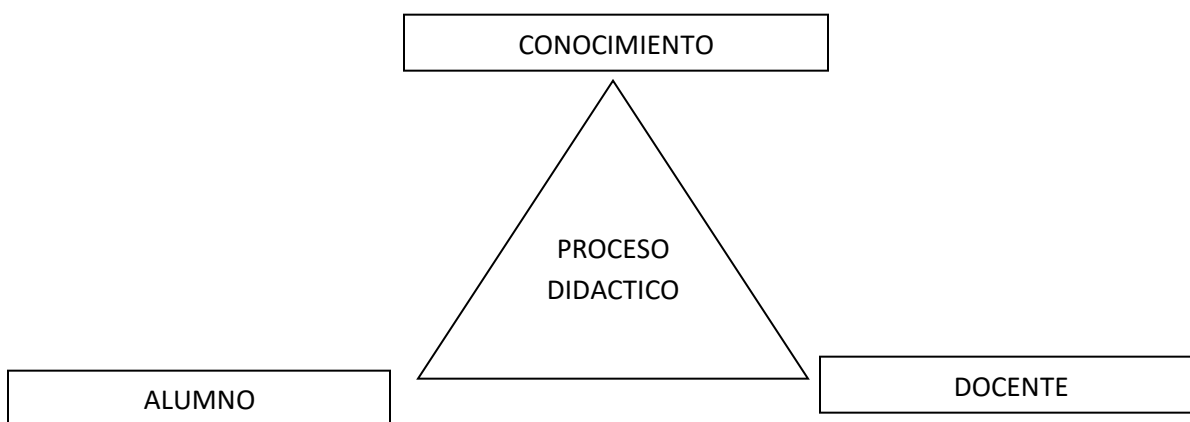


En donde el primer eslabón marca el paso de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría, de lo pre construido a lo construido. Precisamente desde esta última perspectiva se aborda este tema, pues se reconoce que la importancia del término radica justamente en la fractura de la ilusión existente entre el saber que se enseña y el conocimiento específico de la disciplina en el ámbito académico, es decir, el saber contenido en el sistema didáctico no corresponde necesariamente al saber científico y su legitimidad depende más de la relación intermedia entre el conocimiento de los académicos y el saber banal de la sociedad, debido en parte, a que dicha transformación del conocimiento implica un proceso de adaptación tal que segmenta el conocimiento, lo descontextualiza y finalmente lo debe despersonalizar.

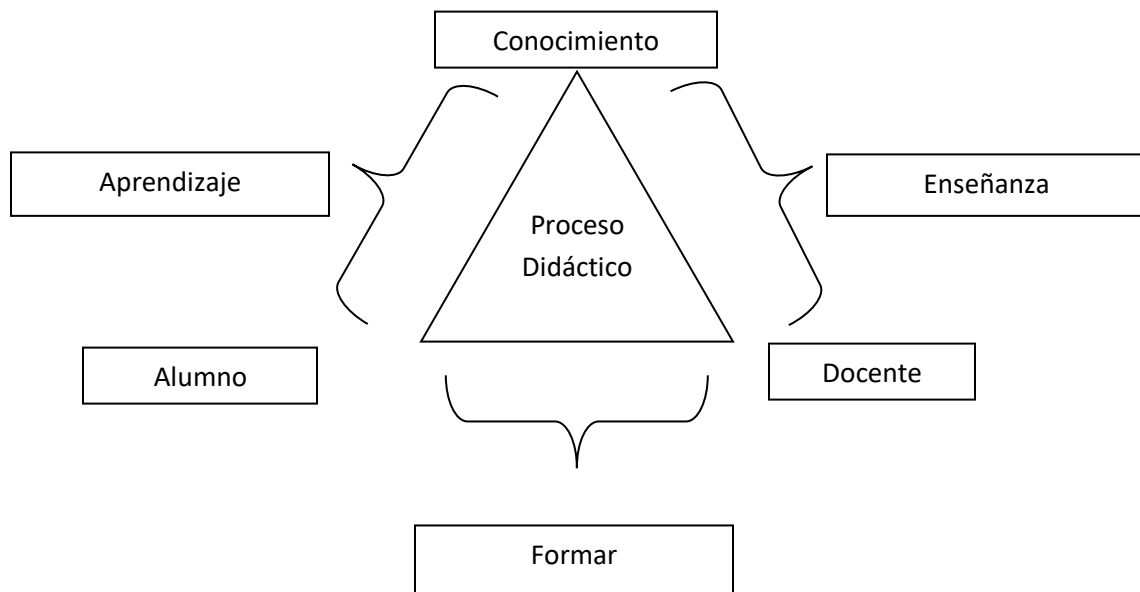
El punto de partida de Chevallard fue el análisis del sistema didáctico, representado como una relación existente entre los docentes, los alumnos y el saber objeto de la enseñanza; en tal sentido, se plantea el envejecimiento del sistema de enseñanza debido al envejecimiento biológico dado el avance científico, o al envejecimiento moral debido a los cambios sociales. De igual forma, el autor plantea que el sistema didáctico se encuentra rodeado por la noósfera, entendida como un sistema social que valida y aprueba el saber enseñado; la comunidad científica valida el conocimiento y los padres aprueban la pertinencia de la enseñanza.

Con la transposición didáctica se desnaturaliza el saber académico, es decir, mediante modificaciones cualitativas se hace más perceptible para el estudiante, por tanto, el docente en forma adicional al dominio que debe tener sobre su disciplina denominado también “conocimiento factual”, debe soportar su práctica sobre estrategias didácticas que faciliten la transformación de los contenidos del plan de curso en objetos menos complejos o “conocimiento procedimental”, sin dejar de lado las características personales visualizadas durante la apropiación del objeto del saber o “aprendizaje valoral”, motivando con ello un aprendizaje contextualizado en sus alumnos.

Ahora, con el ánimo de integrar la Didáctica con el término introducido por Chevallard, se parte de un mismo esquema similar al suyo en el que se integra el triángulo didáctico empleado para analizar la relación del acto educativo entre “docente, estudiante, conocimiento” y el proceso de Transposición Didáctica “*sensu lato*”.

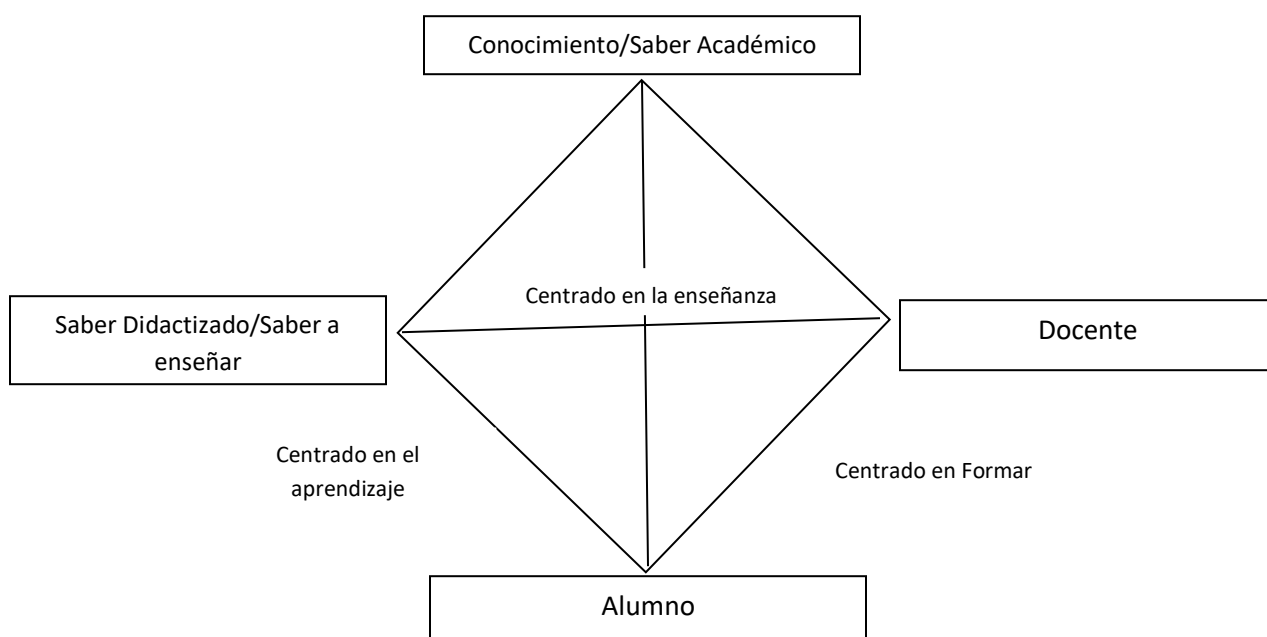


Esta triada se ha empleado generalmente con el propósito de caracterizar los diferentes modelos educativos; a partir del lado que se resalte en el triángulo pedagógico se pueden determinar modelos centrados en la enseñanza “Docente-Conocimiento”, en el aprender “Estudiante-Conocimiento” o en el formar “Docente-Estudiante”, así:



Por su parte, Chevallard (1991: 46) considera que “un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza”, es lo que él denomino como transposición didáctica, específicamente, entre el objeto de saber y el objeto de enseñanza, se incluye el concepto objeto a enseñar y se evidencia cuando el objeto de saber se incorpora en el currículo de estudio.

Ahora, partiendo del supuesto de que existe un saber académico (conocimiento) y un saber a enseñar (didactizado), ambos pueden interactuar dentro del triángulo didáctico generando el siguiente esquema tridimensional:



En el esquema se aprecia cómo el triángulo original se transforma cuando a partir de un vértice se desdobra en dos, correspondiendo uno al saber académico y el otro al saber a enseñar. El incremento en el volumen, representa la incorporación del contexto donde se van a producir las relaciones.

Ahora bien, se puede integrar al esquema un vector designado para la educación informal, de tal forma que las personas puedan acceder por su cuenta al conocimiento; otro, a la formación formal, mediada por una formación académica, de tal forma que el docente pueda cumplir con su rol, y por último queda fácil visualizar el vector designado a la transposición didáctica.

Todas estas relaciones que se generan entre el triángulo didáctico básico y el saber a enseñar, se pueden descomponer o fragmentar en conectores que muestran las siguientes relaciones:

- Educación Informal: entre el estudiante y el saber académico o conocimiento.
- Educación Formal: entre el Docente y el saber académico.
- Transposición Didáctica: entre el saber académico y el saber didactizado.

Una vez entendida la propuesta esquemática para el análisis teórico, se puede analizar el proceso educativo desde diversos enfoques, considerando igualmente importante tanto el contexto como las relaciones entre cada uno de los elementos involucrados en el mismo. A partir de la propuesta esquemática del análisis teórico, se acota la relación Estudiante Conocimiento-Docente, con el fin de delimitar el concepto “Transposición Didáctica”.

Como ya hemos mencionado, la transposición didáctica transforma una disciplina en objeto de conocimiento, de tal forma que los saberes disciplinares se pueden convertir en saberes a ser enseñados y aprendidos. Por otra parte, los alumnos aprehenden dichos contenidos disciplinares enseñados, resinificándolos no sólo desde su interpretación, sino también por la confrontación o contrastación con la realidad. Adicionalmente, es claro que para el docente ya se ha presentado una resignificación, ello implica que las partes vinculadas al proceso educativo comparten su saber, generando con ello, impacto del sentido.

Ahora bien, se puede afirmar que los contenidos de enseñanza corresponden a saberes de referencia, de tal forma que están constituidos por un cuerpo de conocimiento producido en el contexto científico; pero ocurre que el saber de referencia y el saber que se enseña en ocasiones no son idénticos, debido a las transformaciones realizadas en diferentes instancias durante el quehacer docente, es decir, el saber de referencia se transforma en saber a enseñar en la medida en que los docentes piensan y reflexionan la enseñanza desde fuera de la actividad concreta; esta situación supone una adecuación previa de los contenidos, de tal forma que no es casual su actividad ni se deja el desarrollo mismo del

encuentro pedagógico en libertad de lo que pueda llegar a suceder en el salón de clases frente a los estudiantes.

Finalmente, el conocimiento a enseñar sufre una última transformación en la situación de enseñanza propiamente dicha, es decir, cuando efectivamente es enseñado por el docente. Las razones que justifican estas transformaciones se pueden concretar en una de las siguientes situaciones:

- Por los diversos y dispares ámbitos de conocimiento.
- Por la complejidad de los saberes disciplinares.
- Por necesidades de organización del contenido disciplinar en función de sus destinatarios o los estudiantes, y
- Por las distintas condiciones de funcionamiento institucional, entre otras.

Brousseau (1994) muestra con claridad el trabajo de la transposición en las manos del docente, refiriéndose a los saberes del científico expresa que, para comunicarlos, éste “los reorganiza, les da la forma más general posible, realiza una didáctica práctica que consiste en dar al saber una forma comunicable, descontextualizada, despersonalizada, es decir, plantea que la comunidad científica produce saberes empleando un lenguaje específico o técnico, resultando en ocasiones difícil de entender o comprender.

Se observa entonces que la comunidad científica la conforman especialistas en distintos campos del conocimiento, y se expresan con un vocabulario propio al de su disciplina y con tecnicismos específicos que las interrelacionan, formando así los cuerpos conceptuales de las teorías.

Cuando los descubrimientos, resultados de investigación o demás pronunciamientos se realizan en eventos científicos, por ejemplo, “se habla de ciencia”, de carácter objetivo, es decir, se plantean como conclusiones producidas para enriquecer el patrimonio de la humanidad en términos de conocimiento. Por su parte, los encargados de socializar o enseñar dichos hallazgos son los docentes pero, salvo que actúen en ese campo disciplinar, no necesariamente reconocen en qué momento histórico se produjeron o quiénes fueron sus

“autores”, es decir, cuando “llegan a los docentes, éstos observan sus enunciados despersonalizándolos, o sea, no los relacionan con sus autores y en algunos casos descontextualizan el momento de su producción, pues generalmente los encuentran ya redactados de forma accesible, y aislados del resto de la producción científica que lo justifican.

En ocasiones el docente realiza un trabajo inverso al del científico, en términos de Brousseau (1994, p.19), “una re-contextualización y re-personalización del saber: busca situaciones que den sentido a los conocimientos por enseñar”. Esta labor realizada por el docente, implica una mediación entre el saber producido y su visión pedagógica del alumno, obligándolo no sólo a acercarse al conocimiento (en términos de contenido ya personalizado y contextualizado), sino también a acompañar y guiar al alumno para que éste último pueda reconocer que el saber que ha producido (entendiendo el aprendizaje como construcción significativa y relevante) debe ser *redespersonalizado* y *redescontextualizado* (como lo haría el científico), reconociendo en lo que ha hecho algo de carácter universal, un conocimiento cultural reutilizable (transferible, en otros términos) (Brousseau; 1994, p.22)

De igual forma, se advierte que para el docente “es grande la tentación de no dar estos pasos (contextualizar y ayudar a descontextualizar, por ejemplo) y enseñar directamente el saber como objeto cultural evitando este doble movimiento. En ese caso, se presenta el saber y el alumno se lo apropia como puede”. (Brousseau 1994; p.23).

Hay que resaltar esta preocupación, en el sentido que algunas conjeturas a las que pueden llegar los docentes en el momento de decidir qué y cómo enseñar, estén sustentadas en un engañoso dilema entre enseñar saberes validados científicamente y organizar los aprendizajes de los alumnos; en síntesis, la transposición didáctica señala que la enseñanza no se puede reducir a la simple organización de unos aprendizajes, ni al interrogante de lo que se puede agregar o suprimir sobre el contenido de enseñanza por sí solo, sin considerar al estudiante como elemento activo y dinámico del proceso mismo.

5. METODOLOGIA DE TRABAJO

La investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos–que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural (Creswell, 1998, en Vasilachis; 2006)

5.1.Fundamentación teórica y justificación de la metodología seleccionada

En esta investigación se utilizó una metodología interpretativa cualitativa situada, ya que el interés radicó en analizar y comprender reflexivamente las formas en que los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF construyen conocimiento profesional docente durante sus prácticas pre-profesionales, de manera contextualizada y con las múltiples interrelaciones que constituyen dicha experiencia.

En las investigaciones cualitativas el carácter interpretativo centra su interés en la comprensión, se focaliza en entender los sentidos desde la perspectiva de los participantes y el contexto donde actúan, dado que los hechos nunca hablan por sí solos, y un estudio cualitativo hace posible un enfoque naturalista, no manipulativo (Eisner, 1998). En el mismo sentido, Denzin y Lincoln (2015) describen a la investigación cualitativa como una actividad situada que contribuye en tornar visible al mundo, es decir, ofrecer posibilidades

de reconstruir la realidad a partir de los actores involucrados y los discursos que la atraviesan.

Hernández Sampieri desarrolla esos conceptos de la siguiente manera:

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan). (2010, p. 10)

Teniendo en cuenta esto y, de acuerdo con Guba y Lincoln (2011), la investigación se realizó en su contexto natural, es decir, en las escuelas de Nivel Medio de la ciudad de Formosa donde los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF desarrollaron sus prácticas pre-profesionales. Se utilizaron métodos cuantitativos y cualitativos por adaptarse mejor a las realidades múltiples. El análisis de los datos fue de carácter inductivo, ya que ofrece grandes ventajas para la descripción y la comprensión de la realidad plural permitiendo describir de una manera completa el ambiente en el cual estaban ubicados los fenómenos estudiados. En tal sentido, Vasilachis (2009) señala que la actividad investigativa es relacional y situacional, lo cual implica que le preocupa la reflexión y la comprensión de esa realidad que aborda. Por ello supone además, una visión sobre la realidad social donde se sitúa el estudio. No se trata de examinar conductas sino de comprender cómo es la construcción del conocimiento profesional docente, las experiencias vividas durante este trayecto de la formación y los vínculos que se generan y promueven en las interrelaciones emotivas y cognitivas entre sus participantes.

Al respecto, autores como Marshall y Rossman (1999) señalan que la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e interpretativos y recurre a múltiples métodos de investigación.

De esta forma, el proceso de investigación cualitativa supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como

descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios (Marshall y Rossman, en Vasilachis, 2006, p. 26)

Podemos decir que esta investigación también tiene una mirada holística, ya que, según Hernández Sampieri (2010, p. 9) esto implica considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes. Es decir, problematizar la situación, abordarla y analizarla en complejidad, teniendo en cuenta la trama de relaciones que esta implica y poniendo en diálogo a los participantes con el contexto.

Como todo estudio cualitativo tiene un interés fundamental por el significado y la interpretación contextualizada; consideramos altamente relevantes las comprensiones y experiencias de los sujetos participantes, lo que podían llegar a aportar desde sus relatos, sus participaciones, sus sentires y saberes; el método es entonces interpretativo, inductivo, multimetódico, reflexivo y flexible; las construcciones a las que se espera llegar surgen de un proceso donde interactúan los sujetos junto a la persona que investiga.

Los instrumentos de recolección de datos con los que trabajamos fueron encuestas, entrevistas semiestructuradas y focalizadas a estudiantes y docentes coformadores, observaciones de clases de los residentes y el análisis de las narrativas de las experiencias de los profesores en formación. Más adelante, antes del análisis de los datos empíricos, se realizara una fundamentación teórica de cada instrumento y la justificación de su elección.

5.2. Introducción al campo, características del contexto y los sujetos

La entrada al campo de investigación se realizó una vez que definimos los objetivos del trabajo y la elaboración del primer instrumento de recolección de datos, es decir, las encuestas. Del mismo modo, el ingreso al campo, se realizó una vez logrados los permisos necesarios ante las autoridades correspondientes (Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades, Profesora Titular de la cátedra de práctica y residencia, directora de carrera y directores de las diferentes Escuelas Provinciales de Enseñanza Secundaria (EPES) con las que se trabajó).

Teniendo en cuenta que el objetivo de la investigación era comprender cómo se construyen los conocimientos profesionales docentes durante las residencias pre-profesionales en las escuelas públicas de la ciudad de Formosa, consideramos necesario explicar brevemente cómo son estas instituciones. Las mismas se encuentran ubicadas en diferentes barrios de la ciudad de Formosa (céntricos y periféricos) y con ello buscábamos que nuestros sujetos de estudio posean experiencias de aprendizajes vividas en diferentes contextos socio-educativos. Estas escuelas reciben el nombre de Escuelas Provinciales de Enseñanza Secundaria (EPES) y tienen la principal característica de que su gestión es totalmente pública. La matrícula escolar de estas instituciones está conformada en gran medida por niños y adolescentes que viven en los barrios cercanos.

Cabe resaltar que los sujetos con los que se trabajó fueron los residentes del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la UNaF, quienes llegan a la instancia de la Práctica y Residencia con un cúmulo de saberes tanto teóricos-disciplinares como pedagógico-didácticos, apropiados en sus tres años (o más) de trayecto por la carrera. La cátedra está compuesta por una profesora coordinadora general y por un equipo de docentes, algunos de ellos Profesores en Ciencias de la Educación, especialistas en pedagogía y didáctica y profesores de las diferentes especialidades que forman parte del repertorio de ofertas académicas docentes con las que cuenta dicha facultad.

En el caso del Profesorado en Historia, la cátedra de la práctica y residencia se encuentra en el cuarto año del cursado de dicha carrera y para poder realizarla los estudiantes deben tener aprobadas todas las materias de los tres años anteriores del plan de estudios. Es por ello que todos los años esta cátedra posee una cantidad de estudiantes que no supera el número de treinta residentes o “practicantes”. La mayoría de los sujetos con los que se trabajó en esta investigación fueron estudiantes jóvenes de entre 21 a 35 años de edad.

Atentos a lo señalado anteriormente, en la puesta en marcha de la investigación se utilizaron múltiples instrumentos y dispositivos de recogida de información, para construir un banco de datos a lo largo de la misma, y crear una cadena de evidencias relevantes durante el trabajo de campo. Se inició con el análisis de los datos empíricos recolectados a partir de encuestas y, posteriormente de entrevistas a algunos estudiantes en situación de

residencia pre-profesional de las cohortes 2018 y 2019 del Profesorado en Historia de la UNaF.

Una vez llevadas adelante dichas entrevistas hemos optado por ampliar el abanico de informantes y seleccionamos a dos profesores coformadores como informantes en esta instancia de la investigación. Posteriormente se realizó el análisis de observaciones de clases de algunos residentes seleccionados y se dio especial atención al análisis de las narrativas de las experiencias de los practicantes del Profesorado en Historia de la UNaF para comprender cómo ellos mismos reconocen las formas y características de los conocimientos docentes construidos durante ésta instancia de su formación de grado. En relación a la significatividad de la visión de los sujetos en la construcción de conocimientos Vasilachis (2006) señala que el análisis de cómo las personas “ven” los cosas no puede ignorar la importancia de cómo “hacen” las cosas.

Finalmente se les pidió a los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF “narrar historias de la práctica docente” acerca de hechos o acciones significativos para ellos mismos en su formación profesional y, a partir de su análisis y comprensión, interpretar y conocer cuáles fueron los principales conocimientos docentes que desarrollaron en ésta instancia de su formación. McEwan y Egan (1998) sostienen ante esto que “(...) los relatos tienen un importante papel que desempeñar en la comprensión del currículum, las prácticas docentes, los procesos del aprendizaje, la resolución racional de cuestiones educativas y la práctica de una enseñanza que sea rica y sutil”. (p.228). La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local (Vasilachis, 2006, p. 33)

Aclaremos que la recolección de los materiales empíricos se realizó desde el mes de agosto del 2018, una vez que tuvimos la autorización por el equipo de la maestría para ingresar al campo. El trabajo continuó a lo largo de todo el ciclo lectivo 2019, comenzando con la redacción del presente informe en el mes de septiembre del mismo año.

6. ANÁLISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO

La producción de evidencia empírica es una condición necesaria pero no suficiente para llevar a cabo una investigación. Los datos construidos u obtenidos deben ser analizados a la luz de la teoría que guía y da sustento al estudio. Generalmente, en las investigaciones cuantitativas el proceso de análisis comienza cuando la etapa de recolección de datos ha finalizado. En cambio en las investigaciones cualitativas, suele darse en forma simultánea y puede dar lugar a la reformulación de otras etapas del diseño (Maxwell 1996, en Sautu; 2005)

6.1.1. El análisis de las encuestas

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la investigación fue conocer cuáles son los conocimientos docentes que los estudiantes construyen en sus prácticas y residencias pre-profesionales, consideramos que los cuestionarios podrían ser instrumentos muy valiosos para reconocer los tipos de conocimientos construidos. Creemos que éste instrumento es un aporte que ayudaría, a través de su análisis y reflexión, a enriquecer éste trabajo de carácter cualitativo que pretendemos realizar.

En cuanto a las narrativas o relatos de experiencia que se analizaron posteriormente, nos ayudaron a tener información en los contextos de situación y, en palabras de Mc Ewan y Egan (1998), nos permitieron bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los pensamientos, los sentimientos y las intenciones de los sujetos.

6.1.2. Características de la encuesta

Antes de explicar en qué consiste la encuesta con la que hemos comenzado a trabajar una vez que ingresamos al campo, nos gustaría detenernos a analizar qué son y su importancia en las investigaciones de carácter cualitativas. Podríamos decir que las encuestas son un conjunto de preguntas sobre los hechos o aspectos que interesan en una investigación y son contestados por los encuestados. La mayoría de los autores señalan que se trata de un instrumento fundamental para la obtención de datos.

Se señala que la encuesta se debe redactar una vez que se ha determinado el objetivo de la misma y se han desarrollado los objetivos específicos, de tal modo que las preguntas que se hagan respondan a la información que se desea obtener. No debe precipitarse el investigador en la confección del cuestionario porque es la pieza esencial en la obtención de los fines propuestos³.

El cuestionario hace que todos los encuestados se encuentren en la misma situación de repensar sus propias prácticas pre-profesionales y además, que sus respuestas pueden ser comparadas. Para hacer un buen cuestionario la experiencia juega un gran papel ya que se ha considerado como un “arte” la confección de un cuestionario.

El cuestionario se puede presentar bajo dos esquemas:

- **Cuestionario individual:** Es en el que el encuestado contesta de forma individual por escrito y sin que intervenga para nada el encuestador. Se suele enviar por correo y se presenta en forma de boletín o cuadernillo en donde se enumeran las preguntas dejando espacio para cada contestación.
- **Cuestionario-lista:** cuando el cuestionario es preguntado por al encuestador en una entrevista por uno de los especialistas de la investigación. En una entrevista el encuestador va preguntando al encuestado, anotando las respuestas en unas hojas que contienen una especie de cuadrículas, reservando una columna para cada pregunta y una fila a cada uno de los encuestados.

³ Casas, A., Repollo Labrador, J. y Campos, D. “La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos”. Ver bibliografía

Se puede añadir un tercer tipo consistente en las **escalas socio-métricas** que son unos cuestionarios especiales en donde las preguntas tienen atribuido un valor numérico que permite cuantificar los resultados.

Atendiendo esta clasificación cabe remarcar que el tipo de cuestionario que hemos seleccionado para la recolección de los datos en ésta instancia de la investigación es el cuestionario individual. En tal sentido se ha entregado a los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF una copia del cuestionario para que lo respondan individualmente en sus hogares y se les pidió que lo devuelvan pasado una semana. Así los residentes tuvieron toda una semana para responder las preguntas que formaban parte del mismo, todas ellas referidas a las experiencias logradas en la puesta en marcha de sus prácticas pre-profesionales, los conocimientos obtenidos y sus apreciaciones acerca de lo aprendido hasta entonces.

Los autores señalan que los resultados de una encuesta depende en gran medida del cuestionario, de la forma de presentarlo, ya que las respuestas no pueden ser mejores que las preguntas pues si éstas no son claras, ni precisas o capciosas, las respuestas serán oscuras, imprecisas ambiguas (Casas, Repullo Labrador y Campos; 2003, p.527). Un buen cuestionario deberá favorecer la recogida de la información necesaria y facilitar la exportación de los resultados. Para ello se debe cuidar la naturaleza de las preguntas, la manera de presentarlas, el orden al formularlas, etc.

6.1.3. Tipo de preguntas realizadas en la encuesta

Un cuestionario está formado por una serie de preguntas. Si estas están formuladas adecuadamente, el cuestionario será válido. Las preguntas que hemos planteado a los residentes fueron pensadas de tal forma que las respuestas que nos podrían ofrecer tuviesen dos condiciones imprescindibles: el de ser excluyentes y exhaustivas para que de esta forma los encuestados no puedan elegir dos respuestas a la misma pregunta, y al mismo tiempo, que en las respuestas se presenten todas las posibilidades para que ningún encuestado la deje sin contestar, por no encontrar la respuesta.

Una primera clasificación del tipo de preguntas en cuanto a la contestación del encuestado son: preguntas abiertas y preguntas cerradas. Las primeras son aquellas cuya respuesta no viene especificada en el cuestionario, dejando libertad al encuestado para que conteste según su criterio. En el cuestionario que hemos presentado hay varias preguntas abiertas ya que buscamos que los estudiantes se expresen en algunas cuestiones referidas a sus sentimientos, sensaciones, puntos de vista, etc. en torno a los conocimientos obtenidos en sus residencias pre-profesionales.

Las preguntas cerradas son aquellas que contienen la respuesta, pudiendo dividirse entre aquellas que tienen solo dos posibles respuestas como sexo, sí o no, etc. También algunas preguntas del cuestionario tenían estas características.

Hemos decidido incluir además preguntas de elección múltiple llamadas también “de cafetería” que incluyen varias respuestas posibles para elegir una. Sobre todo para visualizar cómo reconocen los residentes del Profesorado su propia práctica, la relación con sus docentes orientadores o coformadores, las instituciones en las que realizaron sus prácticas, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que utilizaron, etc. Por esto es que decimos que las preguntas del cuestionario que hemos presentado poseen características variadas.

En relación a las preguntas ¿Cómo se deben formular las preguntas?, ¿con respuestas abiertas o cerradas? Creemos que ello dependerá de los objetivos de la investigación, del nivel de información de los encuestados, del grado en que el tema ha sido pensado por los entrevistados, de la motivación de la población y de la situación de la población.

El primer factor mencionado, el objetivo de la investigación, es el que nos delimitó el tipo de pregunta, ya que si buscábamos, por ejemplo, clasificar los conocimientos profesionales docentes adquiridos en la etapa de la residencia del Profesorado en Historia, creíamos conveniente utilizar preguntas cerradas. Pero cuando nuestra intención era, por ejemplo, conocer los motivos de las respuestas que presentaban, decidimos hacer preguntas abiertas.

Consideramos que el cuestionario, para que nos sirva en este estudio que pretende ser de carácter cualitativo, tenía que contener preguntas abiertas y cerradas y buscar en su análisis interpretaciones mucho más ricas y productivas que den cuenta de cómo los estudiantes-

residentes construyen sus conocimientos docentes en las prácticas pre-profesionales de la carrera del Profesorado en Historia de la UNaF.

Las preguntas del cuestionario buscamos formularlas en un lenguaje claro, comprensible por los residentes, no incluyendo palabras muy técnicas que puedan hacer al encuestado que se encuentre en “inferioridad” y se predispongan a contestar mal o incluso negarse. Buscamos tener en cuenta a la hora de formular los cuestionarios, los siguientes aspectos:

1. Que resulte cómodo a los encuestados, evitándoles consultar ficheros o buscar datos que no se tengan a mano ya que podrían producirse respuestas incorrectas o inexactas.
2. Que las preguntas sean formuladas de forma precisa para evitar distintas interpretaciones, no ejerciendo influencia en la respuesta.

A continuación presentamos una sección del cuestionario elaborado y entregado a los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF en el intento de conocer cuáles fueron los principales conocimientos docentes que fueron construyendo en esta instancia de su formación de grado:

ESTIMADA/O PRACTICANTE: El presente cuestionario ANONIMO tiene como principal objetivo conocer en líneas generales sus apreciaciones personales en relación a los conocimientos y/o saberes obtenidos durante las Prácticas y Residencias Pre-profesionales del Profesorado en Historia de la UNaF en el presente ciclo lectivo.

Tengan el agrado de completar colocando una X en los casilleros que consideran según su calificación para cada ítem encuestado

En relación a los conocimientos desarrollados en la practica	Extremada mente de acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
1. ¿La Práctica y Residencia Profesional te mostró la realidad trabajo docente?					
2. ¿Consideras que fue una etapa muy importante en tu formación de grado?					
3. ¿Desarrollaste conocimientos en torno a la realidad y el contexto escolar?					
4. ¿Desarrollaste conocimientos en torno a los estudiantes?					
5. ¿Desarrollaste conocimientos en torno a estrategias de aprendizaje?					
6. ¿Desarrollaste conocimientos en cuanto a la Transposición Didáctica?					
7. ¿Desarrollaste conocimientos pedagógicos?					
8. ¿Desarrollaste conocimientos sobre las formas de enseñar los contenidos de Historia? (Conocimientos didácticos del contenido)					
9. ¿Desarrollaste conocimientos sobre los contenidos de Historia?					

6.1.4. Implementación del cuestionario

La página anterior muestra una parte de nuestro cuestionario donde podemos ver cuáles fueron algunas de las preguntas realizadas a los residentes. Cabe aclarar que la encuesta fue anónima, para no limitar bajo ningún sentido las respuestas de los estudiantes y que se sientan en total libertad de responderlas. Además la sección seleccionada buscaba reconocer cómo los residentes visualizaban su propia práctica pre-profesional, en un intento de ponerlos a reflexionar sobre ella. Ante ello Schon (1992) señala que “podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente (...) nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando en la acción” (Schon, 1992, p 37).

Se encuestó un total de 16 estudiantes de la cohorte 2018 en el mes de agosto. La totalidad de ellos, al momento de la encuesta, se encontraban realizando sus prácticas en escuelas públicas de la ciudad de Formosa en la instancia de residencia. Es decir, ya habían iniciado el recorrido de la última instancia de sus prácticas una vez superadas las etapas de observaciones, observaciones participativas y clases preliminares en las que se organiza el cursado de ésta cátedra.

Consideramos relevante mostrar los datos obtenidos a partir de este instrumento ya que creemos que los mismos nos ayudan a responder a los siguientes interrogantes planteados en ésta investigación:

- ¿Cómo visualizan los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF su propia construcción de conocimientos docentes durante las prácticas pre-profesionales?
- ¿Qué relevancia posee para los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF la instancia de la práctica pre-profesional en la construcción de conocimiento profesional docente?

Recordemos que este trabajo se complementará más adelante con el análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas y los relatos de experiencia de los estudiantes

cuando finalizaron el cursado de la residencia pre-profesional, ya que esos instrumentos de recogida de datos nos ayudó a responder otras preguntas planteadas en el proyecto de tesis y, a la vez, nos planteó nuevos interrogantes que serán expresados debidamente. Teniendo en cuenta esto, mostramos a continuación los resultados obtenidos en la sección compartida de la encuesta que se entregó a los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF.

A manera de muestra elaboramos una tabla para visualizar la frecuencia de aceptación que tuvo cada interrogante realizado en el cuestionario por parte de los residentes del profesorado en Historia de la UNaF. Posteriormente volcamos esos datos en gráficos circulares para facilitar la lectura de los mismos y realizamos el análisis del material empírico recolectado a la luz de los aportes teóricos con los que nos basamos para ello.

PREGUNTAS	Extremadamente De acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo	TOTAL
N°1: ¿La Práctica y Residencia Profesional te mostró la realidad trabajo docente?	2	10	4	-	-	16
N°2: ¿Consideras que fue una etapa muy importante en tu formación de grado?	8	8	-	-	-	16
N°3: ¿Desarrollaste conocimientos en torno a la realidad y el contexto escolar?	2	10	2	1	1	16
N°4: ¿Desarrollaste conocimientos en torno a los estudiantes?	4	8	4	-	-	16
N°5: ¿Desarrollaste conocimientos en torno a estrategias de aprendizaje?	3	10	2	1	-	16
N°6: ¿Desarrollaste conocimientos en cuanto a la Transposición Didáctica?	3	8	3	2	-	16
N°7: ¿Desarrollaste conocimientos pedagógicos?	4	6	3	3	-	16
N°8: ¿Desarrollaste conocimientos sobre las formas de enseñar los contenidos de Historia? (Conocimientos didácticos del contenido)	4	10	2	2	-	16
N°9: ¿Desarrollaste conocimientos sobre los contenidos de Historia?	2	4	9	1	-	16

TABLA N°1: Frecuencia de aceptación de los Residentes ante cada pregunta de la sección del cuestionario seleccionado (se observa la cantidad de estudiantes que respondieron en cada opción)

De lo observado en la Tabla N°1 podemos decir, como primera lectura, que la mayoría de los estudiantes encuestados están conformes con los conocimientos obtenidos en esta instancia de su formación de grado. Reconocemos que, respecto a los tipos de conocimientos que asumen como desarrollados en esta instancia de la carrera están satisfechos, atendiendo las preguntas realizadas.

Para ayudar la lectura de tales resultados presentamos a continuación un gráfico circular para cada pregunta, a partir del cual nos valdremos para realizar el posterior análisis.

