

Los criterios de evaluación de profesores de práctica y maestros que orientan la supervisión de residentes del profesorado para la Educación Primaria Básica. Vol. 1

Autor:

Cowes, Vera Fabiana

Tutor:

Goggi, Nora

2017

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Formación de Formadores.

Posgrado

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

MAESTRIA EN FORMACIÓN DE FORMADORES

Título de la tesis:

Los criterios de evaluación de profesores de práctica y maestros que orientan la supervisión de residentes del profesorado para la Educación Primaria Básica.

Nombre del maestrando: Prof. Vera Fabiana Cowes

Nombre del director/a: Mgtr. Nora Goggi

AÑO 2016

Datos personales

Datos personales del maestrando:

TE: 011-4250-5475 / cel. 15-59576391

E mail: veracowes@yahoo.com.ar , veraf.cowes@gmail.com,

Dirección: Miguel Cané 660 Quilmes, Buenos Aires

Datos personales del director/a:

TE: 4903-0062

E mail: noramercanti@hotmail.com

Dirección: Hualfín 875 Buenos Aires Argentina

Índice del trabajo:

Capítulo I.....	Pág. 4
El problema de investigación.....	Pág. 5
El marco teórico.....	Pág. 14
El estado del arte.....	Pág. 74
Capítulo II.....	Pág. 94
El encuadre metodológico.....	Pág. 95
Capítulo III.....	Pág. 103
Descripción del material empírico:	Pág. 104
Caso 1.....	Pág. 104
Caso 2.....	Pág. 153
Entrevista de validación.....	Pág. 212
Capítulo IV.....	Pág. 250
El análisis del material empírico.....	Pág. 251
A modo de cierre	Pág. 295
Capítulo V.....	Pág. 304
Historia natural de la investigación.....	Pág. 305
Anexo:.....	
Material empírico.....	

Capítulo I

El problema de investigación

La dimensión epistemológica

1. Título:

Los criterios de evaluación de profesores de práctica y maestros que orientan la supervisión de residentes del profesorado para la Educación Primaria Básica.

2. La situación problemática y el problema de investigación

¿Qué puede hacer un enseñante?

¿Cómo saberlo? ¿Quién puede saberlo?

¿Él u otros más sabios?

¿Qué tipo de formación deberá dominar el enseñante?

¿Sabe él lo que hace y lo que quiere hacer? (Ferry, 1999)

Con estas preguntas comienza el prólogo de su libro Gilles Ferry. Las tomo, porque estoy convencida que tienen mucho que ver con interrogantes que están detrás de mis preocupaciones: el saber del que enseña y su construcción. Me animaría a agregarle ¿Lo saben los formadores de aquel enseñante? ¿Lo saben otros?

Trabajo en formación docente desde hace 25 años en el contexto del conurbano bonaerense, en el ámbito estatal. Tengo concentradas mis horas en la formación en el Campo o Espacio de la práctica docente. Esto me permite recorrer variadas instituciones durante el año y tener una mirada amplia del sistema educativo en la Provincia de Buenos Aires, especialmente en el Conurbano, en el nivel primario.

La preocupación por la formación docente ha atravesado toda mi formación, desde mi decisión de estudiar Ciencias de la Educación, con fuertes deseos de cambiar la docencia a partir de mis experiencias como alumna. Luego, en mis estudios de grado

comencé a cuestionarme ciertos planteos que leía sobre la docencia que me parecían muy alejados de la cotidianeidad de las escuelas. Por eso, terminando la licenciatura, decidí estudiar el profesorado en primaria como una forma de entrar al aula y estar en contacto con esa realidad de manera más tangible.

Recuerdo mi primer trabajo en el nivel primario, en una escuela semi – rural, como maestra recuperadora, dentro de un equipo de orientación escolar. Allí me encontré con la distancia entre el Profesorado y las escuelas; la distancia entre Los Institutos y la Facultad; la distancia entre los discursos pedagógicos y los problemas de esos maestros en esa pequeña escuela. Recuerdo de aquellos días, las conversaciones con las maestras, las dificultades para comunicarme con ellas y las preguntas que surgieron: ¿Qué debía saber un maestro? ¿Qué sabe?

Todavía recuerdo la primera vez que tomé unas horas como profesora de prácticas. Las preguntas que me surgieron frente a mi tarea y la de la docente orientadora. ¿Cuál era mi función allí? Debía observar al practicante. ¿Qué debía mirar? ¿Qué se suponía debía enseñarle? En la actualidad, como profesora de prácticas y residencias me enfrento cotidianamente con la problemática de formar y evaluar practicantes y futuros docentes y esas preguntas todavía las tengo vigentes.

Hace tiempo que me fui planteando qué cosas tomaba en cuenta al evaluar a un residente. ¿Qué miraba al observar a un residente dar clase? ¿Qué se suponía debía supervisar, acompañar? ¿Por qué decidía que alguien desaprobaba o no? ¿Cuáles eran los saberes que debía poseer para ser docente? Y fui advirtiendo que yo misma no tenía claridad respecto a las habilidades que pretendía comprobar en mis estudiantes; que no tenía la certeza de haberlas enseñado; que no tenía seguridad de que hubieran sido contempladas en la enseñanza en el profesorado. Con estos interrogantes llegué a la Carrera de Formación de Formadores. En ese lugar, la diferenciación entre enseñanza y formación, los diversos espacios transitados, las lecturas recorridas, los trabajos realizados me han permitido preguntarme por el saber práctico, ese saber que uno ve que se despliega en la práctica profesional pero que quien lo posee muchas veces no puede dar cuenta de él en forma verbal.

Pero no he logrado todavía satisfacer estas preguntas totalmente. Las he reconceptualizado. Sigo sintiendo en mi trabajo bastante insatisfacción al ver las dificultades que tienen los futuros docentes durante la formación de grado para intervenir en el aula. Desconfío, en realidad no adhiero, a los discursos que depositan

la responsabilidad en las carencias del alumnado ingresante, pensando que los alumnos de antaño (no se sabe de cuándo) eran mejores.