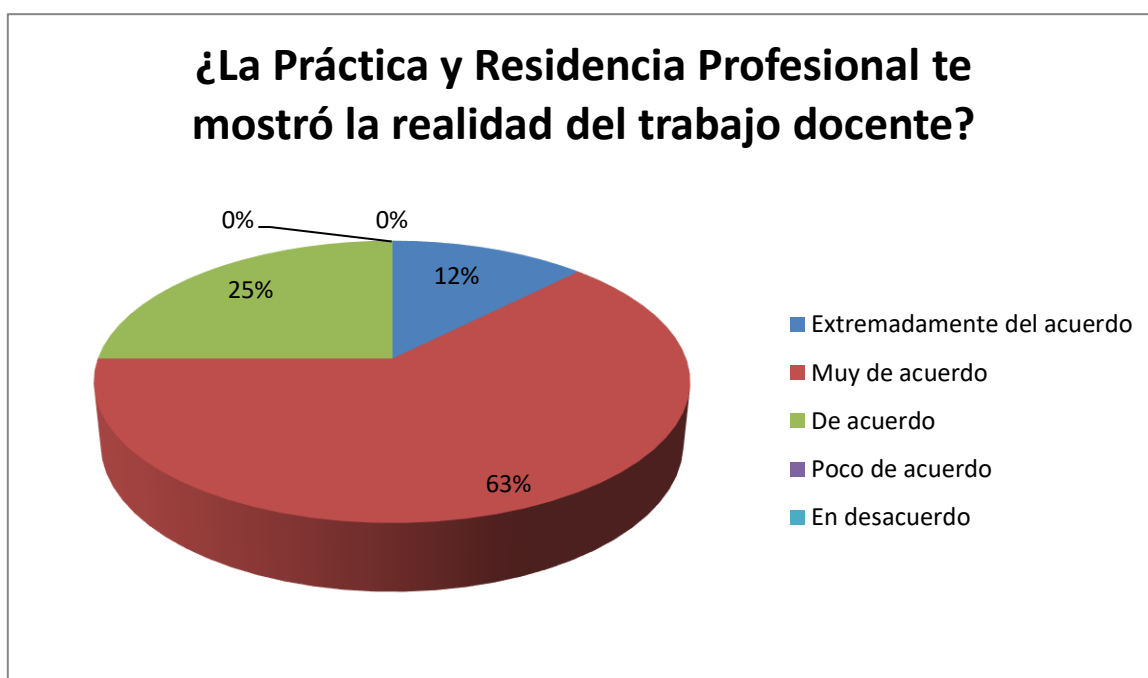


GRAFICO N°1: Porcentaje de las respuestas de los estudiantes en cada ítem dado como opción en la pregunta *¿La práctica y residencia pre-profesional, te mostró la realidad del trabajo docente?*

Los datos aportados por el gráfico N°1 evidencia que el 63% de los estudiantes del ciclo lectivo 2018 estaba muy de acuerdo con la idea de que la cátedra de práctica y residencia pre-profesional del profesorado en Historia de la UNaF le acercó a la realidad del trabajo docente. En las conversaciones entabladas con ellos nos comentaban que hasta éste momento de su formación la carrera no le ofreció una experiencia similar de acercamiento

con las instituciones escolares, con los estudiantes, con otros docentes con quiénes comparten la labor. Ante esto, autores como Montero señalan que es en la práctica que los docentes logran conocimientos prácticos, es decir, “aquel que los profesores extraen de sus situaciones de aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su trabajo” (Montero, 2001, p.159)

Siguiendo con el análisis del cuestionario se presenta a continuación otro gráfico elaborado a partir del interrogante *¿Consideras que fue una etapa significativa en tu formación de grado?*

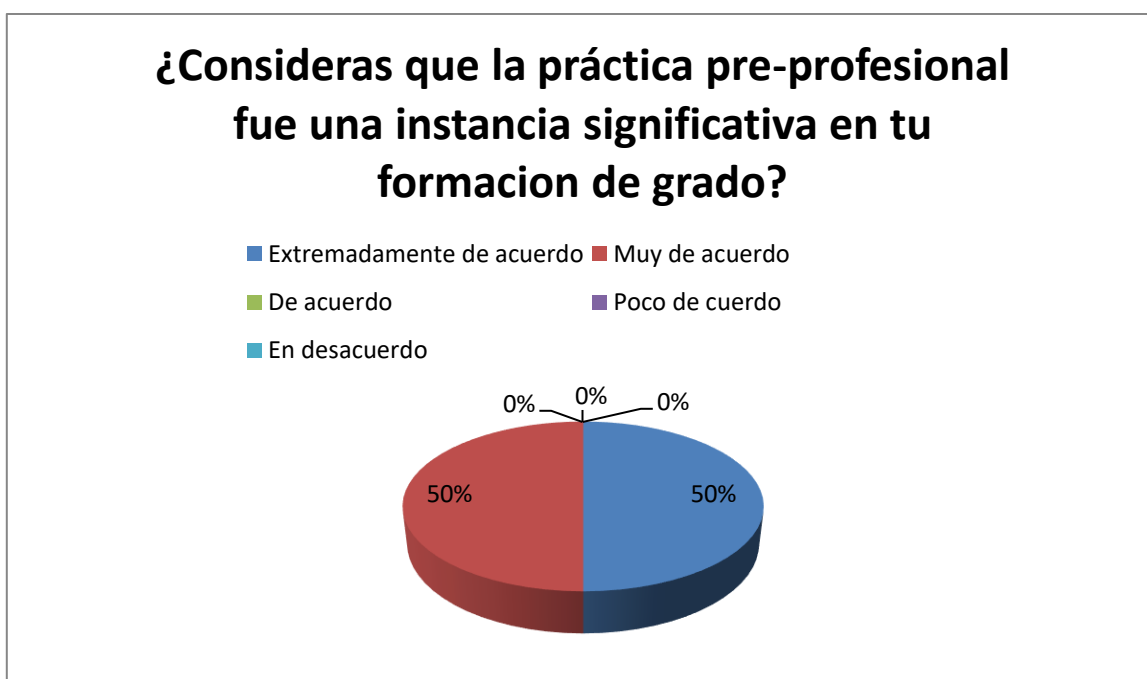


GRÁFICO N°2: Porcentaje de las respuestas de los estudiantes del Profesorado en historia ante el interrogante *¿Consideras que la práctica pre-profesional fue una instancia importante en tu formación de grado?*

Observando el gráfico N°2 podemos reconocer que todos los residentes encuestados en esta oportunidad consideran que la instancia de la práctica pre-profesional fue una instancia significativa en su formación de grado. Esta pregunta será enriquecida después con el análisis de las entrevistas donde trataremos de dilucidar por qué los residentes la consideran así.

El objetivo en ésta pregunta fue ponerlos a reflexionar sobre lo que estaban haciendo y luego complementarlo con los análisis de los datos obtenidos en las entrevistas. Pérez Gómez (1995) considera que el proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo, de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico” (Pérez, Gómez, A. 1995, p.419). Coincidiendo con el autor en cuestión es que consideramos que más adelante volveremos a analizar los resultados visualizados en este gráfico.

También estamos de acuerdo con la idea de que es en la práctica donde los futuros docentes desarrollan conocimientos que les permiten conocer a los sujetos con los que trabajan y los contextos donde se desarrolla la actividad docente. Proponemos a continuación observar los siguientes gráficos elaborados ante las preguntas referidas a los conocimientos logrados por los residentes en las prácticas pre-profesionales en relación a los estudiantes y el contexto escolar.

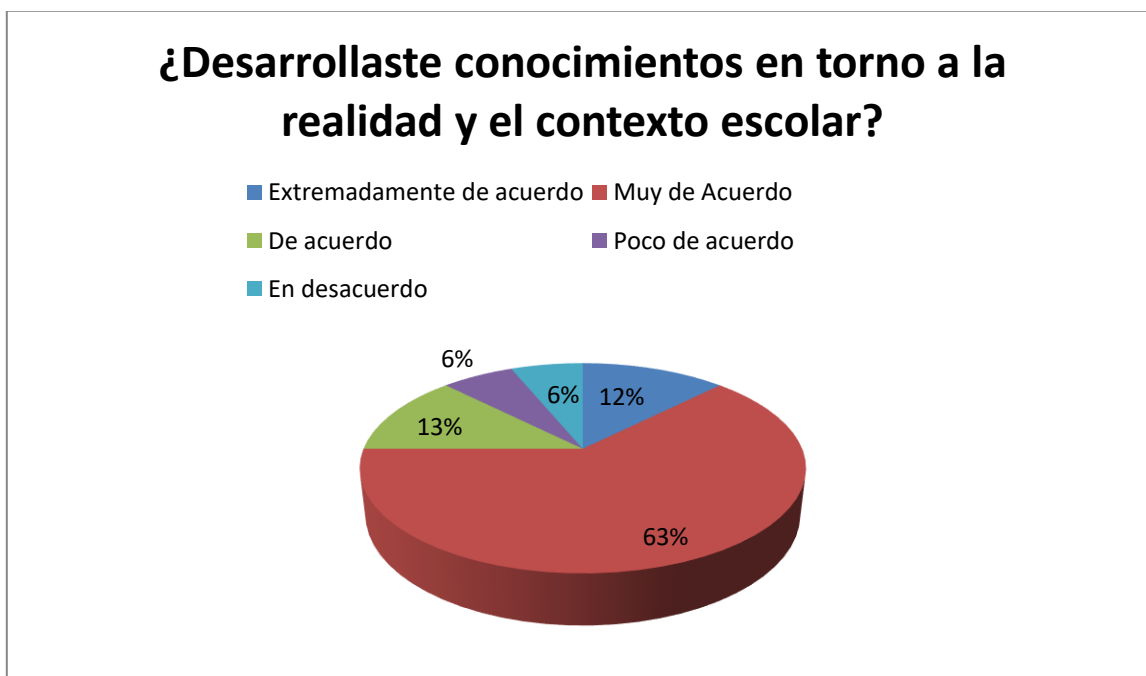


GRAFICO N°3: Porcentaje de las respuestas de los 16 encuestados ante la pregunta *¿Desarrollaste conocimientos en torno a la realidad y el contexto escolar?*

¿Desarrollaste conocimientos en torno a los estudiantes?

■ Extremadamente de acuerdo ■ Muy de acuerdo
■ De acuerdo ■ Poco de acuerdo
■ En desacuerdo

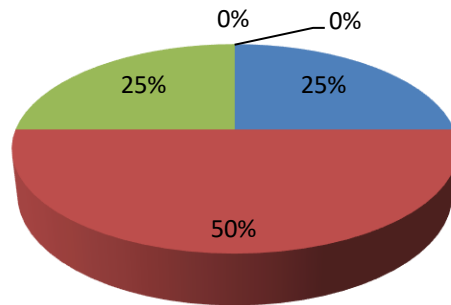


GRAFICO N°4: Porcentaje de las respuestas de los 16 residentes encuestados ante la pregunta *¿Desarrollaste conocimientos en torno a los estudiantes?*

Observando los datos de los gráficos N°3 y 4, referidos a cómo visualizan los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF los conocimientos que construyeron en torno al contexto escolar o institucional y a los estudiantes con quiénes realizaron sus prácticas pre-profesionales podemos decir que, de los encuestados, aproximadamente un 75% está conforme con la idea de que la instancia de práctica y residencia pre-profesional fue una instancia de generación y apropiación de éste tipo conocimientos.

García (1999) señala que estos conocimientos hacen referencia al dónde se enseña y a quién o quiénes se enseña. Según él, el primero se refiere a las características socio-económicas y culturales del contexto amplio y restringido (sistema institución), y a la organización y funcionamiento de las escuelas. El segundo hace referencia al conocimiento de sus alumnos (procedencia, niveles, expectativas, implicación al aprendizaje, conocimientos anteriores, caracterización de las etapas del desarrollo e intereses) (García, 1999; p. 252-263). En palabras de Noro (2005), podemos decir que los residentes del Profesorado en Historia en la residencia pre-profesional se apropiaron, en este sentido, de saberes prácticos, es decir, de saberes que emanan de la acción, saberes que surgen y permanecen en el campo de la acción, del hacer, pertenecientes al nivel solo del hacer (Noro, 2005, p.236).

En estos gráficos se evidencia además que un 12% de los encuestados está poco de acuerdo o en desacuerdo con la idea de que la residencia pre-profesional le haya permitido desarrollar conocimientos en torno al contexto escolar. Por tal motivo, uno de los intereses de nuestros análisis a realizar más adelante en las entrevistas será reconocer por qué lo consideran así.

Cecilia Braslavsky y Alejandra Birgin (1992) señalan que hay tres tipos de conocimientos que debe poseer el docente: el saber sustantivo, el saber pedagógico y el saber institucional. Tomando de allí su concepción del saber pedagógico señalamos que es aquel que está referido a los saberes que posibilitan la transposición didáctica. Es un “saber hacer”, referido a los esquemas prácticos de enseñanza. También es un “saber cómo”, es decir, referido a las estrategias de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tal sentido también es un “saber por qué” en tanto logre la justificación de la práctica y las decisiones tomadas en ella (p.123).

Siguiendo con nuestro análisis presentamos a continuación dos gráficos en los que hemos volcado los datos obtenidos en torno a las preguntas referidas a los conocimientos que han desarrollado los residentes en relación a las estrategias de aprendizaje, transposición didáctica y conocimientos pedagógicos.

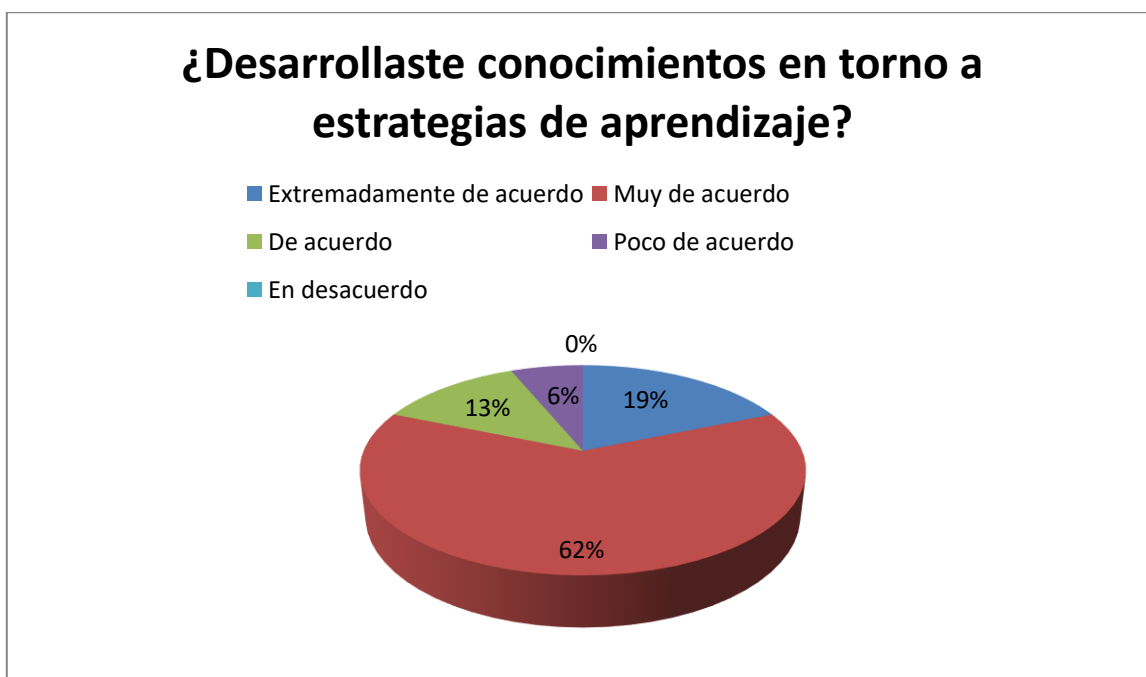


GRAFICO N°5: Porcentaje de las respuestas de los estudiantes ante la preguntas *¿Desarrollaste conocimientos en torno a estrategias de aprendizaje en la residencias pre-profesional?*

¿Desarrollaste conocimientos en cuanto a la Transposición Didáctica?

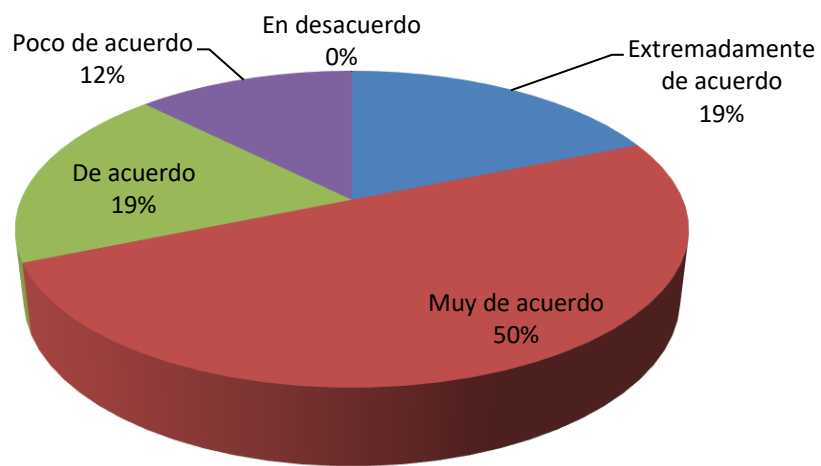


GRAFICO N°6: Porcentaje de las respuestas de los estudiantes ante la preguntas ¿Desarrollaste conocimientos en cuanto a la Transposición Didáctica?

¿Desarrollaste conocimientos pedagógicos?

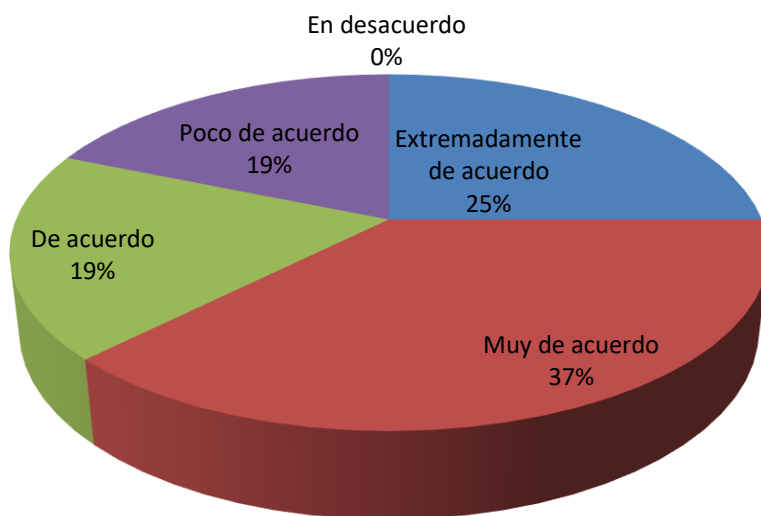


GRAFICO N°7: Porcentaje de las respuestas de los estudiantes ante la preguntas ¿Desarrollaste conocimientos pedagógicos?

De lo observado en los gráficos N°5, 6 y 7 podemos reconocer que los residentes de Profesorado en Historia reconocen a la residencia pre-profesional como una instancia de construcción de conocimientos relacionados a la enseñanza. Sumando las respuestas de los encuestados en torno a los ítems “extremadamente de acuerdo, muy de acuerdo y de acuerdo”, un 94% de los ellos está conforme con la idea de que la práctica pre-profesional le permitió desarrollar conocimientos en torno a las estrategias de aprendizaje. Es decir, conocimientos en torno a cómo enseñar, cuándo enseñar y por qué enseñar.

En torno a la construcción de conocimientos referidos a la transposición didáctica, es decir, aquellos conocimientos que permiten que el saber a enseñar sufra un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza (Chevallard, 1997, p.45), nuestros encuestados reconocen que la práctica y residencia pre-profesional fue una instancia positiva en la construcción de los mismos. Observando el gráfico N°6, sumando las respuestas de los ítems extremadamente de acuerdo, muy de acuerdo y de acuerdo, reconocemos que el 88% está de acuerdo con ello.

Entendemos como conocimientos pedagógicos a aquellos conocimientos que se refieren a la educación desde sus distintas perspectivas o, en palabras de Bromme (1998), aquellos conocimientos macro, que no se refieren implícitamente a la asignatura, pero la entrecruzan y la determinan. Son conocimientos que se refieren al campo educativo, a lo social, a las normativas y reglas de la organización del sistema. Este campo de conocimientos supone una condición previa para la capacidad profesional y no simplemente un objeto que ha de transmitir el profesor (Bromme 1998, p.25).

Los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF reconocen a ésta instancia de su formación de grado como muy significativa para la construcción de éste tipo de conocimientos. Una muestra de ello es lo reflejado en el gráfico N°7, donde se observa que el 81% de los encuestados está de acuerdo con la idea de que en la residencia pre-profesional le permitió construir conocimientos pedagógicos.

Imbernón (1992) señala como uno de los componentes que dan cuenta de los distintos saberes que los docentes deben adquirir para el ejercicio de su profesión a los saberes de la metodología de la transmisión (componente psicopedagógico). Son aquellos conocimientos

que se refieren a las temáticas a las que se debe hacer referencia. Estas serían: las estrategias de transmisión, los contenidos a transmitir, la evaluación y los recursos que se utilizan; así como el alumno y el grupo y las distintas situaciones del aula (clima, nivel de los alumnos, etc.) (Imbernón, 1992, p.59). Shulman se refiere al conocimiento profesional, entendido como los saberes que los docentes utilizan durante la enseñanza. Dentro de la utilización se considera el “saber hacer”, el “saber cómo hacer” y el “saber por qué hacer”. (Montero; 2001, p.179).

Siguiendo con nuestro análisis intentamos conocer cómo visualizan los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF a la instancia de práctica y residencia pre-profesional como promotora de la generación de conocimientos del contenido y conocimientos didácticos del contenido. Para ello presentamos a continuación dos gráficos referidos a las respuestas que dieron los residentes ante las preguntas referidas a éste tipo de saberes.



GRAFICO N°8: Porcentaje de las respuestas de los residentes ante la pregunta *¿Desarrollaste conocimientos sobre las formas de enseñar los contenidos de historia?*

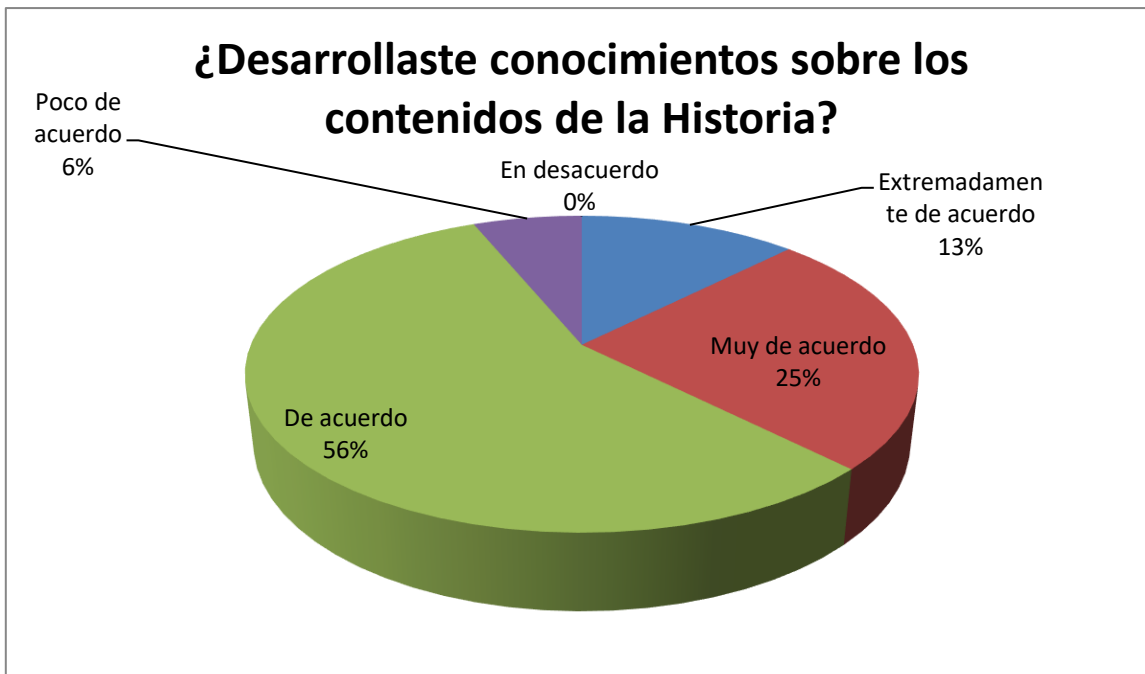


GRAFICO N°9: Porcentaje de las respuestas de los residentes del Profesorado en Historia ante la pregunta *¿Desarrollaste conocimientos sobre los contenidos de la Historia?*

Observando los gráficos notamos que los residentes, en su mayoría, están de acuerdo con la idea de que esta instancia de su formación de grado les permitió construir conocimientos referidos a la ciencia que enseñan, la historia, y conocimientos referidos a las formas de enseñar este saber. Teniendo en cuenta los aportes de autores como García (1995) señalamos que los conocimientos del contenido son aquellos que los profesores tienen del contenido a enseñar, también influye en el por qué y cómo enseñan. Dos son los más representativos: el “conocimiento sustantivo” y el “conocimiento sintáctico”. El primero incluye la información y las ideas a conocer, es el cuerpo general de conocimiento en una materia y determina lo que los profesores van a enseñar y desde qué perspectiva. Por su parte, el “conocimiento sintáctico” es el complemento del anterior y se refiere a los paradigmas de investigación del campo disciplinar, al conocimiento en relación con las diferentes corrientes, tendencias y perspectivas del campo de la especialidad (García; 1995, pp.252-255).

Volviendo la atención a los datos que arroja el gráfico N°9, donde los residentes debían responder cómo visualizaban a la instancia de la práctica y residencia como promotora de los conocimientos del contenido, podemos decir que sumando los porcentajes de los que

optaron por los ítems “extremadamente de acuerdo”, “muy de acuerdo” y “de acuerdo” representan un total de 94% de ellos. Esto nos indica que nuestros sujetos de estudio reconocen, en su mayoría, a ésta instancia de su formación de grado como una instancia positiva en la construcción de este tipo de conocimientos. Otro trabajo que seguramente tendremos que realizar más adelante, es tratar de analizar por qué lo consideran así. Y también, posteriormente en los análisis de las entrevistas, se intentará identificar cuáles son los principales contenidos de la disciplina que ellos pudieron incorporar en esta instancia de su carrera.

En cuanto a los conocimientos referidos a las formas de enseñar los contenidos, en este caso de la historia, los autores lo denominan “conocimiento didáctico del contenido”. Siguiendo con los aportes de García (1995) señalamos que es el elemento esencial del conocimiento del profesor. Combina el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarlo. Se refiere a la necesidad de que los profesores en formación adquieran un conocimiento experto del contenido a enseñar, para que desarrollen una enseñanza que lleve a sus alumnos a la comprensión (García; 1995, p.255).

Cuando preguntamos a los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF si ellos consideraban que esta instancia de su formación de grado les permitió la construcción de este tipo de conocimientos, sus respuestas fueron muy significativas y las expresamos en el gráfico N°8. Observándolo podemos indicar que del total de los encuestados, un 89% de ellos está extremadamente de acuerdo, muy de acuerdo y de acuerdo con la idea de que la residencia pre-profesional sí les permitió desarrollarlos.

6.1.5. Conclusiones de las encuestas: tipos de conocimientos que construyen los residentes en la práctica pre-profesional

Hasta aquí el trabajo realizado nos permitió conocer las primeras impresiones que los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF poseen en relación a los tipos de conocimientos que fueron construyendo en la práctica y residencia pre-profesional en las escuelas públicas de nivel medio de la ciudad de Formosa donde realizaron sus experiencias. De lo analizado hasta aquí podemos decir que fueron muy significativas las formas en las que los estudiantes visualizan a ésta instancia de su formación de grado para la construcción de conocimientos necesarios para el futuro ejercicio de su profesión.

Reconocemos que la mayoría de los conocimientos que lograron construir en esta instancia de su formación son conocimientos que generaron en la acción, es decir, desde la experiencia de pasar por las aulas y “dar clase”. Quizá lo rico de este trabajo esté en que es el resultado de las propias reflexiones de los protagonistas puestas en análisis en estas encuestas.

Los residentes señalan en ellas que lograron construir conocimientos relevantes, tales como los conocimientos de los contextos y de los estudiantes con quienes trabajaron, así como de las formas de enseñar, de los contenidos a enseñar y de las distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Quizá una de las principales contribuciones de la práctica y residencia pre-profesional para la formación de estos futuros profesores, fue la generación de conocimientos didácticos del contenido ya que esto les permitirá la capacidad de transformar el conocimiento que poseen en formas pedagógicamente poderosas y adaptadas a las variaciones de los estudiantes en habilidad y bagaje (Montero, 2001, p.179).

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la implementación del presente instrumento era conocer cómo los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF reconocen su propio accionar en este momento de su formación, resaltamos los siguientes resultados:

- El 63% de los 16 estudiantes que participaron del cuestionario estaba “muy de acuerdo” con la idea de que las experiencias vividas en la práctica pre-profesional le permitió conocer la realidad del trabajo docente, un 25%

de ellos estaba “de acuerdo” con ello y el 12 % restante estaba “extremadamente de acuerdo”;

➤ El 100% de los estudiantes reconocen a éste trayecto de la formación inicial como un momento significativo para su formación docente, estando un 50% de ellos “extremadamente de acuerdo” con esa idea y el otro 50% muy de acuerdo;

➤ En relación a la construcción de conocimientos en torno a la realidad y al contexto escolar el 63% de los encuestados se consideraba “muy de acuerdo” con la idea de que la práctica y residencia pre-profesional le había permitido construir ese tipo de saberes, un 12% estaba “extremadamente de acuerdo” y un 13% estaba solamente “de acuerdo”. Por otro lado, un 6% de los estudiantes señaló estar “poco de acuerdo” con esa idea y otro 6% expresó estar “en desacuerdo” con ello.

➤ En torno a la construcción de los conocimientos de los estudiantes en esta instancia de su formación, el 50% de los residentes expresó estar “muy de acuerdo” con la postura de que la residencia le permitió construir conocimientos sobre sus estudiantes, otro 25% señaló estar “extremadamente de acuerdo” con ello y el 25% restante expresó estar “de acuerdo” con esa postura.

➤ En relación a la construcción de conocimientos y habilidades referidos a las estrategias de aprendizaje en esta instancia de su formación para la docencia, el 62% de los residentes expresó estar “muy de acuerdo” con la idea de que pudo lograrlos en este momento de la carrera, un 19% de ellos estuvo “extremadamente de acuerdo” con ello y un 13% señaló estar “de acuerdo”. Por otro lado el 6% de los residentes señaló estar “en desacuerdo” con esta postura.

➤ Ante la pregunta referida a la construcción de conocimientos referidos a la transposición didáctica de los contenidos, el 50% de los estudiantes en situación de práctica pre-profesional expresó estar “muy de acuerdo” con la postura de que este momento de su formación contribuyó a consolidación de ese tipo de conocimientos. Así mismo un 19% de ellos

expresó estar “extremadamente de acuerdo” con ello y otro 19% de los estudiantes señalaron estar “de acuerdo”. Por otro lado, ante la misma pregunta un 12% de los estudiantes expresaron estar “poco de acuerdo”

➤ Refiriéndonos directamente a la construcción de conocimientos didácticos del contenido o conocimientos pedagógicos, expresados en el gráfico N°7, el 25% de los estudiantes expresó estar “extremadamente de acuerdo” con la idea de que éste trayecto de la formación para la docencia le permitió consolidar este tipo de conocimientos. Así mismo, el 37% de los estudiantes expresó estar “muy de acuerdo” con esa postura, otro 19% manifestó estar solamente “de acuerdo” y, por otro lado, un 19% de los estudiantes señaló que ésta instancia de la formación no contribuyó completamente a la consolidación de estos conocimientos, estando “poco de acuerdo” con esa idea.

➤ Los estudiantes de la cohorte 2018 del Profesorado en Historia de la UNaF visualizaron a la instancia de la práctica y residencia pre-profesional como un momento significativo para la construcción de conocimientos referidos a las formas de enseñar los contenidos de la disciplina, es decir, la historia. En este caso, el 56% de los encuestados expresó estar “muy de acuerdo” con ello y un 22% reconoce estar “extremadamente de acuerdo” con esta postura. Por otro lado el 11% de los mismos expresó estar solamente “de acuerdo” y otro 11% señaló estar “poco de acuerdo”.

➤ Por otro lado, aludiendo a la práctica y residencia pre-profesional del Profesorado en Historia de la UNaF como una instancia significativa para la construcción de conocimientos del contenido disciplinar, el 56% de los estudiantes estaba “de acuerdo” con la idea de que este trayecto de la formación para la docencia le aportó este tipo de conocimientos. Un 25% de los estudiantes estuvo “muy de acuerdo” con esta idea, un 13% señaló estar “extremadamente de acuerdo” y solamente el 6% de los encuestados expresó estar “poco de acuerdo” con esta postura.

En vista de los datos arrojados por la puesta en marcha del presente instrumento podemos expresar que los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF visualizan a la instancia de la práctica y residencia pre-profesional como un momento en el que construyeron conocimientos tales como:

- ✓ del trabajo docentes y la realidad docente;
- ✓ del contexto escolar y la realidad escolar donde los docentes realizan su trabajo;
- ✓ de los estudiantes con quienes realizaron sus experiencias;
- ✓ de técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje;
- ✓ del conocimiento pedagógico general y de las formas de lograr la transposición didáctica en particular (Conocimiento didáctico del contenido);
- ✓ de los contenidos disciplinares abordados en los encuentros con sus estudiantes; entre otros.

Está por demás señalar que el trabajo realizado hasta aquí será enriquecido y profundizado posteriormente en el análisis de las entrevistas realizadas a los mismos residentes. En ellas trataremos de seguir buceando por debajo de las palabras de los practicantes para reconocer y comprender cómo ésta instancia les permitió construir conocimientos que les serán útiles en el ejercicio pleno de su profesión una vez finalizada la carrera. También se intentará encontrar en los relatos de las experiencias de los residentes indicios que den cuenta del logro de tales conocimientos.

6.2. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

“(...) en la investigación naturalista las entrevistas adoptan más la forma de un diálogo o una interacción (...). Permiten al investigador y al entrevistado moverse hacia atrás y hacia adelante en el tiempo (...). Este proceso abierto e informal de entrevista es similar y sin embargo diferente de una conversación informal (...). El investigador y el entrevistado dialogan de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas” (Erlandson, 1993, en Valles, 1999)

6.2.1. Características de las entrevistas realizadas y justificación de su elección

Siguiendo los aportes de Valles (1999) las entrevistas son técnicas de conversación que permiten al investigador conocer las perspectivas de los sujetos estudiados, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones, sus sentimientos, los motivos de sus actos, etc. Una entrevista cualitativa es una conversación provocada por el entrevistador que realiza a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación. Persiguen siempre una finalidad de tipo cognitiva, guiadas por el entrevistador y con un esquema de preguntas flexibles. Según el autor existen varias técnicas cualitativas de entrevistas: en profundidad, biográficas, en grupos, entre otras. Si bien cada una de ellas tiene una entidad distinta, las considera a todas ellas como “técnicas de conversación” porque advierte la existencia de un sustrato común.

Señala que las diferentes maneras de conversación mantenidas por el investigador de campo, en su papel de observador participante, se pueden considerar como formas de entrevista. Es por ello que en las investigaciones se llega a emplear la expresión “entrevista conversacional” y se recomienda no desprender de la entrevista algunas de las propiedades de la conversación común. Diversos autores señalan como algunas de las características recurrentes de las entrevistas que su variedad abarca modalidades equiparables a las conversaciones informales o casuales y que uno de sus rasgos distintivos tiene que ser la duración del encuentro conversacional.

El autor mencionado anteriormente señala que, en las investigaciones cualitativas, las entrevistas adoptan más la forma de un diálogo o una interacción y permiten al investigador y al entrevistado moverse hacia atrás y hacia adelante en el tiempo. Las entrevistas pueden

adoptar una variedad de formas, incluyendo una gama desde las que son muy enfocadas o predeterminadas, a las que son muy abiertas. La más común, sin embargo, suele ser la entrevista semi-estructurada, que es una guía por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni las preguntas exactas a realizar ni el orden de ellas están predeterminadas. Este proceso abierto e informal de entrevista es similar y sin embargo diferente a una conversación informal. El investigador y el entrevistado dialogan de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas.

Dicho esto aclaramos que los tipos de entrevistas que hemos optado realizar a nuestros sujetos son la denominada “entrevista focalizada” y la “semi-estructurada o estandarizada no programada”. Valles (1999) señala que las principales características de las entrevistas focalizadas son:

- a). Los entrevistados han estado expuestos a una situación concreta;
- b). Los investigadores han estudiado previamente dicha situación, derivando del análisis del contenido y de la teoría psicológica social hipótesis sobre el significado y los efectos de determinados aspectos de la situación;
- c). El guion de la entrevista se ha elaborado a partir del análisis de contenido y las hipótesis derivadas;
- d). La entrevista se centra en las experiencias subjetivas de la gente expuesta a la situación, con el propósito de contrastar las hipótesis y averiguar respuestas o efectos no anticipados. (p.184).

Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado es que consideramos que este tipo de entrevista era el más pertinente a la hora de encarar el trabajo de recolección de los datos empíricos. Ante todo porque ésta investigación busca interpretar en esas “conversaciones” cuáles fueron los principales conocimientos adquiridos por los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF en las prácticas pre-profesionales. Además, porque concurrimos a ellas con un guion más o menos establecido, después de haber estudiado previamente la situación a analizar, es decir, la experiencia de la práctica pre-profesional. Según Morton y Kendall (1946; 545) la entrevista focalizada para que sea efectiva debe centrarse en cuatro criterios:

1. *No dirección*: tratar que la mayoría de las respuestas sean espontaneas o libres, en vez de forzadas o inducidas;

2. *Especificidad*: animar al entrevistado a dar respuestas concretas, no difusas o genéricas;
3. *Amplitud*: indagar en la gama de evocaciones experimentadas por el sujeto entrevistado;
4. *Profundidad y contexto personal*: las entrevistas deberían sacar las implicaciones afectivas y con carga valorativa de las respuestas de los sujetos, para determinar si la experiencia tuvo significación central o periférica. Debería obtener el contexto personal relevante, las asociaciones idiosincráticas, las creencias y las ideas (Morton y Kendall, en Valles 1999; 185).

Atendiendo el punto referido a la profundidad y al contexto personal es que decidimos realizar entrevistas de tipo focalizadas, ya que buscábamos encontrar en las experiencias personales, subjetivas o valoradas por los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF indicios que nos dieran pistas de la construcción de conocimientos profesionales docentes desarrollados en esta instancia de la formación inicial.

En cuanto a las entrevistas semi-estructuradas o estandarizadas no programadas, el autor señala que sus principales características son:

1. La estandarización del significado de una pregunta requiere formularlas en términos familiares al entrevistado;
2. No hay una secuencia de preguntas satisfactoria para todos los entrevistados;
3. Es factible conseguir la equivalencia de significado para todos los entrevistados a través del estudio de estos y la selección y preparación de los entrevistadores (Denzin 1970, en Valle 1999; 186).

Teniendo en cuenta tales características advertimos que las entrevistas realizadas tuvieron siempre un tono familiar, de manera de no limitar las respuestas de los entrevistados. No seguimos una secuencia programada de las preguntas a realizar. Si bien teníamos un guion más o menos establecido del cual pretendíamos no salir, no programamos el orden de las preguntas ni las formas de realizarlas.

Las entrevistas fueron realizadas presencialmente, fueron grabadas con autorización de los participantes. Posteriormente fueron desgrabadas y pasadas a textos, lo cual nos sirvió como primera lectura analítica; luego procedimos a realizar nuevas lecturas teniendo en cuenta las preguntas y los objetivos de investigación y estando atentos a cuestiones no previstas que surgían en el momento.

Para el análisis de las mismas se volvió a revisar las preguntas y objetivos de investigación, en función de los cuales se fue identificando en el texto indicadores de los aspectos del objeto de investigación acerca de los cuales se quería reunir información. En la comunicación del análisis realizado se ejemplifican las interpretaciones realizadas con citas textuales de las propias palabras de los entrevistados. Las entrevistas completas las incluimos en el Anexo. Las conclusiones parciales del análisis de las entrevistas a cada informante seleccionado se organizan intentando responder a los objetivos de investigación.

6.2.2. Implementación de las entrevistas

Inicialmente se seleccionaron tres residentes de la cohorte 2018 y tres de la promoción 2019 del Profesorado en Historia de la UNaF para realizar las entrevistas. Las mismas se llevaron a cabo al final de cada ciclo lectivo, cuando los residentes transitaban la última etapa de la residencia. Posteriormente, dada la significatividad que estos estudiantes les atribuyeron en sus procesos de formación a las indicaciones de sus profesores orientadores de curso, decidimos entrevistar a dos profesores coformadores, ambos en el mes de noviembre del 2019.

La selección de los residentes se realizó al azar y se pretendió contar con informantes de distintas edades con la intención de tener apreciaciones variadas acerca de las experiencias vividas en la práctica y residencia pre-profesional. Las mismas se llevaron a cabo en días distintos y fueron grabadas con su consentimiento para su posterior conversión a textos y su análisis.

En la presente comunicación optamos por mantenerlas en el anonimato para resguardar la identidad de nuestros informantes, aunque todos ellos nos expresaron que no tenían problemas en que los identifiquemos. Por tal motivo, solamente los mencionaremos con los siguientes seudónimos: Fernanda, Cristian y Lucas (de la cohorte 2018) y Paola, Verónica y Sergio (de la cohorte 2019). A los profesores orientadores los identificaremos solamente como Ariel y Vilma. Previa a la realización de las entrevistas se comunicó a las docentes a cargo de la cátedra de Práctica y Residencia Profesional de la Facultad de Humanidades de

la UNaF que ésta investigación demandaría de la realización de dichos instrumentos y, por tal motivo, pedimos su autorización para realizarlas.

Una vez superadas estas instancias más bien formales se programaron las entrevistas. Acudimos a ellas sin un guion estructurado pero con la intención de indagar acerca de las experiencias personales, subjetivas, emocionales, significativas, etc. de la residencia pre-profesional de los estudiantes, que nos dieran pistas de las formas en que se apropiaron de conocimientos profesionales docentes en esta instancia de su formación de grado. Indagamos en torno a las formas en que desarrollaban u organizaban sus clases, experiencias de toma de decisiones en la acción que les hayan resultado significativas, maneras de abordar diferentes contenidos, cómo les resultaba adaptarlos a los diferentes cursos, grupos o edades de sus estudiantes, cómo les pareció el contexto en el que realizaron sus residencias y las características de sus estudiantes, entre otras.

6.2.3. Entrevistas realizadas a los estudiantes de la cohorte 2018: *percepciones, experiencias y reflexiones sobre la práctica*

Antes de comenzar con el análisis de las entrevistas llevadas a cabo en la puesta en marcha de la investigación consideramos pertinente detenernos a realizar algunas apreciaciones generales en relación con las dos cohortes con las que hemos trabajado. Rescatamos la particularidad de que se trata de dos grupos de estudiantes muy distintos entre sí. Los entrevistados de la cohorte 2018 eran jóvenes de 21 y 22 años en el momento de las entrevistas. Por otro lado, los residentes de la cohorte 2019 eran más adultos, entre 28 y 34 años aproximadamente.

Además este segundo grupo tenía la particularidad de estar compuesto, en su mayor número, por los denominados “rezagados” de la carrera. Es decir, eran generalmente estudiantes que tuvieron complicaciones académicas y/o personales que hicieron que su trayecto académico se retrase. Otra característica de este grupo de futuros docentes de esta cohorte era que, como se trataba personas más adultas, ya habían formado, en algunos casos, una familia o estaban casados.

Esta referencia a la edad de los residentes y su condición como estudiantes ante la práctica y residencias pre-profesional consideramos necesaria realizarla ya que estamos de acuerdo con Caporossi (2015) cuando señala que “como producto de nuestra historia de alumnos nos hemos apropiado de teorías, creencias, supuestos y valores sobre el conocimiento profesional docente”.

Entrevista a Fernanda

Comenzaremos con el análisis de la conversación llevada a cabo a finales del ciclo lectivo 2018 con la residente Fernanda, una estudiante joven, de 21 años de edad, oriunda de una localidad del interior de la Provincia de Formosa. A partir de los datos que nos brindó en el encuentro sabemos que como estudiante siempre fue muy comprometida con las obligaciones que la vida universitaria demanda. Nos expresó que su paso por la carrera no tuvo tantas complicaciones académicas ni personales y que gracias a ello estaba haciendo la residencia pre-profesional en tiempo y forma.

Señaló estar muy conforme con las experiencias y los aprendizajes desarrollados en este trayecto de la formación. En sus dichos puso mucho énfasis en el valor que poseía para ella el encuentro con los estudiantes del nivel secundario en el desarrollo de sus prácticas. Según sus palabras:

“(…) en lo que va de la carrera, nunca antes había sentido verdaderamente para qué me estaba formando como lo sentí en la práctica. Acá te das cuenta que vas a ser profesora, que todo lo que aprendiste anteriormente tenés que demostrarlo con los estudiantes, con tus profesores orientadores y que es cierto que una como estudiante tiene mucho por aprender de esta experiencia, que para mí, fue la más importante” (Fernanda, ver entrevista en anexo).

Teniendo en cuenta lo señalado por esta residente en este fragmento de la entrevista podemos evidenciar que el trayecto de la práctica y la residencia pre-profesional fue para ella un momento significativo en su formación, en tanto que le permitió pasar por experiencias formativas fuertes en las que pudo comprender cuál era la esencia de su profesión elegida. En palabras de Ferry (1997) podemos decir que en esta instancia de su formación la estudiante “pudo encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un trabajo, una profesión” (p.43). Resaltó lo significativo que fue la experiencia de la

práctica pre-profesional en lo que iba de su formación de grado y expresó que recién allí “comprendía que se estaba formando para ser profesora”.

En cuanto a la forma de enseñar su disciplina (la Historia) nos comentó que aprendió muchas estrategias de enseñanza-aprendizaje y maneras de adaptar el contenido. Según ella misma:

“(…) me di cuenta que aprendí hasta a hacer afiches. Creo que las formas de hacer los esquemas de contenidos en el pizarrón, de adaptar los contenidos para cada clase, para cada grupo es algo que se aprende directamente en la marcha, cuando ya estas frente al grupo clase. Te das cuenta que los contenidos que aprendiste en las diferentes cátedras de la cursadas previas no los puedes enseñar tal cual, que tenés que resumirlos o adaptarlos”. (Fernanda, ver entrevista en anexo).

Ante lo dicho podemos reconocer que la estudiante ha construido conocimientos referidos a las formas de enseñar. Utilizando la terminología propuesta por García (1995) podemos decir que en las prácticas pre-profesionales esta residente se apropió de conocimiento didáctico del contenido, ya que pudo “combinar el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarlo” (García, 1995, p.255). El hecho de aprender a hacer afiches, preparar esquemas de contenido, preparar los materiales para desarrollar la clase, las actividades, etc., dan pruebas de que logró construir conocimientos referidos a las estrategias de enseñanza o maneras de enseñar el contenido.

Esta informante expresó también el gran valor que tuvo en este proceso el acompañamiento de sus profesores orientadores, tanto el curricular (de la universidad) como el profesor del curso (coformador). Cuando se le preguntó qué tenía para contarnos sobre el acompañamiento que recibió de parte de ellos, expresó:

“El profesor de curso fue un genio. Me tuvo mucha paciencia, me atendió todas las veces que lo llamé, le envié mensajes, etc. Me recibió en su casa para mirar mis diseños de clase. Me aportó muchas ideas de cómo dar la clase, de qué actividades proponer a los estudiantes. Creo que tengo una deuda enorme con este profesor” (Fernanda, ver entrevista en anexo).

Teniendo en cuenta las palabras de la estudiante podemos reconocer el gran valor que poseen los docentes coformadores en este proceso de la formación de todo residente. Ellos son quienes están durante más tiempo en contacto con las acciones llevadas a cabo por los

residentes, brindándoles información, consejos, atención, acompañamiento. Foresi (2015) señala que los docentes coformadores realizan un trabajo fundamental con los profesores en formación dado que, gracias a su experiencia, “saben de las características de la complejidad de las prácticas: multidimensionalidad, incertidumbre, inmediatez, singularidad, imprevisibilidad y de la cultura institucional” y además “contienen, dan pistas, orientan, muestran sus propias construcciones acerca del rol docente” (Foresi, 2015, p. 226).

Cuando indagamos acerca de los estudiantes y del contexto escolar, esta residente nos comentó en líneas generales las características de su grupo. Dado a que las prácticas y residencias las realizan en ambos niveles, Ciclo Básico Común (CBC) y Ciclo Superior Orientado (CSO) y en diferentes escuelas, nos manifestó que se sintió mucho más a gusto con los estudiantes del CBC. Nos decía:

“(…) de los cursos con los que me tocó trabajar los dos grupos eran muy buenos. Si bien, eran chicos muy humildes y quizá con muchas necesidades, eran muy aplicados y hacían todo lo que yo les pedía. Personalmente me sentí mucho más a gusto con los estudiantes del Ciclo Básico. No sé por qué, pero con ellos llegue a sentir más afecto. Quizá porque como son más chiquitos ellos siempre me esperaban con un regalito, o con una florcita, me abrazaban, eran mucho más afectuosos que los del Ciclo Orientado”. (Fernanda, ver entrevista en anexos).

En torno a lo señalado en el fragmento anterior, podemos reconocer que las acciones de la estudiante puestas en acto en el salón de clase le permitieron conocer las características del grupo clase con quien realizó sus experiencias. Ante ello Montero (2001) señala que conocer a los estudiantes es fundamental para el ejercicio de la enseñanza, dado que “son los destinatarios” de ella. Por otra parte, Bromme (1998) señala que el conocimiento sobre los alumnos es esencial para los profesores ya que dan pistas de cómo “proceder consecuentemente en clase” (p.25).

Si bien la conversación fue mucho más extensa que los fragmentos compartidos en esta comunicación, consideramos que los mismos aportan información relevante en torno a aspectos de la formación en terreno que nos interesaba descifrar: experiencias personales significativas, apreciaciones sobre los estudiantes, el contexto institucional, los conocimientos logrados y las relaciones entre ellos y sus docentes orientadores, entre otras.

En relación a los conocimientos que esta residente expresó haber desarrollado en esta instancia de su formación nos comentó:

¿Qué aprendí? A ver... aprendí un montón. ¿Por dónde puedo empezar? Jaja. Creo que uno aprende a enseñar, a relacionarse con los estudiantes, a relacionarse con los futuros colegas. Se aprende a seleccionar contenidos, a adaptarlos, a organizarse con las planificaciones, las actividades a proponer. A usar el pizarrón correctamente, a realizar afiches, a usar imágenes, líneas de tiempo. Se aprende a escribir correctamente los diseños y planificaciones de clases. Creo que hasta aprendí a vestirme mejor, jajaja.” (Fernanda, ver entrevista en anexo).

Teniendo en cuenta esto resaltamos la idea sostenida por Asprelli (2014) quien señala que “por medio del proceso de formación se obtienen aprendizajes, se desarrollan capacidades y se establecen relaciones vinculares” (p.96). Para la estudiante en cuestión, el trayecto de las prácticas y residencias pre-profesionales le permitió encontrar los medios necesarios para desarrollar éstas características de la formación para la docencia.

Entrevista a Cristian

Cristian es un estudiante joven como Fernanda, ambos tenían 21 años en el momento de la práctica y residencia pre-profesional y cuando realizamos las entrevistas. Este estudiante nos comunicó que era oriundo de una provincia del sur del país y que, por motivos familiares y de radicación laboral de sus padres, su formación escolar estuvo marcada por experiencias vividas en varias provincias de la Argentina. Su formación académica universitaria la desarrolló por completo en la UNaF destacándose por ser un estudiante muy comprometido y aplicado.

En torno a su experiencia en las prácticas pre-profesionales nos comentaba que le costó mucho adaptarse al ritmo que le demandaba la cursada de esta cátedra. Reflexionaba sobre las complicaciones que tuvo en el proceso de adaptación a las prácticas y residencia. Nos decía al respecto:

“Creo que las prácticas y residencias me costaron mucho al principio. Me tocó realizarlas en dos escuelas muy distintas, una ubicada en pleno centro de la ciudad y otro en un barrio más periférico con estudiantes totalmente distintos. Lo difícil de adaptarme fue congeniar entre mis tres profesores orientadores, sobre todo las profesoras pedagógicas que son quienes aprueban los diseños de clase. A veces una me pedía que las realizara de una forma, pero al profesor de curso no le parecía esa idea y me pedía que las cambiara todo. Es difícil para un estudiante que viene más de tres años acostumbrado a estudiar solo o en su grupo, e ir a rendir en un final lo

que estudió. Las prácticas son totalmente distintas y a veces las relaciones con los profesores y las cuestiones burocráticas son muy pesadas” (Cristian, ver entrevista en anexo).

De este fragmento de la entrevista podemos reconocer que para el estudiante en cuestión el proceso de adaptación a la práctica y residencia pre-profesional lo enfrentó a situaciones conflictivas relacionadas con el vínculo con los otros, en este caso, las profesoras a cargo de la cátedra. Reconocemos aquí una de las características del proceso de la formación docente señalado por Asprelli (2014) quien sostiene que el mismo “se va construyendo a partir de interacciones, de relaciones con los “otros”, de pertenencias a lugares y situaciones (dispositivo social, la escuela), con niveles y normativas, con ámbitos (clase) y contenidos, con estrategias, actividades” (dispositivos tecnológicos) (p.96). No siempre son armoniosas esas interacciones con los otros en el proceso de aprender a ser profesor, tal como lo señala el estudiante.

Teniendo en cuenta lo expresado por el residente Cristian le preguntamos si para él la práctica fue una instancia significativa en su formación de grado. Sus respuestas fueron positivas pero se mostró disgustado con la forma en que está organizado el plan de estudios del profesorado. Para él son necesarias instancias previas a la práctica y residencia pre-profesional de contacto con los estudiantes del nivel secundario, con las escuelas asociadas, con los profesores en el ejercicio de la profesión. Al respecto señaló:

“Para mí las prácticas fueron muy significativas. Creo que aprendí muchísimo sobre el ejercicio docente. Quizá sería mucho mejor para los estudiantes que realizan estas experiencias tener momentos previos de situaciones de clases enseñadas a estudiantes del nivel secundario. Quizá en cátedras como didáctica especial de la historia los alumnos del profesorado ya deberían dar clases en las escuelas, de manera que la adaptación al contexto escolar no sea tan difícil o frustrante, como puede llegar a ser si recién en el cuarto año de la carrera uno se para por primera vez frente a un curso a dar clase” (Cristian, ver entrevista en anexo).

Ante lo dicho por el estudiante podemos decir que esta instancia de la formación para la docencia le reportó conocimientos acerca del ejercicio docente y que los mismos son saberes fuertes porque fueron construidos vivencialmente. En relación a esto Correa Molina (2011) señala que la práctica pre-profesional constituye un espacio fértil para el desarrollo de competencias de los tres actores directamente involucrados: residente, profesor coformador y supervisor. “Es en este contexto que los estudiantes podrán comprobar si es

realmente esa la profesión que quieren realizar en el futuro y, además, construirse profesionalmente al desarrollar sus competencias profesionales y al apropiarse un modelo identitario” (p. 88).

Teniendo en cuenta sus palabras en torno a los conocimientos construidos en relación a los estudiantes, el residente expresó que aprendió a trabajar con ellos a partir de sus intereses. Para él, la enseñanza de la Historia fue mucho más llevadera siempre y cuando lograba que sus estudiantes se sintieran interesados por el contenido a abordar. Nos decía que comprendió que, dependiendo de la manera en que presentaba el contenido a sus estudiantes, las actividades que les daba y los recursos didácticos que utilizaba, la clase se volvía mucho más productiva. Nos decía:

“A los estudiantes aprendí a conocerlos recién a mediados de año. Pero no me refiero a conocerlos por nombre y apellido, sino a conocer sus intereses, sus gustos, sus mañas. Me di cuenta que dependiendo de la forma en que les hablaba o hacía preguntas ellos respondían favorablemente o no. En el Ciclo Básico, por ejemplo, era mucho más factible trabajar con juegos didácticos, crucigramas, líneas de tiempo, imágenes y videos. En cambio los estudiantes del Ciclo Superior preferían trabajar directamente con textos, videos y preguntas y respuestas simples”. (Cristian, ver entrevista en anexo).

De lo leído en el fragmento anterior podemos reconocer que el residente logró desarrollar conocimientos referidos a los estudiantes. En palabras de García (1995) construyó conocimientos de sus alumnos, niveles expectativas, implicación en el aprendizaje, conocimientos anteriores, caracterización de las etapas del desarrollo e intereses” (p.257). Además consideramos que ese conocimientos es la base para la construcción de otros saberes, tales como de las estrategias de enseñanza, de la selección y preparación de los recursos didácticos, de las actividades de aprendizaje, etc.

Si bien, según sus palabras, desarrolló conocimiento en torno a los estudiantes, este practicante nos expresó que estas experiencias no fueron las suficientes para conocer el contexto escolar o institucional de la escuela asociada. Expresaba que sus intervenciones se limitaron siempre a llegar a la escuela, dar su clase y después retirarse. Para él la instancia de la práctica y residencia pre-profesional no le permitió por completo desarrollar conocimientos en torno al contexto. Ante esto, nos expresó:

“No sé cómo les fue a mis compañeros, pero creo que un practicante se le hace muy difícil conocer completamente el contexto escolar donde realiza su práctica. Es decir, uno llega a la escuela, saluda a los que cruza por los pasillos, entra al salón, acomoda sus cosas para dar su clase y después de terminarla se va. No estamos todos los días en ella, ni mucho menos toda la jornada. Seguramente no llegué a conocer a todos los profesores, a los porteros etc. Particularmente yo no llegué a conocer completamente cómo funcionaba la institución ni su cultura de trabajo. (Cristian, ver entrevista en anexo).

Atendiendo lo señalado por el residente en este fragmento de la entrevista consideramos necesario detenernos brevemente a analizar las relaciones que se establecen entre la universidad como institución formadora de docentes y las escuelas asociadas. En primer lugar señalamos que, según Sanjurjo (2008) “existe una escasa distancia entre la lógica de la institución formadora de docentes y de las instituciones para las que se lo forma, lo que impide también una visión crítica de la cultura institucional” (p.57). A esa “escasa distancia” entre las instituciones los autores denominan “isomorfismo institucional”. En tal sentido, consideramos que para este residente las experiencias vividas en la práctica y residencia pre-profesional le permitió evidenciar los vacíos, las debilidades y las desintegraciones en el trabajo colaborativo entre ambas instituciones (la universidad y la escuela)

Cuando señala que sus acciones en la práctica y residencia pre-profesional se limitaban a *“llegar a la escuela, saludar a los que se cruzaba por los pasillos, entrar al salón, acomodar sus cosas para dar su clase y una vez terminada irse”* consideramos que para éste residente la inserción a la escuela fue solamente “un baño de realidad” que no le aportó verdaderas experiencias significativas de aprendizaje. Al respecto Foresi (2014) señala, “el residente debe tener claridad con respecto a los instrumentos de indagación y sus posibilidades, para que esta experiencia no se transforme en una mera inmersión que, planteada sin algún recorrido teórico previo, carecerá de impacto formativo (p226).

Dicho esto, estamos de acuerdo con la autora cuando sostiene que el ingreso a las instituciones educativas, desde el lugar del practicante o residente, debería tender a lo que denominamos “experiencia formativa”, concepto que remite a todo aquello que se aprende de la experiencia mientras se vive. Es lo aprendido en tanto “nos pasa”, como sujetos, por oposición a lo que simplemente “pasa” (Larrosa, 2000).

Este informante nos expresó que la instancia de la práctica y residencia pre-profesional fue una instancia muy potente en la construcción de conocimientos relacionados a la transposición didáctica. Para él el hecho de estar en el salón de clase, de conocer a sus estudiantes y a su profesor de curso le permitió desarrollar destrezas que le permitían adaptar adecuadamente el contenido. Nos comentó que durante los tres años previos a la instancia de la práctica, en la carrera, él fue un estudiante muy aplicado y estudioso y que estaba acostumbrado a que en los exámenes finales tenga que “*demostrar todo lo que había estudiado*” y que eso no pasaba en la práctica. En esta instancia el contenido abordado tenía que ser adaptado, dicho con términos claros, de manera tal que los estudiantes lo comprendan y no surjan confusiones. En palabras suyas, señaló:

“(…) las primeras clases preliminares desaprobé porque, según mi profesora orientadora era muy expositivo, y tenía razón! Es que yo me paraba en frente de los estudiantes y hablaba sin parar, como si fuera que estaba hablando con pares. Después caí en la cuenta de que a ellos la Historia Académica no podemos enseñarles tal y cual como la aprendemos en la universidad. Comprendí que de todo lo que yo sabía tenía que fijarme qué era lo necesario y apropiado decir para que los estudiantes no se me aburran. Creo que en definitiva eso es la transposición didáctica, adaptar el contenido académico a los intereses y demandas de la situación de clase”.
(Cristian, ver entrevista en anexo)

Teniendo en cuenta los comentarios del estudiante consideramos que en este trayecto de su formación para la docencia supo construir conocimiento didáctico del contenido, aquel que, según García (1995) “es el elemento esencial del conocimiento del profesor. Combina el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarlo (p.255). En éste sentido consideramos que el estudiante logró construir estrategias de enseñanzas-aprendizajes a partir de la práctica en el terreno.

Por otro lado se evidencia que las experiencias vividas en la práctica pre-profesional le permitieron fijar un concepto fuerte de la noción de transposición didáctica, puesto que fueron consolidadas a partir de lo vivido. Atendiendo lo sostenido por Perrenoud (1992) podemos decir que el estudiante construyó “puntales para la metodología de la transmisión”, es decir, uno de los aspectos del “componente psicopedagógico” que, según el autor, todo profesor debe poseer para el ejercicio de la profesión (p.55).

Creemos que las palabras expresadas por este estudiante en la entrevista fueron sinceras y revelaron los aspectos positivos y negativos de la formación docente en situación de práctica pre-profesional.

Otro aspecto que tratamos de tener en cuenta en la entrevista es la relacionada a la toma de decisiones del residente en situación de práctica. Cuando le preguntamos por alguna situación en la que tuvo que tomar decisiones “en la acción”, nos comentó una situación en la que, valiéndose de sus experiencias previas, pudo sortearla de buena manera. Nos dijo:

“Una vez, fue la profe Alicia a ver mi clase. Estaba re nervioso, como nunca. Yo me había estudiado el nombre de todos los estudiantes porque sé que ella quiere que los practicantes conozcamos a nuestros alumnos y que los llamemos por nombre o apellido. Todo iba bien y en un momento me quede en blanco, no sabía que decir, me olvide hasta de lo que estaba hablando, debe ser por los nervios. En eso veo que los estudiantes del fondo estaban hablando y les llamé la atención diciéndoles “Cáceres y Juárez, ¿ustedes están prestando atención a lo que estoy diciendo? Me respondieron que sí, entonces les dije ¿”haber, que fue lo último que dije”? y gracias a que ellos me comentaron lo que estaba diciendo pude recordar lo que yo mismo decía y volver al hilo de la clase. Jamás me voy a olvidar se esa situación” (Cristian, ver entrevista en anexo).

En relación a la toma de decisiones por parte de los docentes en el momento previo a la clase, durante la clase y después de ella, autoras como España, Foresi y Sanjurjo (2014) señalan que las mismas siempre son limitadas ya que “el discurso profesional está notablemente influenciado por la cultura dominante y por las condiciones materiales de su trabajo” (p.44). Creemos que las experiencias vividas por este residente en situación de clase le aportaron instrumentos para tomar decisiones sustentadas en ellas. Retomando los aportes de Perrenoud (1992) podemos decir que también construyó características del “componente práctico” en tanto fueron saberes adquiridos a partir del ejercicio de la docencia en condición de residente. Alliaud (2005) sostiene que “a la hora de enfrentar situaciones prácticas, concretas en el aula (...) sale lo que el cuerpo aprendió” (p.46).

Hasta aquí las entrevistas de Fernanda y Cristian nos dan cuenta de algunos indicios de la construcción de conocimientos profesionales adquiridos por los estudiantes en la instancia de prácticas y residencia pre-profesional y que serán expresadas más adelante en las conclusiones. Complementamos lo recabado hasta aquí con los aportes recibidos de la entrevista realizada a otro de ellos, Lucas, con la que terminamos con las entrevistas realizadas en el ciclo lectivo 2018.

Entrevista a Lucas

Como señalamos anteriormente esta entrevista fue la última realizada en el año 2018. La misma fue concretada en el mes de noviembre de ese año. Lucas también es un estudiante joven, contaba con 22 años en el momento de la entrevista.

El estudiante es oriundo del interior de la Provincia de Formosa y nos comentó que junto a su hermano menor, y el apoyo de sus padres, decidieron venir a la ciudad a estudiar en la UNaF. En la conversación mantenida nos dijo que comenzó la carrera en el año 2015 cuando tenía 19 años y que su trayecto por el plan de estudios del Profesorado en Historia no tuvo complicaciones académicas ni personales.

Este informante nos contó que desarrolló sus prácticas y residencias pre-profesionales de los dos niveles (el CBC y el CSO) en una escuela pública, pero de gestión privada de la ciudad de Formosa. Atendiendo esta cuestión iniciamos la conversación preguntándole sobre qué le pareció, en líneas generales, las experiencias por las que pasó en esta instancia de su formación de grado. Nos expresó que estaba muy conforme con todo lo aprendido a lo largo de aquel ciclo lectivo y que fue una instancia de construcción de conocimientos muy valiosos. En palabras suyas, señalaba:

“Es increíble todo lo que uno aprende en la práctica. A mí particularmente me cambió mi manera de pensar, de ser y de actuar. Creo que adquirí sobre todo conductas propias del ser docente. Fue una instancia muy positiva en mi formación y de mucha responsabilidad, ya que el hecho de estar en frente a un grupo de estudiantes, de sentirme el responsable de su aprendizaje, de ser observado por ellos como “el ejemplo a seguir” me autogeneraba la obligación de hacer las cosas correctas y no fallar. No fallar a nadie, ni a ellos, ni a mis profesores, ni a mi familia, ni a mí mismo” (Lucas, ver entrevista en anexo)

Teniendo en cuenta lo señalado por el estudiante en este fragmento de la entrevista podemos reconocer que esta instancia de su formación le permitió conocer las características de la profesión docente. Ante ello Foresi (2015) señala que “en el proceso de práctica se construyen habilidades y estrategias, se toman decisiones, se trabaja sobre presentaciones, se conocen los gajes de oficio, se ponen en juego esquemas de acción conforme a los contextos (p.254). Podemos decir que para éste residente el paso por las prácticas pre-profesionales le permitió tener sus primeras incursiones en el ejercicio de la

docencia y en ella conocer los aspectos del ser docente, apropiándose de formas de ser, de formas de estar y formas de pensar.

El residente expresó que, a pesar de los malos momentos por los que tuvo que pasar en la práctica y residencia pre-profesional, valió la pena el esfuerzo. Señaló al respecto:

“Creo que, si bien me costó mucho llegar hasta aquí, nunca antes me sentí tan a gusto con lo que hago como estudiante de una carrera docente. El hecho de vestirme formalmente para ir a dar clase, se escuchar que los estudiantes me digan “profe” o de ver que a los estudiantes les interesa la materia que enseño me llena de satisfacción. Además de todos los conocimientos que uno adquiere en la marcha”. (Lucas, ver entrevista en anexo).

Refiriéndose a los “momentos malos” de la práctica docente, Abraham (1998) señala que los residentes conocen la realidad del trabajo en el terreno, cuando trabajan en y para la clase y que “recién al comenzar a preparar y desarrollar sus clases advierten que no es un trabajo simple, que es una actividad intrincada y allí se enfrentan a sus primeros fracasos y frustraciones, realizando un aprendizaje fuerte: las prácticas presentan situaciones complejas y de difícil abordaje. Consideramos que éste estudiante pudo construir conocimientos referidos a la “formación personal”, en tanto que la práctica pre-profesional le permitió trabajar sobre su persona, el autoconocimiento, “el conocimiento de su vida personal y profesional, y sus implicaciones en los distintos ámbitos de trabajo con el otro” (Souto, 1995).

Cuando preguntamos a Lucas por el contexto donde realizó sus prácticas nos realizó un breve detalle de la institución. Nos explicó que era una escuela pequeña de gestión privada. Como era una escuela de religión adventista supo explicarnos con claridad cuáles eran las normas en ella y las características culturales propias de esta institución. Nos dijo:

“(…) ahí en el colegio la cosa es muy distinta. Ni bien entramos, después de izar la bandera tenemos el saludo del pastor, las palabras de bienvenida y la lectura de un pasaje de las sagradas escrituras. No todos los estudiantes profesan la religión adventista, pero hay un respeto enorme por ese tipo de momentos. Ellos son muy diferentes a los demás estudiantes con los que les tocó trabajar por ejemplo a mis compañeros. Por lo que escucho, es una cultura muy distinta” (Lucas, ver entrevista en anexo)

De lo expresado por el estudiante podemos reconocer que en esta instancia de su formación construyó conocimientos acerca de la institución y el contexto escolar donde desarrolló sus prácticas. Es evidente que en la puesta en acto de las prácticas y residencias pre-profesionales los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF ejercitan la capacidad de conocer las instituciones escolares donde intervienen. En tal sentido Foresi (2015) señala que “dichas instituciones tienen sus propias culturas, sus estilos de gestión, sus rituales, sus juegos de poder y sus lógicas de funcionamiento (p.225). Por lo señalado por el estudiante podemos sostener que en el ejercicio de la práctica pudo construir destrezas para conocer las características de la institución.

Tratando de indagar un poco más sobre esas apreciaciones le preguntamos en qué consistían las diferencias “entre sus alumnos y los de los demás practicantes”. Nos expresó que la mayoría de ellos provenían de familias de clase media, con padres muy presentes. Que en más de una oportunidad tuvo que atender a los padres, quienes llegaban a la escuela para preguntar por el desempeño de sus hijos. Sus estudiantes eran muy aplicados según sus palabras y muy responsables. Esto a él le generaba incertidumbre, ya que consideraba que cuando se reciba y tenga que trabajar en una escuela distinta, tendría que esforzarse por adaptarse a otra realidad. Según sus palabras:

“Creo que tuve la suerte de trabajar en un colegio ideal, con los estudiantes ideales y con el profesor orientador ideal. La escuela es muy pequeña y el grupo clase es muy reducido. En el CBC me tocó un curso con 16 estudiantes y en el CSO uno con 19. Aparte los estudiantes son muy estudiosos, muy aplicados. Todos hacían todo lo que les pedía, había una suerte de competencia entre ellos por ser el mejor, el que más participaba en la clase, el que más se destacaba. Y no era solo conmigo, los demás profesores me decían que sentían lo mismo! Si algún día me toca trabajar en una escuela, qué se yo, del circuito cinco o del interior, y mis alumnos se portan muy mal no sé qué voy a hacer. En ese caso tendré que esforzarme mucho para volver a adaptarme a ese contexto. Por lo pronto estoy feliz con lo que me tocó en las prácticas, jajaja” (Lucas, ver entrevista en anexo).

Atentos a lo expresado por el residente en este fragmento de la entrevista reconocemos las características de la fase de la “formación docente de grado o formación inicial”. En este momento es cuando “se produce una preparación formal en una institución específica de formación del profesorado, en la que el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas, así como realiza las prácticas de enseñanza” (García, 1995, p.182). Se observa cómo en esta fase todavía existen nervios, angustias,

ansiedades y preocupaciones por conocer cómo será su posterior proceso de inserción profesional.

Siguiendo con el relato de los conocimientos que logró construir en esta instancia de su formación de grado nos expresó que aprendió a dar clase, a seleccionar el contenido, el material para desarrollarlo, las actividades para cada tema, las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos a utilizar. Nos reconoció como “muy valioso” el aporte que recibió en su formación de parte de su profesor coformador, indicando que de él aprendió mucho sobre cómo enseñar. Nos dijo en la entrevista:

“Aprendí a enseñar en las prácticas. Aquí recién es cuando un estudiante sabe para qué es lo que se está formando. Aprendí a seleccionar los contenidos, los materiales de lectura para cada uno, las propuestas de actividades para cada grupo, cómo hacer para motivarlos. Aprendí a utilizar los recursos como el pizarrón, las líneas de tiempo, los mapas y a hacer esquemas de contenidos que sean “pedagógicamente aceptables”. Tuve la suerte de tener un excelente profesor de curso, quien me tuvo mucha paciencia a lo largo de todo el proceso y me dio siempre el mejor ejemplo”. (Lucas, ver entrevista en anexo).

Teniendo en cuenta estos aportes del estudiante reconocemos que en esta instancia de su formación de grado también pudo construir conocimientos referidos a las formas didácticas de adaptar los contenidos. García (1995) señala que son “conocimientos psicopedagógicos” en tanto que se refieren a la enseñanza (principios, tiempos, tipos y gestión), al aprendizaje de los alumnos, al conocimiento sobre técnicas didácticas, de planificación, de evaluación, de influencia del contexto, entre otras.

Más precisamente, cuando le preguntamos a este informante sobre sus experiencias en torno a la transposición didáctica de los contenidos de Historia en sus clases nos dijo que tuvo algunas dificultades al principio, pero que gracias a su profesor orientador y a conocer las características de sus estudiantes pudo comprender que los contenidos deben ser adaptados a cada realidad áulica. En palabras suyas, dijo:

“Al principio me costaba mucho enseñar porque me costaba adaptar el contenido. Gracias a las indicaciones que recibí de parte de mi profesor de curso y a ir conociendo de a poco a los estudiantes me di cuenta que, dependiendo del curso, los contenidos deben ser enseñados de distinta manera. Por ejemplo, en los cursos del Ciclo Básico no puedes ir a exponer tanto contenido, sino los chicos se te aburren. Es necesario acortar el tema, decir solamente lo necesario y con palabras o términos que los estudiantes sean capaces de comprender, y con los recursos adecuados”. (Lucas, ver entrevista en anexo).

Observamos que este residente considera como aspectos significativos para la construcción de conocimientos en ésta instancia de su formación a los aportes de los profesores coformadores y el conocimiento que pudo llegar a formar de sus estudiantes. Los reconoce como base de la generación y apropiación de otras habilidades para la docencia.