Este problema se ve muy complejizado ya que desde los institutos, desde diferentes ámbitos académicos, se suele escuchar un discurso de fuerte crítica hacia las prácticas docentes, hecho que pareciera dejar al estudiante en un lugar de extrema incertidumbre... Tiene que convertirse en un docente distinto pero no sabe cómo es ese modelo de docente que se desea que sea. Tiene que construir prácticas diferentes de aquellas que resultan habituales en las instituciones escolares pero que no ha vivido en su propia experiencia escolar y que no ve en las instituciones donde practica.

El éxito de los estudiantes durante sus prácticas y residencia pedagógica pareciera depender de procesos personales, de habilidades adquiridas en otros momentos de su historia, de procesos formativos construidos en otros espacios no escolares, que no siempre tienen que ver en forma directa con la formación académica.

A lo largo de mi experiencia profesional pude encontrar diferencias en las funciones que los Institutos de formación docente asignan a los profesores de práctica, a los maestros orientadores o co- Formadores, a los profesores de las áreas curriculares,¹ diferencias que no solo tienen que ver con decisiones institucionales sino también con las modificaciones de los planes de formación. Lo que docentes y estudiantes verbalizan es que no siempre hay acuerdos suficientemente explicitados sobre cuestiones tales como quién decide la calificación del residente, qué peso tiene el informe que elabora el maestro orientador; quién corrige los planes y proyectos áulicos, quién da la orientación para una clase determinada. A veces el maestro, a veces el profesor o ambos. Si maestro y profesor corrigen un plan, y dan diferentes orientaciones, ¿cómo resuelve el residente este conflicto? ¿A quién “le hace caso”?

Algunos profesores suelen decir que se realiza un intercambio entre ellos y el maestro orientador a la hora de tomar decisiones, pero ¿quién tiene la última palabra? De

¹ “Profesor de prácticas” es el docente del Instituto Formador que tiene a su cargo un grupo de estudiantes de la materia Espacio de la práctica III en el Diseño Curricular anterior o Campo de la Práctica IV para el caso del nuevo Diseño curricular para el nivel Superior de la Provincia de Buenos Aires. Se denomina “maestros orientadores” – (MO- Diseño anterior) o “docentes co- formadores”(diseño nuevo) a los maestros de escuelas primarias que reciben en sus aulas a un estudiante del profesorado para hacer sus prácticas o residencias. Son “profesores curriculares o de área” los profesores del Instituto que dictan las materias didácticas de las áreas : didáctica de la matemática, didáctica de las prácticas del lenguaje, didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de las ciencias Naturales.

hecho en diferentes institutos he recogido diferentes opiniones de profesores de prácticas en cuanto al papel de cada uno en la formación y evaluación del residente.

En mi desempeño como profesora de Prácticas he escuchado a maestros quejarse de la tarea que deben asumir: corregir planificaciones, explicar un contenido, dar orientaciones didácticas a los residentes, más aún tomar decisiones en cuanto a aprobarlos o no. Señalan que estas tareas, no les competen, que no están contempladas en sus salarios, o por el contrario que sus opiniones sobre los residentes no son tomadas en cuenta por los profesores de residencia en el momento de la evaluación.

Además los residentes reciben supervisiones de los profesores de las áreas curriculares: el profesor de didáctica de la matemática, de lengua, de las diferentes áreas en las que se encuadran sus prácticas. Las mismas se realizan en la sede de los Institutos. No siempre está organizado que los profesores de las didácticas areales tengan contacto con las escuelas primarias y sus maestros. En algunos Institutos -que siempre fueron provinciales- han existido experiencias que acercaban a los profesores curriculares a las escuelas primarias. Lo planteo ya que en general estos institutos conservan como práctica la concurrencia de otros profesores, pocos, además del profesor de residencias a las escuelas destino. Y esta experiencia suele ser valorada por todos los docentes, tanto maestros como profesores hasta donde he podido averiguar en mi trabajo diario. Pero estas acciones son excepcionales.

¿Qué criterios se ponen en juego en la evaluación de los residentes? Considero que la falta de relación, de encuentro entre los docentes del Instituto y los maestros podría manifestarse en diferentes criterios para evaluar las planificaciones, posibles intervenciones áulicas y podría generar algunos conflictos que tensionarían el desempeño de los residentes. La mayoría de las supervisiones que desde los institutos se hacen, al parecer centran su mirada sobre la planificación que el futuro docente realiza y se harían pensando en una escuela ideal o en la representación que de la escuela se tiene. Por otro lado la mirada del maestro pareciera estar más centrada en las acciones concretas del residente en su tarea cotidiana.

Los estudiantes señalan que se sienten en el medio de... No saben a quién "hacerle caso", al maestro, al profesor de residencias, al curricular... Deben negociar con ellos, pactar, hacer acuerdos. Este hecho no es menor. En la mayoría de los casos sería el criterio del maestro el que prevalece porque es él quien está en el aula, evalúa,

supervisa durante toda la semana. De esta manera el vínculo que se establece entre maestro y residente resultaría central en este proceso de formación.

El residente está 4 horas diarias conviviendo con un maestro (son 20 en la semana) y sólo 8 horas semanales con el profesor de residencias. En realidad menos. Depende de la cantidad de residentes que el profesor tiene en ese grupo y que debe supervisar con esa carga horaria semanal. Un grupo con 10 residentes, desde mi experiencia laboral, es complicado de supervisar en ese tiempo. En una jornada uno suele observar unas 4 o 5 clases. Esto hace que un profesor necesite dos o tres jornadas de 4 horas para poder observar una vez a cada residente en un grupo de diez. Por ello necesita de la información que le pueda brindar el maestro. A veces los grupos de residencias están ubicados en más de una institución lo que hace necesario que el profesor divida su carga horaria entre dos escuelas. A partir del año 2011 se ha aumentado al doble la carga horaria del profesor de residencias con el cambio curricular en la provincia de Buenos Aires. Con el anterior Diseño Curricular de Nivel Superior el profesor contaba con sólo 4 horas semanales para acompañar a sus estudiantes. Pero este cambio (contar con 8 horas semanales) no pareciera modificar sustancialmente el hecho de que el residente hace su residencia al lado de un docente co-formador y es apenas visitado por un profesor de prácticas.

El actual diseño plantea en su marco teórico la necesidad de darles espacio y participación a los maestros de las escuelas destino o co-formadoras, en los Institutos, pero esto no ha tenido mayor cumplimiento dada la complejidad organizativa que reviste el hecho de que el maestro salga del aula en su horario de trabajo para asistir al Instituto Formador.