Hasta aquí estas tres entrevistas nos aportaron estas y más informaciones testimoniales para conocer qué tipos de conocimientos adquirieron los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF en esta instancia de su formación inicial. En las entrevistas que presentamos a continuación buscamos comprender cómo se produjeron esos conocimientos y a través de qué dispositivos.

6.2.4. Entrevistas realizadas a los estudiantes de la cohorte 2019: percepciones, experiencias estudiantiles y formas de construcción de conocimiento profesional docente

Antes de comenzar con el análisis de las entrevistas realizadas a finales del ciclo lectivo 2019 nos gustaría realizar unas breves apreciaciones con respecto al grupo de estudiantes con el que trabajamos como informantes en este momento de la investigación. A diferencia de la cohorte anterior, este grupo estaba conformado en su mayoría por estudiantes más adultos, entre 28 y 35 años de edad aproximadamente. En esta oportunidad los entrevistados no tenían las mismas características de ser estudiantes que atravesaron su trayecto académico sin tantas complicaciones académicas o personales. Por el contrario, se trataba en su mayoría de estudiantes que llegaron a la residencia pre-profesional después de complicaciones propias de la vida académica universitaria o por problemas familiares, razones de trabajo, entre otras.

Aclaremos que la selección de los informantes también se realizó al azar como en el caso de los estudiantes de la cohorte anterior. Intentamos de esta manera no condicionar las respuestas de los estudiantes y encontrar en sus conversaciones opiniones variadas acerca de las formas en que visualizaban a la práctica pre-profesional como una instancia de promoción de conocimientos docentes.

Entrevista a Paola

Paola es una estudiante de 30 años a quien se le dificultó llegar a la instancia de las prácticas y residencias pre-profesionales del Profesorado en Historia. Nos comentó que había iniciado la carrera en el año 2008 y que su formación académica se vio truncada por algunas complicaciones académicas y personales.

La entrevista la llevamos a cabo a finales del ciclo lectivo 2019 cuando transitaba por las últimas semanas de concurrencia a la escuela asociada. Iniciamos la conversación preguntando qué significatividad le atribuía a este momento de su formación para la docencia. Señaló que de todo el trayecto formativo fue el momento donde más a gusto se

sintió y que para ella los conocimientos logrados en esta instancia fueron muy significativos. En palabras suyas, señaló:

“Me gustó mucho hacer las prácticas. No pensé que me iba a gustar tanto ya que venía asustada porque todos los practicantes con los que tuve conversación antes hablaban mal de las prácticas: que son cansadoras, que los profesores no te saben ayudar, que prácticamente no tenés vida. Yo en particular sentí que de toda la carrera fue el momento más lindo de mi formación. Me gustó sentirme profesora frente a los estudiantes con los que tuve que realizar las practicas”. (Paola, ver entrevista en anexo).

De lo dicho por la residente reconocemos que esta instancia de la formación es valorada por “las buenas experiencias” por las que transitó. Al referirse a las dudas que tenía sobre su propio accionar en las prácticas, evidenciamos las características propias de la fase de la formación docente en la que se encontraba, donde los temores, las ansiedades y las frustraciones en la incursión en el terreno son característicos de la formación. Foresi (2015) señala que en este momento “el residente espera ser acompañado, guiado, ayudado a creer en sí mismo y en sus posibilidades, aspira a descubrir la clave para ingresar en la red de significados que circulan acerca de la práctica docente” (p.225).

En sus respuestas también expresó que consideraba que este trayecto de la formación sería más difícil, atendiendo las complicaciones académicas por las que pasó. Señaló, con asombro, que su desempeño en la residencia le permitió sentirse a gusto con el trabajo realizado y que sus profesores orientadores estaban muy conformes con el avance que notaban en ella en cuanto a su seguridad como docente.

Sostuvo que aprendió a dar clase y que su actuar frente a los estudiantes no le generaba tantos nervios como cuando iba a rendir los exámenes finales de las cátedras previas. En palabras suyas dijo:

“(…) cuando yo iba a rendir los exámenes finales siempre temblaba de los nervios, por eso pensaba que me iba a ir mal en las prácticas. Pero frente a los estudiantes fue otra cosa, ahí me sentía a gusto y segura. Me preparaba mucho para cada encuentro y quizá eso también me daba seguridad”. (Paola, ver entrevista en anexo)

Reconocemos en este fragmento de la conversación que la estudiante en cuestión pudo construir seguridad en sí misma, en sus acciones y decisiones tomadas para el ejercicio de

la práctica, a pesar de los condicionantes típicos del proceso. Blanchard Laville (2004) señala al respecto que los docentes son sujetos sometidos a presiones institucionales, a condicionantes del contrato pedagógico y también a su inconsciente (p.80).

Siguiendo con la entrevista le preguntamos por qué consideraba que aprendió a dar clase. Nos dijo:

“Creo que aprendí a dar clase porque aprendí a planificar, a organizarme con los materiales, los recursos y las actividades. Aprendí a utilizar los distintos momentos de la clase (el inicio, el desarrollo y el cierre), también aprendí a utilizar el tiempo en la clase. Los profesores orientadores varias veces me indicaron que al final del proceso aprendí todo eso y que veían las diferencias con respecto a cómo era yo al principio. Aprendí a realizar preguntas, diálogos interrogatorios, comparaciones con la actualidad, etc.” (Paola, ver entrevista en anexo)

Teniendo en cuenta la lectura de este fragmento de la entrevista reconocemos que la estudiante considera que aprendió a dar clase porque internalizó características propias del habitus del trabajo docente, en relación a la selección y preparación de recursos didácticos, adaptaciones de los contenidos, organización y uso del tiempo y los modos de dirigirse a los estudiantes. En palabras de Sanjurjo (2015) en esta instancia de la formación para la docencia, la residente logró asumir las actividades que implica el trabajo para el que se está formando. Son conocimientos logrados a partir de la acción.

Reflexionando acerca de cómo fue el proceso de aprender a dar clase y nos comentó:

“El proceso es largo, a algunos les cuesta más que a otros. Yo creo que uno aprende del ejemplo que le dan sus profesores orientadores del curso, a partir de ir conociendo a sus estudiantes en la marcha, cometiendo errores, arriesgándose. De todo lo que dije creo que uno aprende directamente en el salón, ahí frente a los estudiantes, cuando ponés en juego todo lo que sabes, tus ganas, la voluntad, la pasión por esto para lo que nos estamos formando”. (Paola, ver entrevista en anexo)

Atendiendo lo expresado por la residente en este fragmento de la entrevista interpretamos que, desde su visión, la principal forma de construir conocimientos en la residencia pre-profesional es a partir de la acción y la reflexión sobre lo hecho. Ante esto, la autora antes mencionada, sostiene que, si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre la misma y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son de fundamental importancia (Sanjurjo; 2015, p.19).

Siguiendo con el análisis de los conocimientos construidos en la residencia pre-profesional por parte de esta estudiante nos referiremos a continuación a las formas en que se apropió de conocimientos de los estudiantes. En relación a ello, sus palabras fueron:

“Aprendí a conocerlos estando con ellos, observándolos, compartiendo cosas, tomándole asistencia todos los días y viendo sus caritas cuando me decían “presente”. Aprendí a conocerlos dándoles las clases. Ahí te das cuenta de que les gusta, de cómo trabajan, de quiénes son los más aplicados y quiénes los más terribles”. (Paola, ver entrevista en anexo)

Teniendo en cuenta lo expresado por la estudiante reconocemos cómo, desde su postura, los conocimientos logrados por ella en relación a sus estudiantes son conocimientos prácticos, es decir, “aquel que los profesores extraen de sus situaciones de aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su trabajo” (Montero; 2001, p.159). La estudiante reflexiona sobre la forma en que construyó este conocimiento e identifica al hecho de “estar con los estudiantes” como la base que le permitió lograrlo. Perrenoud (2006) sostiene al respecto que el instrumento principal de la práctica pedagógica no son los manuales, el programa o las tecnologías, sino el propio enseñante, su capacidad de comunicar, de dar sentido, de hacer trabajar, de crear sinergias entre los alumnos, de relacionar los conocimientos o de regular los aprendizajes individualizados” (p. 109).

Avanzando en la entrevista a esta informante incursionamos en las formas en que aprendió a realizar la transposición didáctica en sus clases. Nos señaló que aprendió a adaptar el contenido a partir de conocer a su grupo de estudiantes, su nivel y sus capacidades, sus gustos, sus intereses y también cometiendo errores. Ante esto señaló:

“(…) cuando ya te adaptaste a tu grupo, cuando ya sabes más o menos cómo trabajan, cómo son y qué cosas les gusta a la hora de aprender historia es que aprendes a adaptar los contenidos. Porque en definitiva el contenido va dirigido a ellos, son ellos los que te indican hasta donde llegar. Yo creo que realizar una buena transposición didáctica consiste en saber decir el contenido de manera tal que le resulte fácil de aprender para tus estudiantes”. (Paola, ver entrevista en anexo).

A partir del análisis de este fragmento de la entrevista podemos reconocer cómo, desde la visión de esta estudiante, la construcción de conocimiento de los estudiantes es la base para el desarrollo de conocimiento didáctico del contenido, en tanto que el mismo está orquestado, moldeado y diseñado para ellos. Al respecto Shulman señala que el

conocimiento didáctico del contenido forma un cuerpo codificado o codificable de conocimiento, habilidad, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, tanto como los medios para representarlo y comunicarlo (Montero; 2001, p.184).

Esta estudiante expresó que realizar las prácticas le obligó a revisar sus apuntes de Historia Antigua, de Historia Medieval, entre otras, que ya las tenía archivados desde hacía mucho tiempo. Además comentó que, en los cursos del CSO, sus estudiantes estaban desarrollando contenidos de Historia Argentina Contemporánea que aún no tenía aprobada en la universidad y que tuvo que estudiar por su cuenta. En palabras suyas nos dijo:

“Tuve que ir a sacar de nuevo mis apuntes viejos de Historia Antigua, de Historia Medieval y Moderna sobre todo, porque esos son los temas que se dan en el Ciclo Básico Común. En el Ciclo Superior Orientado me pasó que en el 5to año donde hacía mi práctica, estaban dando temas de Historia Argentina III e Historia Contemporánea II que yo todavía no las tengo medidas en la facu. Me pude a estudiar como loca porque frente a los estudiantes vos no podés no saber” (Paola, ver entrevista en anexo)

Teniendo en cuenta sus aportes en esta sección de la conversación se evidencia que las obligaciones de la práctica contribuyen a que los estudiantes también construyan conocimientos del contenido, es decir, de la materia que se enseña. García (1995) sostiene al respecto que es el conocimiento que los profesores tienen del contenido a enseñar y que también influyen en el qué y cómo enseñan. Bromme (1998), por su parte, las denomina “conocimiento de la materia o del contenido, o conocimiento curricular”.

Podemos decir que las prácticas y residencias pre-profesionales del Profesorado en Historia de la UNaF también son una instancia en la cual los estudiantes se apropian de conceptos, categorías de análisis propias de su disciplina, esquemas conceptuales, formas de organización curricular, etc, propias de la materia.

Entrevista a Verónica

Siguiendo con esta comunicación, presentamos a continuación las apreciaciones logradas a partir de la entrevista realizada a otra residente del Profesorado en Historia de la UNaF. En

esta oportunidad son los análisis de la entrevista realizada a Verónica, una joven de 29 años, mamá soltera de una niña de 4 años que recibía la ayuda de sus padres en el cuidado de su hija, mientras realizaba sus prácticas y residencias. La entrevista fue concretada a fines del mes de noviembre del año 2019. En relación a su historia académica, nos comentó que tuvo algunas complicaciones que hicieron que su trayecto formativo para la docencia se extienda un poco más de lo que el plan de estudios lo estipula.

En relación al valor que tuvo para ella la instancia de práctica y residencia pre-profesional en su formación de grado, señaló que fue un proceso muy significativo y valioso. Expresó que en ésta instancia, ella como estudiante, se terminó de formar como profesora y descubrió verdaderamente el significado de la carrera. Manifestó que el hecho de acudir a una institución escolar, de sentirse parte de un grupo de docentes, de preparar las clases, de dar las clases, de escuchar que los estudiantes la llamen “profe”, le reportaron un acervo de conocimientos indispensables para su desarrollo profesional.

En este sentido reconoció a la instancia de práctica y residencia pre-profesional como un momento donde pudo generar conocimientos relevantes a partir de la “acción”, es decir, a partir de estar en una situación de clase, cara a cara con los estudiantes. Atendiendo esto, señaló:

“Uno aprende muchísimo estando frente a los estudiantes, como dice el refrán “en la cancha se ven los pingos”. Ahí es cuando vos tenes que arremangarte y trabajar. No podes pretender aprender a dar clase detrás de un escritorio o tomando apuntes en un salón. Por eso creo que las prácticas son muy importantes en este proceso de aprender verdaderamente a ser profesor” (Verónica, ver entrevista en anexo).

En esta sección de la entrevista reconocemos la significatividad que la residente le atribuye a la “praxis” para la construcción de conocimientos, no como una instancia en la que se pone de manifiesto “lo que dice la teoría”, sino como un trayecto en el que la práctica produce saberes profesionales a través de la experiencia. Ante esto, Sanjurjo (2015) sostiene que:

“Desde la racionalidad práctica, la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos” (Sanjurjo; 2015; p. 18)

Además reconocemos características de una práctica reflexiva ya que se generan conocimientos a partir de la práctica y la reflexión sobre ella. Esta entrevistada expresó que aprendió mucho de cómo funcionan las instituciones escolares de nivel medio, aunque cree que no lo suficiente. Según ella, la instancia de las prácticas y residencia le permitió conocer, en líneas generales, cómo es una institución escolar, cómo funcionan las normas dentro de ella, cómo se dan las relaciones entre los diferentes personajes dentro de ella. Pero que, lo que llegó a conocer siendo practicante, fue solamente lo superficial. En palabras suyas, remarcó:

“uno aprende sobre la forma en que se organiza la institución, quiénes son los directivos, los preceptores, los porteros, la señora que sirve la leche, etc. Pero lo que uno llega a conocer como practicante es lo que se puede observar a simple vista. Yo no sé cómo se dan las relaciones de poder ahí adentro, las relaciones entre los docentes y entre estos con el director. Las cuestiones burocráticas nosotros no las manejamos.” (Verónica, ver entrevista en anexo).

Atentos a esta reflexión de la estudiante, podemos decir que el conocimiento sobre el contexto que logran construir en esta instancia de su formación es frágil, en el sentido de que, como residentes, conocen solamente “algunos aspectos” de la realidad institucional en la que intervienen. Al respecto, García (1995) señala que el conocimiento del contexto hace referencia al dónde se enseña y a quién se enseña. El primero se refiere a las características socio-económicas y culturales del contexto amplio y restringido (sistema-institución), y a la organización y funcionamiento de la escuela. El segundo hace referencia al conocimiento de los alumnos (procedencia, niveles, expectativas, implicación al aprendizaje, conocimientos anteriores, caracterización de las etapas del desarrollo, e intereses) (Pp. 252-263). Teniendo en cuenta lo señalado por la estudiante, reconocemos que el conocimiento referido al “dónde se enseña”, es el que no se construye lo suficientemente fuerte en esta instancia de la formación.

En relación a los conocimientos que desarrolló en torno a sus estudiantes fue clara en señalar que logró conocerlos siempre en relación al aula. Expresó que el tiempo que estuvo frente al curso le permitió saber quiénes eran sus estudiantes, sus intereses en relación a la materia, los gustos que tenían en relación a sus formas de trabajar, etc. Comentó que por lo que podía observar se notaba que eran estudiantes provenientes de familias humildes, pero que nunca entro en esos detalles con ellos. Señaló al respecto:

“A los estudiantes llegué a conocerlos bastante. Llegué a identificarlos a todos por nombre o apellido. Sabía como eran en general, es decir, las actividades que más les gustaban realizar, qué tipo de tareas darles. Me daba cuenta que la mayoría eran chicos del barrio, algunos muy humildes, pero nunca les pregunté nada personal, ni con quien o donde vivían, ni donde trabajaban sus padres” (Verónica, ver entrevista en anexo)

Siguiendo con los aportes de García (1995) podemos reconocer que esta residente construyó conocimientos en relación a quiénes enseñar. La estudiante reconoce que la práctica y residencia pre-profesional le permitió conocer de alguna manera la procedencia, los niveles, las expectativas, las implicaciones en el aprendizaje de sus alumnos, así como sus intereses y habilidades. Conocimientos indispensables para el logro de los objetivos de enseñanza.

Teniendo en cuenta el desarrollo de conocimientos didácticos del contenido, es decir, las formas de enseñar los contenidos, en este caso de Historia, la estudiante nos expresó que en la residencia aprendió a enseñar, a adaptar los contenidos a las edades, particularidades y necesidades de los estudiantes. Según ella, en esta instancia de su formación de grado, aprendió muchas estrategias didácticas, formas de aplicación de juegos didácticos, elaboración y adaptación de materiales y recursos. En palabras suyas nos dijo:

“Creo que una de las cosas sobre las que más aprendí a trabajar es en la forma de adaptar los contenidos, no solamente el tema a desarrollar en la clase, sino también los materiales para hacerlo. Aprendí a elaborar esquemas de contenidos incompletos, por ejemplo que íbamos completando por medio de preguntas reflexivas, a trabajar conceptos claves, a realizar preguntas y repreguntas para lograr que los estudiantes den sus aportes. Todo eso se aprende haciendo la práctica y siguiendo las indicaciones de los profesores orientadores, que siempre estuvieron aportando ideas”. (Verónica, ver entrevista en anexo).

Se observa que la práctica y residencia pre-profesional es una instancia en la que los estudiantes logran saberes en cuanto a la adaptación de los contenidos, de la selección y preparación de los materiales didácticos y de distintas técnicas o estrategias de enseñanza aprendizaje. Podemos decir que estas experiencias permiten a los estudiantes la incorporación de una lógica en cuanto a cómo actuar, como aprender, cómo enseñar (Caporossi; 2015; p.114). Podemos decir que los estudiantes se van apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal, base potencial para su posterior inserción laboral.

Esta residente nos comentó que en las prácticas y residencias pre-profesionales también fue un gran apoyo la pareja pedagógica con la que trabajó. Según sus palabras, encontró en ella una compañera con la que podía debatir sobre las actividades que planificaba para sus clases, sobre las imágenes que seleccionaba para trabajar los diferentes temas abordados, conceptos, etc. En otras palabras, gracias al buen equipo que armaron juntas, es que se sintió segura de todas las actividades que propusieron en la puesta en marcha de esta experiencia compartida. Foresi (2015) reconoce que el vínculo que se desarrolla con los pares es un aspecto interesante a tener en cuenta en ésta instancia de la formación y sostiene que “las valoraciones que se hacen entre pares son mejor recibidas que aquellas apreciaciones que realizan los profesores formadores, ya que en este momento, la situación de práctica está fuertemente marcada por la acreditación (Foresi, 2015; p. 225).

En las prácticas y residencias pre-profesionales esta residente evidenció el desarrollo de conocimientos valiosos para el futuro ejercicio de la profesión docente. Conocimientos todos obtenidos a partir del hecho de estar en la práctica, de dar clase, de ser la profesora de un grupo de estudiantes, de prepararse, de equivocarse y seguir practicando. En palabras suyas expresó:

“Después de hacer las prácticas y residencias te das cuenta de que el profesor aprende siendo profesor, es decir, haciendo las cosas. Como dije anteriormente, no puedes aprender a serlo detrás de un escritorio. Por eso creo que en el ejercicio de la docencia es que seguramente iremos aprendiendo más cosas e iremos puliendo lo que las prácticas nos aportaron. Seguramente hay muchas cosas todavía por aprender, pero en las prácticas comenzamos a vivirlas, a apropiarnos de ellas”. (Verónica, ver entrevista en anexo).

Atentos a esta reflexión de la residente, señalamos la relevancia que posee esta instancia de la formación para la docencia en estos estudiantes, ya que les permite la apropiación de conocimientos que los inicia en los denominados “gajes del oficio”. Estamos de acuerdo con Ferry (1997) cuando señala que el principal actor de este proceso de construcción de conocimientos profesionales es el practicante, ya que “es de él de quien depende la eficacia formativa, pues en definitiva él es el único que tiene las dos experiencias: el del centro de formación y la del campo de trabajo” (p. 90).

En relación a la toma de decisiones que, como docente fue realizando en las prácticas, reconoce que le fue mucho mejor en las últimas instancias de la experiencia. Cuando ya

conocía al grupo clase, cuando ya conocía a su profesor orientador del curso y cuando ya estaba segura frente a sus estudiantes, la toma de decisiones en torno a qué enseñar, cómo enseñarlo, con qué recursos didácticos, textos o materiales, fueron surgiendo.

Ante esto, señaló:

“Creo que una como practicante toma decisiones en base a cómo va conociendo a sus estudiantes, a su profesor orientador. En mi caso tomar decisiones por mí misma en cuanto qué texto utilizar en la clase, cómo dar el contenido, qué actividades proponer, cómo realizar mis esquemas de contenido, etc; las aprendí a realizar recién en la etapa de las residencias, es decir, en la última etapa de la cursada. Ahí ya te movés sola digamos”. (Verónica, ver entrevista en anexo)

Vemos cómo en este momento de la formación los estudiantes también construyen la capacidad de tomar decisiones por su cuenta en relación a los contenidos y su adaptación para las clases, las actividades a proponer, la selección de materiales y recursos didácticos, etc. Podemos decir que a su vez, este momento de la entrevista fue una instancia interesante de reflexión para los estudiantes, ya que implicó reflexiones sobre ellos mismos, su actuar en las prácticas y el reconocimientos de sus propios éxitos y fracasos.

Consideramos que hasta aquí los aportes de esta informante fueron significativos para lograr los objetivos de la presente investigación, ya que puso en tela de juicio su propio accionar en esta instancia de su formación de grado, para reflexionar acerca de los conocimientos que fue logrando y cómo lo fue haciendo. Reconocemos la instancia de reflexión que realiza sobre sus acciones en esta instancia y el valor que tienen sus respuestas para conocer el proceso de construcción de conocimientos profesionales docentes. Las conclusiones a las que llegamos a partir de la reflexión de sus respuestas serán expresadas más adelante después de terminar con los comentarios del siguiente residente entrevistado.

Entrevista a Sergio

Sergio es un estudiante de 28 años. Comentó que inició la carrera en el año 2009 y que a los tres años, después de algunas frustraciones académicas y una oferta de trabajo se vio

obligado a suspender por algunos años su formación. Retomó sus estudios en el año 2015 y desde entonces le dedica todo su tiempo a su formación académica. Por las complicaciones que tuvo en su trayecto formativo estaba muy contento por haber terminado las prácticas y residencias del Profesorado en el año 2019, lo cual significaba que ya estaba cerca de recibirse.

Iniciamos la conversación preguntándole cómo podría calificar a la práctica y residencia en su formación como profesor. Nos respondió con mucha seguridad que ésta, había sido una de las etapas más significativas de su formación, ya que le permitió experimentar por primera vez la sensación de “ser profesor”. Según este estudiante en ésta instancia de su formación de grado pudo sentir por primera vez la esencia de la carrera que eligió ya que, a su parecer, la carrera del Profesorado en Historia de la UNaF tiene muy buena formación curricular y no tanto en las prácticas, en los contextos en donde realizarán posteriormente su ejercicio profesional. En palabras del entrevistado:

“Para mí las prácticas y residencias fueron muy importantes ya que sentí por primera vez la sensación de ser profesor, es decir, aquello para lo cual me vengo formando hace algunos años. Hasta el cuarto año del Profesorado un estudiante no tiene la experiencia de dar una clase a chicos del nivel secundario y para mí eso está mal. Me dio la sensación que hasta este año yo venía formándome para ser un historiador y no un profesor. En las prácticas aprendí de que se trata esto”. (Sergio, ver entrevista en anexo).

Reconocemos el valor que este residente le atribuye a la formación docente en terreno y el reporte de saberes que este momento de la formación le brinda. Se evidencia que las prácticas de la enseñanza en el salón de clase son acciones en las cuales los residentes construyen saberes que les permiten conocer las características generales del trabajo para el cual se están formando. Por ello, consideramos que los saberes que desarrollan en este momento de su biografía escolar en su formación profesional docente “son generalmente saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente” (Sanjurjo, 2002; p.41).

Este informante nos comentó que logró construir conocimientos sobre sus estudiantes a partir de las prácticas y residencias pre-profesionales. Según él, esa construcción se produce a partir de cada encuentro, de cada clase que un practicante desarrolla. Entendemos que

para este estudiante un residente construye conocimientos de sus estudiantes a partir de la relación con ellos, a partir del día a día.

Cuando le preguntamos cómo reconocía su proceso de construcción de conocimientos en relación a sus estudiantes, sus palabras fueron:

“Es a partir de la práctica que uno conoce a sus estudiantes. Si bien uno puede ir con una cierta cantidad de ideas previas acerca de cómo son los estudiantes, cómo son los adolescentes, cuáles son sus intereses y demás, yo creo que hasta que vos no estás ahí, en el salón, con los mitaíses⁴ no aprendes a conocerlos verdaderamente” (Sergio, ver entrevista en anexo).

De los aportes del residente en este fragmento de la entrevista reconocemos cómo, en las prácticas y residencias, se pone en tensión los conocimientos previos de los futuros profesores con la realidad del terrero. Vemos que la articulación con la teoría se refuerza en ésta instancia de la formación. Sayago (2006) reconoce que las prácticas y residencias pre-profesionales son “espacios para una participación constructiva y un desarrollo crítico autónomo del estudiante al confrontar situaciones problemas mediante la complementación y aplicación de los conocimientos teóricos y el despliegue de experiencia en su desarrollo curricular” (p. 56). En esta caso, el estudiante logró conocimientos acerca de sus alumnos a partir de contrastar sus saberes previos acerca de los estudiantes y/o adolescentes y la realidad de su aula. García (1995) sostiene que “un buen profesor es una persona, una personalidad única, un facilitador que crea condiciones que conducen al aprendizaje y, para conseguirlo, los profesores deben conocer a sus estudiantes” (p.195).

En relación al conocimiento del contexto escolar, de las instituciones donde realizó sus prácticas, este informante nos señaló que las escuelas donde desarrolló sus experiencias fueron dos instituciones muy distintas, una Escuela Provincial de Educación Secundaria (EPES) y otra era una Escuela Provincial de Educación Técnica (EPET). Para él, al principio fue muy difícil adaptarse a ambas realidades ya que, en palabras suyas “cuando iba a EPET tenía que ponerme el chip de la técnica, y cuando iba a la EPES, tenía que ponerme el chip de la escuela común con orientación en ciencias sociales” (Sergio, ver entrevista en anexo).

⁴ Mitaíses, es el plural de la expresión en guaraní MITAÍ muy utilizado en la región, que significa niño. En este fragmento copiamos tal cual la expresión del entrevistado para significar la palabra “chicos o niños”.

Nos comentó que la forma en proponer las actividades en una y otra institución eran muy distintas. Para él, las EPET tienen la cultura de que las actividades tienen que ser de producción, tipo taller. Por ello las actividades que tuvo que aprender a proponer eran más bien de confección de afiches, carteles, maquetas, mapas históricos, etc. Por otro lado, cuando tenía que pensar en actividades para la otra institución, la EPES de orientación en ciencias sociales y humanidades, tenía que proponer actividades como lecturas, debates, socialización de opiniones, defensa de opiniones, etc. Sus palabras fueron:

“Cuando iba a dar clase a la EPET tenía que ponerme el chip de las escuelas técnicas, es decir, en mis planificaciones tenía que proponer actividades de producción tipo taller. Por ejemplo, que los chicos me armen un mapa histórico o una maqueta. En cambio cuando iba a dar clase en la otra escuela tenía que ponerme otro chip, el de las escuelas con orientación en ciencias sociales. Ahí las actividades a proponer son muy distintas ya que los profesores orientadores me pedían que prepare lectura de textos, debates, defensa de opiniones, otro tipo de producciones” (Sergio, ver entrevista en anexo).

Teniendo en cuenta los aportes del residente en este fragmento de la entrevista podemos reconocer que durante esta instancia de su formación desarrolló conocimientos en relación a la institución o el contexto donde intervino. Se evidencia que la puesta en acto de las prácticas de enseñanza le permitieron construir saberes en relación a cómo funcionan las instituciones escolares, las normas y reglas de juego dentro de ellas. Edelstein (2005) señala al respecto que las prácticas de la enseñanza solo pueden entenderse en un contexto social e institucional en el que se despliegan como propuestas singulares y situadas, a partir de acciones y decisiones que los docentes toman en relación a la dimensión específica de su trabajo, o sea, compartir y construir conocimientos en el aula.

En cuanto a las formas de dar sus clases nos dijo que como residente tuvo que estar atento a las indicaciones de sus profesores coformadores, a las formas en que ellos estaban acostumbrados a trabajar. Nos expresó que la selección de los contenidos siempre se lo hicieron sus formadores en terreno, pero que le daban la libertad de elegir los textos, los materiales y los recursos a utilizar. En relación a la relevancia que poseen estos docentes coformadores en este proceso de aprender a ser profesores, Foresi (2015) señala que su función como bisagra entre la teoría y la práctica permite la construcción de saberes profesionales, a través de la experiencia, pero sin limitarse a ellas, comparando, explicando y teorizando (p. 227).

Este informante señaló que aprendió a tomar decisiones en torno a cómo adaptar los contenidos, a qué decir y “qué no decir” de cada uno de los temas que abordó. Remarcó que esos conocimientos los desarrolló directamente con la práctica, a partir de las cosas que le salían bien y de las que les salían mal. Para él, el residente va probando formas de dar la clase, estrategias de enseñanza-aprendizaje, propuestas de actividades y a partir de los resultados en la clase va viendo qué cosas sirven y qué no. En palabras suyas señaló:

“Uno como practicante va probando, se arriesga con actividades, con recursos, con formas de dar la clase. Muchas veces así metí la pata también y tuve la llamada de atención de mis profesores orientadores. Pero creo que de todo se aprende. Las cosas que salían bien las tomaba y las volvía a utilizar. Las que me salían mal o no me resultaban las dejaba. Así se aprende en la práctica, en la marcha digamos” (Sergio, ver entrevista en anexo).

Para este estudiante la práctica y residencia fue un proceso de prueba y error en las que, tanto las cosas buenas y las cosas malas, le aportaron algún aprendizaje. Asprelli (2014) sostiene que, desde una formación con orientación práctica, la enseñanza es una actividad compleja, que se aprende a enseñar enseñando. Los problemas de la enseñanza son de tipo práctico, que se solucionan de manera individual, ya que los problemas son singulares (p.118). Según él, en este momento de su formación para la docencia, aprendió a dar clase, a organizar sus materiales, a preparar sus diseños o planificaciones. Aprendió a entablar conversaciones pedagógicas con sus estudiantes, a partir de la práctica.

Entre las cosas que nos mencionó como conocimientos logrados en esta instancia de su formación de grado fueron, en su mayoría, conocimientos adquiridos a partir de la acción, tales como: aprender a recortar los contenidos, a adaptar los contenidos, a seleccionar bibliografía conforme las características de sus estudiantes, a preparar los materiales a utilizar en sus clases, a utilizar el pizarrón, a hacer preguntas y repreguntas para lograr la participación de los estudiantes en las clases, entre otras.

Hasta aquí compartimos algunas de las apreciaciones a las que llegamos a partir del análisis de las seis entrevistas realizadas a los residentes del Profesorado en Historia. Tres de la cohorte 2018 y tres del 2019. Una vez que terminamos con la realización de tales entrevistas comprendimos que sería un valioso aporte para los fines de esta investigación escuchar los aportes que podrían realizarnos los profesores orientadores o coformadores de

algunos de éstos residentes, quienes los mencionaron como agentes relevantes en la construcción de conocimientos en esta instancia de la práctica pre-profesional.

Ante esto y considerando que fueron los docentes orientadores (del salón como los llaman los practicantes) quienes conocieron todo el proceso de la residencia de nuestros sujetos de investigación, es que consideramos necesario entrevistar a dos de ellos. Las conversaciones se llevaron a cabo en el mes de noviembre del año 2019. Más adelante realizaremos los análisis pertinentes a tales entrevistas. Consideramos que el conocimiento profesional es el producto de la adaptación a las exigencias del contexto sobre la escuela y el modo de transmisión es el vehículo más eficaz de reproducción, donde se prepara al aprendiz para aceptar lentamente la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez; 1993, p.410).

6.2.5. Conclusiones de las entrevistas de los residentes

En las entrevistas realizadas a los residentes buscamos darles a éstos actores participantes el protagonismo necesario en el proceso de reflexión sobre la construcción de sus conocimientos profesionales docentes en ésta instancia de su formación de grado. Por eso, y atendiendo el rasgo metodológico propuesto en ésta investigación, en el análisis de las mismas buscamos identificar primeramente cuáles fueron los principales conocimientos construidos y, posteriormente, tratamos de inferir qué características tenían estos conocimientos y cómo los residentes fueron componiéndolos.

Teniendo en cuenta que una de las preguntas de la presente investigación era conocer qué conocimientos profesionales docentes construyen los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF en sus prácticas y residencias pre-profesionales señalamos que, a partir del análisis de las entrevistas, la mayoría de los residentes reconocen que construyeron conocimientos tales como:

- *Conocimiento de los estudiantes:* la mayoría de los residentes reconoce que el tránsito por las prácticas y residencias pre-profesionales les ayudó a construir conocimientos en relación a los estudiantes con quienes

realizaron sus experiencias, sus niveles, sus intereses, las formas en las que estaban más acostumbrados a trabajar en clase, etc.

- *Conocimiento del contexto:* los residentes reconocen que la instancia de las prácticas y residencias pre-profesionales les permitió construir conocimientos referidos al funcionamiento y organización de la institución escolar. En algunos casos este conocimiento es más fuerte que en otros, lo cual consideramos que absolutamente normal si atendemos que los estudiantes realizan sus prácticas en instituciones totalmente distintas y las experiencias vividas en ellas son singulares.
- *Conocimiento de las formas de planificar las clases y preparar los materiales para ella:* en este sentido, los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF reconocen que lograron construir conocimientos que les permitieron preparar sus diseños de clases, sus recursos didácticos, los textos a utilizar y las actividades a proponer. Podemos decir que ésta instancia de la formación de grado les permitió desarrollar saberes, aptitudes y habilidades que les permitieron “preparar y pensar la clase” en el momento preactivo de ella.
- *Manejo y aplicación de técnicas que promueven el control de la disciplina de los estudiantes en el salón de clases:* los profesores en formación reconocieron que en las prácticas y residencias pre-profesionales lograron desarrollar estrategias que le permitían mantener el salón de clase en orden;
- *Toma de decisiones adecuadas a las diferentes realidades del grupo clases:* los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF reconocen que ésta instancia de su formación les aportó la capacidad de tomar decisiones en torno a la selección de contenidos, actividades, recursos didácticos, selección bibliográfica para las clases, entre otras;
- *Capacidad de trabajar en equipo con los colegas o las parejas pedagógicas:* los estudiantes reconocieron que ésta instancia de sus

formación también fue importante para la construcción de éste tipo de conocimientos;

- *Conocimiento de la disciplina:* si bien, no todos señalaron esto, para algunos de los estudiantes, la instancia de la práctica y residencias pre-profesional le permitió construir conocimientos acerca de los contenidos de la disciplina Historia, sobre todo de aquellas cátedras que todavía no tienen aprobadas en el plan de estudios;
- *Conocimiento y confianza en sí mismos:* señalaron que el ejercicio de la práctica pre-profesional les ayudó en la construcción de confianza en sí mismos, sobre todo a la hora de estar frente al grupo clase y tomar decisiones en ella.

Dicho esto concluimos que el análisis de las entrevistas, en relación a qué conocimientos construyeron los residentes en esta instancia de su formación de grado, indican que el tipo de conocimiento profesional que ha sido construido durante el proceso de Práctica en los casos estudiados se enmarca esencialmente con el saber hacer (habilidades). Este conocimiento es de carácter experiencial, constituido por aquel del tipo práctico y de rutinas de acción y pueden ser comparados con lo que autores como Montero (2001), y Tardif (2003) han denominado conocimiento práctico, de tipo personal, y de proceso, saberes de la propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.

Si agrupamos los conocimientos identificados y los contrastamos con la tipología de conocimiento práctico propuesta por Shulman (1987), identificamos los siguientes cuatro tipos:

- *Conocimiento del currículum;*
- *Conocimiento pedagógico general;*
- *Conocimiento de los estudiantes;*
- *Conocimiento pedagógico del contenido.*

En base a lo investigado hasta aquí, podemos señalar que cada vez que los profesores en formación en las prácticas y residencias pre-profesionales elaboran una estrategia de enseñanza, están tomando decisiones haciendo uso de conocimiento que es fruto de su experiencia como estudiante. Por ello es que señalamos que, en relación a la pregunta *¿cómo construyen los conocimientos profesionales los residentes o profesores en formación en situación de práctica pre-profesional?*, dicha construcción de conocimientos se da a partir de la acción, de la interacción de los estudiantes en situación de clase. A ésta pregunta volveremos más adelante cuando, a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes coformadores, comuniquemos las conclusiones a las que arribamos a partir de las interpretaciones de éstos participantes.