Hace tiempo que desde mi experiencia profesional me interesa indagar qué criterios se toman en cuenta al evaluar a un residente. ¿Por qué se decide que alguien aprueba o no? Y me fui dando cuenta, que se pretenden de los estudiantes, habilidades que pareciera no han sido enseñadas de manera explícita, planificada, durante la formación de grado.

Consultando las planillas de evaluación de prácticas de diferentes institutos de formación encuentro criterios muy diferentes, pero en muchos casos se reitera la mención de algunas habilidades para el desempeño profesional tales como:

- habilidad para provocar y mantener el interés de los alumnos,

- habilidad para explicar,
- habilidad para interrogar,
- habilidad para responder consultas,
- habilidad para adecuarse a situaciones no previstas en la planificación...

Me pregunto entonces en qué contextos adquieren o a través de qué experiencias construyen los estudiantes de profesorado estas habilidades. ¿Y de qué manera es pensada la relación entre teoría y práctica a la hora de evaluarlos?

Mi experiencia en el trabajo con residentes me ha permitido advertir que por lo general los maestros orientadores se quejan de los residentes por la falta de compromiso con la tarea, porque no traen suficientes recursos, porque no pueden manejar al grupo, no saben lo suficiente y se quejan de que los profesores van poco a la escuela mientras que ellos deben hacerse cargo de la tarea de supervisión de los residentes todos los días. Por otra parte los estudiantes comentan que los propios maestros tampoco pueden a veces controlar el comportamiento de sus alumnos; que se les pide que den clase implementando modalidades que no observan en los maestros (por ej. no los ven usar recursos: láminas, mapas; no los observan realizar experiencias; no ven que lleven materiales), y en muchas ocasiones los maestros orientadores se retiran mientras ellos dan clase y no los supervisan.

A su vez, los profesores de residencias suelen sostener que el residente copia al maestro y repite prácticas escolarizadas, rutinarias; que no utiliza lo que aprendió en el Instituto; que saca sus clases del manual del alumno de primaria, que los maestros no corrigen los planes o sus supervisiones son muy superficiales. Ambos, profesores y maestros, manifiestan discrepancias en cuanto a la manera en que el otro evaluó al residente: si fue demasiado estricto o demasiado permisivo.

En las relaciones entre maestros y residentes también se dan situaciones complejas. Hay maestros que no quieren tener residentes. Daría la impresión de que la presencia del estudiante les molesta por la situación de observación, de estar él siendo evaluado por el alumno y por el Instituto. A veces los estudiantes se quejan de que son maltratados por los maestros orientadores o sobre exigidos.

Por otra parte no puedo dejar de mencionar el contexto socioeconómico que atraviesa el rol docente en la actualidad, desde la desvalorización social de su tarea, el creciente deterioro de las condiciones materiales de su trabajo, así como de las condiciones

simbólicas que regulan su labor. Como señalan Dutschazky y Corea (2001) si en la escuela de la modernidad el maestro estaba convencido de la educabilidad y del futuro de sus alumnos, lo que caracteriza hoy al cuerpo docente es su resignación, sensación de imposibilidad, frustración e inmovilidad frente a lo que sucede. Daría la impresión de que en el encuentro del docente ya recibido, con el docente en formación estas representaciones sobre su rol, la escuela y los alumnos son parte de aquello que se transmite.

Además los estudiantes y maestros recién recibidos señalan, con respecto al encuentro con la práctica profesional que no fueron formados por el Instituto de Profesorado para la práctica real. Al parecer la formación de grado se centraría en saberes sobre la formación, la escuela y el alumno de tipo universal y muy poco anclado en los contextos donde los futuros docentes tendrán que trabajar. En este sentido el espacio de la práctica, la residencia, sería un anticipo de esta falta de adecuación entre los saberes enseñados y la práctica profesional. Estoy pensando que este contexto está influyendo y condicionando la formación de los futuros docentes de maneras diferentes.

Decidí focalizar mi trabajo de investigación en los criterios de evaluación en una primera etapa, sabiendo que mis intereses se relacionan también con otras perspectivas desde las cuales abordar el problema. Considero que la evaluación de residentes, sirve como analizador de la propia situación de práctica, de la formación de grado.

No estoy pensando la evaluación como un momento determinado al finalizar los períodos de residencias, sino como los juicios valorativos que atraviesan todo el proceso de acompañamiento del estudiante. Ejemplo de esto es el hecho de que por lo general los estudiantes residentes reciben una nota por cada día o clase dada. En este sentido esta evaluación es constante. Este hecho no es menor ya que es una tradición dentro de muchas instituciones formadoras de maestros, considerar la residencia como el último escalón antes de recibirse. Aprobar las residencias sería para los involucrados recibirse de maestro. Estoy pensando que esta idea estaría condicionando la evaluación de los residentes, haciendo coincidir evaluación y acreditación en las residencias.

Por otra parte, los maestros y profesores suelen manifestar la presencia de situaciones conflictivas alrededor de la evaluación y calificación de un estudiante. Estos conflictos

suelen girar en torno a quién decide, o tiene la última palabra en cuanto a la calificación de un residente.² A veces la discrepancia se plantea en términos de los criterios que son más decisivos a la hora de pensar en las capacidades que no le pueden faltar a un sujeto para ejercer la docencia.

La normativa en La provincia de Buenos Aires sobre la formación docente en general y la evaluación en particular no especifica esos criterios. Estoy tomando para esta afirmación el Régimen Académico Marco para los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la Provincia de Buenos Aires (Resolución 4043/09). En el capítulo III hago una descripción de este documento y su contenido. Esta resolución rige el funcionamiento de los Institutos en general y especifica el régimen de evaluación de los mismos de manera particular.

La anterior resolución establece que se aprueba la residencia sin examen final. Además plantea que los criterios de evaluación deberán ser definidos por el Instituto Superior en el Marco de un Plan de evaluación Institucional.

En estos años se ha reformado la carrera docente en la Provincia de Buenos Aires llevando la formación a 4 años bajo cierto supuesto de desvalorización de la formación docente y del rol docente, y suponiendo de manera lineal, a mi entender, que a mayor cantidad de años, mejor formación. Creo, que existe mucho material escrito sobre la situación de la docencia en la Argentina. Existen muchos cuestionamientos a los institutos de Formación como al currículo de los mismos. Sin embargo muchos autores señalan que la verdadera socialización laboral se comienza a producir durante las prácticas y residencias. Y los propios actores señalan que es en la experiencia de residencias donde se formaron. Es allí donde el sujeto sufre fuertes cambios, impactos de diferente tipo que son fundantes de su futura práctica profesional. Por esta causa me interesa ubicar mi objeto – los criterios de evaluación de profesores de práctica y maestros que orientan la supervisión de residentes del profesorado para la Educación Primaria Básica, en la situación de “residencia pedagógica”.

Es a partir de este objeto y su ubicación, que me pregunto:

¿Qué tensiones genera, la presencia de doble supervisión (profesor y maestro), durante todo el proceso de residencias? ¿Qué concepciones sobre la formación están presentes en los diferentes actores? ¿Qué lugar tiene la palabra del maestro

² Ver entrevista a docente de EPB Anexo hecha como primera entrada al campo para la elaboración del diseño

orientador y la del profesor de residencias en el futuro docente? ¿Qué criterios de evaluación se ponen en juego al evaluar a los estudiantes de profesorado? ¿Qué conocimientos, destrezas, habilidades se evalúan?

El marco teórico

El marco teórico:

Los criterios de evaluación de profesores de práctica y maestros orientadores que orientan la supervisión de residentes de la carrera del Profesorado para la Educación Primaria Básica.

¿Con qué criterios se evalúa a los futuros docentes? ¿Qué concepciones sobre el saber necesario para ser docente tienen aquellos que evalúan e intervienen en la formación de los nuevos docentes? ¿Qué concepciones acerca de la evaluación y su lugar en la formación poseen? En este proceso de acercarme a mi objeto de estudio fue necesario empezar a definir con mayor claridad los conceptos incluidos en el problema de investigación. Entre otros había que definir qué entendía por evaluación, por criterios de evaluación, supervisión, práctica.

I- Los criterios:

Según el Diccionario Manual de la Lengua española (2007) encontramos que la palabra **criterio** deriva de la palabra del latín *crisis*, y ésta, del griego *krisis*. El vocablo griego se derivó del verbo *krinein* 'separar', 'juzgar', 'decidir'. Este verbo también está en el origen de palabras como **criticar** y **criterio**, entre otras.

En dicho diccionario encontramos que criterio comprende:

- 1 Regla o norma** conforme a la cual se establece un juicio o se toma una determinación: "el ascenso se otorgará de acuerdo con el criterio de antigüedad en la empresa".
- 2 Opinión, juicio** o decisión que se adopta sobre una cosa: "según el criterio del árbitro, no hubo falta en la jugada".
- 3 Capacidad** para adoptar esta opinión, juicio o decisión: "no entiendo de leyes y carezco de criterio para juzgar el caso".

En síntesis los criterios son principios, normas, opiniones, desde los cuales se juzga y se toman decisiones. Es interesante que según el diccionario los criterios refieren a normas, leyes, pero también a capacidades ejercidas por alguien u opiniones de

personas entendidas en un tema. En los tres casos implican una valoración, un juicio que orienta alguna decisión.

Más adelante en este capítulo analizo el uso de criterios en la evaluación educativa. Pero en principio quiero señalar aquellos criterios de evaluación de los estudiantes en sus prácticas que el actual Diseño Curricular para la formación de docentes de nivel primario en la Provincia de Buenos Aires sostiene:

“El desempeño práctico de los docentes en formación será analizado teniendo en cuenta:

- La responsabilidad y el compromiso profesional;
- El desarrollo de las capacidades críticas;
- La iniciativa autónoma y la creatividad;
- La fundamentación de decisiones pedagógicas;
- El desarrollo de actitudes para la reflexión y problematización colectiva;
- El dominio conceptual de los contenidos de enseñanza;
- El sentido práctico contextualizado.” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008; 33).

II- Supervisión

En segundo lugar necesité definir la palabra “supervisión”. Según el Diccionario ya mencionado, la misma es una palabra compuesta, viene del latín “ *visio, -onis* ‘visión’, ‘vista’, derivado de *visus* ‘visto’, participio de *videre* ‘ver’, con origen en el indoeuropeo *weid-* ‘ver’ que significa examinar un instrumento poniéndole el visto bueno; y el prefijo **Súper**, que indicaba en latín la idea de ‘estar por sobre’, ‘encima’ o ‘en posición más elevada’, incluso, de ‘exceso’. Por lo tanto “supervisar” refiere a preeminencia o en otras palabras: privilegio, ventaja o preferencia por razón o mérito especial.

En el diccionario encontramos que “supervisar” *v. tr.* es Inspeccionar. Es el trabajo de quien tiene autoridad para ello, y mira por sobre el trabajo realizado por otras personas, para comprobar que está bien hecho. [Superβi’sar] vigilar y dirigir. Es la actividad de una persona autorizada.

Analizando las definiciones que aparecen en los diccionarios se ve cómo el trabajo de supervisión implica el control por parte de alguien en autoridad sobre otro que es controlado, evaluado. La palabra supervisión tiene una larga tradición en el sistema educativo en nuestro medio. Implica la vigilancia de aquel que está en superioridad sobre otros para controlar que las cosas se hagan bien, correctamente. Supervisar refiere por lo general al trabajo de los inspectores o supervisores en el sistema educativo y en segundo lugar a la tarea de los directivos.

En los documentos actuales en Provincia de Buenos Aires se está cambiando el uso de la palabra “supervisión” por la de “acompañamiento”, “acompañamiento capacitante”, intentando sustituir la connotación ligada al control, vigilancia, o poder superior. Esta idea la desarrollamos más adelante en este capítulo.

Para abordar este término seguimos las ideas de Sandra Nicastro sobre los modelos de supervisión escolar, ya que nos parece que los mismos pueden servirnos para comprender dónde se ubican profesores y maestros a la hora de asesorar y acompañar a los estudiantes en sus residencias.