Ante la pregunta *¿Cómo visualizan los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF su propia construcción de conocimientos docentes durante las prácticas pre-profesionales?*, creemos que las entrevistas evidencian que en este trayecto de la formación para la docencia los futuros profesores vivencian estrategias de abordaje en el aula y construyen esquemas prácticos para enseñar. Para los residentes se aprende a enseñar construyendo las acciones, con la organización de las intervenciones, seleccionando actividades, ajustando y eligiendo recursos desde los marcos teóricos y prácticos referenciales. Creemos que en la medida en que posean una actitud de reflexión y acción continua sobre y en la práctica, logran afianzar sus conocimientos profesionales docentes.

Por último, ante la pregunta *¿Qué relevancia posee para los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF la instancia de la práctica pre-profesional en la construcción de conocimiento profesional docente?*, todos la reconocieron como una instancia significativa para su formación, ya que les permitió experimentar la sensación de “ser profesores” y comenzaron a conocer los gajes de oficio.

6.2.6. Entrevistas a los Profesores coformadores u orientadores: a cerca de las formas de construcción conocimientos profesionales

Como señalamos anteriormente, debido a la relevancia atribuida por los residentes a sus profesores orientadores en los procesos de construcción de conocimientos profesionales en las prácticas y residencias pre-profesionales, decidimos entrevistar a dos profesores quienes desempeñaron el rol de coformadores en el ciclo lectivo 2019. Las mismas se llevaron a cabo a finales de aquel año escolar.

Siguiendo los aportes de Foresi (2015) con el termino profesores coformadores “designamos al conjunto de docentes que reciben practicantes y residentes en los cursos que tienen a su cargo en las instituciones educativas y que se encargan del seguimiento individualizado de la formación en terreno de los futuros docentes” (p. 223). La autora señala que el lugar de estos docentes en los procesos de formación debe ser destacado y su tarea debe ser entendida como parte esencial del desarrollo profesional de los futuros profesores durante su formación en terreno.

Señala que la potencialidad de su función está dada porque:

- Participan del primer proceso de socialización profesional;
- Permanecen un periodo más o menos largo con los practicantes;
- Poseen una experticia, un importante capital como conocimiento que les permite hacer de puente entre la teoría y la práctica;
- Saben de las características de complejidad de la práctica: multidimensionalidad, incertidumbre, inmediatez, singularidad, imprevisibilidad, y de la cultura institucional;
- Contienen, dan pistas, orientan, muestran sus propias construcciones acerca del rol docente.

Teniendo en cuenta esto hemos llevado adelante estas entrevistas con los profesores coformadores de los estudiantes del Profesorado en Historia del ciclo lectivo 2019. La

selección de estos informantes se realizó a partir de los datos que nos aportaron los residentes y de las recomendaciones de las profesoras a cargo de la cátedra de Práctica y Residencia Profesional del Profesorado en Historia, quienes conocen a estos profesores y nos ayudaron a concretar las entrevistas.

Aclaremos que seguiremos utilizando seudónimos para referirnos a ellos en la presente investigación, a los efectos de reservar su identidad y debido a que, en diálogo con nosotros, nos expresaron que preferían no ser identificados. Uno es un profesor con catorce años de antigüedad en el ejercicio de la docencia, a quien nos referiremos como Ariel. Nos comentaba que desde hace ocho años trabaja como docente coformador de los estudiantes residentes del Profesorado en Historia de la UNaF. La otra profesora tiene diecinueve años de antigüedad en el ejercicio de la profesión docente, hace diez años más o menos que recibe practicantes en sus aulas y la hemos identificado con el seudónimo Vilma.

Ariel se desempeña en dos escuelas secundarias de la ciudad de Formosa y en el ciclo lectivo en el que se había realizado la entrevista fue el profesor orientador de cuatro residentes, uno de ellos el estudiante a quien hemos entrevistado identificándolo como Sergio. Vilma se desempeña en una sola escuela donde tiene concentradas todas sus horas y nos comentaba que debido a eso siempre tiene practicantes bajo su cargo. En el ciclo lectivo 2019 tuvo dos residentes y una de ellas fue la estudiante a quien hemos entrevistado e identificado como Paola.

La puesta en marcha de las entrevistas con estos docentes tenía como principal objetivo reconocer cómo consideraban el proceso de construcción de los conocimientos docentes de los residentes en esta instancia de su formación, así como las características de estos saberes y de los modelos de formación que construyen los estudiantes. Estas entrevistas se realizaron siguiendo el mismo esquema metodológico de las entrevistas realizadas a los residentes (entrevistas focalizadas y entrevistas semi-estructurada o programada no estandarizada). Una vez superadas las instancias formales que nos permitieron concretar las conversaciones, acudimos a los encuentros, los cuales fueron gravados con consentimiento de los participantes y pasados posteriormente a textos, para su análisis.

Entrevista al Profesor Ariel

Este docente nos citó a la escuela donde trabaja para la concreción de la entrevista. Después de explicarle en líneas generales cuáles eran los objetivos de la investigación que llevábamos adelante nos comunicó que desde hace aproximadamente ocho años recibe practicantes en sus aulas para ayudarles en ésta instancia de su formación inicial, la cual reconoció como una etapa fundamental de la carrera.

Expresó sentirse muy a gusto con el trabajo realizado como docente coformador y en relación a los conocimientos que logran desarrollar los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF considera que la mayoría de ellos son conocimientos prácticos. Resaltó que para cada futuro profesor el proceso de residencias es distinto y que no todos pasan por las mismas experiencias, dado a que es una etapa de construcción de aprendizajes muy personales. En palabras suyas, cuando se refirió a esto, lo hizo de la siguiente manera:

“Para cada estudiante la práctica es particular, como lo fue para nosotros cuando la realizamos. No todos pasan por los mismos momentos, no todos evolucionan de la misma manera, a algunos les cuesta un poco más y para otros el proceso de adaptación es más rápido”. (Ariel, ver entrevista en anexo)

Expresó que, a su parecer, ésta instancia es una etapa de generación de conocimientos muy relevantes en la formación de todo futuro profesor, ya que en ella el practicante tiene la oportunidad de pasar por el aula, conocer el funcionamiento de las escuelas, conocer a los estudiantes, realizar sus primeras experiencias dando clase. Para este profesor es justamente éste tipo de conocimientos los que los residentes logran construir: conocimientos del estudiante, conocimientos de la escuela y el contexto, conocimientos sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje, formas de adaptación del contenido, de selección de materiales didácticos, entre otros.

Cuando le preguntamos qué cosas aprenden los residentes en las prácticas pre-profesionales señaló:

“La mayoría de los practicantes aprende a dar clase. ¿Qué significa eso? Significa que aprenden a preparar las planificaciones, a ver qué cosas va a necesitar para su clase, qué materiales didácticos tendrán que preparar o seleccionar para realizarla, a tomar decisiones para que todo salga bien y los estudiantes comprendan los temas abordados en las clases. Aprenden a estar

con los estudiantes, porque no es fácil tratar con los adolescentes, menos los del Ciclo Básico que todavía son muy chicos e inquietos” (Ariel, ver entrevista en anexo)

Perrenoud (2001) señala que los profesores coformadores son “formadores en terreno” y conceptualiza su papel desde la autonomía profesional. No los piensa como auxiliares dóciles de los formadores, sino que considera que deben encontrar su espacio en el dispositivo de la formación, lo que implicaría que, en la medida de lo posible, estén asociados a los objetivos del proceso, pero que a su vez tengan libertad para aportar sus propios enfoques acerca de la formación. En el fragmento de la entrevista compartido anteriormente se evidencia que éste formador en terreno reconoce que los residentes construyen conocimientos referidos al “aprender a dar clase” y al “estar con los estudiantes”.

Otra de las preguntas que hemos realizado en la entrevista fue la que buscaba reconocer en qué consiste su trabajo como coformador para que el futuro docente desarrolle conocimientos. Ante esto nos dijo:

“Algo que siempre trato de enseñar a los practicantes es cómo deben pararse frente al aula, cómo deben hacer sus preguntas cuando se trata de analizar conceptos, a utilizar el pizarrón, a seleccionar las actividades, a utilizar los recursos didácticos y sobre todo a recortar los contenidos. Algunos vienen a dar clase y piensan que están frente a académicos de Harvard. Ahí es cuando les digo, no pará, hay que atender la edad de los estudiantes, los objetivos de tu clase y busco hacerles dar cuenta de sus errores”. (Ariel, ver entrevista en anexo).

Reconocemos que el modelo de la formación para la docencia que trasmite este formador en terreno es un modelo de reflexión sobre la práctica, ya que destaca la necesidad de repensar el quehacer docente de estos residentes. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) señalan al respecto que cuando el profesional se presenta flexible y abierto en el escenario complejo de interacciones de la práctica, la reflexión en acción es el mejor instrumento de aprendizaje significativo. Por ello consideramos que una de las características que poseen los conocimientos profesionales docentes que construyen los estudiantes en esta instancia de la formación, es que son conocimientos significativos, logrados a partir de la acción y la reflexión.

En esta entrevista tratamos de que este docente nos comente, cómo construyen conocimientos docentes los residentes en ésta instancia de su formación. Nos señaló que para él, ésta construcción es un proceso que a algunos estudiantes les lleva más tiempo que a otros. Como el docente coformador está durante todo el proceso con los residentes es quien reconoce los avances de los estudiantes en ésta instancia.

Expresó que los residentes, después de los primeros meses de trabajar con los estudiantes, una vez que ya realizaron observaciones, observaciones participativas y se adaptaron el grupo clase, van apropiándose de las habilidades necesarias para estar seguros frente a una clase. Los residentes construyen conocimientos profesionales a partir de la práctica, de los errores, probando estrategias de enseñanza y aprendizaje, tomando decisiones, estando con los estudiantes. Sus palabras al respecto fueron:

“Para lograr aprender a dar clase el practicante tiene que estar con los estudiantes. Por eso, después de los dos primeros meses más o menos, una vez que ya realizaron observaciones y observaciones participativas, ellos van adaptándose al grupo y conociendo a sus estudiantes. Creo que van desarrollando conocimientos a partir de nuestras indicaciones, a partir de probar estrategias de enseñanza y también a partir de sus equivocaciones”. (Ariel, ver entrevista en anexo).

Reconocemos que el acervo de experiencias que posee el docente coformador juega un papel significativo en este proceso de construcción de conocimientos profesionales para los futuros profesores. A partir de ellos es que el coformador da indicaciones, consejos, recomendaciones que son tomadas por los practicantes como base para la conformación de conocimientos necesarios para aprender a enseñar. Consideramos que la influencia que ejercen en el proceso de “aprender a ser profesores” para los residentes son valiosos, ya que potencian o neutralizan los efectos de la formación de grado. Esta reflexión la tomamos a partir de que el entrevistado, en un momento de la conversación, señaló:

“(…) uno como profesor más viejo sabe las cosas que se necesitan para que todo salga bien en una clase del practicante. Por eso siempre estoy dándoles recomendaciones acerca de cómo presentar el contenido, qué tono de voz utilizar, cómo utilizar los recursos didácticos y cómo seleccionarlos, cómo hacer preguntas y proponer las actividades. Por eso para mí es importante la instancia de observación, porque ahí ellos ven cómo vos das la clase, como preguntas, como te dirígis a los estudiantes y van tomando ideas”. (Ariel, ver entrevista en anexo).

De los aportes de este profesor conformador podemos decir que los estudiantes logran conocimientos profesionales no solo a partir de las observaciones que realizan de las formas de dar clases de estos formadores en terreno, sino que también a partir de experimentar actividades, trabajos didácticos con los contenidos, adaptación de materiales didácticos, de entablar una relación con los estudiantes y de acatar las sugerencias de estos profesores.

Hasta aquí, los aportes de éste profesor conformador fueron relevantes para seguir conociendo qué conocimientos docentes adquieren los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF en la instancia de las prácticas y residencias pre-profesionales y cómo lo hacen. Del análisis realizado queda claro que considera que la residencia es una instancia fundamental para lograr conocimientos profesionales que serán útiles para el ejercicio de la profesión de éstos futuros profesores.

También transparentamos la idea de que para éste profesor conformador los residentes construyen conocimientos de tipo práctico, desarrollados a partir del hacer, del estar con, y del conocer a sus estudiantes. Señala que esos conocimientos se adquieren observando a sus profesores orientadores, escuchando sus indicaciones, creyendo en sus aportes sustentados en la experiencia del ejercicio profesional docente y sobre todo tomando decisiones, arriesgándose y cometiendo equivocaciones.

Entrevista a la Profesora Vilma

Esta docente es una señora de cuarenta y siete años de edad. Nos comentaba que trabaja desde los veintiocho años y que lleva unos diecinueve años en el ejercicio de la docencia. Como profesora conformadora nos comentó que desde hace aproximadamente unos diez años que recibe a practicantes en sus aulas para acompañarlos en este proceso de su formación inicial.

A pedido suyo la entrevista se realizó en la escuela donde trabaja en un horario y día convenidos previamente. Después de comentarle en qué consistían los objetivos y las características generales de la investigación comenzamos con la entrevista. En ella tratábamos de conocer, según sus apreciaciones, qué tipo de conocimientos profesionales

útiles para el ejercicio de la profesión docente son construidos por los residentes del Profesorado en Historia, cómo los adquieren y cómo visualizaba ella esa construcción y sus aportes desde el lugar de profesora coformadora.

Expresó que la mayoría de los residentes ingresan a las aulas siendo estudiantes con muchas ganas de aprender a dar clase y de pasar por esa experiencia que la práctica le ofrece. Según la docente entrevistada los residentes se apropian de conocimientos de manera gradual, a partir de mucho trabajo, individual y colectivo. Para ella uno de los principales conocimientos que se adquiere en ésta instancia de la formación docente es el de los estudiantes.

Ante esto expresó que una de las primeras indicaciones que le da a los profesores en formación es la de tratar de conocer a sus estudiantes, a su grupo clase, de saber cómo son, cómo trabajan, qué cosas les gusta. Nos reconoció que selecciona los salones en los que llevará practicantes, atendiendo las particularidades del grupo tales como, participación, conducta, asistencia, etc. Nos señaló:

“Creo que lo primero que los practicantes deben aprender es a conocer su grupo de estudiantes. Desde el principio estoy dándoles indicaciones acerca de cómo son, que cosas les gusta hacer o cómo están acostumbrados a trabajar. Yo por ejemplo elijo los mejores salones para darle a los practicantes, aquellos donde hay ms participación, mejor conducta y los chicos no faltan tanto”. (Vilma, ver entrevista en anexo)

Reconocemos en este fragmento de la entrevista lo señalado por Foresi (2015) quien sostiene que en las primeras incursiones en la práctica los residentes observan a sus profesores coformadores dar clases concretas y que los coformadores les dan las pautas acerca de “qué aspectos han de considerar para poder leer la clase, lo cual implica desentrañar el sentido de cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza” (p. 227). Según los aportes de esta docente, una de esas “pautas principales” es conocer al grupo clase.

También considera que los residentes desarrollan conocimientos de los estudiantes a partir del hecho de estar con ellos, en palabras suyas:

“Los practicantes aprenden acerca de los estudiantes a partir de las clases que vienen a observar, a partir de estar con ellos, de compartir momentos con ellos, de tomar asistencia clase tras clase, de convivir con el grupo”. (Vilma, ver entrevista en anexo)

Reconocemos, a partir de las palabras de la docente en este fragmento de la entrevista, que para ella, la construcción de conocimiento sobre los estudiantes se logra a partir de estar con los educandos. En relación a los conocimientos del contexto expresó que también intenta siempre que los residentes reconozcan cómo es el contexto, no solo institucional, sino también el contexto en el que está la escuela, cómo es el barrio, que clase de vecinos tienen ya que, según ella, eso hace a las formas en que adopta la cultura institucional. Al respecto señaló:

“Los primeros días de conocer a los practicantes les pido que estén atentos a la cultura institucional. De hecho, el primer día que vienen les presento al director, a las preceptoras, a algunos colegas, les muestro dónde queda la dirección, los baños y la preceptoría. También les digo más o menos cómo son nuestros alumnos teniendo en cuenta el barrio en el que estamos, acá es una zona bastante complicada y nuestros alumnos son todos vecinos” (Vilma, ver entrevista en anexo).

Según ésta profesora los residentes construyen conocimientos en relación a cómo funciona la institución en líneas generales y esa construcción se produce inicialmente a partir de las indicaciones y comentarios que hace la coformadora y, posteriormente, a partir de los indicios que los propios practicantes van tomando a partir de la convivencia escolar.

En relación a los conocimientos que adquieren los docentes en formación sobre las formas de adaptar el contenido nos comentó que siempre deja a sus residentes que tomen ellos solos las decisiones sobre las formas de dar la clase y que a partir de cómo sale la clase en sí, de las cosas que salen bien o mal, desde su criterio, se van haciendo las indicaciones. Al respecto, expresó:

“Lo único que yo les digo es el tema o contenido, ahora, cómo ellos adaptan, qué textos utilizan, con qué recursos van a desarrollar la clase, les dejo que decidan ellos. Después, a partir de cómo sale la clase, de las cosas que salieron bien o las que salieron mal, van las indicaciones. Pero considero que es necesario dejarle que tomen sus decisiones y hacerle ver sus errores. Así vamos aprendiendo todos” (Vilma, ver entrevista en anexo)

Atendiendo lo señalado por la docente en esta entrevista reconocemos las características de una formación para la docencia con orientación socio-crítica, ya que, apunta a formar un docente que promueva el pensamiento crítico de sus alumnos. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1993) señalan al respecto que en este sentido “el profesor es considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para

comprender, tanto las características específicas de los procesos de enseñanza aprendizaje, como el contexto en que la enseñanza tiene lugar” (p.422).

En relación a su rol como docente coformadora en la construcción de conocimientos expresó que es un trabajo desinteresado, que requiere mucha paciencia y seguimiento. Señala que se basa en las indicaciones que realiza sustentada en su experiencia, en el conocimiento que ella misma tiene de los estudiantes con quienes los residentes realizan la práctica y en acompañar ese proceso. Foresi (2015) señala que la participación de los docentes coformadores es esencial en las diferentes etapas en las que se desarrolla la enseñanza, ya que colaboran a:

- *Construir espacios de diálogos:* lo cual implicaría tareas como reunirse con el docente formador y con el alumno residente, previamente al ingreso de este último al aula, para realizar acuerdos básicos sobre distintos aspectos de esta instancia de la formación;
- *Facilitar la construcción de una propuesta pedagógica:* dar a conocer su programación anual, acordar los contenidos que el residente desarrollará, orientar si fuera necesario en la realización de dicha planificación, sugerir bibliografías o actividades;
- *Aportar desde su experiencia pedagógica:* ofrecer sugerencias y orientaciones a la propuesta áulica diseñada por el residente, dialogar sobre lo actuado, orientar sobre la realidad del aula;
- *Comprometerse con el proceso:* iniciar al futuro profesor en todas las actividades inherentes a la tarea docente, presenciar sus clases, estar dispuesto a evaluar el proceso del practicante en interacción cooperativa con el profesor formador;
- *Capitalizar los aportes para su propia práctica:* o sea, aprender de la situación de formación;
- *Difundir los saberes construidos:* socializar las producciones, sus reflexiones sobre la práctica a la luz de la experiencia que se está transitando, sus propios aprendizajes, los relatos y narrativas que pudiese ir acopiando (Pp.229-230).

Al referirse a los esfuerzos que realizan los practicantes en esta instancia de la formación señaló:

“(…) sé que ser practicante genera mucho estrés, mucho cansancio, mucho compromiso. Por eso siempre trato de darles los mejores consejos y si las cosas no las están haciendo bien y considero que es necesario cambiarlas trato de decirles de la mejor manera. Hay que tenerles mucha paciencia a veces” (Vilma, ver entrevista en anexo)

Siguiendo con los aportes de esta informante expresó que algunos de los conocimientos que los residentes logran desarrollar son conocimientos tales como: de los estudiantes, del contexto, de la realidad institucional, de los contenidos del curriculum, de las formas de adaptar esos contenidos, de la selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje, de la selección de recursos didácticos, de la elaboración de esos recursos. Señala que también aprenden a tomar decisiones didácticas, a observar y a escuchar los consejos de los docentes más experimentados.

Sus palabras fueron:

“Los practicantes aprenden muchas cosas. Algunas de ellas por ejemplo son a pararse frente al grupo clase ya que la postura corporal es importante, aprenden a recortar los contenidos, a adaptarlos. Aprenden a preparar su clase: los recursos didácticos, las actividades, a utilizar el pizarrón, etc.” (Vilma, ver entrevista en anexo)

En relación a su trabajo señala que el mismo se facilita mucho más al final del proceso, cuando los practicantes ya están seguros de las decisiones que toman, de las actividades que proponen, de las formas en que adaptan y recortan el contenido. Al respecto manifestó:

“Me doy cuenta que sé que los practicantes aprendieron cuando me relajó, cuando estoy tranquila por la clase de ese día porque ahí están los practicantes y ellos ya saben qué hacer. Por eso siempre al final del proceso recién el trabajo es más sencillo y los practicantes terminan siendo una ayuda para mí que siempre ando como loca por todos lados, jajajaja” (Vilma, ver entrevista en anexo)

Hasta aquí, tanto los aportes de Ariel como los de Vilma, en tanto docentes coformadores, fueron relevantes para conocer qué tipo de conocimientos logran desarrollar los residentes en las prácticas y residencias pre-profesionales. Creemos que su visión es sumamente valiosa ya que son ellos los que trabajan durante más tiempo en contacto con nuestros

sujetos de estudio. Reconoceremos además algunas características relacionadas a las formas en que esos conocimientos son construidos y los comunicaremos en las siguientes conclusiones.

6.2.7. Conclusiones de las entrevistas a docentes coformadores

Teniendo en cuenta los aportes de estos docentes podemos decir que los conocimientos desarrollados por los residentes, desde la visión de los docentes coformadores, son similares a las que expresaron los estudiantes. La mayoría son conocimientos prácticos, obtenidos a partir de la convivencia entre los estudiantes, los residentes y el contenido a desarrollar. Son conocimientos relacionados al saber hacer, al cómo hacer y el por qué hacer.

En relación al saber hacer, evidenciamos que los docentes coformadores reconocen que los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF en sus prácticas y residencias pre-profesionales logran conocimientos tales como:

- Conocimiento de los contenidos del curriculum y las formas de adaptarlos a la realidad de los estudiantes;
- Conocimiento de la selección, preparación y uso de los recursos didácticos;
- Conocimiento de la selección de las actividades a proponer en las clases atendiendo las particularidades de sus estudiantes;
- Conocimiento de las formas de pararse frente al grupo clase, de entablar conversaciones didácticas con los estudiantes y con los colegas;

También se evidencia a partir del análisis de las entrevistas que los docentes coformadores consideran que los residentes construyen conocimientos a partir de:

- La consideración prestada a las indicaciones, observaciones y sugerencias realizadas por éstos docentes;

- Las observaciones y las observaciones participativas que realizan de las clases de los docentes coformadores;
- La socialización de las experiencias de los docentes coformadores;
- Las experiencias de enseñanza-aprendizaje positivas y negativas;
- La toma de decisiones en la puesta en marcha de estrategias de enseñanza-aprendizaje;
- El conocimiento que logran previamente de los estudiantes con quienes realizaron sus experiencias

Teniendo en cuenta esto señalamos que, desde la mirada de los docentes coformadores, los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF, en la instancia de la práctica y residencia pre-profesional van conformando estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruir sus esquemas teóricos. Reconociendo esto, estamos de acuerdo con Montero (2001) cuando señala que los conocimientos prácticos que los estudiantes construyen en sus instancias de residencia pre-profesional son “aquellos que extraen de sus situaciones de aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar el trabajo”. (Montero 2001, p.159). Creemos entonces que la residencia se convierte así en un dispositivo de formación y mejora de las habilidades del profesor en formación.

En términos utilizados por Perrenoud (2006) los residentes ponen sus saberes de referencia como base para la construcción de los saberes prácticos. Cuando los docentes coformadores señalaban que los estudiantes aprenden a partir de las experiencias positivas y negativas que tuvieron en sus residencias es que consideramos que, utilizando los conceptos de Shavelson (1986) los momentos preactivos y postactivos de la clase⁵ son los momentos en los cuales los residentes llevan a cabo una “conversión de su propio trabajo”, diferida en el tiempo, lo que favorece la reflexión, entendida ésta como puente entre la teoría y la

⁵ Aquí tomamos los términos utilizados por Jackson (1968) para referirse a los momentos de la clase como preactivo, al momento previo, interactivo, como el momento de la clase y el postactivo, el momento posterior a la clase.

práctica. Estos momentos de reflexión para el futuro profesor les permiten organizar y redirigir sus acciones para la enseñanza.

6.3. Análisis e interpretación de los registros de las observaciones de clases: análisis del conocimiento del contenido disciplinar en las prácticas de enseñanza

6.3.1. Características de las observaciones realizadas y justificación de su elección

Teniendo en cuenta lo detallado en el marco metodológico de la presente investigación, una de las técnicas de recogida de datos a las que hemos recurrido para comprender cómo construyen los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF sus conocimientos profesionales docentes durante la instancia de la práctica y residencia pre-profesional, fue la técnica de la observación. Las mismas consistieron en observaciones de clases realizadas a tres residentes de la cohorte 2019 de la carrera en las que reconocimos algunos aspectos del recorrido, las dificultades, los aprendizajes, las oportunidades, los cambios y las continuidades en el proceso de construcción de conocimientos docentes en relación al contenido curricular y sus aplicaciones didácticas durante esta instancia de su formación inicial.

En relación a las formas en que los docentes construyen conocimiento didáctico del contenido Marcelo (1994) señala que éstos, consciente o inconscientemente, reconstruyen, adecuan, reestructuran o simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos, por lo que se trata de investigar: ¿cómo se produce este proceso?, ¿en qué medida afecta el nivel de comprensión que un profesor tenga de una disciplina a la calidad de esta “transformación”?, ¿en qué grado la formación inicial del profesorado contribuye a facilitar el desarrollo de estos procesos de transformación en las prácticas pre-profesionales? Los objetivos específicos a los que apuntamos con la puesta en marcha de la presente técnica fue la de conocer cómo construyen estos conocimientos profesionales docentes los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF durante sus prácticas pre-profesionales e identificar las relaciones que se establecen entre el nivel de comprensión que estos residentes tienen de los contenidos disciplinares, en este caso los contenidos de la asignatura de Historia, y las transformaciones didácticas que establecen de esos contenidos al momento de enseñarlos.

La observación de clases las hemos realizado a tres estudiantes seleccionados al azar y con su consentimiento. Una vez obtenidos los permisos necesarios para realizar las observaciones de las clases se seleccionaron a tres residentes a los que observamos tres

clases de cada uno de ellos en los momentos iniciales de la experiencia, a mediados del proceso y al final de mismo. En ellas buscábamos reconocer cómo estos estudiantes fueron evolucionando a lo largo del proceso en la construcción de habilidades, dominio de los contenidos disciplinares, aplicaciones didácticas de los contenidos disciplinares, utilización de los recursos didácticos y otros conocimientos docentes que nos dieran pistas de la construcción de conocimiento didáctico del contenido.

En torno a la importancia de la observación en las investigaciones de carácter cualitativo varios autores señalan que ésta constituye el eje vertebrador del trabajo de campo a partir del cual se lleva a cabo la construcción del producto etnográfico. En tanto metodología que supone la combinación de distintas técnicas, la observación constituye un método complejo y riguroso de desarrollar el trabajo de investigación en el campo. «Casi todo en el trabajo de campo es un ejercicio de observación y de entrevista» (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p.33).

Vasilachis (2006), señala que uno de los primeros interrogantes se conforma a partir de decidir qué observar. En este caso nosotros hemos decidido observar cómo se construyen los conocimientos profesionales docentes en la residencia pre-profesional de los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF e identificar qué relaciones establecen entre el contenido disciplinar y las aplicaciones didácticas de los mismos. “En primer lugar es fundamental tener en cuenta que es el investigador quien decide qué y cómo observar, circunstancia que, sin embargo, no obsta para tener en cuenta ciertos criterios a desplegar en el trabajo de campo” (Vasilachis; 2006: 127).

La autora señala que en los primeros momentos debe prevalecer una “mirada general y amplia” e insiste en la importancia de desplegar una “atención flotante” a partir de la cual pasar a focalizar nuestra observación en sujetos, situaciones o procesos. Un tránsito de lo más general a lo más particular, de una mirada global a una mirada focalizada.

Reconocemos que al comenzar el trabajo de campo, mucha de la información con que nos encontramos parecía ser relevante pero solo una parte de ella pasó a conformar un “dato” para nuestra investigación. Al respecto la mencionada autora señala:

“Todos los acontecimientos pueden ser relevantes, pero solo algunos serán significativos para la investigación. La búsqueda abarca desde lo más “obvio” hasta lo aparentemente “encubierto”, justamente porque el desafío del descubrimiento entraña una actitud capaz de hurgar en lo cotidiano tratando de entender aquello de lo que se trata, sin dar nada por supuesto y dando rienda suelta a múltiples interrogantes y no pocas hipótesis” (Vasilachis; 2006; p.127).

En las observaciones hemos realizado registros y tomado nota de aquellas situaciones en las que consideramos aspectos significativos a analizar. Las notas tomadas *in situ*, las denominamos “notas de campo”, tomando la denominación de la autora antes mencionada para referirse a las notas realizadas en el momento de la observación. El análisis se realizó posteriormente en base a esos registros y una suerte de “análisis del registro diferido” de las situaciones de clase observadas en las que evidenciamos la construcción de conocimientos profesionales docentes. En tal sentido señalamos que los registros o las notas son elementos indispensables en la puesta en marcha de toda observación de investigación. Constituyen la fuente imprescindible para el análisis y el desarrollo de la investigación (Ibid; p. 124). Las mismas se adjuntan en la sección de anexos de esta comunicación.

Aclaremos que, a los efectos de mejorar la lectura de la presente comunicación, hemos optado por poner un subtítulo a cada uno de los análisis contruidos a partir de las observaciones de los estudiantes, en los cuales resaltamos el núcleo conceptual que tratamos que encarar en ellas.

6.3.2. Implementación de las Observaciones: relaciones entre conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido

Para la puesta en marcha de las observaciones se realizaron previamente las debidas autorizaciones ante el equipo de la cátedra, los docentes coformadores y los residentes, quienes accedieron a que sus clases fueran observadas por el equipo de investigación. Se observaron clases de tres estudiantes en tres oportunidades distintas, como hemos señalado anteriormente. Los estudiantes seleccionados han sido identificados con seudónimos a pedido de ellos mismos.

Las observaciones se llevaron a cabo en el mes de junio, en el mes de agosto y en el mes de octubre. Buscamos en la selección de estos tres “tiempos de observación” reconocer las experiencias de construcción de conocimientos del contenido y del conocimiento didáctico del contenido por parte de los residentes observados. Shulman (1989) señala que uno de los componentes que podría ayudar a incrementar los niveles de profesionalismo en los docentes es el conocimiento de las formas didácticas de enseñar los contenidos, considerándolo como un conocimiento base para la enseñanza, que legitiman la profesionalidad de los profesores. Si partimos de que “la competencia de los docentes en las materias que enseñan es un criterio básico para establecer la calidad del profesor”, dice (p. 65), convendría redirigir la investigación didáctica en este aspecto. En relación a qué debe saber un profesor al momento de enseñar Historia, Pagés (1976) señala que “para ser profesor o profesora no basta con saber lo que debe enseñarse, es necesario saber muchas otras cosas. “Sin duda, nadie puede enseñar lo que no sabe. En consecuencia, para enseñar es necesario saber pero no basta con sólo saber para saber enseñar” (p. 157).

Los seudónimos utilizados para identificar a los estudiantes fueron: Paola, Fanny y Sergio⁶.

⁶ Los estudiantes identificados como Paola y Sergio fueron los mismos estudiantes a quienes hemos entrevistado a final del proceso de las prácticas y residencias pre-profesionales.

6.3.2. a. Observaciones realizadas a las clases de Paola: prehistoria, historia antigua y las prácticas de enseñanza

En esta primera oportunidad, los contenidos que la estudiante estaba desarrollando en sus prácticas y residencias pre-profesionales eran referidos a la Prehistoria y la Edad Antigua. En relación a la significatividad que la enseñanza de este momento del pasado humano tiene como valor formativo en los estudiantes, Ruiz Zapatero (2010) sostiene que la Prehistoria y la Edad Antigua tienen poderosos valores para la educación en sentido amplio, más allá de la construcción de narrativas históricas para todos los pueblos del mundo. Señala que la Prehistoria es, al fin y al cabo, la historia de llegar a ser humanos. Por medio de ella nos estudiamos a nosotros mismos e investigamos los caminos a través de los cuales hemos llegado a ser lo que somos (p.7).

Del análisis de estas observaciones conoceremos las formas en que esta residente se relaciona con los estudiantes y con el contenido a enseñar en la construcción de conocimiento del contenido y de conocimiento didáctico del mismo.

Primera Observación

El contenido disciplinar abordado en este primer encuentro era el de la Prehistoria: el Paleolítico. La residente, en la primer observación realizada se mostraba muy nerviosa, quizá por la presencia de un observador, quizá por le novatez en el ejercicio de la práctica. Realizaba sus prácticas en un Primer año del CBC, en una EPES. Reconocimos que estaba trabajando en el proceso de construcción la transposición didáctica, ya que tuvo algunas dificultades con el recorte del contenido y la soltura propia del manejo de los mismos. Se la veía insegura y al respecto en los análisis de los registros diferidos de la observación de la primera clase, hemos registrado:

“Comienza la clase sin escribir ni la fecha ni el nombre de la materia. Al colocar el título de la clase del día faltaron algunas preguntas para conceptualizar mejor el término Paleolítico, referirse al uso de la piedra tallada y la importancia de la arqueología para estudiar estos periodos donde no había escritura. Se la observa nerviosa.

La practicante posee muy buen tono de voz y logra la participación de los estudiantes para relacionar el tema del día con saberes previos y saberes cotidianos. Narra la historia de una forma muy abstracta. La clase es muy académica para el nivel de los estudiantes”. (Primera observación a Paola, registro diferido, ver anexo)

Utilizando la terminología propuesta por Bromme (1998) reconocemos que la residente estaba esforzándose por lograr conocimiento de la materia o del contenido. El autor sostiene que otro de los conocimientos que todo profesor debe tener es el conocimiento sobre la didáctica de la asignatura. Señala que el mismo está conformado por los conocimientos que tienen que ver con la enseñanza de la disciplina, en este caso de la Historia (p. 26). Bolívar (2005) señala que el conocimiento didáctico del contenido es “una especie de amalgama de contenido y didáctica”. Dado que el modelo pretende describir cómo los profesores comprenden la materia y la transforman didácticamente en algo “enseñable”, además de los restantes componentes, es clave en este proceso el paso del “conocimiento de la materia”.

De la lectura del fragmento de los registros diferidos que hemos compartido más arriba, reconocemos que esta residente no tenía, en esta primera observación, bien consolidados los contenidos de la disciplina ya que tuvo algunas dificultades en su desarrollo, especialmente al momento de trabajar con conceptos o de establecer relaciones entre ellos y la realidad actual, por ejemplo.

En cuanto a la relación con sus estudiantes en esta primera observación realizada reconocimos que trataba de afianzar la comunicación con ellos ya que, ante los aportes de los mismos a las preguntas que realizaba, les respondía dándoles las gracias y preguntando ¿Cómo era tu nombre? Ante esto señalamos en los registros:

“Intenta conocer a sus estudiantes y recordar sus nombres cuando ellos hacen aportes o responden a sus preguntas de manera correcta. La practicante responde “Muy bien”, ¿cómo era tu nombre?, en varias oportunidades ocurre lo mismo. (Primera observación a Paola, notas de campo, ver anexo).

Se observa cómo estas primeras intervenciones en la práctica son instancias de afianzamiento del conocimiento de los estudiantes. A la residente se la observó muy preocupada por conocer quiénes eran sus estudiantes, cómo les gusta trabajar, cuáles eran sus intereses en relación a las formas de aprender la materia. En este momento el conocimiento del contenido disciplinar, si bien estaba presente, pasaba a segundo plano.

Siguiendo con nuestro análisis de los datos obtenidos de los registros realizados en la primera clase observada a Paola pondremos el énfasis ahora al conocimiento del contenido

curricular. Reconocimos que la misma se encontraba un poco insegura ante algunos aspectos del contenido hacia los que se orientaba la clase. Esta observación la realizamos a partir de la siguiente nota tomada in situ:

“En un momento un estudiante pregunta ¿Profe, en Formosa paso eso?, refiriéndose al Paleolítico. La respuesta de la practicante fue que en la Provincia de Formosa eso no pasó” (Primera observación a Paola, notas de campo, ver anexo)

De ésta nota señalamos que es evidente que en estas primeras clases desarrolladas por la residente hay una escasa integración de los contenidos curriculares ya que, no pudo vincular los contenidos de la prehistoria universal con los de la prehistoria en la región.

En cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas en esta primera clase observada a la residente, reconocemos que la técnica de “pregunta y repregunta” era una de las más utilizadas, así como las ejemplificaciones. Evidenciamos la apropiación de destrezas en la preparación de los recursos didácticos y las propuestas de actividades. Aunque todavía faltaba seguir trabajando en el recorte del contenido y el uso adecuado del pizarrón. Ante esto último hemos registrado:

“En el apuro de los actos escribió en el pizarrón frases sueltas, mezcladas que, al leerlas desde el fondo de la clase no quedaban claras. Los afiches e imágenes que presentó para ilustrar la clase fueron pegados encima de los esquemas y conceptos clave que anotó en la pizarra”. (Primera observación a Paola, registro diferido, ver anexo).