La autora utiliza la palabra modelo para referirse a un patrón de comportamiento, una guía que orienta la acción y da sentido a aquello que se hace. Este patrón de comportamiento (J. Beillerot citado en Nicastro, S. 1999) se instituye en el desempeño de determinado rol como heredero de modelos, concepciones y tradiciones que a lo largo del tiempo circulan sobre el mismo.

Nicastro recupera en su trabajo (1999) cuatro modelos teóricos de la supervisión escolar. Estos mismos modelos los encontramos en Marcelo García (1997) como cuatro funciones de la supervisión escolar en el contexto español.

Un modelo centrado en el control:

Este modelo es el que ha caracterizado los inicios del sistema educativo en nuestro país y aparece asociado al rol del “inspector”. Su tarea es controlar y fiscalizar, cuidar el cumplimiento de la norma, encontrar fallas u errores. Encajaba dentro de un sistema que tenía como objetivos sostener la homogeneización. En este sentido el rol del inspector, en sus orígenes, tuvo esta función de vigilancia en tanto actividad delegada por las autoridades centrales.

Un modelo centrado en lo administrativo normativo:

Este modelo es un desprendimiento del anterior y aparece ligado a lo que habitualmente se denomina "burocracia". Nicastro (1999) señala que en este caso las funciones del que supervisa tienen que ver con el seguimiento administrativo del funcionamiento de la escuela ligado a la normativa. Resulta interesante pensar este modelo ya que el propio diseño Curricular vigente para todos los niveles del sistema es considerado como prescriptivo, normativo para el mismo sistema. En contextos de cambio curricular es justamente, tarea de inspectores y directivos velar por la adecuación de las prácticas escolares al diseño curricular.

Un modelo centrado en el asesoramiento:

Dentro de este modelo la autora encuentra diferentes corrientes: aquellas que tienden a la orientación y las que se centran en el desarrollo del profesor y del currículo.

En el primer caso la orientación tiene que ver con el lugar del tutor en relación a los alumnos para seguir el desarrollo de sus aprendizajes. Aquí la orientación educativa, dice Nicastro, debe atender simultáneamente el aula, la escuela y la comunidad. En el segundo caso los docentes son los supervisados para atender a los problemas de la enseñanza. Pero en ambos casos el rol del supervisor es "ser portador y garante de la innovación y el cambio", hecho que en algunas situaciones aporta un alto grado de complejidad a la tarea, sobre todo por el sistema de expectativas que esta representación despliega en los otros.

Un modelo centrado en la mediación:

Aquí Nicastro destaca como rasgo central en la dinámica de desempeño del rol supervisor el hecho de ser un intermediario, de mediar entre la escuela y las unidades centrales. La tarea del supervisor se despliega en el camino de ida y vuelta que recorren las normativas emanadas de la administración central del sistema y la reinterpretación, acomodación y respuestas producidas por los destinatarios de las mismas.

Desde las unidades centrales, el supervisor es canal de transmisión de principios y planes de la política educativa. Su mediación no es neutra sino implicada. "...evidencia un interjuego dinámico en el cual el compromiso y el marco de referencia de cada sujeto entran en juego." (Nicastro, S. 1999; 27)

Concluye la autora que cada uno en el desempeño de su rol es heredero de los modelos que sobre el mismo rol circulan.

“Herederero que porta, que expresa, que reconstruye, que actualiza su hacer en un entramado de tensiones dinámicas propias de los espacios grupales y organizacionales. El pasaje de un modelo a otro,...no sólo tiene que ver con situaciones personales en relación con la tarea, sino que se relacionan íntimamente con la incidencia de varios factores: el marco político, el sistema educativo, los avances científicos y tecnológicos y las políticas educativas... las diferencias regionales...y...las condiciones de trabajo.” (Nicastro, S. 1999, 27)

El trabajo del supervisor es fundamentalmente para la autora un trabajo de asesoramiento. Entendiendo a éste como un proceso de ayuda y apoyo orientado hacia la mejora del asesorado. El asesor debiera evitar dar indicaciones taxativas y por el contrario mantenerse en el lugar de análisis y elucidación y permitir que sea el asesorado quien vaya tomando sus propias decisiones. El asesoramiento como estrategia de supervisión implica la construcción de un espacio colectivo de trabajo de manera de movilizar los recursos internos de ese sujeto, grupo u organización con el objeto de resolver la confrontación con el problema y ocupar los esfuerzos en el cambio. Asesorar requiere del que asesora cierta pericia, credibilidad y un ambiente de confianza. (Rodríguez Moreno; 1992).

Cristina Mayor Ruiz (1997) plantea la supervisión clínica como estrategia de asesoramiento. Define la supervisión como un trabajo con los docentes cuyo propósito es mejorar la enseñanza. La autora diferencia ambos términos: supervisión y asesoramiento. Sostiene que toda supervisión implica una tarea de asesoramiento, sin embargo no todo asesoramiento se da en condiciones de supervisión.

Los procesos de supervisión forman parte de programas formativos en los que se hallan presentes dos componentes: reflexión y discusión. La supervisión puede referirse a una acción que forme parte de un proceso de formación permanente de docentes o bien puede formar parte del trabajo dentro de la formación inicial de los mismos.

La autora considera la supervisión clínica como un proceso donde profesionales con distinto nivel de experiencia trabajan juntos apoyándose y reflexionando sobre su propia práctica de enseñanza y la de su compañero. En este proceso uno de los docentes, el de mayor experiencia, cumple el rol de mentor, mientras que el docente que se inicia o que está en formación es considerado el novel.

La figura de mentor es la de aquel que ya ha transitado por un camino, que posee cierta experiencia y por eso puede guiar u aconsejar. Por eso la mentorización debe ser vista como una experiencia que se desarrolla en una etapa de formación.

Cristina Mayor cita cuatro modelos de mentorización (1988).

- Mentor clínico cuyo trabajo se centra en la observación sistemática de las clases acompañada por un sistema de devolución de aquello que se observa.
- Mentor colega cuya figura es la de compañero que apoya al novato ante cualquier problema.
- Mentor consultor: es aquel que como especialista en áreas del currículo asesora al docente en formación
- Mentor comunitario: es un docente especializado en ofrecer ayuda profesional o personal a nuevos profesores.

Analiza también las relaciones entre el mentor y el docente en formación o principiante. Sostiene que el proceso de asesoramiento lleva implícita la evaluación, como forma de detectar las áreas potencialmente deficitarias para que más tarde puedan ser trabajadas por el docente en formación y señala 4 dimensiones que se evalúan cuando un docente enseña:

- a) Relaciones humanas: interacción y comunicación con los alumnos
- b) Enseñanza: la organización del tiempo, de los recursos y materiales, la utilización de variadas estrategias para motivar a sus alumnos, y mostrar entusiasmo por la materia.
- c) Dirección del aula: esta dimensión refiere a mantener la disciplina del aula favoreciendo un ambiente adecuado para el aprendizaje, controlando a los alumnos conflictivos, brindando recomendaciones claras y explícitas a los alumnos.
- d) Profesionalismo: esta dimensión refiere a las relaciones del docente en formación con otros colegas, profesores en diferentes situaciones de ayuda y colaboración.

La supervisión como acompañamiento:

El Diseño Curricular de Nivel Superior utiliza como ya hemos señalado el concepto de acompañamiento en lugar del de supervisión. Esta misma idea de acompañamiento,

de viaje, de camino, de trayectoria la encontramos en textos de Jacques Ardoino (2005).

En las conferencias del año 2005 en la Facultad de Filosofía y letras J. Ardoino analizó el uso que le damos a palabras como “trayectoria”, “camino”. Mientras que la palabra “trayectoria” referiría a la trayectoria de una bala o de un astro o una flecha, o sea al recorrido de un móvil inerte propulsado por una fuerza de energía externa. Metafóricamente la trayectoria de un estudiante sería el recorrido diseñado por el contexto exterior que es el sistema social y educativo. En cambio las palabras “camino” y “caminante” connotarían un sendero que está haciéndose y que es el caminante, el sujeto, quien lo hace.

Por otro lado, sostiene Ardoino, que el formador piensa en términos de caminante, ya que aquél que se está formando requiere acompañamiento y ser acompañado. Cuando se piensa en trayectorias en cambio, no hay sujeto, mientras que cuando se piensa en caminantes aparece el sujeto. El acompañamiento y el camino van juntos, allí hay sujetos. Si una trayectoria se interrumpe, sin llegar de acuerdo a lo programado, se considera que se ha fracasado. En cambio un camino, puede ser interrumpido y retomado al ritmo adecuado sin que ello signifique fracaso ni deterioro. En la trayectoria el movimiento, su dirección está predeterminedada de antemano. Por eso en educación hablar de trayectoria remite a pensar en términos económicos, administrativos. En cambio cuando un docente reflexiona sobre la calidad de la relación con su alumno, sobre su proceso singular, tiene que representárselo con la idea de camino ya que los tiempos, los ritmos son propios de cada sujeto.

Otra de las palabras sobre las que el autor reflexiona es la palabra “tutor”. Este vocablo que proviene de la jardinería refiere a la vara que se coloca para guiar el crecimiento de la planta. También es usado en psiquiatría y en el caso de personas discapacitadas o imposibilitadas de defenderse por sí mismas. En este sentido el término tutor transmite cierto posicionamiento de autoridad con respecto a aquel que es acompañado, por ello Ardoino prefiere el término acompañamiento, que se deriva de compañero, es decir, otro con el cual nos encontramos en plano de igualdad, pero donde cada uno tiene una dignidad particular, lo cual implica una cierta postura ética, y política de la práctica pedagógica.

El actual diseño toma la idea de acompañamiento que alude a la metáfora del viaje como formador, como pedagogo. Durante el transitar el estudiante se va formando. De

esta manera no hay un lugar a donde llegar, sino un camino por recorrer. La imagen está tomada del viaje de Simón Bolívar por Europa acompañado por Simón Rodríguez. No hay competencias que lograr, ni objetivos a alcanzar sino que el camino le permite al viajante construirse, interrogarse, dialogar. Aquí acompañar implica permitirle al otro esa construcción. Por ello se hace un intento de “*correrse*” del lugar del control, de la eficiencia, del logro de expectativas. (Huergo, 2010)

III- Los sujetos

El Diseño Curricular para la Formación de Docente de nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires, refiere que la formación de docentes se ve atravesada por una complejidad particular: la presencia de diferentes sujetos que intervienen y construyen significados en torno a la misma: los docentes en formación, los docentes formadores y los alumnos de los docentes en formación. (Dirección General de Cultura y Educación, 2008; 20) y nosotros agregamos a los maestros orientadores o co-formadores.

Los residentes o docentes en formación:

Se denominan “docentes en formación” a los estudiantes que aspiran a ser docentes. Estos sujetos son en su mayoría jóvenes que cursan el último año de la Carrera del Profesorado para la Educación Primaria. Lo que los caracteriza como grupo es que en el contexto de las prácticas, no se los llama estudiantes, ni alumnos sino “practicantes o residentes”. Gloria Edelstein y Coria (1995) se preguntan acerca del significado e implicancias de la palabra “practicante” y sostienen que el término refiere a aquello que todavía no es... no es docente, un lugar al que aspira llegar, y un lugar que está dejando, el de alumno.

El practicante es un alumno particular al que se le demanda asumir tareas y responsabilidades propias de la tarea docente, cuando todavía no lo es. Sostienen las autoras que es un lugar de mucha indeterminación, de conflicto, de transición, que esconde muchos supuestos tácitos en cuanto a las tareas que realizarán los practicantes y cuáles no. Por lo general los practicantes quedan excluidos del ámbito de las acciones que implican vincularse con las jerarquías institucionales, el control y los juegos de poder que se producen en el marco institucional, aún cuando la presencia del practicante suele desnudar situaciones conflictivas asociadas a esas

problemáticas. Rara vez se los incluye en el ámbito de la toma de las decisiones en cuanto a la trayectoria escolar de los alumnos o la relación con los padres.

Por otro lado los practicantes o residentes son impactados fuertemente por las residencias. Las prácticas dejan marcas importantes en los sujetos ya que constituirían un conjunto de rituales, acuñados y consolidados en el transcurso del tiempo por sus actores principales. Las autoras señalan que las residencias, se inscriben en el sujeto como “ritos de institución” (siguen las ideas de P. Bourdieu, según el cual uno de los efectos esenciales del rito es separar e instituir una diferencia, en nuestro caso, este pasaje a ser docente). Aprobarlas autoriza a dejar de ser alumno para convertirse en docente. Hay cierta legitimación, reconocimiento social que hace a poder ejercer la docencia. Así el rito realiza la división entre quienes son aptos y quienes no lo son. Ejercer la docencia sería un efecto de esa consagración.