Reconocemos, en los fragmentos de las notas de campo realizadas en las observaciones, que en este primer encuentro la estudiante tenía algunas inseguridades en relación al contenido disciplinar, lo cual no le permitió desenvolverse con soltura al momento de desarrollar su clase. Observamos más interés por conocer a los estudiantes, por mantener el orden en el salón de clase, que por el dominio de los contenidos disciplinares. Se reconoce además el trabajo previo realizado por la estudiante (momento preactivo), ya que pensó en las imágenes a exponer, en el texto y las actividades a proponer.

Hasta aquí algunas de los análisis realizados a partir de la primera observación a una clase realizada a ésta residente. Recalamos que pudimos evidenciar el esfuerzo que venía realizando en conocer a sus estudiantes, en recortar el contenido o adaptarlo al nivel, en

utilizar los recursos como el pizarrón. Así mismo hemos notado las debilidades en torno a la seguridad ante el contenido curricular desarrollado en ese encuentro.

Segunda Observación

La segunda observación se realizó en el mes de agosto del ciclo lectivo 2019. En esa oportunidad la docente en formación estaba abordando contenidos referidos al Antiguo Egipto y sus características políticas. Al llegar a la escuela Paola ya nos estaba esperando. Tenía exhibido algunos afiches en el pizarrón y se la observó mucho más segura en relación a las actividades que realizaba y la forma de desenvolverse frente al grupo clase. A partir del análisis de los registros diferidos de lo observado en ese encuentro evidenciamos avances en relación al conocimiento de los estudiantes, del contenido y la utilización de los recursos didácticos.

En relación al conocimiento de los estudiantes, hemos registrado:

“Conoce mejor a sus estudiantes, se la vio segura. Cuando uno de ellos respondía correctamente alguna de sus preguntas o realizaba algún aporte, ella respondía identificándolos por su apellido. Además en varias ocasiones se la vio riendo con ellos, haciendo chistes o interviniendo para ordenar la participación”. (Segunda observación a Paola, registro diferido, ver anexo)

Reconocemos que ese conocimiento de sus estudiantes que logró construir se produjo a partir de su relación diaria con ellos, es decir, a partir de ir desarrollando sus clases. Tomaba asistencia, por ejemplo en el aula, y ya no se volteaba a mirar la cara de sus estudiantes, al parecer ya los conocía.

En relación a algo mencionado como dificultad en la primera clase observada vinculada al dominio del contenido curricular, en ésta oportunidad no se evidenciaron esas dificultades.

En un momento de la clase, sucedió que:

“Cuando los estudiantes preguntaron algo que quizás ella no sabía, respondió con un “lo averiguamos para la clase que viene”. Aquí vemos que pudo sortear mejor la situación aquella de responder erróneamente”. (Segunda observación a Paola, registro diferido, ver anexo)

Es interesante atender las formas en que esta residente resuelve los conflictos en el aula y las decisiones que toma ante los distintos momentos de la clase ya que ello nos puede dar pistas de que está construyendo estrategias de enseñanza. En relación a ello Hernández (2015) sostiene que es necesario atender el quehacer docente del enseñante durante las clases, ya que son los que a partir de sus conocimientos y experiencias realizan las modificaciones necesarias (p. 75).

En torno a la construcción de conocimientos referidos a la transposición didáctica, es decir, aquellos que permiten adaptar el contenido abordado al nivel de los estudiantes y convertirlos en saberes enseñables, registramos lo siguiente en nuestros registros diferidos:

“Utilizó un tono de voz claro pero potente, logró que sus estudiantes estén atentos a lo que decía. Los conceptos que mencionó fueron explicados de manera correcta, tales como Estado Teocrático, Faraón, Visir, Nomarca, entre otros. Para explicarlos realizó ejemplificaciones, comparaciones pertinentes”. (Segunda observación a Paola, registro diferido, ver anexo)

Reconocemos en este fragmento de los registros diferidos que hay, por parte de la estudiante, un mejor manejo de los conceptos relacionados con la historia antigua, en este caso la historia del Antiguo Egipto. Reconocemos el valor que le atribuye a los contenidos disciplinares abordados, dado que logra establecer relaciones con la actualidad. En relación a ello, Ruiz Zapatero (2010) señala que los valores de la enseñanza de la Historia Antigua en la escuela son los siguientes:

- 1) el valor de conectar con otras materias y permitir visiones interdisciplinares,
- 2) el valor del manejo de fuentes de primera mano, algo muy excepcional en historia,
- 3) el valor de desarrollar el pensamiento y razonamiento científico,
- 4) el valor de concienciar sobre la importancia y la defensa del patrimonio arqueológico e histórico y
- 5) el valor de herramienta para luchar contra la xenofobia y el racismo (p.166).

Además, en este segundo encuentro observamos una mejora en la utilización del pizarrón, si bien no escribió mucho en ella, los esquemas y afiches expuestos, así como las imágenes que utilizó estaban bien ordenadas y presentadas correctamente.

Reconocemos que la construcción de habilidades se fue consolidando a partir del conocimiento que fue logrando de sus estudiantes y del esfuerzo puesto por ella en los detalles de la clase. Evidenciamos la dedicación y el esfuerzo que hubo en la preparación de la clase ya que sus materiales y recursos didácticos presentados fueron muy buenos. Al respecto, escribimos en nuestros registros diferidos:

“Se evidencia el trabajo previo realizado por la residente y los esfuerzos realizados en los materiales presentados. Los afiches, las imágenes, los esquemas fueron muy bien confeccionados, no había confusiones en el momento de presentarlos y utilizarlos” (Segunda observación a Paola, ver anexo).

Reconocemos que el trayecto de las prácticas y residencias pre-profesionales le reportaron a esta estudiante algunos conocimientos relacionados a los estudiantes y a las derivaciones didácticas de los contenidos a enseñar. Esta instancia de la formación contribuyó, en este caso a conocer las formas de encarar el contenido disciplinar en el salón de clase.

Tercera observación:

La tercera observación a las clases de Paola se realizó en el mes de octubre del ciclo lectivo 2019. Nos comentaba la estudiante observada, que en esa oportunidad ya estaba terminando su segunda residencia y que faltaban pocas clases para terminar con el proceso. En este momento el contenido disciplinar abordado en la clase era el de la Antigua Grecia y las características de Esparta. Evidenciamos que varios aspectos de la clase fueron mejor desarrollados que en las oportunidades anteriores.

En el caso del conocimiento que la residente tenía de sus estudiantes reconocemos que, de lo observado en esta clase, la docente en formación logró construir conocimiento de su grupo de estudiantes, los identifica, sabe a quién preguntar, inclusive pedir colaboraciones para borrar el pizarrón, colocar los afiches en la pizarra. Se evidencia que descubrió que a sus estudiantes les gustaba trabajar con afiches, imágenes y juegos didácticos al momento de abordar los contenidos de la historia de Grecia Antigua. Logró conocer sus intereses, su nivel y sus “voluntades”.

La participación de los estudiantes en la clase fue mucho más activa que en momentos anteriores y existió a lo largo de los 80 minutos que duraba la clase una suerte de “control

de la situación” por parte de la residente. Notamos que la estudiante aprendió a llamar la atención a los alumnos cuando estos tenían algunos problemas de conducta, valiéndose en la lista de control, donde asignaba el desempeño de los mismos. Al respecto hemos escrito en nuestros registros del análisis diferido:

“La residente posee dominio del grupo clase, conoce a los estudiantes, logra identificarlos. Sabe llamar la atención para mantener el orden en el curso y usa adecuadamente sus instrumentos de evaluación, como la lista de control que la tiene en la mano, adonde registra los aportes de los alumnos”. (Tercera observación a Paola, registro diferido, ver anexo)

Reconocemos que Paola logró desarrollar conocimiento de sus estudiantes a lo largo del proceso, teniendo en cuenta las formas en las que se comunicaba con ellos en la primera clase observada. Se evidencia que gran parte de los saberes obtenidos en el proceso se debe al conocimiento logrado en este aspecto.

También notamos que la seguridad que mantenía la docente en formación era muy distinta a la que pudimos observar en las primeras clases. Para esta tercera observación realizada, la residente logró mejorar mucho en las formas en que lograba la transposición didáctica, el recorte de los contenidos, la utilización de los recursos didácticos y sobre todas las cosas la manera en que realizaba sus preguntas para guiar el proceso educativo, aclarar dudas o despejar confusiones de los estudiantes.

Creemos que logró desarrollar conocimiento didáctico del contenido cuando sabe explicar el tema, adaptarlo para el objetivo de su clase y a las características del grupo. Ante esto, señalamos:

“El contenido del día estaba bien adaptado considerando que son estudiantes de 11 a 13 años de edad aproximadamente. Logró explicar correctamente conceptos mencionados como polis, oligarquía y diarquía. Supo proponer actividades didácticas que facilitaron la comprensión del mismo y logró constantemente la participación de los estudiantes” (Tercer observación a Paola, ver anexo)

En cuanto a la toma de decisiones evidenciamos que aprendió a realizarlas sustentadas en el conocimiento que poseía de sus estudiantes. En varias oportunidades de esta tercer clase observada señaló “les traje este juego que yo sé que a ustedes les va a gustar”, “les voy a dar una tarea para que ustedes realicen que yo sé que para ustedes será fácil”. En varios

momentos de la clase se apeló a “aquello que ella sabía de ellos” y que eso lo tomó como pauta para tomar decisiones.

El uso de los recursos didácticos y su selección también evidencia la construcción de conocimientos que le permitieron tomar decisiones acertadas en la clase. Utilizó imágenes, esquemas de contenidos elaborados en papel afiche y un juego didáctico que permitieron el desarrollo de la clase de manera exitosa.

En cuanto al conocimiento de los contenidos curriculares se evidencia que, por lo menos éste contenido abordado en ésta tercera clase que veníamos a observar los dominaba y eso le generaba mucha más seguridad ante el grupo clase. Ante esto hemos señalado en nuestros registros de análisis diferido:

“La residente mantiene dominio del contenido abordado en clase (sobre las características de la polis de Esparta, en la Grecia Antigua) a partir de lo cual logra mayor seguridad frente al grupo clase. Logra plantear preguntas que permiten la reflexión, la comparación o las inferencias en los estudiantes. Cuando los estudiantes plantean interrogantes ella supo despejarlas correctamente” (Tercer observación a Paola, ver anexo)

Hasta aquí hemos señalado brevemente algunos de los análisis logrados a partir de las observaciones realizadas a las clases de esta residente en relación a la construcción de conocimiento didáctico del contenido. Estos análisis los tendremos en cuenta más adelante, al comunicar los análisis de las demás clases observadas a otros residentes.

6.3.2. b. Observaciones realizadas a las clases de Fanny: la historia de América Colonial y sus aplicaciones didácticas en las prácticas de enseñanza

En este caso, las clases observadas a esta residente están relacionadas a la enseñanza de contenidos referidos a la historia de América Colonial. En esta oportunidad, al igual que en el caso anterior, acudimos en tres momentos distintos para observar las clases y reconocer cómo, la docente en formación, trabajaba en la construcción de conocimientos del contenido y de los conocimientos didácticos del contenido, en las clases de enseñanza puestas en acto en la práctica pre-profesional.

Todorov (2010) señala que la enseñanza de la historia de América Colonial y la conquista de América, pueden ayudar a que los estudiantes comprendan que: 1) que la conquista de América vaticina y establece nuestra identidad presente y nuestra nueva relación con el Otro, y 2) que el triunfo de la Conquista se debió, primero, al "arte de la adaptación y la improvisación" de los conquistadores y no tanto a su superioridad armamentística. En las observaciones de las clases a esta residente buscábamos comprender cómo es la construcción de conocimientos didácticos del contenido y como este se ve condicionado por el dominio del contenido curricular por parte de la docente en formación.

Primera observación

Esta residente realizaba sus experiencias de la práctica pre-profesional en dos EPES de la ciudad. Las observaciones también fueron planificadas en los mismos meses que el de los demás estudiantes, dado que la intención era observar tres clases en tres momentos distintos de la residencia, los meses de junio, agosto y octubre.

Acudimos a la primera observación una vez logradas las autorizaciones previas. Notamos a la residente muy nerviosa en aquel primer encuentro. Podemos sostener que las primeras incursiones dando clase en la práctica pre-profesional, son momentos marcados por el nerviosismo de los residentes. En este primer encuentro observamos que estaba trabajando en conocer a sus estudiantes y al contexto donde se desempeñaba a través de actividades como preguntar constantemente el nombre de los alumnos, tener a mano la planilla con los nombres, registrar en la lista de control constantemente los aportes, entre otras.

En relación al conocimiento que poseía de sus educando en ésta clase, observamos:

“Evidentemente no conoce a sus estudiantes todavía. Suele preguntar ¿Cómo era tu nombre? Cada vez que alguno hace un aporte a la clase y lo registra en una planilla que tiene en la mano” (Primera observación a Fanny, registro diferido, ver anexo)

Reconocemos en esta oportunidad, al igual que en el caso de la estudiante Paola, que el esfuerzo por la construcción del conocimiento de los estudiantes es más relevante para estas docentes en formación durante sus primeras incursiones en el aula. La residente trabajaba aquel día en el desarrollo del contenido referido a “los motivos que favorecieron la conquista América por parte de los españoles”. En el momento de desarrollo de la clase, en los registros diferidos de la observación, registramos lo siguiente:

“Al presentar el tema del día expone en el pizarrón un esquema de contenidos que utiliza como soporte didáctico para explicar, por medio de una breve exposición didáctica, los motivos que favorecieron la rápida conquista de América por parte de los españoles. Plantea algunos interrogantes para conceptualizar términos que integraban el esquema de contenidos tales como: “superioridad tecnológica, ballestas, arcabuces, etc.”

Todavía le falta seguir trabajando en el discurso, cosa de no trabarse, confundirse o pronunciar mal las palabras. Eso evidencia nerviosismo.

“En la exposición didáctica no hace referencia a otros factores que favorecieron la conquista por parte de los españoles: división entre los indígenas, la ayuda de algunos pueblos “traidores” para lograr la liberación como el caso de la MALINCHE, entre otros.

Entrega material de lectura, lee y explica las consignas en voz alta para toda la clase. Establece un periodo de 20 minutos para su realización. Durante el desarrollo de las mismas recorre los grupos despejando dudas. Utiliza lista de control para registrar el desempeño de los estudiantes.

Una vez finalizado el tiempo estipulado se procede a la socialización de las producciones de los estudiantes. Designados por lista de control algunos de ellos leen sus producciones y la practicante interviene ampliando información.

Faltaron actividades de socialización más dinámicas, donde se pueda demostrar la capacidad de relación, reflexión, trabajo en equipo, etc. Estas pueden ser: análisis de imágenes, materiales audiovisuales, juegos didácticos, etc. No hubo mucha participación de los estudiantes en esta instancia” (Primera observación a Fanny, registro diferido, ver anexo)

Teniendo en cuenta lo sucedido en este momento de la clase podemos reconocer que, en relación al contenido, si bien lo tenía estudiado, existían aspectos que no los conocía, o por los nervios no los comentó a la clase. De hecho, el caso de Malinche, hubiera sido un buen condimento para atrapar mejor la atención de sus estudiantes. La explicación didáctica en esta oportunidad fue muy verticalista, faltaron preguntas para realizar comparaciones con la

actualidad, de manera que los estudiantes participen más en la presentación del contenido. Los esquemas de contenidos utilizados como soporte didáctico fueron bien elaborados, lo cual evidencia lo oportuno de las decisiones que tomó a la hora de utilizarlos.

En el modelo de Shulman, además del conocimiento de la materia y del conocimiento general pedagógico, los profesores deben desarrollar un conocimiento específico: cómo enseñar su materia específica, en los casos estudiados, la disciplina Historia. Bolívar (2005) sostiene que si es indispensable un conocimiento de la materia, éste no genera por sí mismo ideas de cómo presentar un contenido particular a alumnos específicos, por lo que se requiere un conocimiento didáctico del contenido, propio del buen hacer docente. Como comenta Gudmundsdottir (1990; p. 3) “es la parte más importante del conocimiento base de la enseñanza y distingue al profesor veterano del novel, y al buen profesor del erudito”.

Evidenciamos además que la residente tenía dominio del tiempo para los distintos momentos de su clase, pero que todavía las actividades que planteaba, así como algunos recursos seleccionados en el momento de la socialización no fueron los más adecuados, ya que no hubo participación de los estudiantes. Reconocemos, en esta primera observación que la construcción de conocimiento didáctico del contenido todavía era frágil y que la docente en formación se esforzaba por lograr otros saberes, tales como los de los estudiantes, de las técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje, del dominio de los recursos didácticos y del tiempo de la clase, entre otros.

Segunda observación

La segunda observación a las clases de ésta estudiante se realizó a finales del mes de agosto. En esta oportunidad faltaron algunos estudiantes a la clase debido a que el tiempo estaba lluvioso. Se la notó mucho más relajada que la primera vez.

Evidenciamos que para esa segunda observación la docente en formación conocía mejor a sus estudiantes. Tal evidencia, la logramos porque cuando tomaba asistencia sabía quiénes habían faltado aquel día. Al respecto registramos en nuestros registros diferidos:

“Cuando tomaba asistencia era evidente que ya conocía a sus estudiantes, inclusive preguntaba “¿No vino Giménez? ¿Alguien sabe que le pasó? El no suele faltar”. (Segunda observación a Fanny, ver análisis diferido en anexo)

En relación a lo ocurrido con las derivaciones didácticas puestas en acto en la propuesta de enseñanza de esta residente, evidenciamos un mejor manejo de los recursos didácticos, tales como el pizarrón y los esquemas de contenidos, así como del contenido abordado. El mismo estaba referido a las consecuencias de las Reformas Borbónicas en las colonias americanas. En nuestros registros diferidos, señalamos:

“Presenta muy bien el tema del día. Al colocar el título plantea interrogantes para trabajar con conceptos como “reforma y borbones”. Expuso una línea de tiempo elaborada previamente en papel afiche, abordando el periodo 1700 al 1810. Plantea interrogantes para guiar la interpretación del mismo y reconocer los principales procesos estudiados con anterioridad. En todo momento planteó interrogantes para relacionar el tema del día con saberes previos.

Muy buenos los materiales presentados en el día de la fecha. Tanto la línea de tiempo y el esquema de contenidos fueron muy bien elaborados.

En su exposición didáctica tuvo en cuenta el contexto internacional y supo plantear interrogantes para relacionarlo con su impacto en el país.

Explica muy bien los conceptos abordados por medio de interrogantes. Distribuye una guía de observación para un material audiovisual que proyecta. Lee y explica las consignas de manera pertinente. Una vez finalizada la proyección del material audiovisual los estudiantes proceden a la realización de sus producciones y la practicante recorre los grupos despejando dudas con lista de control en mano.

La socialización de la clase se realiza por medio de la actividad de relaciones con flechas, aunque los estudiantes no participan tan activamente”. (Segunda observación a Fanny, ver notas en bruto en anexo).

De lo observado se evidencia que en ésta oportunidad la residente posee mejor manejo del grupo clase y del contenido, eso le dio más seguridad a la hora de plantear interrogantes o establecer comparaciones. Utilizó muy bien los recursos didácticos y se evidencia el trabajo previo para su confección. De lo dicho, podemos decir que, a diferencia de la primera clase observada, en ésta oportunidad, la residente poseía más habilidades prácticas, en torno al cómo hacer y por qué hacer.

Las estrategias de enseñanza aprendizaje y los recursos utilizados demuestran un avance en relación a las formas en que desarrolló su clase en la primera oportunidad, aunque, de todas formas eso no le alcanzó para lograr la participación de grupo clase. Bolívar (2005) señala al respecto que este conocimiento, el conocimiento didáctico del contenido, se construye con y sobre el conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico general y conocimiento de los alumnos. En esta segunda observación podemos decir que el mejor

conocimiento que la docente en formación tenía de los estudiantes, de sus niveles de aprendizaje, de sus implicancias en las propuestas de actividades, etc, le permitió mejorar la utilización de las estrategias de enseñanza del contenido. En relación a la transposición didáctica se evidencia que las decisiones que tomó en relación a los recursos utilizados y las actividades propuestas le permitieron adaptar muy bien el contenido al nivel de los estudiantes.

Tercera observación

En el mes de octubre se realizó la tercera y última observación a una clase de ésta residente. En esta oportunidad acudimos a la escuela y visualizamos un cambio importante en la forma en que la estudiante estaba vestida. Traía puesto un pantalón de vestir y un saco que le otorgaban más presencia frente al grupo clase. El contenido abordado en aquel encuentro era referido a una clase de revisión sobre las civilizaciones americanas pre-colombianas. La vimos mucho más desenvuelta en la instancia de recuperación de saberes previos.

Utilizó como recurso didáctico unas imágenes y por medio de preguntas orientadoras logró la participación de los estudiantes en esta instancia de la clase. Valoraba constantemente los aportes de los estudiantes, haciéndoles sentir bien con sus aportes. A partir de lo observado estamos de acuerdo con Shulman (1986) cuando sostiene que el conocimiento didáctico del contenido, es una subcategoría del conocimiento del contenido e incluye diversos componentes: “los tópicos que más regularmente se enseñan en un área, las formas más útiles de representación de las ideas, las analogías más poderosas, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, y, en una palabra, la forma de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros” (p. 9).

De lo observado durante el desarrollo de la clase, en nuestros registros diferidos consignamos:

“Presenta el tema del día sin dificultades. Se la ve segura de lo que hace y dice. Por medio de una exposición didáctica explica correctamente las características de la Civilización Azteca en sus aspectos social, político, económico y religioso. Utiliza muy bien los recursos didácticos presentados (mapa y esquema de contenidos).

Logra la atención de las estudiantes y pregunta siempre los conceptos mencionados para ser trabajados: CONFEDERACION, TRIBUTOS, IMPUESTOS, etc. También plantea interrogantes para establecer relaciones con la actualidad.

Entrega material de lectura, lee y explica las consignas y establece un periodo de 25 minutos para su realización.

La practicante recorre el grupo mientras los estudiantes trabajan despejando sus dudas.

Una vez finalizado el tiempo estipulado se procede a la socialización de las producciones de los estudiantes. Algunos leen sus producciones y el practicante intervino ampliando información. Registra los aportes de los estudiantes en la lista de control, valorando sus aportes” (Tercera observación a Fanny, registros diferidos, ver anexo)

De lo observado podemos identificar que la residente logró desarrollar conocimientos en relación a sus estudiantes y que, ése conocimiento en torno a lo que son capaces de hacer, de producir y sus gustos a la hora de aprender, fueron las bases para que en el momento de tomar decisiones, elija qué recursos utilizar y qué actividades proponer. La estudiante demostró una evolución en relación a la primera clase observada y en esta oportunidad la notamos mucho más segura de sí misma.

En relación al dominio de conceptos y el uso del vocabulario específico de la asignatura, observamos que fue más fluido. Pudo plantear interrogantes y generar conversaciones con los estudiantes para establecer comparaciones con la actualidad, sobre todo al referirse a conceptos como “impuesto”.

Como decíamos al momento de analizar las entrevistas, uno de los principales conocimientos que los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF construyen en la práctica y residencia pre-profesional, y que se evidencia en estas observaciones, es el conocimiento didáctico del contenido. La estudiante manifiesta haber desarrollado habilidades para adaptar el contenido, presentarlo como objeto de estudio en situación de clase, y preparar actividades y recursos didácticos para hacerlo comprensible.

Hasta aquí algunos de los análisis realizados a partir de las observaciones a las clases de ésta residente. Las conclusiones generales las compartiremos después de comunicar los análisis de otro de los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF en la instancia de las prácticas y residencia pre-profesional, cuyas clases también hemos observado en tres oportunidades.

6.3.2.c. Observaciones realizadas a las clases de Sergio: la historia argentina y la construcción de conocimiento didáctico del contenido

Antes de comenzar con el análisis de los registros de las observaciones realizadas a las clases de este estudiante, consideramos necesario detenernos a realizar un breve comentario acerca de los contenidos disciplinares que abordó en sus clases y la relevancia de la enseñanza de los mismos desde la asignatura. En esta oportunidad, los temas que el estudiante abordó en sus prácticas de enseñanza, eran referidos a la Historia Argentina desde el Siglo XX, debido a que estaba realizando sus experiencias de “formación en el terreno” en un aula del CSO, más precisamente en un 5to año del Nivel Secundario.

Consideramos necesario realizar este breve comentario porque estamos de acuerdo con Bolívar (2010) cuando señala que el contenido de orientación disciplinar ha de ser reorganizado y transformado, teniendo en cuenta los alumnos, el contexto y el currículum. Una parte vital de esta re-contextualización consiste en encontrar relaciones y posibilidades nuevas entre el contenido y su representación, fruto de un largo proceso en los profesores veteranos, que disponen a menudo de modelos altamente elaborados para enseñar su materia; incluyendo una “comprensión” de lo que significa la enseñanza de un tópico particular y de los principios, técnicas y modos de representar y formular la materia didácticamente. El autor mencionado sostiene además que entre los componentes del conocimiento didáctico del contenido se han resaltado también las concepciones, valores y creencias de lo que significa enseñar una determinada materia en un determinado nivel y contexto. A modo de marco organizativo o mapa conceptual estaría en la base de la toma de decisiones curriculares sobre los materiales y medios, objetivos que se proponen en sus clases, las tareas apropiadas que realizan y los criterios y formas que emplean para evaluar el aprendizaje (Grossman, 1990).

En relación a los beneficios que brinda la enseñanza de la Historia Argentina en los estudiantes, en este caso del CSO, autores como Carretero (2014) señalan que contribuye a facilitar la comprensión del presente, permitiendo analizar, en exclusiva, las tensiones temporales, estudiar la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos, construir esquemas de diferencias y semejanzas, entender los cambios y continuidades de nuestra sociedad, potencia la racionalidad en el análisis de lo social, lo político, etc (Carretero;

2014 p. 17). Teniendo en cuenta esto, las observaciones realizadas a las clases de este estudiante fueron llevadas a cabo tratando de reconocer las relaciones que se establecían entre el dominio de los contenidos disciplinares por parte del docente en formación, las transformaciones que realizaba del contenido para hacerlo “enseñable” y el desarrollo de las potencialidades de comprensión de la realidad social por parte de sus estudiantes.

Primera observación

Las evidencias obtenidas por medio de la observación acerca de la construcción de conocimientos profesionales docentes por parte de este residente, se complementaron posteriormente con una entrevista realizada a fin del ciclo y cuyos testimonios hemos compartido en la sección del análisis de las entrevistas de la presente investigación.

Acudimos a la primera observación en el mes de junio del ciclo lectivo 2019. En esa oportunidad éste residente estaba pasando por las primeras experiencias dando una clase “completa” en el salón donde hacía su residencia. Todas las experiencias previas fueron de observaciones y observaciones participativas.

En esta oportunidad reconocimos los esfuerzos que venía realizando para conocer a su grupo de estudiantes. Si bien a algunos los tenía bien identificados, todavía no observábamos ninguna complicidad entre ellos. En relación a los contenidos abordados en esta primera observación, reconocimos que no tenía problemas con las formas de adaptarlos para el nivel de sus estudiantes.

En esa oportunidad estaba desarrollando el contenido del primer Golpe de Estado en la Argentina y el Retorno Conservador, en un 5to año del Ciclo Superior Orientado. En cuanto a sus acciones en la clase, los recursos que utilizó y las actividades que propuso, hemos registrado en nuestras notas o registros diferidos:

“Comienza la clase planteando interrogantes para guiar la observación de una imagen y resaltar la importancia de los medios masivos de comunicación en la formación de la opinión pública. Buenas las comparaciones con la actualidad. Posee buen tono de voz. Logra la participación de los estudiantes. Muy productiva la actividad. En ocasiones el curso se dispersa mucho y no logra mantener siempre el orden. Cuando expone se mueve mucho o desplaza por el curso. Bien relacionada la actividad de inicio con el tema a presentar.

En el desarrollo expuso una línea de tiempo abarcando el periodo 1930-1943 del Retorno Conservador y ubicó temporalmente el periodo a estudiar en esta clase. Colocó un esquema de contenidos elaborado en papel afiche y mediante la exposición pedagógica explicó las principales características políticas, económicas y sociales del periodo.

Bien planteadas las preguntas para conceptualizar los términos “facto, Golpe de Estado, Corporativismo, Restauración Conservadora, Proscripción, Estado de Sitio, entre otros, que conformaban el esquema de contenidos. Buenas las ejemplificaciones y las comparaciones con la realidad.

Se lo nota seguro y posee buen vínculo pedagógico con los estudiantes, logra captar su atención.

Al referirse a la explicación del termino REPRESION faltó explicar que el Estado es el único que tiene el poder de la coerción. Según lo que el expuso dio la sensación que el Estado no puede ejercer la fuerza contra los manifestantes.

Al referirse al concepto CORPORATIVISMO no explicó la situación italiana y el avance de este tipo de gobiernos implantados en los totalitarismos de Europa.

Utiliza frecuentemente de la muletilla ¿si? En ocasiones utiliza frases muy sueltas como: *“la gente no podía hacer prácticamente nada”* *“algunas personas eran contratadas para hacer el trabajo sucio del Estado”*, *“no les salió tan limpia la jugada”* entre otras.

Muy buenos los materiales presentados a los estudiantes. Excelentes los afiches, líneas de tiempo, esquemas, textos, imágenes y materiales audio visual presentados. Denota el trabajo previo realizado.

Entrega material de lectura, lee y explica correctamente las actividades. Establece un tiempo de 20 minutos para su realización y durante el desarrollo de las mismas recorre los grupos despejando dudas.

Una vez finalizado el tiempo estipulado se procede a la socialización de las producciones de los estudiantes. Algunos de ellos leen sus producciones y el practicante fue registrándolas en la lista de control. Buenas las intervenciones hechas para ampliar la información, aunque no se siguió refiriendo al contexto internacional. (Primer observación a Sergio, registro diferido, ver nexos)

Estas fueron nuestros registros diferidos de lo observado en la primera clase de Sergio. Evidenciamos que éste residente ya tenía mucha habilidad para la confección de sus recursos didácticos. Otra característica que nos llamó la atención de esta primera observación fue la manera en que se dirigía a sus estudiantes. Siempre con un tono ameno, demostrando interés por que comprendan el tema abordado. En relación a la relevancia de las formas de comunicación en las prácticas de enseñanza, Pagés (1976) señala:

Enseñar es comunicar. Y en cualquier acto comunicativo hay que tener en cuenta:

a) la formación para la comunicación, la adecuación de lo que se comunica, del discurso, al medio y al contexto, el aprendizaje de determinadas herramientas, etc. Hay que formar al comunicador para que conozca las características y los medios de la comunicación educativa;

b) las personas a las que se les comunica algo, con las que se establece algún tipo de comunicación, en nuestro caso los alumnos y las alumnas de secundaria, su predisposición ante lo que les queremos comunicar, sus propósitos y sus intereses para aprender aquello que les comunicamos; y

c) lo que se comunica, este caso el conocimiento histórico, y cómo debemos comunicarlo para obtener aprendizajes. Y, además, el contexto en el que se realiza la comunicación, contexto que incluye desde las finalidades o propósitos educativos que la administración educativa otorga a los saberes escolares, el contexto social y cultural, hasta la institución en la que se realiza y la organización espacio-temporal en la que tiene lugar (organización del espacio aula y tiempo de duración de la comunicación) (Pagés, 1979, p. 157)

Dicho esto, reconocemos que en esta instancia de la formación para la docencia los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF construyen conocimientos en relación a las formas de comunicar los contenidos de la disciplina, lo cual sería un componente del conocimiento didáctico del contenido.

Por la forma en que desarrolló ésta clase se evidencia que las etapas previas de la residencia, es decir las de observación y observación participativa, fueron etapas muy valiosas en la apropiación de ideas, estrategias de enseñanza y formas de adaptar el contenido y de comunicarlos. En cuanto a las dificultades que se evidenciaban fueron algunas relacionadas al nerviosismo, tales como: moverse mucho, apurarse en la exposición didáctica, algunas indecisiones en relación a las ejemplificaciones que realizaba o en relación al contenido curricular abordado.

Reconocemos que este residente tenía buen dominio del contenido enseñado, lo cual le permitió comunicarlo de una manera mucho más eficaz a sus estudiantes. Es necesario además tener en cuenta el grupo clase con quien trabaja y los contenidos que enseñaba, ya que eran estudiantes más grandes (entre 16 y 18 años). De todas formas se observó que el residente estaba trabajando en la construcción de conocimiento de sus estudiantes, ya que nos dimos cuenta de que no los reconocía todavía y preguntaba constantemente sus nombres, si entendieron lo que acababa de decirles, si les gustaba la propuesta de actividades, etc.

Segunda observación

La segunda observación a la clase de éste residente se realizó en el mes de agosto. En esta oportunidad lo notamos mucho más seguro en relación a aquellos aspectos señalados como “dificultades” en la primera clase observada. En esta ocasión pudimos observar que identifica mejor a sus estudiantes, agradeciendo y valorando cada uno de los aportes que recibía.

En relación al dominio del contenido no sucedió como en la ocasión anterior que quedaron conceptos clave sin trabajar. En ésta oportunidad el contenido era referido al Primer Gobierno Peronista (1946-1952). El mismo estuvo muy bien adaptado, conforme la característica y las edades de los estudiantes. De los momentos de la clase más significativos hemos registrado lo siguiente:

“Plantea preguntas para recuperar saberes previos a partir de la observación de un material audiovisual referido a las Banderas de Peronismo. Al grupo clase lo observa atentamente. Logra la participación de los estudiantes de manera activa. Buenas las comparaciones con la actualidad. Establece relación entre este momento de la clase y la presentación del tema nuevo.

En el momento del desarrollo presenta el tema del día, valiéndose de preguntas para observar y analizar la línea del tiempo presentada y el esquema de contenidos. Logra explicar correctamente las características económicas del Primer Gobierno de Juan Domingo Perón.

Posee dominio de contenidos, buen tono de voz y sabe lograr la atención de los estudiantes. Posee buen vínculo pedagógico con ellos. En todo momento plantea interrogantes para relacionar el tema del día con saberes previos. Construye el aprendizaje con los estudiantes por medio de preguntas conceptualizando términos: intervencionismo, IAPI, Balanza comercial, Plan Quinquenal, Mercado interno, etc. Muy buenas las imágenes analizadas mientras se explicaban estos conceptos.

Presenta excelente los materiales, lo cual demuestra el trabajo previo y la dedicación. Entrega material de lectura, lee y explica las consignas. Establece un periodo de 25 minutos para su realización. Durante el desarrollo de las mismas recorre los grupos despejando dudas.

En la socialización de las producciones cuenta con la colaboración de los estudiantes. La actividad propuesta es muy interesante y productiva. Plantea buenas preguntas para establecer relaciones con la actualidad. (Segunda clase observada a Sergio, registro diferido, ver anexo)

Atentos a lo señalado en nuestro registro diferido de la observación de la clase, podemos reconocer que el contenido disciplinar se presenta de una manera sencilla, con conceptos fáciles de comprender y con frecuentes preguntas para establecer comparaciones con la realidad actual. Reconocemos la gran capacidad que tenía este docente en formación de

hacer comprometer a los estudiantes con los contenidos abordados en esa clase, resaltando en todo momento las semejanzas con la realidad actual.

Consideramos que logró desarrollar una actitud docente sólida hasta esta instancia de la práctica pre-profesional. Sus propuestas didácticas fueron muy interesantes, supo desenvolverse correctamente con la utilización de las TICs en su clase y manifestó que, a través de la práctica fue construyendo saberes y habilidades necesarias para conocer a sus estudiantes, proponer actividades, seleccionar imágenes, recursos didácticos, etc. De la relación con sus estudiantes reconocemos que conoce sus formas de trabajar, sus capacidades a la hora de aprender y sus gustos a la hora de hacerlo.

Compartimos a continuación nuestras apreciaciones realizadas a partir de la tercera observación realizada al residente.

Tercera observación

Esta tercera observación a una clase de éste residente se realizó hacia finales del mes de octubre, cerrando el ciclo de la práctica y residencia pre-profesional. Lo interesante de ésta oportunidad fue que la misma se desarrolló un día donde tenían previsto realizar un examen escrito con los estudiantes. Acudimos a la EPES donde realizaba su residencia y cuando nos enteramos que ese día tenían examen consideramos importante la oportunidad de ver cómo se procedía una clase de evaluación y cómo podríamos visualizar los conocimientos que desarrolló el residente en ésta instancia de su formación inicial.

Dicho esto consideremos significativo citar a continuación algunas de las notas de campo que hemos registrado durante este encuentro:

“Organizó el grupo clase ubicando las sillas y las mesas de los estudiantes en filas. Posee una buena capacidad para organizar el grupo y buen dominio del grupo aula. Lee y explica correctamente el objetivo del examen y los criterios de evaluación, así como las consignas a realizar. Asigna un tiempo de 40 minutos para la realización de las mismas.

Los estudiantes proceden a realizar el examen y constantemente el practicante recorre los grupos despejando las dudas que iban surgiendo.

Muy buenos los materiales presentados, las consignas elaboradas, demuestran el trabajo previo y la dedicación.