La eficacia simbólica de los ritos de institución, proviene del hecho de que transforman a la persona consagrada, al transformar la representación que los demás se hacen de ella y quizás sobre todo, al transformar los comportamientos que adoptan respecto de ella. Al mismo tiempo transforma la representación que la propia persona se hace de sí misma y los comportamientos que se cree obligada a adoptar para ajustarse a esa representación. De este modo se instituye una identidad en el propio sujeto que es reconocida por los otros dando cuenta de una autoridad, una definición social, una identidad. (Edelstein, G.1995)

Pero además en las prácticas, el pasado se presentifica, sostienen las autoras, ya que no es lo mismo presentarse como practicante de cierto Instituto que de otro. El residente al presentarse al maestro, provocaría que la historia de ese maestro, su propia trayectoria de formación, sus experiencias en el Instituto, se hicieran presentes. De esta manera al evaluar a un practicante, al calificarlo como creativo o no, algo de las representaciones sobre el propio Instituto Formador estarían en juego, la realización de la residencia del propio formador se haría presente. (Edelstein, G.1995)

Los profesores de residencia o docentes formadores:

Son “docentes formadores” los profesores de la Institución de Formación Docente. Este grupo de docentes constituyen un colectivo heterogéneo cuya singularidad constitutiva varía según las instituciones donde desarrollan su trabajo profesional y su

formación. La condición de formadores de formadores es la clave de comprensión de su trabajo docente. (Dir. Gral. de Cult. y Educación, 2008)

En nuestro caso nos ocupamos de algunos de esos docentes formadores, los “profesores del campo de la práctica IV o profesores de residencia”. Para acceder a esas cátedras la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires establece como requisitos que los sujetos tengan el título de Licenciado o Profesor en Ciencias de la educación o equivalente, junto con el título de Profesor para la enseñanza primaria o equivalente.

Estos formadores suelen ser nombrados de diferentes formas. Cada una de esas formas implica un mandato fundacional distinto con consecuencias prácticas en el trabajo de supervisión. Así se denomina a los formadores como profesores de prácticas, guía, coordinadores, orientadores, tutores. (Edelstein y Coria 1995)

La denominación de coordinador haría referencia al trabajo de gestión y organización de la etapa de prácticas. El de orientador avanzaría por sobre la simple coordinación planteando una intervención más centrada en la elaboración de propuestas de enseñanza por parte del practicante, en el sentido de compartir ese proceso constructivo.

El trabajo de tutoría, podría hacer referencia a cierto componente de cuidado o protección asociado a figuras parentales, o a una guía fija predeterminada siguiendo el uso agrícola de tutor.³

En cuanto a su trabajo en el Campo de la práctica, el documento del INFOD (2009) señala la importancia de estos docentes en la formación de los maestros. Se sostiene que es necesario recuperar los “*andamios para aprender a enseñar*” ya que nadie aprende sólo, que es necesario que quien enseñe, muestre, transfiera su experiencia, oriente y guíe en las decisiones para la acción. En este lugar se revaloriza la figura del profesor de prácticas como la del maestro orientador. Dicho documento refiere que no se trata de volver a dar clases modelo, pero sí considerar a las prácticas como modelizadoras cuando son construidas en la realidad de la enseñanza misma. Las experiencias vividas en las escuelas y en el profesorado tienen una gran potencia

³ Según el Diccionario Enciclopédico Universal (1992) ed. Cultural. España, *tutor* refiere a una caña o estaca que se clava junto a un arbusto para mantenerlo derecho en su crecimiento. En sentido general hace referencia a la persona que administra los bienes de un menor o persona de capacidad civil incompleta.

modelizadora ya que proveen diferentes modelos de docentes para aquellos que se están formando.

El documento señala que el primer andamio a recuperar es el profesor de prácticas, en el sentido de enseñar en situaciones prácticas, sean estas simuladas, en el Instituto Formador o en situaciones reales en las aulas. Se pide que este docente sea un experto en la enseñanza en situaciones áulicas. Pero al mismo tiempo se le pide que asuma el desafío de impedir con sus intervenciones, que las prácticas estereotipadas sean naturalizadas y continúen como rutinas hechas tradición y se instalen en las prácticas de la nueva generación de docentes en un movimiento de constante inercia. (Edelstein y Coria 1995)

Las autoras al referirse a los profesores de práctica, sostienen que el lugar que ellos ocupan, a pesar de ser una posición relativamente resguardada, supone, para el docente que la asume, hacerse cargo de un sinnúmero de situaciones que lo implican con alto niveles de exposición personal. Esto en muchas ocasiones se expresa en forma de malestar, lo que da cuenta de cierta cuota de sufrimiento por parte del docente formador. Lo central de la cuestión estaría dado por la variabilidad de situaciones que debe asumir el profesor, con un grupo relativamente numeroso de practicantes. Ya no se trataría de una clase cuyo recorrido está delineado de antemano, sino de un trabajo que supone operar con el pensamiento de otro, en un aquí y ahora, sin que sea programable. Ello implica un esfuerzo sostenido por parte del profesor de descentrarse para acompañar a los estudiantes.

A esto se le suma la complejidad de las relaciones entre el Instituto y la escuela, el vínculo con los maestros co- formadores y los residentes. El profesor representa a la institución formadora y parecería que por carácter transitivo, fracaso y éxito atraviesan al sujeto formador y se construyen como éxito y fracaso de la institución representada.

“Ser formador de practicantes no es un trabajo tranquilo. Hasta suele construirse como trabajo, en espacios de relativa soledad, cuando no se generan instancias que posibiliten socializar con los colegas los detalles de las experiencias vividas.”
(Edelstein, G., 1995,46)

Sostiene G. Edelstein que en el día a día de la formación, el profesor de residencias, junto con los practicantes y maestros, se incluye en la tarea a partir de su sentido práctico, ya que se expone al ritmo de las prácticas escolares y al complicado ritmo de sus actores principales.