Cuando los estudiantes terminan sus exámenes le van llevando a la mesa donde tiene sus cosas. Una vez que todos terminan y pasa el tiempo estipulado para realizar el examen el residente realiza buenas intervenciones para lograr que los estudiantes reconozcan como podrían haber respondido correctamente las consignas (Tercer clase observada a Sergio, notas de campo, ver anexo)

En esta clase en particular se observa que el contenido evaluado es a partir de actividades de comparación, de análisis de frases e imágenes y de comprensión de conceptos. Reconocemos que las transformaciones realizadas en el contenido, por el docente en formación para que los estudiantes lo comprendan, fueron positivas dado que los estudiantes trabajaron casi sin solicitar la ayuda del residente y la socialización del trabajo, al final de la clase, fue muy productiva.

Reconocemos que durante ésta instancia el residente adquirió muchas las aptitudes para el desempeño de la tarea docente. Lo notamos seguro de las decisiones que tomaba, atento a las preguntas de los estudiantes, trabajando en un buen vínculo pedagógico con ellos. Demostró dominio del contenido y de las estrategias de enseñanza y aprendizaje seleccionados.

Comprendemos que el ejercicio de la práctica y residencia pre-profesional permitió a éste estudiante, y a los demás, construir algunos conocimientos significativos para el posterior ejercicio de la profesión docente, además de permitirles experimentar la oportunidad de dar clase en un salón con estudiantes adolescentes. Las conclusiones a las que arribamos a partir de las observaciones serán comunicadas a continuación.

6.3.3 Conclusiones de las observaciones de clase

De las observaciones de las clases comprendemos el valor que tiene para la formación inicial de estos estudiantes la instancia de la práctica y residencia pre-profesional para la construcción de conocimientos profesionales que serán utilizados en su posterior ejercicio de la profesión. Consideramos que varias de las conclusiones a las que llegamos a partir de la implementación de esta técnica de recolección de datos empíricos son muy similares a las que arribamos con las entrevistas.

La mayoría de los estudiantes observados en situación del ejercicio de la práctica pre-profesional demostraron la construcción constante de conocimientos de los estudiantes, de las formas en que su grupo estaba más dispuesto a trabajar, de la manera más eficaz de dirigirse a ellos para lograr su atención. Este conocimiento se convierte, en los casos estudiados, en la base para el desarrollo de los demás saberes, tales como: el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento de las técnicas y estrategias de aprendizaje, de la adaptación y preparación de los recursos didácticos, entre otros.

Notamos además que los residentes logran tomar decisiones en torno a qué estrategias utilizar, qué recursos didácticos utilizar, cuándo y por qué utilizarlos, qué actividades proponer, entre otras. Consideramos que estos conocimientos son los que le otorgan, sobre todo al final de la instancia de la residencia, confianza en sí mismos, lo cual se evidencia en sus formas de vestir, de actuar, de hablar y desplazarse en el aula.

Cabe señalar que no todos los residentes evolucionan de la misma manera en la construcción de conocimientos. En algunos la construcción se produce más rápido y de manera más ascendente. Mientras otros tienen marchas y contramarchas en el proceso de construcción de conocimientos y habilidades docentes. Quizá ello se deba a varios factores, tales como las biografías personales, las biografías en la formación inicial, el grado de esfuerzo que pone cada residente, la relación que entablan con sus profesores coformadores, etc. Factores estos que podrían ser objetos de estudio de otras investigaciones futuras.

Hasta aquí la presente investigación demuestra que en la instancia de la práctica y residencia pre-profesional los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF sí construyen conocimientos y habilidades, que los mismos son más bien de carácter práctico y que los desarrollan a partir de la práctica constante, del estar con los estudiantes, del conocimiento que van logrando de ellos. Los construyen a partir de tomar decisiones, acertadas o erradas, que le permiten ir conociendo cuáles son las mejores formas de enseñar. Los desarrollan a partir de pasar por la experiencia de dar clase con estudiantes adolescentes verdaderos, vinculado sus saberes previos a la situación de la práctica.

Consideramos que este momento de la investigación fue uno de los más relevantes para la concreción de los objetivos propuestos ya que, nos permitió conocer cómo los estudiantes construyen conocimientos profesionales que le permitirán enseñar esta disciplina, la Historia. En este sentido hemos vivenciado las relaciones que se establecen entre el profesor en formación, el alumno y el saber escolar en el contexto de una clase y de una escuela pública de la ciudad. Logramos elaborar conocimientos teórico-prácticos que nos permitieron analizar y comprender qué ocurre cuando se enseña y se aprende Historia en las prácticas y residencias pre-profesionales en contextos concretos y pensar alternativas para su enseñanza.

Los saberes que construyen los residentes en relación al conocimiento didáctico del contenido en esta instancia de la formación para la docencia constituyen un cuerpo de conocimientos distintos del cuerpo de conocimientos que constituye la propia enseñanza de la Historia. Son conocimientos contruidos en, y desde, la práctica por sus protagonistas (el profesorado, el alumnado y los saberes) y nos permiten comprender qué hacen o dejan de hacer, qué racionalidad preside su práctica, para poder preparar sus intervenciones y tomar decisiones en la práctica, así como para poder analizar qué ha ocurrido o qué ha dejado de ocurrir en relación con el aprendizaje de su alumnado y buscar alternativas para mejorarlo.

6.4. Análisis de las narrativas sobre la práctica

Socializar los relatos de experiencias en las prácticas docentes supone una invitación a conocer historias, a sumergirnos en relatos que narran historias escolares y las sutiles percepciones de quienes las viven, una oportunidad para comprender e introducirnos en el universo de prácticas individuales o colectivas que recrean vívidamente, con sus propias palabras, en un determinado momento y lugar, el sentido de la escolaridad. Contándonos historias de la práctica los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF nos revelaron las reflexiones y discusiones que éstas experiencias propiciaron, las dificultades que encontraron en su transcurso y las estrategias que elaboraron para obtener ciertos aprendizajes y logros escolares en un grupo particular de alumnos.

Narrando las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, nos contaron sus historias, experiencias, nos confiaron sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran el papel de la práctica y residencia pre-profesional en su formación inicial. Además, por medio de ellas, estaríamos conociendo sus impresiones acerca de lo que consideran una buena práctica de enseñanza, el aprendizaje significativo de sus alumnos y alumnas, sus propios lugares en la enseñanza y en la escuela, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayaron, los criterios de intervención curricular y docente que utilizaron, los supuestos que subyacen a las formas con que evaluaron los desempeños de los estudiantes y los suyos propios.

Consideramos que con sus narrativas nos mostraron parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron en sus prácticas y residencias pre-profesionales. Por eso, consideramos que a partir de analizar estos relatos podríamos conocer, entonces, buena parte de sus saberes y supuestos sobre la enseñanza; sus recorridos y experiencias como residentes; sus certezas, sus dudas y preguntas; sus inquietudes, deseos y logros.

6.4.1. Características del instrumento y justificación de su elección

Como hemos mencionado anteriormente el último instrumento al que recurrimos para recolectar datos que nos dieran pistas de la construcción de conocimientos profesionales docentes en las prácticas y residencias pre-profesionales de los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF, fueron las narraciones o relatos de experiencia sobre la práctica. La narrativa en las investigaciones de carácter cualitativo, más allá de ser una manera metodológica de recogida y análisis de datos se ha constituido en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en las investigaciones en educación.

Consideramos que al contar las propias vivencias de la práctica y residencia e interpretarlas en la voz de las historias de los agentes que la narran, en éste caso los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF de la cohorte 2019, estaríamos encontrando una forma peculiar e interesante de conocer cómo construyeron conocimientos profesionales en ésta instancia de su formación inicial. Bolívar (2001), señala que el uso de las narrativas en las investigaciones sobre la formación docente “se inscriben frente a aquella imagen burocrática del oficio docente, en un nuevo profesionalismo donde se recupera la “autoridad” sobre su propia práctica, siendo sujeto de su propio desarrollo y que se expresa como autor de los relatos de su práctica” (Bolívar, 2001, p.32). McEwan y Egan (1998) señalan por su parte que lo narrado dentro de una tradición son “paquetes de conocimiento situado” que se recrean a medida que se narran (McEwan y Egan 1998, p.232).

Ante esto Caporossi (2015) señala:

“(…) las narrativas son acciones humanas que se dan en la intersubjetividad, con otros diversos, en la pluralidad, como algo que nace en un mundo que ya existe. Las narrativas son acciones humanas puestas en acto por sujetos históricos y sociales, producidos en una red de relaciones culturales, políticas, económicas y productores en esa red al darle nuevos sentidos y significados al narrar lo vivido. A través de la narrativa en el narrador se dan procesos de identificación y de construcción de subjetividad, en tanto se narra en una red de interacciones.

En este sentido es que sostenemos que la narrativa es un dispositivo importante para la construcción del conocimiento profesional docente, porque el narrar excede lo individual, al darse en un contexto, en un mundo que existe y que condiciona las narrativas” (Caporossi, 2015, p.110).

Dicho esto, consideramos significativo escuchar los relatos sobre la práctica y residencia pre-profesional de los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF ya que en ellas podríamos descifrar hechos, ideas, teorías, sueños, temores, saberes, desde la perspectiva misma de los sujetos que investigamos. La autora mencionada señala que en la narrativa está comprendido lo cognitivo, lo afectivo y la acción, en tanto que los conocimientos, los afectos y las emociones se expresan a través de las narraciones (Caporossi, 2015, p.108).

Teniendo en cuenta esto, pedimos a los estudiantes que relaten historias de la práctica, aquellas en las que estuvieran involucradas situaciones de conflictos, reconocimiento, relaciones de poder, temores, ansiedades, frustraciones, etc. de las cuales hayan logrado construir algún tipo de conocimiento que ellos consideraban como relevantes para el futuro ejercicio de la profesión docente. Se seleccionaron los relatos de experiencia de tres residentes de la cohorte 2019. Los mimos fueron seleccionados al azar, considerando que cualquiera de ellos tendría muchas historias interesantes para contar.

Los estudiantes seleccionados fueron identificados en ésta comunicación con los seudónimos Hugo, Lucas y María ya que nos pidieron que resguardemos su identidad. Las narrativas fueron escritas por parte de los informantes y posteriormente entregadas para su análisis y tratamiento. En este trabajo se compartirán aquellos aspectos más sobresalientes de dichas narrativas en las que pudimos reconocer la construcción de conocimientos y las conclusiones serán compartidas una vez realizados los comentarios más significativos de los tres residentes.

El objetivo al que apuntamos con la puesta en marcha de este dispositivo es el de conocer qué conocimientos profesionales docentes lograron construir los residentes en ésta instancia de su formación inicial, cómo reconocen esa construcción y reconocer cómo visualizan estos estudiantes su propia acción en la práctica.

Rescatamos que lo valioso de este dispositivo es que nos trae a colación las voces de los protagonistas del proceso estudiado, los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF, quienes recordaron aspectos vividos de su práctica, las repensaron, reflexionaron sobre ellas, expresaron sus sentimientos y en ellas fuimos reconociendo aspectos relevantes de su formación inicial en esta instancia.

6.4.2. Narrativas de los estudiantes

6.4.2.a). Análisis de las narrativas del estudiante Hugo

La presente narrativa fue realizada por el estudiante en el mes de noviembre del 2019. La misma se logró gracias a la buena voluntad que tuvo el estudiante, en la que le pedimos que nos narre de manera escrita algunas de las experiencias más significativas de su práctica. Experiencias dando clase, sobre sus ansiedades, sus miedos, con los estudiantes, con su pareja pedagógica, etc., en las cuáles él podría reconocer la construcción de algún tipo de conocimiento valioso. Las narrativas fueron escritas por el estudiante y posteriormente nos fue entregado para su lectura y análisis.

Los aspectos más significativos de su relato son compartidos de la siguiente manera:

Comencé las prácticas muy ansioso y con mucho miedo, ya que tuve la oportunidad de hablar con varios practicantes de promociones anteriores y, por lo que me contaban me hicieron tener miedo de las profesoras, de los estudiantes, de las escuelas adonde nos podría tocar hacer la práctica. Gracias a Dios las experiencias vividas fueron bastante lindas y hoy me hacen pensar que no era cierto aquello que me decían (...)

De todo lo que fue la práctica por ahí lo más cansador es hacer las planificaciones, agarrarle la mano a lo que piden las profesoras que te lo corrigen, tanto las pedagógicas como curriculares. Una vez que le agarras la mano a eso creo que ya es más llevadero. En general, creo haber tenido una experiencia muy positiva, en un principio fue muy difícil porque por primera vez tomábamos contacto con los estudiantes intentándoles enseñar contenidos que aprendimos en la universidad. Te encontrás con 40 ojos mirándote, escuchándote, cuestionando explicaciones o ejemplos, es ahí donde te das cuenta del compromiso que se asume al elegir la profesión docente (...)

Sería muy bueno que cátedras como ésta se dicten desde el inicio de la carrera, creo que así los estudiantes llegaríamos mejor preparados a la hora de desempeñarnos en el ámbito educativo (...). El acompañamiento del profesor curricular fue muy importante en las primeras clases. Me ayudó a darme cuenta de que las actividades que yo proponía eran muy extensas y la verdad es que 60 minutos pasan volando. Me enseñó cómo recortar el contenido y poder presentarle de manera entretenida a los estudiantes (...)

La primera vez que fuimos a la escuela con mi pareja pedagógica estaba muy ansioso. Nos tocó un profesor de curso re piola. Yo estaba más interesado por conocer a los estudiantes ya que sabía que mucho de nuestro trabajo por realizar dependería de lo que llegáramos a lograr con ellos. Era un grupo bastante ordenado, con estudiantes muy aplicados. No eran numerosos y creo que eso nos facilitó mucho el trabajo.

Creo que los primeros tips los tomamos del profesor de curso (...). El profesor nos pidió que observemos sus primeras clases y a partir de ello fuimos mirando cómo enseñaba, qué recursos utilizaba, cómo le hablaba a los estudiantes, si tomaba o no asistencia, si tenía o no una lista de control (...)

Cuando nos tocó realizar nuestras primeras “participativas” nos valimos bastante de lo que habíamos observado de sus clases. A mí en particular me costó un poco más que a mi

compañero aprender a adaptar el contenido. Mis actividades que proponía eran muy largas y los estudiantes nunca llegaban a terminar (...). El profesor de curso me dijo “es mejor que se equivoquen ahora, que no les estamos poniendo nota a que lo hagan cuando vengan a observarles sus profesoras de la universidad”. Las clases participativas fueron muy importantes para ir ensayando, a ver qué cosas salían bien y que cosas no tanto (...)

Lo otro que la práctica te exige es tiempo. Yo dejé de cursar las otras materias que estaba cursando para dedicarme de lleno a las prácticas. Sentía que no podía hacer las cosas a medias y fallarle a los profesores y a mí mismo. El año que viene voy a cursar de nuevo esas materias o voy a prepararlas para rendir libre.

En las prácticas te das cuenta que ser profesor no es un trabajo sencillo, que hay muchas cosas que un docente hace y que nadie las reconoce. Cuántas veces no tuve que trasnochar preparando mis líneas de tiempo, mis afiches y pensando actividades. Además es un trabajo que requiere que inviertas si querés que las cosas te salgan bien. Hay que invertir tiempo, ganas, dinero. (...)

Al final del proceso la cosa fue mucho más agradable, en los últimos días ya sentía cariño por los chicos y me sentía parte del aula y era muy hermosa la sensación de ser el profe, tanto que cuando terminaba me empezó a agarrar tristeza. Fue algo muy lindo y especial, por ser la primera vez que los alumnos te digan “profe” es muy satisfactorio. (Narrativas sobre la práctica del estudiante Hugo, ver anexo)

Teniendo en cuenta la lectura de estos fragmentos de las narrativas del estudiante en torno a la residencia pre-profesional consideramos que el estudiante reflexiona sobre sus acciones pasadas y evidencia las formas en que fue construyendo conocimientos docentes. En estas reflexiones realizadas por el estudiante se evidencia el análisis que realiza sobre sí mismo, ya que “el instrumento principal de la práctica pedagógica no son los manuales, el programa o las tecnologías, sino el propio enseñante, su capacidad de comunicar, de dar sentido, de hacer trabajar, de crear sinergias entre los alumnos, de relacionar los conocimientos o de regular los aprendizajes individualizados” (Perrenoud, 2006, p.109).

De su lectura evidenciamos que el residente encuentra en las reflexiones que realiza un dispositivo valioso para reconocer e identificar los conocimientos profesionales que fue construyendo a partir de la prueba y el error, así como los agentes importantes para la conformación de dichos conocimientos. Vemos así que las prácticas de enseñanza puestas en acto en el salón de clase accionan representaciones, conocimientos, afectos, diálogos, esfuerzos, colaboraciones, diferencias, desafíos, entornos, medios físicos, porque es en la actividad donde se reorganiza el funcionamiento mental. Es por ello que decimos que la puesta en acto de las prácticas de la enseñanza en el aula supone pensar al docente en

acción, donde cobra vida la interacción, porque implica la participación del otro, interactuando a la vez con lo material, por el uso de artefactos (Caporossi, 2015, p.138).

6.4.2.b). Análisis de las narrativas del estudiante Lucas

Complementaremos a continuación estas apreciaciones con los relatos de otro de los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF. En este caso pedimos al residente que nos narre de manera escrita algunas de las principales experiencias por las que pasó en la práctica y residencia y de las que él consideraba podría identificar la construcción de algunos conocimientos profesionales docentes. Después de unas semanas el estudiante nos acercó sus narrativas para que las leyéramos y pudiéramos realizar nuestros análisis sobre lo que escribió.

Dicho esto, compartimos a continuación algunos fragmentos relevantes de sus narrativas, a partir de las cuales posteriormente realizaremos nuestras conclusiones acerca de qué conocimientos construidos podemos identificar.

“Considero que con las prácticas uno entre en la vida docente, aprende a vestirse correctamente para ir a la escuela a enseñar, a respetar las normas, a desempeñarse, todo eso hace que la experiencia sea valiosa! Uno es tratado por los otros profesores del colegio como igual, lo cual te genera alegría y confianza (...)

Hubieron varios aspectos negativos, como la frustración que sentís cuando la clase no te sale bien o el cansancio de escribir tantas planificaciones. Si el practicante tiene que cursar otras materias se hace casi imposible porque el tiempo se ve limitado y uno tiene que cumplir con las obligaciones que asume (...)

Lo bueno es que los profesores son solidarios en este aspecto y te ayudan y atienden hasta los fines de semana. Recuerdo haber ido a hacer corregir mis diseños hasta el domingo de las elecciones! Me daba vergüenza tener que molestar en días de descanso pero agradezco siempre a los profesores por su amabilidad y acompañamiento (...)

Creo que deberían dedicarse más tiempo a las prácticas y coordinar mejor las exigencias que hacen a los residentes desde lo teórico ya que cuesta mucho diseñar o redactar las planificaciones. Para ello sería muy útil contar con carpetas de practicantes bien hechas, para usarlas de guías a seguir. Sería de gran utilidad porque haría mucho más ágil el trabajo.

Entre otras cosas aprendí a utilizar el tiempo en mis clases. Los primeros días me costaba llegar a realizar mis cierres. Creo que el problema estaba en que me explayaba mucho en mis presentaciones y al final los chicos ni llegaban a terminar la tarea que les daba ni yo terminaba mi cierre. Tuve que sentarme a pensar y repensar cómo presentar mis clases, cómo decir solamente lo necesario del contenido. Te das cuenta que no todo lo que aprendes en la universidad te puedes ir a decirle a los estudiantes de la secundaria (...)

Aprendí mucho de mi profesor orientador. Me tuvo mucha paciencia para ayudarme a reconocer mis errores. Presté mucha atención a cómo él lo hacía, a cómo él le hablaba a los estudiantes, cómo les miraba, creo que de todo eso algo se aprende (...)

Varias veces tuvimos serias diferencias con mi pareja pedagógica con respecto a qué imagen utilizar para el inicio o cierre o qué texto seleccionar para la clase, si pasar un video o no, o proponer un juego. Gracias a Dios esas diferencias nunca fueron tantas como para enojarnos enserio. Creo que armamos un lindo equipo y nos podíamos decir lo que queríamos porque era para nuestro bien. Es importante tener un buen compañero con quien realizar las prácticas porque necesitas siempre el apoyo del otro, la mirada del otro o la opinión acerca de lo que haces (...) (Narrativas sobre la práctica del estudiante Lucas, ver anexo)

En cuanto a alguna situación en la que el estudiante narró haber reconocido como una instancia vital para el dominio del grupo clase en su experiencia en las prácticas y residencias pre-profesionales señaló:

“Una vez fuimos a dar una participativa con mi compañero y cuando llegamos a la escuela el profesor del curso nos dijo que no se iba a poder quedar a observarnos ese día porque tenía una reunión del área y nos pidió que nos hagamos cargo nosotros solos de la clase. Éramos nuevitos y ni siquiera sabíamos los nombres de los estudiantes. Ese día tenía que dar la clase mi compañero y no sé qué les pasó a los estudiantes pero estaban portándose muy mal. No le dejaban hablar, nadie le escuchaba. Mi compañero trataba de explicar la clase y ellos hablaban, jugaban, gritaban y yo desde el fondo del salón dije “tengo que intervenir y ayudarle a mi compañero”. Pegué el grito desde el fondo del salón y pedí que se callen, que no sean irrespetuosos con el profesor que estaba tratando de enseñarles y que de ahí en más iba a anotar los nombres de todos los estudiantes que se portaban mal en una lista que sería dado después al profe de curso. La cara de los estudiantes cuando yo les reté por primera vez es algo que nunca me voy a olvidar. Sentí como que dijeron “el practicante también sabe retarnos”. Desde ese día creo que el grupo clase cambió la actitud con nosotros. Mi compañero me dijo al finalizar la clase “gracias Lucas, ojala yo tuviera ese carácter tuyo” (Narrativas de la práctica del estudiante Lucas, ver anexo)

De las narraciones de Lucas, reconocemos hasta aquí, que los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF construyen conocimientos prácticos que les permiten desenvolverse en el aula en ésta instancia de su formación. Conocimientos que construyen a partir del estar en el salón de clase, de interactuar con los profesores coformadores, con los estudiantes.

Reconocemos que juega un papel muy importante en la construcción de tales conocimientos las observaciones que realizan de las clases de sus profesores coformadores, de las sugerencias que toman de éstos, de las formas en que van conociendo a sus estudiantes y de la seguridad que logran tener de los contenidos abordados en clase. Estas

apreciaciones serán complementadas a continuación con las narrativas de otra de las estudiantes seleccionadas a los fines de ésta investigación.

6.4.2.c). Análisis de las narrativas de la estudiante María

Al igual que los estudiantes anteriores el proceso de selección y de recolección de las narrativas de ésta estudiante se realizó al azar. Aclaremos nuevamente que el nombre utilizado es solamente un seudónimo que utilizamos para no identificar a la estudiante a pedido suyo.

Esta participante también considera que la residencia fue una instancia valiosa en su formación de grado ya que le permitió vivenciar experiencias significativas en la promoción de conocimientos acerca de la docencia. Reconoce que el hecho de estar con los estudiantes “dando clase” es el principal generador de conocimientos acerca de la realidad escolar, acerca de las técnicas de enseñanza aprendizaje, acerca de las formas de adaptar el contenido y los recursos didácticos a utilizar. Algunos fragmentos más relevantes de sus narrativas acerca de la práctica las compartimos de la siguiente manera:

“Mi tránsito por la experiencia de la práctica profesional docente del Profesorado en Historia de la UNaF ha contribuido sin dudas en mi formación profesional reportándome muchos aprendizajes no solo para el aula, sino en forma integral, en todo ámbito de mi persona. Considero que es una etapa fundamental para todos aquellos que hemos elegido la docencia. Una tarea que para nada hemos imaginado en un principio.

(...) en las prácticas y residencia te das cuenta para qué te estas formando. Es una tarea compleja que requiere de mucha dedicación y donde se pone en juego tu verdadera vocación. Es necesario llevar a cabo esta tarea demostrando no solo los conocimientos disciplinares adquiridos en los años de formación académica, sino aplicando valores tales como el compañerismo, el respeto, el altruismo, la empatía y la solidaridad para con el otro, valores que escasean hoy en día. Es por ello que he notado cómo dichos valores han estado muy presentes en algunos casos (...)

Sin embargo, a pesar de que durante mi experiencia de práctica me ha tocado pasar por muchas dificultades, tanto en mi entorno personal como en mi formación profesional, los beneficios adquiridos han sido mucho mayores, como por ejemplo, adquirir hábitos de organización, selección de clases, preparación de materiales, manejos de las tecnologías aplicadas a la enseñanza, expresión oral y socializar con otros. Desde el ámbito institucional me ha servido para vislumbrar la realidad del trabajo docente y su complejidad.

En cuanto al contacto con los estudiantes la experiencia de las prácticas me ayudó a comprender la heterogeneidad de los grupos con los que nos puede llegar a trabajar el día de mañana y comprender las realidades sociales diferentes que sin lugar a dudas influyen en los

procesos de enseñanza-aprendizaje y que debemos tener en cuenta a la hora de la elaboración o preparación de los diseños.

Es vital mostrar interés por los estudiantes, tener en cuenta sus contextos personales, familiares y brindarles oportunidades para que adquieran las capacidades necesarias que requiere la sociedad y de esa manera, formar ciudadanos competentes para el mañana.

En mi modesta opinión el paso por las prácticas me ha capacitado para la tarea docente (...)

También reconozco que me faltó mejorar algunas cosas pero siempre me esforcé para poner en práctica las sugerencias y correcciones que me hacía la profesora orientadora.

En cuanto a las cosas malas que han pasado fue el hecho de terminar tan tarde con las residencias por diferentes motivos. En primer lugar la poca orientación brindada por parte de las profesoras pedagógicas quienes me desaprobaban mis diseños y mis clases, centrándose solamente en mis errores, sin tener en cuenta el proceso. Con mi compañera de práctica en más de una oportunidad sentimos cierto interés por desalentarnos. En cuanto a las cosas lindas fue toparme con otros profesores orientadores y del curso que me ayudaron muchísimo y me facilitaron materiales didácticos, me sugirieron propuestas que me ayudaron a la hora de llevar a cabo mis clases. En definitiva fue muy buena experiencia y deseo poder volver pronto a las aulas” (Narrativas de la práctica de la estudiante María, ver anexo)

De la lectura de las narrativas de ésta estudiante podemos reconocer que la práctica y residencia pre-profesional es una instancia muy crucial en la formación de grado para estos estudiantes como futuros profesionales de la educación ya que les permite conocer la realidad docente y las principales características de su trabajo: el estar en contacto con los estudiantes, conocer las realidades de los diferentes grupos con quien se realiza el trabajo, seleccionar materiales y recursos didácticos, explorar en la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

6.4.3. Conclusiones del análisis de las narrativas sobre la práctica de los estudiantes

Teniendo en cuenta la lectura y el análisis de las narrativas de los estudiantes podemos señalar que en las prácticas y residencias pre-profesionales del Profesorado en Historia de la UNaF adquieren conocimientos en relación a:

- Conocimiento de los estudiantes;
- Conocimiento de las formas de dirigirse hacia los estudiantes;
- Conocimiento de la realidad escolar o institucional,
- Conocimiento de las formas de adaptar el contenido a las diferentes características de los estudiantes;
- Hábitos de organización, preparación y utilización de recursos y/o materiales didácticos;
- Habilidades en la planificación de diseños de clase;
- Conocimiento general acerca del trabajo docente.

En relación al conocimiento de los estudiantes reconocemos que para éstos futuros docentes fue indispensable lograr éste conocimiento para poder avanzar en la instancia de la práctica. Evidenciamos que este conocimiento pudo haber sido uno de los conocimientos de base para la construcción de los otros saberes.

Reconocemos además cómo las sugerencias de los profesores coformadores se han convertido en otro de los dispositivos para la construcción de conocimientos profesionales docentes en estos estudiantes y volvemos a destacar su papel en la formación inicial de los futuros profesores ya que son ellos los primeros agentes de socialización de experiencias de la práctica con quienes cuentan los residentes, son ellos quienes les dan pistas acerca de los que está bien, acerca de lo que podría ser que funcione en las clases, con los estudiantes. Estas sugerencias, en la medida en que son tomadas por los estudiantes, se convierten en verdaderos agentes de conocimientos profesionales útiles para su ejercicio docente.

Resaltamos además que otra de las formas en que los estudiantes van construyendo conocimientos es a partir del ensayo y error. A partir de poner en juego el bagaje de conocimientos que traen desde su formación académica por su paso por la universidad y

traer a colación en sus experiencias de clase. Como dice el refrán, “uno de los mejores maestros es el error”.

Reconocemos que los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF construyen conocimientos prácticos en las prácticas y residencias pre-profesionales, conocimientos que se configuran como una oportunidad privilegiada para que los estudiantes de la UNaF se aproximen gradualmente a la realidad escolar y el trabajo profesional, internalicen el rol docente, vinculen los conocimientos aprendidos en la universidad con los construidos en la institución escolar y, especialmente, aprendan a enseñar. Ante lo dicho señalamos que esta instancia de la formación inicial propició el desarrollo de un repertorio inicial de competencias que les permitan a los futuros profesores desempeñarse adecuadamente en el contexto laboral y sortear las dificultades que plantea la inserción profesional.

7. A MODO DE CIERRE: alcances, conclusiones y proyecciones

“Gran parte de la condición de ser un buen profesor, consiste en saber que siempre hay algo nuevo por aprender” (Ken Bain; 2007)

Este apartado está centrado en tres aspectos que hemos reconocido con la realización de esta investigación. Por un lado se mencionarán los alcances, las limitaciones o restricciones que evidenciamos en relación a los logros obtenidos en el trabajo de esta tesis. Por otro lado, se detallarán las conclusiones generales a las que hemos arribado, teniendo en cuenta que ya se establecieron conclusiones parciales de cada uno de los datos empíricos obtenidos con los diferentes instrumentos de recolección de datos a los que recurrimos. Por último se tendrán en cuenta las proyecciones o perspectivas de trabajo a futuro como posibilidades que brinda la tarea hasta aquí realizada, en el intento de seguir conociendo los modos en que la formación inicial del profesorado brinda herramientas para que los futuros docentes logren una formación sólida de acuerdo con los requerimientos que plantean las sociedades actuales.

Alcances

El sentido de búsqueda de esta investigación estuvo puesto en intentar comprender cómo es la construcción de los conocimientos profesionales docentes por parte de los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF, a partir de las múltiples voces y textos que lo conforman; en poder cohabitar desde la interpretación, los discursos y contribuir a acercarlos, a ponerlos en diálogo; en dejar hablar a lo pensado, a lo sentido, a lo temido, a lo vivenciado por quienes construyeron la trama. En tal sentido, el trabajo realizado nos permitió conocer cómo estos estudiantes, futuros profesores en historia construyeron conocimientos docentes enfrentando demandas, conflictos, recibiendo apoyos y orientaciones, acogiendo y rechazando estrategias de enseñanza, interpretando y reinterpretando sus experiencias en este proceso de configuración de su propio perfil profesional docente.

En relación a los alcances, es necesario señalar que esta investigación tuvo un carácter situado, no pretendía ser explicativa para cualquier contexto. Por tal motivo, una de las

primeras apreciaciones que consideramos pertinente realizar es que no se pretende generalizar los resultados obtenidos, teniendo en cuenta que son el producto del estudio de contextos y sujetos particulares.

El problema en estudio apuntó a determinar el tipo de conocimiento profesional docente que construyen los futuros profesores en Historia de la UNaF durante la práctica pre-profesional, componente del plan de formación que ha sido señalado como eje del proceso de formación inicial docente. Se hace necesario indicar que no se ha declarado como objetivo el generalizar acerca de los alcances de los resultados obtenidos, más allá de que la tesis logre develar algunas tendencias respecto de cuál es el tipo de conocimiento profesional docente, cuáles son las características de los conocimientos docentes y cómo se construyen los conocimientos didácticos del contenido durante la actividad de la práctica pre-profesional, del Profesorado en Historia de la UNaF.

Dicho esto, advertimos que, si bien, el trabajo realizado corresponde solamente a las experiencias logradas de los residentes de la cohorte 2018 y 2019, consideramos que el análisis de la información recopilada nos permite concluir, en diálogo con la literatura pertinente, que el aprendizaje docente tiene carácter situado, es social y se desarrolla mediante diferentes desempeños, entre los cuales la reflexión adquiere un papel preponderante. La práctica pre-profesional es una instancia que permite la producción de conocimientos a partir de las vivencias experimentadas en el aula, la interacción con los estudiantes, los docentes co-formadores y la realidad escolar.

Por otra parte, los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF se incorporan en contextos escolares diversos, cada uno de los cuales plantea desafíos particulares. Este punto es relevante porque los profesores en formación desarrollan habilidades diferenciadas según sean las necesidades planteadas por cada tipo de contexto, lo que se traduce en que cada uno de ellos ofrece oportunidades de aprendizaje particulares. Por ejemplo, según los residentes, un tipo de colegio academicista exige el desarrollo de clases intelectualmente más densas, mientras otro de condición vulnerable requiere de estrategias de motivación más atractivas. Esta diversidad provoca que, al intentar enfrentarla, los practicantes desarrollen diferentes capacidades. Así, tenemos que, aunque el programa formativo sea el mismo, el solo hecho de incorporarse en escuelas

diferentes causa que los profesores en formación dispongan de oportunidades de aprendizaje de la enseñanza disímiles.

Dada esta “particularidad” de las experiencias que cada estudiante vive en la práctica pre-profesional es que consideramos que los resultados obtenidos no pretenden ser explicativos de todo los casos, ni mucho menos producir generalidades en torno a cómo es la construcción de conocimientos profesionales de los docentes en todos los profesorados, en todas partes. Los casos estudiados nos permitieron tener indicios de algunas tendencias que son puestas a consideración de cada lector, atendiendo el contexto en el que se las estudio, las biografías escolares de cada estudiante y las particularidades de los sujetos participantes.

Seguidamente se mencionarán algunos de las principales conclusiones generales a las que se llegó, presentándolas a modo de subtítulos interrogativos que guiarán la redacción de esta sección del apartado.

Conclusiones generales

A continuación, se analizarán los hallazgos encontrados en la tesis y se trabajará en base a dos ejes: el qué y el cómo del proceso de construcción de conocimiento profesional docente en las prácticas pre-profesionales de los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF.

¿Qué conocimientos profesionales docentes construyen los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF en sus prácticas pre-profesionales?

Atendiendo las evidencias empíricas analizadas en ésta investigación podemos decir que las experiencias logradas en el aula por parte de los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF les permitieron construir conocimientos en torno a:

- *¿Qué enseñar?* Ya que aprendieron a reconocer la forma en que los contenidos disciplinares llega a los estudiantes del nivel medio;
- *¿Cómo enseñar?* Porque desarrollaron conocimientos y habilidades relacionados a las estrategias de enseñanza-aprendizaje;
- *¿Cuándo enseñar?* Ya que el conocimiento de las características de los estudiantes con quienes realizaron sus experiencias les permitieron desarrollar habilidades en torno a la toma de decisiones en torno a cuándo y por qué enseñar;
- *¿A quién enseñar?* Dado que conocieron las características generales de los estudiantes.

Todo esto permite a los estudiantes residentes del Profesorado en Historia de la UNaF orientar la toma de decisiones en el aula en torno a cómo enseñar los contenidos, con qué recursos didácticos hacerlo y por qué, cómo preparar los recursos didácticos y materiales para la clase, entre otras. En palabras de Fenstermacher (1994), la práctica y residencia pre-profesional ayudó a la construcción de “conocimientos prácticos” para éstos futuros profesores.

Entonces, concluimos nuevamente que la práctica y residencias pre-profesional es una instancia que propicia la construcción de conocimientos tales como:

- *Conocimiento de los estudiantes:* la mayoría de los estudiantes reconoce que el tránsito por las prácticas y residencias pre-profesionales les ayudó a construir conocimientos en relación a los estudiantes con quienes realizaron sus experiencias;
- *Conocimiento del contexto:* los estudiantes reconocen que la instancia de las prácticas y residencias pre-profesionales les permitió construir conocimientos referidos al funcionamiento y organización de la institución escolar;
- *Conocimiento de las formas de planificar las clases y preparar los materiales para ella:* en este sentido, los estudiantes reconocen que lograron

construir conocimientos que les permitieron preparar sus diseños de clases, sus recursos didácticos, los textos a utilizar y las actividades a proponer;

- *Manejo y aplicación de técnicas que promueven el control de la disciplina de los estudiantes en el salón de clases:* los profesores en formación reconocieron que en las prácticas y residencias pre-profesionales lograron desarrollar estrategias que le permitían mantener el salón de clase en orden;
- *Toma de decisiones adecuadas a las diferentes realidades del grupo clases:* los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF reconocen que ésta instancia de su formación les aportó la capacidad de tomar decisiones en torno a la selección de contenidos, actividades, recursos didácticos, selección bibliográfica para las clases, entre otras;
- *Capacidad de trabajar en equipo con los colegas o las parejas pedagógicas:* los estudiantes reconocieron que ésta instancia de su formación también fue importante para la construcción de éste tipo de conocimientos;
- *Conocimiento de la disciplina:* si bien, no todos señalaron esto, para algunos de los estudiantes, la instancia de la práctica y residencias pre-profesional le permitió construir conocimientos acerca de los contenidos de la historia, sobre todo de aquellas cátedras que todavía no tienen aprobadas en el plan de estudios;
- *Conocimiento y confianza en sí mismos:* señalaron que el ejercicio de la práctica pre-profesional les ayudó en la construcción de confianza en sí mismos, sobre todo a la hora de estar frente al grupo clase y tomar decisiones en ella.
- La práctica pre-profesional genera *conocimientos pedagógicos*, desarrollo de la competencia reflexiva y experiencias formativas fuertes. Ese conocimiento lo asumen a partir de la organización y gestión de las clases,

otorgan especial interés a las estrategias de enseñanza para potenciar los aprendizajes.

Dicho esto, señalamos que ésta instancia de la formación para la docencia permite a los estudiantes del Profesorado en Historia la construcción de conocimientos prácticos que se logran en vinculación con los conocimientos de referencia, los disciplinares o académicos. Este conocimiento es de carácter experiencial, constituido por aquel del tipo práctico y de rutinas de acción. Puede ser comparado con lo que autores como Montero (2001), y Tardif (2003) han denominado conocimiento práctico, de tipo personal, y de proceso, saberes de la propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela. Los estudiantes adquieren conocimientos profesionales en la acción, tomando decisiones relativas a su quehacer en el momento y también responsabilizándose de las consecuencias de ellas.

¿Cómo es la construcción de conocimientos profesionales docentes en las prácticas pre-profesionales del Profesorado en Historia De la UNaF?

El análisis del material empírico recolectado en esta investigación nos permite comprender que los residentes construyen conocimientos profesionales docentes a partir de la acción y de la reflexión de sus acciones. Si bien, la reflexión puede ser mucho más poderosa y estructural, es decir, si la encaran a lo largo del proceso como una herramienta para la construcción de conocimiento profesional, el análisis de las experiencias de los estudiantes, de sus narraciones y sus apreciaciones sobre la práctica, nos da un indicio de que, repensando sus acciones como docentes practicantes, encuentran instrumentos que les permiten visualizar los conocimientos construidos.

Al mismo tiempo consideramos que los estudiantes del Profesorado en Historia logran experiencias formativas fuertes, producidas en la práctica, lo cual les permite ir construyendo conocimientos a partir de la prueba y el error, las particularidades de los estudiantes o el grupo clase, a partir de las observaciones a las clases de sus profesores conformadores y de las sugerencias que reciben de éstos. En otro sentido, los datos reportan que la interacción social con varios actores durante la práctica, se convierte en una

importante fuente de aprendizaje, tal como plantean Putnam y Borko (2000). Entre estos actores, el profesor coformador y los compañeros de universidad en la figura de “pareja pedagógica” se reconocen como los que mayor amplitud y cantidad de posibilidades de aprender ofrecen. Pero también el profesor curricular (de la universidad) y los estudiantes escolares aportan a este proceso.

Reconocemos que en la construcción de conocimiento profesional docente, el interjuego entre prácticas en contexto y reflexión sobre la acción es fundamental en la actividad docente, ya que permite desarrollar múltiples recursos cognitivos, saberes, capacidades, habilidades, informaciones, valores, actitudes y esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento, en síntesis, el habitus profesional (Perrenoud, 2001). En relación a los contenidos del aprendizaje de la enseñanza que los residentes identifican, una serie de ellos corresponde a las múltiples tareas propias de la enseñanza disciplinar. Pero el aprendizaje también se amplía a elementos de la realidad escolar y el quehacer docente, que se convierten en un importante descubrimiento cuando el profesor en formación se incorpora al contexto escolar.

Otra de las formas en que se reconoce la construcción de conocimientos docentes en esta instancia de la formación por parte de los estudiantes residentes es a partir de una sólida construcción de conocimientos de los estudiantes o del grupo clase. Es decir, la mayoría de los residentes sostienen que una vez que conocen a su grupo clase, sus gustos a la hora de encarar los contenidos, sus ánimos y niveles de aprendizaje, esto les sirve como base para la construcción de otros saberes, como por ejemplo el de la didáctica del contenido. De acuerdo a los hallazgos, la generación y aplicación de estrategias didácticas en los diseños de clase durante la práctica, es retroalimentado por la reacción de los estudiantes (de cada curso asignado), constituyéndose en un indicador de efectividad de la propuesta y aportando al proceso de construcción de conocimiento. Ante esto, la atención del residente estaría puesta en comprender su labor como guía en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y para ello desarrollarían estrategias eficientes para liderar el trabajo en aula, lo que significa movilizar ciertos saberes (proposicionales) implementar propuestas didácticas y retroalimentar dicho proceso en base a las respuestas dadas principalmente por las reacciones de los estudiantes.

Otro aspecto que hemos podido comprender de los resultados de la presente investigación es que los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF evidencian durante la actividad de la práctica pre-profesional la inexperiencia de trabajar en contextos reales de enseñanza en los que deben lograr articular los conocimientos de tipo proposicional que han construido y movilizarlos para una rápida toma de decisiones. Nos atrevemos a plantear que durante el proceso de formación inicial, los estudiantes logran obtener información acerca de áreas del conocimiento. Este conocimiento de tipo proposicional se transformaría en conocimiento profesional docente, cuando en un contexto real, dialoga con las necesidades de dar solución a problemáticas. Es decir, implica movilizar lo que se sabía de manera teórica y generar nuevo conocimiento del tipo práctico, que no es más que la articulación o relación dialógica del conocimiento proposicional motivada por la solución de problemáticas generadas en un contexto social multireferencial y dimensional.

Proyecciones

Como hemos señalado en la introducción, con la puesta en marcha de este trabajo y los hallazgos obtenidos intentamos contribuir a la comprensión de los procesos de formación inicial docente oyendo las voces de los protagonistas del proceso, en este caso, los estudiantes del Profesorado en Historia de la UNaF en situación de práctica pre-profesional. Atentos a ello, una de las primeras apreciaciones que los resultados de esta investigación nos sugieren es la relacionada a la atención que es necesario prestarle a la brecha que existe entre el saber académico (proposicional) y el saber fruto de la experiencia. Evidenciamos la urgente necesidad de una discusión académica en torno al proceso de construcción de conocimiento profesional de los profesores que permita evolucionar desde una lógica predominantemente aplicacionista a una que reconozca la complejidad de la profesión docente y promueva la generación de conocimiento profesional en base a una relación dialógica entre la teoría y la práctica en un contexto real, que concibe al futuro profesor como un sujeto de conocimiento, que realiza un proceso situado y activo.

Una de las constantes de las voces de los estudiantes participantes en esta investigación era la referida a la necesidad de que los estudiantes cuenten con experiencias formativas de construcción de conocimientos docentes en contextos reales desde momentos previos a la

práctica pre-profesional. Consideramos que los estudiantes reconocen que las experiencias de aprendizajes “en terreno” son igualmente significativas para ellos en su formación para la docencia. Creemos que en esta discusión deben ser tenidos en cuenta los académicos así como a los docentes coformadores de las escuelas asociadas que acompañan el proceso de práctica pre-profesional. Tomando en consideración la información recabada por esta tesis, es posible indicar que se precisa una transición desde una división tradicional entre la teoría y práctica a una visión que reconozca que el conocimiento es un proceso de construcción de significados que está situacionalmente condicionado y distribuido.

Otra de las cuestiones que nos atrevemos a indicar como una contribución de los resultados de esta investigación a los intentos de mejorar la formación inicial después de analizar los datos obtenidos es la referida la significatividad que debe ser atribuida a los procesos de reflexión sobre la acción a lo largo del proceso de formación. Creemos que se debe desarrollar, en los profesores en formación, la habilidad de reflexionar acerca y en la práctica en pos de sistematizar sus experiencias para construir nuevo conocimiento. No basta con pedir de los futuros profesores que reflexionen, por ejemplo, a cerca de su proceso de prácticas, sino que se implementen tareas y actividades concretas durante la formación inicial que conlleve el desarrollo de las etapas básicas de un ciclo reflexivo de razonamiento y construcción de conocimientos.

Esto implicaría que al estructurar las actividades que conforman el plan de estudios, en particular las actividades prácticas, se provea a los profesores en formación de un espacio sistemáticamente organizado y guiado, basado en experiencias auténticas, en el que se reflexione, en interacción con otros, acerca del qué, cómo y para qué de lo que se está realizando y de esta manera aprender a construir conocimiento. Se podrían generar más espacios en la formación docente de socialización de experiencias, de biografías escolares o académicas, que ahonden en la concepción de la enseñanza desde el aprendizaje y no de la docencia como transmisión y, a partir de dicha concepción, reflexionar sobre la práctica. Es por ello que hemos iniciado este apartado con una cita de Ken Bain ya que, en concordancia con lo que señala el autor, consideramos que este tipo de propuestas podría llegar a despertar el espíritu crítico y la mente abierta de nuestros estudiantes, futuros docentes. Es primordial generar espacios durante la actividad de práctica pre-profesional (y

durante toda la formación inicial) en los que se promueva el diálogo entre lo que está implícito en las representaciones de los futuros profesores y lo que las experiencias prácticas producen en ellos, lo cual permitiría que a través de la práctica discursiva se construya conocimiento profesional.

Por último, consideramos que también es necesario generar instancias propicias para promover el desarrollo profesional de los futuros docentes, generando espacios de diálogo e incorporando de manera real a los profesores en ejercicio de la profesión en las escuelas de nivel medio, a la formación inicial. Creemos que el aporte que estos profesionales permitiría explicitar, analizar, discutir, reflexionar y reconstruir conocimiento referente al proceso de formación de las futuras generaciones. Consideramos a todas estas cuestiones, por qué no, como posibles temas de futuras investigaciones.

De esta manera, creemos que esta investigación puede convertirse en un instrumento que promueva la reflexión de las prácticas docentes, especialmente en la Universidad Nacional de Formosa, teniendo en cuenta que esta es una de las principales instituciones formadores de docentes en la provincia, con un fuerte interés por la investigación. Esto podría llegar a enriquecer el trabajo que se viene realizando en ella, promoviendo la formación de docentes reflexivos, comprometidos no solamente con su ejercicio profesional, sino también, con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la provincia y en la región.

8. RELATO DE EXPERIENCIA EN EL PROCESO DE INVESTIGACION

Yo soy ambos, el autor y el foco de la historia, el que la cuenta y el que la experimenta, el observador y el observado, el creador y el creado. Soy la persona en la intersección de lo personal y lo cultural, pensando y observando como un etnógrafo y escribiendo y describiendo como un narrador (Ellys, Carolyn. 2009)

Auto re-interpretando lo vivido en la investigación

Uno de los recuerdos de la cursada de los seminarios de la Maestría en Práctica Docente es un trabajo planteado por el Profesor Luis Porta, quien nos solicitó que nos auto re-interpretamos a partir de la narración y lectura de nuestras propias biografías. Aquel relato autobiográfico me puso ante el desafío de mirar por primera vez hacia atrás mi historia, tanto personal como escolar, académica y profesional, con la intención de entenderme, comprenderme e interpretarme; me permitió repensar de alguna manera por qué soy como soy como persona, como estudiante y como docente.

Del mismo modo, el relato de mi experiencia en esta investigación pretende ser una instancia de auto-interpretación de lo hecho, de lo vivido y experimentado desde el lugar de investigador, sin olvidarme de mis diferentes facetas. En este texto exploraré el uso de la primera persona al escribir, expresando las complicaciones por las que pasé, al estar situado dentro de lo estudiado. A propósito, Laurel Richardson señala que “los relatos autoetnográficos son altamente personalizados, textos reveladores en los cuales los autores cuentan relatos sobre su propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural” (Richardson, 2003, p. 512).

Algunas razones del por qué

Me parece pertinente aclarar que este relato está asociado con vivencias de mi propia formación inicial e inserción profesional en la docencia, en este intento de re-interpretarme. Así, me permito traer a colación mis recuerdos como estudiante “en formación en terreno” en el Profesorado en Historia.

Como residente, experimenté momentos potentes en mi formación inicial, por ejemplo el hecho de tener por primera vez un grupo de estudiantes para quienes yo era el “profesor”; me obligó a salir del lugar de aprendiz para pasar a estar del lado del que “enseña” y “acompaña” en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicha instancia de la formación me reportó aprendizajes y conocimientos indispensables para mi inserción laboral.

Mis experiencias en la Práctica Profesional del Profesorado fueron decisivas al momento de definir un tema de investigación, un problema y unas preguntas que apuntalaran la misma, sabía que la labor por realizar me traería nuevamente al corazón y a la mente lo vivido en mi propia formación inicial. Sin lugar a dudas el trabajo realizado posteriormente, especialmente en el campo me ilustró a aquel estudiante practicante que fui. Escuché en las voces de mis entrevistados, por ejemplo, peripecias similares por las que yo pasé.

La puesta en marcha de la investigación significó una tarea ardua, debido a que me obligó a pasar diferentes estados de ánimo, miedos, angustias y necesidades. Desde el momento inicial de la cursada de la Maestría me parecieron relevantes las formas de encarar y comprender el ejercicio docente que planteaban los autores citados en las voces de los docentes a cargo de los diferentes seminarios. Desde ese momento, las concepciones acerca de la docencia, la construcción de conocimiento profesional docente, la significatividad de la práctica docente en la construcción de conocimientos, las posturas del enfoque práctico y la racionalidad práctica, de la reflexión sobre la acción, me fueron marcando las líneas de investigación que asumiría como trabajo de investigación. Esto, analizado desde mis funciones como docente formador en la cátedra de Prácticas y Residencias del Profesorado en Historia de la UNaF. En relación al trabajo que desempeñé en ese lugar me parecen curiosas las vueltas que da la vida: la instancia de la práctica pre-profesional fue para mí una de las más significativas en mi formación y, justamente, en esta cátedra tuve la oportunidad de desenvolverme profesionalmente después.

Me recibí de Profesor en Historia a principios del año 2012 con un promedio que mereció la distinción que la Academia Nacional de la Historia otorga al mejor promedio de los graduados en Historia en la República Argentina. Este reconocimiento significó mi llave de ingreso al plantel docente de la Facultad de Humanidades de la UNaF en la cátedra de Práctica y Residencia Profesional del Profesorado en Historia.

De nuevo la emoción de volver a ese lugar donde aprendí tanto, la Universidad y, más aún, en esta cátedra donde lo vivido como estudiante me había marcado para siempre. Si bien, el trabajo que realizaba en ese entonces era solo el de acompañar a los residentes a resolver sus dudas, mirar sus planificaciones, contarles mi experiencia, etc, me abrieron las puertas para conocer desde otro lugar el ámbito de las prácticas pre-profesionales, cómo viven los docentes que acompañan el proceso, atender las necesidades de los futuros docentes desde otro lugar. Desde ese momento comenzó a reforzarse mi interés y mi pasión por esto que es la práctica, el acompañamiento a los docentes en formación en sus primeras experiencias ejerciendo la docencia y los primeros procesos de integración al campo laboral. Como leerán, estas experiencias en mi propia formación inicial e inserción laboral de alguna manera ya fueron marcando mi futuro profesional y el área donde me interesaba especializarme después, el de la práctica docente y la enseñanza de la historia.

En cuanto a la concreción de este trabajo final de tesis transité por varios momentos, los cuales serán relatados amalgamando lo vivido tanto en el campo y en relación con los otros, y con recuerdos personales que de alguna manera fueron dándole forma al trabajo.

Al principio la falta de entrenamiento en una investigación de este tipo me generaba angustias por no saber hacia dónde dirigir mis esfuerzos. Como buen novato, no tenía bien claro dónde hacer foco en el estudio. Por un lado quería indagar las prácticas de enseñanza de la historia y por otro la construcción de conocimientos profesionales docentes en la instancia de las prácticas pre-profesionales.

En líneas generales la realización de este trabajo pasó por tres grandes etapas. En primer término una dedicada a la lectura profunda de autores y bibliografías referidas a la temática abordada. Posteriormente una etapa de ingreso al campo y recolección de datos que fueron revisados a la luz de los aportes teóricos. Ese momento fue el más prolongado y desgastador ya que, los datos obtenidos en el campo me obligaron a reforzar la lectura de otros autores y otras bibliografías. Por último, la etapa de análisis y relectura de los datos empíricos y escritura del presente informe final. Esta última etapa fue más que nada un esfuerzo en soledad y silencio donde la redacción me llevo a encontrarme conmigo mismo, a enojarme, a cansarme y en más de una oportunidad quedar en blanco, como si ya no sabía qué escribir, que decir y hacia dónde ir.

En la primera etapa me apropié de algunas categorías conceptuales indispensables para la puesta en marcha de la investigación. Las mismas fueron enriquecidas posteriormente cuando en el campo surgieron nuevas dudas y preguntas que tenía que responderlas a la luz de los aportes teóricos. Particularmente el encuentro con los autores poscoloniales me incentivaron en la búsqueda de interpretaciones sobre las prácticas docentes que sean propias de nuestras regiones, capaces de entender mejor nuestras realidades. Las llamadas “epistemologías del sur” me motivaron a tratar de comprender la formación inicial del profesorado desde los aportes de la localidad.

Del segundo momento que mencioné anteriormente, recuerdo mis primeras incursiones en el campo como si fuera ayer. Especialmente las entrevistas con los participantes, quienes en todo momento me representaban a aquel estudiante que fui hasta hacia muy poco tiempo. Las entrevistas con los docentes coformadores también fueron instancias potentes de esta investigación porque la mirada de estos profesores, sus voces, sus puntos de vista en este proceso de la práctica pre-profesional me ayudaron a entender mejor cómo los residentes del Profesorado van construyendo conocimientos y me generaron una gran admiración y reconociendo al trabajo que ellos realizan. En tales conversaciones me di cuenta que la labor del docente coformador se parece al ejercicio que hacen las aves en el momento de enseñar a volar a sus pichones, les muestran cómo hacerlo, les preparan el camino, les dan pistas y orientan basándose en sus experiencias.

Otra instancia especial y emocionante de este momento de la investigación fueron las observaciones realizadas a las clases de los residentes. Nuevamente me veía a mí compartiendo las emociones de los “practicantes” al momento de dar sus primeras clases. Me parecieron interesantes los modos en que ellos abordaban la enseñanza de la disciplina a partir del conocimiento que van logrando de sus estudiantes. Fue gratificante reconocer las formas en que iban logrando adaptar los contenidos a las necesidades y requerimientos de sus grupos, aquello que tanto conocemos como la transposición didáctica estaba delante de mí, puestas en acto en las clases y actividades realizadas por estos estudiantes residentes.

De esas observaciones comprendí que aprender a enseñar historia consiste en educar a un profesional para que tome decisiones, sepa organizarlas y llevarlas a la práctica, sobre los conocimientos históricos que debe enseñar en un aula de clase. Comprendí que enseñar

historia en secundaria consiste en preparar a los jóvenes para que se sitúen en su mundo, sepan interpretarlo desde su historicidad y quieran intervenir en él con conocimiento de causa, quieran ser protagonistas del devenir histórico. Si bien, no siempre lo logramos, me di cuenta que esta es la esencia de la enseñanza de esta disciplina.

La tercera etapa de la concreción de esta tesis es la que me llevó a encontrarme conmigo mismo como escritor amateur. Un trabajo para nada sencillo que, en el proceso, llegó a sacar tanto lo mejor (en el menor de los casos) como lo peor de mí al momento de la escritura. En este momento me di cuenta que soy mejor lector que escritor, debido a que escribir es un trabajo de marchas y contramarchas, de orgullos y disgustos donde no todo lo que intentas decir y transmitir lo puedes hacer con las palabras adecuadas. Nuevamente los miedos, angustias, nervios y ansiedades aparecieron en este momento.

Realizar esta tesis me ayudó también a re-interpretar la significatividad de la formación inicial. Considero que el trabajo realizado me aportó aprendizajes que quedarán por siempre, debido a que el trayecto de mi formación en esta Maestría en Práctica Docente estuvo surcada en todo momento por las emociones que me generaron mi propia biografía escolar y académica, así como mis primeros pasos en la docencia y en la investigación. Claro está que todavía tengo mucho por mejorar y por aprender pero que esa es justamente la esencia de la docencia, como señaló Kein Bain, “para ser un buen profesor hay que saber que siempre hay algo nuevo por aprender”. Como docentes construimos saberes constantemente, conocimientos acerca de lo que es enseñar y aprender, que nos permite no solo comprender sino actuar en el campo de la enseñanza. Esta construcción es el resultado de la relación que el sujeto, en tanto ser inacabado, instaura. Es una relación simbólica, activa y temporal, que establece el docente desde un espacio social y cultural determinado y que implica una relación con el mundo, consigo mismo y con los otros.

Juan Alberto Albornoz

9. BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A. (1996) *El enseñante también es una persona*. Gedisa, Barcelona
- ALBORNOZ, J. (2019) *Prácticas y Narrativas: el desarrollo del conocimiento profesional docente en las prácticas pre-profesionales del Profesorado en Historia de la UNaF*. En GOMEZ, A. (Coord.). *HISTORIA Y UNIVERSIDAD: Formosa a cien años de la reforma*. Sb. Ediciones. Buenos Aires
- ALLIAUD, A. (1998). *El maestro que aprende*. En Revista Ensayos y Experiencias: El maestro que aprende, Novedades Educativas. Año 4 N° 23
- ALLIAUD, A. (2005). *La biografía escolar en el desempeño profesional en docentes noveles. Procesos y resultados de un trabajo de investigación*. En revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación, Año XIII, N° 23
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C. (2011). *Colaboración universidad-escuela para el desarrollo profesional docente*. En III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado Barcelona
- ÁLVAREZ ÁLVAREZ, C.; (2011). *La relación teoría-práctica: una clave fundamental en la construcción del conocimiento profesional docente*. En III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado Barcelona
- ANGULO RASCO J. (1999). *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente*. En Ángel Pérez Gómez (Ed.) (1999). *Desarrollo profesional del docente Política, Investigación y Práctica*. Madrid, España, Akal.
- ASPRELLI, M. A. (2014). *La Didáctica en la Formación Docente*. Rosario. Santa Fe. Argentina Homo Sapiens Ediciones.
- BAARTMAN, L.K.J. y, de BRUIJN, E. *Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence*. En Educational Research Review. Doi: 10.1016/j.edurev.2011.03.001.
- BACKHURST, D. (2009) *Reflections on Activity Theory*, En Educational Review. Vol.61. Issue 2. Routledge. Págs. 197-210.
- BADIA, A. (2004). *La Construcción del Conocimiento Profesional Docente. Análisis sobre un curso de formación sobre la enseñanza estratégica*". Universidad de Catalunya España.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. 2da Ed. Barcelona. Universidad de Valencia
- BARRERA PEDEMONTE, F. (2009). *Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo*. Disponible en www.file:///D:/Downloads/Dialnet-DesarrolloDelProfesorado-3122365.pdf

- BATHES, R. (1970). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Buenos Aires. Tiempo Contemporáneo.
- BLANCHARD LEVILLE, C. (2004) *Saber y relación pedagógica en Formación de formadores* N°5. Edic Nov. Educ. UBA, Buenos Aires
- BOLIVAR, A. (1995). *El Conocimiento en la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada, España. Granada Force.
- BOLIVAR, A. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y Metodología*. Madrid, España. La Muralla SA.
- BORDIEU, R. (1989) *La ilusión biográfica*. Barcelona, España. Anagrama
- BORDIEU, R. (1991). *La Miseria del Mundo*. Madrid, España. Akal
- BRANDA, S. y PORTA, L. (20179. *Relatos de historia vividas: re conceptualización de las biografías escolares de futuros profesores*. Revista digital Año 8. N°11. P. 1-136
- Branda, Silvia A.; Porta, Luis (2012). *Maestros que marcan. biografía personal e identidad profesional en docentes memorables* Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 16, núm. 3, pp. 231-243 Universidad de Granada. Granada, España
- BRASLAVSKY, Cecilia y otras. (1992). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila. Buenos Aires
- BROMME, R. (1981) *Conocimientos profesionales de los profesores. Enseñanza de las Ciencias*. Versión española Gonzalo Guijardo. Puebla, Madrid
- BRUNER, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España, Gedisa.
- BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España. Aprendizaje Visor.
- BRUNER, J. (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CAPOROSSI, A. (2015). *La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes*. En SANJURJO, L. *Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Capítulo IV. Homo Sapiens. Rosario
- CASAS, A., REPOLLO LABRADOR, J. y CAMPOS, D. *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos*. Investigación. Localizador Web. Art 52.479
- CHACÓN, M. (2015). *La construcción del conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de los futuros docentes*. Táchira. Venezuela. Revista Educación 39(1), 51-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i1.17848>

- CHALIES, S., RIA, L., BERTONE, S., TROHEL, J., DURAND, M. (2004) *Interactions between pre service and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews*. En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 20. Págs. 765-781.
- CHARTIER, A. M. (2000) *Fazeresordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação*, en *Revista Educação e Pesquisa* N° 26, 2, jul/dez, Brasil.
- CHEVELLARD, Y. (1998). *La Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE grupo editor. Buenos Aires
- CONELLY Y CLANDININ (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco CA. USA
- CORREA MOLINA, E, (2011). *La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional*. En *Perspectiva educacional. Formación de profesores*. caVol.50.nº2 Pp.77-95
- DALDOVO. M. (2019) (Comp.) *Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en Formosa: la historia y la geografía regional y local en escena didáctica (1879-1955)*. Sb Editorial. Buenos Aires
- DALDOVO, M. y ALBORNOZ, J. (2019). *Enseñar a pensar la historia: una propuesta didáctica de enseñanza de la Historia Regional y Local utilizando fuentes documentales*. En DALDOVO. M. (2019) (Comp.) *Repensar la enseñanza de las ciencias sociales en Formosa: la historia y la geografía regional y local en escena didáctica (1879-1955)*. Sb Editorial. Buenos Aires
- DALDOVO, M. y otros (2019). *Enseñar a pensar históricamente*. En GOMEZ, A. (2019). *Historia y Universidad: Formosa a cien años de la Reforma*. Sb. Ediciones. Buenos Aires
- DALDOVO, M. CABALLERO, A. y FIGUEREDO, O. (2015) *Textos de enseñanza e Historia Regional*. En GOMEZ, A. y TELESCA, I. (2015). *Formosa, sociedad, espacio, cultura y poder*. Universidad Nacional de Formosa. ISBN 978-987-1604-43-2
- DENZIN, N. (2010), *Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs*, en *Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, California: Sage.
- DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (eds.) (2015), *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*, en *Strategies of Qualitative Inquiry*, California, Londres, Nueva Delhi: Sage.
- ELLIS, C. Y BOCHNER, A. (2006). *Analyzing Analytic Autoethnography: An Autopsy*. [Versión electrónica]. En *Journal of Contemporary Ethnography* 2006; 35; 429 – 449.

- DE VARGAS, E. (2006). *La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor*. Número 39/4 25 - 07 – 06, <http://www.rieoei.org/1306.htm>
- EDELSTEIN, G. (2000) *Problematizar el qué y el cómo en la relación de los docentes con el conocimiento. Un desafío prioritario en la formación de docentes*. En Actas del congreso Internacional Educación, crisis y utopías. Tomo 2. UBA, Buenos Aires
- EDELSTEIN, G. (2003) *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes*. *Revista Iberoamericana de educación*. Disponible en www.campus-oei.org/revista/rie33a04.html
- EDELSTEIN, G. (2005). *Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica*. En Frigerio G y DIKER, G. (Comps.). *Educación, ese acto político*. Del estante editorial, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. (2011). *“Formar y formarse en la enseñanza”*. Buenos Aires. Paidós. Cuestiones de Educación.
- EISNER, E. (1998). *Cognición y currículum*. Buenos Aires: Amorrortu
- ELLIOT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid, España. Morata Ediciones.
- ELLIS, C., ADAMS, T. E. y BOCHNER, A. (2009). *Autoethnography: An Overview*. En *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art.10. Recuperado el 15 de diciembre de 2013 de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.
- ESPAÑA, A., FORESI, M, y SANJURJO, L. (2014). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Homo Sapiens. Rosario
- FAÚNDEZ, N. (2004). *La relación teoría y práctica en el currículum de formación inicial de futuros profesores*. En *Revista Pensamiento Educativo*. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 35. Santiago. Chile
- FENSTENMARCHER, GD (1994). *The knower and the know”*. *The Nature of Knowledge in research and teaching*. En L Darling Hammond (ed). *“Review of research in education*. Washington DC
- FERRIER KERR, J. (2009). *Establishing professional relationships in practicum settings*. En *Teaching and Teacher Education*. Vol.25. Págs. 790-797
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*, en *Formación de formadores*, N°6 Novedades educativas, UBA. Buenos Aires.
- FINOCCHIO y PINKAZ (2006). *Pedagogía, Política e intervención crítica*. FLACSO. Especialización en currículum y prácticas escolares. Clase N°1

- FORESI, M. F. (2015). *El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?* En SANJURJO, L. *Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Capítulo VII. Homo Sapiens. Rosario
- GAUDELLY, W. y OUSLEY D. (2009). *From clothing to skin: Identity work of student teachers in culminating field experience*. En *Teacher and Teaching Education*. Vol. 25. Págs. 931-939.
- GIMENO SACRISTAN, J y PEREZ GOMEZ, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid
- GROSSMAN, P. (1990) *The making of the teachers. Teacher Knowledge y Teacher education*. Teacher College Press
- GUBA, N., & LINCOLN, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa* (Vol. I). Barcelona, España. Gedisa.
- GUDMUNSDOTTIR S. Y SHULMAN, L.S. (1990). *Pedagogical content knowledge in social studies*. En J. Lowyck y C.M. Clark (eds.), *Teacher Thinking and Professional Action* (1986 ISATT Conference). Lewven University Press, 23-34. Edic. cast.: *El conocimiento didáctico en ciencias sociales*.
- GUDMUNSDOTTIR, S. (1998) *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos*. En H. McEwan y K. Egan (compls.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu, 52-71.
- HERMIDA, C., PIONETTI, M. y SEGRETIN, C. (2017). *Formación Docente y Narración. Una mirada etnográfica sobre las prácticas*. Colección Universidad. Noveduc. Buenos Aires
- HERNANDEZ SAMPIERI, R., FERNANDEZ COLLADO, C. y LUCIO, P. B. (2006). *Metodología de la Investigación*. México DF. Cuarta Edición. Mc Graw Hill.
- HERNANDEZ, A. M. (2014). *El taller como dispositivo de formación de las prácticas*. En SANJURJO, L. *Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Capítulo III. Homo Sapiens. Rosario
- HUBERMAN, N. (1983). *Recipes for busy kitchens, Knowledge, creation, diffusion, utilization*. L4
- IMBERNON, F. (1992). *La formación del profesorado*. Paidós Barcelona
- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Grao. Barcelona
- JACKSON, P. (1992). *La vida en las aulas*. Morata. Madrid
- JACKSON, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires. Amorrortu

- JACKSON, Ph.(1998) „*El lugar de la narrativa en la enseñanza* en McEWAN, H. y EGAN, K. (1998) *La narrativa en la enseñanza., el aprendizaje y la investigación*”. Buenos Aires: Amorrortu.
- KENNEDY, M. (2002). *Knowledge and Teaching” en Teachers and Teaching*. 8.3
- KORTHAGEN, F. (2010) *Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning*. En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 26. Págs. 98-106
- LABRA GODOY, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- LARROSA, J. (200). *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación, pedagogía profana*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires
- LEONTIEV, A. N. (1981). *Actividad, conciencia, personalidad*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana
- MARCELO GARCIA, C. (2008) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro, Barcelona.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB, Barcelona
- MARCELO, C. (2006) *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes*. Ponencia presentada al IV Encuentro Internacional de KIPUS. Políticas públicas y formación docente, Isla Margarita (Venezuela, 4-6 de octubre, 2006. <http://prometeo.us.es/idea/miembros/>
- MARCELO, C. (1994) *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido*. En MONTERO MESA, L. y VEZ JEREMIAS, J.M. (Compiladores) *Actas del Congreso Internacional sobre las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Tórculo Ediciones. Universidad de Santiago de la Compostela.
- MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas en el profesorado: vínculo entre cultura y la práctica de la enseñanza*. Madrid. Visor.
- McEWAN, H. y EGAN, K. (comp. 1998) *La narrativa en la enseñanza., el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MEDINA MOYA J. L. y PEREZ CABRERA M. J., (2017). *La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas*. En *Revistas de Curriculum y formación del profesorado*. Vol 21, N°1. Barcelona, España.
- MIGUEL, J. (1996) *Auto/Biografías*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas

- MONTERO, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens. Rosario. Santa Fe. Argentina
- NIEMI, H. (2002). *Active learning- a cultural change needed in teacher education and schools*. En Teaching and Teacher Education. Vol. 18. Págs. 763-780.
- NORO, J. (2005). *Formación de formadores: ¿docentes funcionales al sistema o docentes críticos y transformadores?*. Contexto educativo. Revista digital de educación y nuevas tecnologías N°31, Año VI. (2005). Pensar para educar. Didascalía. Rosario. Argentina
- ORLAND-BARAK, L. BECHER, A. (2011) *Cycles of Action through Systems of Activity: Examining an Action Research Model through the Lens of Activity Theory*. En Mind, Culture and Activity. Vol. 18, Issue 2, Págs. 115-128.
- PADILLA HACEGABA, G. (2014). *Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes* Educere, vol. 18, núm. 61, septiembre-diciembre, pp. 429-438 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- PAGÈS BLANCH, Joan. (1976). *Enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia*. En *MIRADAS A LA HISTORIA*.
- PAGÈS, J. (2000): *La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado*, Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia 24, 33-44
- PAGÈS, J. (2001): *Evaluación del proyecto de Fortalecimiento de la formación inicial de docentes en historia, geografía y ciencias sociales* de la Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso (Chile). Material no editado.
- PEARSON, S. (2009) *Using activity theory to understand prospective teachers attitudes to and construct of special educational needs and/or disabilities*. En Teaching and Teacher Education. Vol. 25 . Issue 4, Págs. 559-568.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Madrid.
- PERRENOUD, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata, Madrid
- PERRENOUD, P. (2005) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Gras. España
- PERRENOUD, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó Barcelona
- PORLAN Y RIVERO (1998) *El conocimiento de los profesores* Serie Fundamentos N°9. Colección Universidad y Enseñanza. Sevilla. Dáida.
- PORLÁN, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Díada. Sevilla.

- PORTA L. y FLORES. G. (2017). *La hospitalidad en profesores memorables universitarios*. Revista de estudios y experiencias en educación. Abril 15-31
- PORTA, L. y otros. (2014). *Travesías del centro a las periferias de la formación docente La investigación biográfico narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo*. RMIE, 2014, VOL. 19, NÚM. 63, PP. 1175-1193 (ISSN: 14056666)
- POZO, J. (2000) *Concepciones de aprendizaje y cambio educativo* En Ensayos y Experiencias: concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza. Novedades Educativas. Año 6 N° 33.
- PUTNAM, R. Y BORKO, H. (1997). *Teacher learning: Implications of new views of cognition*. En B.J Biddle, T.L: Good y I.F. Goodson (Eds) International handbook of teachers and teaching Vol 2. Págs. 1223-1296.
- RICOEUR, P. (1996) *Historia y Narratividad*. Barcelona. Paidós
- RICOEUR, P. (1996) *Tiempo y Narración (configuración del tiempo en el relato histórico)*. Paris. Du Seuil
- RICHARDSON, L. (2003), *Writing. A Method of Inquiry*, en Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Thousand Oaks, California: Sage
- ROBINO, M. C. (2018). *La construcción del conocimiento profesional del futuro profesor de biología. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza del origen de la vida e inicio de la evolución biológica en estudiantes que cursan el último cuatrimestre del profesorado en el ISFDN°19 de la ciudad de Mar del Plata*. I Simposio sobre pedagogía doctoral en educación: investigación, relatos y experiencia en la formación doctoral. Centro de investigación multidisciplinares en educación. UNMDP. Facultad de Humanidades
- RODRIGO, M. (1993). *Las Teorías implícitas*. Madrid. Visor
- SACRISTAN, G. (1997). *Docencia y cultura escolar Reforma y Modelo Educativo*. Buenos Aires. IDEAS
- SANGER, M. OSGUTHORPE, R. (2011) *Teacher Education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching*. En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 27. Págs. 569-578.
- SANJURJO, L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Homo Sapiens. Rosario
- SANJURJO, L. (coord.) (2015). *Los Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Argentina. Homo Sapiens Ediciones
- SANJURJO, L. y RODRIGUEZ (2003). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens. Rosario.

- SCHON D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Ed Paidós.
- SCHÖN, DONALD, *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barcelona, 1983.
- SEPÚLVEDA RUÍZ, M. (2005) *Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional*. Málaga. España. Educar
- SHULMAN, L. (1987). *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado. 9 (2)
- SMITH, H. (1981) *The Biographical Method*. En NK Danzing. NY USA
- SOUTO, M. (1995) *La formación de formadores. Un punto de partida*. En revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación, Año IV, N°7, Miño y Dávila, Buenos Aires
- SOUTO, M. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*, en Formación de formadores, N°10. Novedades educativas, UBA, Buenos Aires
- TARDIF, M. (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*, Narcea, Madrid
- TRILLO ALONSO, F. y SANJURJO, L (2016). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario
- VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y Práctica profesional*. Cultura Libre. Ed Síntesis SA. Madrid, España
- VASILACHIS, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Library of Congress, USA, 1978.