Los maestros orientadores o co- formadores:

El Diseño Curricular para la formación docente denomina “maestros orientadores o co-Formadores” a aquellos docentes de primaria que reciben en sus aulas a los estudiantes para realizar sus residencias. Y señala que es responsabilidad de los Institutos Formadores arbitrar los medios para que tanto los Profesores de la Formación Docente como los “maestro/as orientadores” participen en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y de la práctica propiamente dicha. De esta manera se intenta darles protagonismo a estos maestros que participan en la formación de nuevos maestros.

En el documento ya citado del INFOD (2009), aparece revalorizada la figura del maestro orientador o co- formador, como parte del andamiaje que hay que recuperar. Se expresa la necesidad de trabajar en conjunto con el Instituto Formador para darle mayor participación en el acompañamiento, en la guía y en la evaluación, y también conocimiento de la propuesta de formación docente de la cual provienen los estudiantes practicantes y residentes. Esta revalorización requiere de un maestro cuya voz aparezca fuertemente valorada por el Instituto formador tanto para que pueda hacer adecuaciones de las propuestas de formación como para poder solicitarle determinadas condiciones áulicas para las prácticas.

“El “docente orientador” es quien tiene las claves para que los practicantes y residentes inscriban institucionalmente sus prácticas, haciendo objeto de conocimiento la cotidianeidad escolar en todos sus planos: los diversos proyectos didácticos e institucionales, los acuerdos con otros maestros, las reuniones de padres, las reuniones de personal, los recreos, las lecciones paseo, el funcionamiento de las asociaciones cooperadoras, los registros y toda la documentación que circula por la escuela. ... En gran medida, la función del “docente orientador” ayuda a recuperar la enseñanza como “oficio”, (...) Como en todos los oficios, su práctica tiene un soporte teórico, un soporte normativo y un soporte de construcción de la experiencia, que nos iguala a todos en el concepto de trabajadores.” (INFOD, 2009; 162)

Otro de los autores que hemos consultado ha sido Eugéne Enriquez (1994). Su galería de contramodelos de formadores pensamos nos servirá para arrojar luz a la comprensión del acompañamiento que realizan los sujetos que acompañan a los residentes, tanto maestros como profesores.

En dicho texto, Enriquez se refiere a una serie de modelos de formador y sus respectivos fantasmas.

Los modelos y fantasmas que describe son los siguientes:

1. El formador: Dar una buena forma.
2. El terapeuta: Curar y restaurar.
3. El partero: Alumbrar, hacer emerger.
4. El intérprete: Interpretar, hacer tomar conciencia.
5. El militante: Hacer actuar, cambiar, movilizar.
6. El reparador: Consagrarse, hacerse cargo de los problemas.
7. El transgresor: Liberar de tabúes, de prohibiciones.
8. El destructor: Volver loco al otro.

Consideramos que estos modelos conviven en maestros y profesores y nos permitirán avanzar en el conocimiento de nuestro objeto de estudio.

IV- La práctica como campo de saber particular

Ya señalamos que el ejercicio de la docencia implica el dominio de saberes, no solo disciplinares y pedagógicos, sino también el ejercicio de ciertas habilidades prácticas que hacen a su desempeño profesional. Los diseños curriculares para la formación docente le dedican un lugar especial a la práctica, como espacio curricular. La novedad de los dos últimos DC en Provincia de Buenos Aires para la formación docente, ha sido el hecho de colocar la práctica como eje de la formación, como “columna vertebral”. El Campo de la Práctica tiene la mayor carga horaria de la estructura curricular y se distribuye desde el primero hasta el último año.

Entonces la materia Campo de la Práctica IV (residencias), que se ubica en el último año de la carrera de formación docente, es el último tramo de este espacio curricular que comienza en 1° año. Su propósito, dentro del plan de estudios, es integrador: intenta vincular los aportes de diferentes campos del conocimiento en la acción concreta de la práctica profesional y resignificarlos. La práctica profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos que involucra todas las tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo (INFOD, 2009)

“El campo de formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación

docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales. Como en toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable por el desarrollo de la acción a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada”... (...) (INFOD, 2009; 160)

En la bibliografía que hemos consultado, hemos encontrado varias conceptualizaciones sobre el saber que despliega un sujeto en su hacer, en su práctica profesional: como competencias, como arte, como saber situado, como habitus, como posicionamiento, como construcción de identidad.

Para la línea teórica de las competencias hemos consultado tanto a Perrenoud como los aportes de López Pastor. En el caso de la práctica como arte, tomamos los escritos de Donald Schön. Para el concepto de posicionamiento tomamos a Jorge Huergo que lo desarrolla en el ámbito educativo. En el caso del aprendizaje situado tomamos a S. Chaiklin. El concepto de habitus de Bourdieu es supuesto o discutido por varios autores, pero hemos tomado los aportes también de Ph. Perrenoud y en nuestro medio a Gloria Edelstein. Por último trabajamos con los desarrollos de J. M. Barbier sobre la construcción de una identidad profesional.

La práctica como arte:

Resulta aquí relevante el aporte que Donald Schön hace sobre el conocimiento de una práctica profesional. En su clásico libro *“La formación de profesionales reflexivos”* (2002) analiza lo que denomina “la racionalidad técnica”, una epistemología de la práctica que se deriva de la filosofía positivista y que se construye sobre los principios de la investigación académica universitaria.

Dentro de esta corriente se sostiene que los profesionales que ejercen alguna práctica resuelven los problemas instrumentales mediante la aplicación rigurosa de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento académico, científico. El problema que se plantea es que los problemas que se le presentan a los profesionales en su práctica cotidiana, no se hallan bien definidos y no responden a la aplicación de teoría ya que la realidad se nos presenta compleja con muchas más variables involucradas que aquellas que plantea cualquier teoría. Además estos problemas que se presentan en la práctica pueden ser definidos de diferentes maneras, dependiendo del campo disciplinar desde donde se lo defina. En función de nuestra experiencia disciplinar, nuestros roles organizativos, situaciones del pasado, intereses y perspectivas políticas

y económicas, enfrentamos a las situaciones problemáticas de maneras muy diferentes.

Por otro lado, cada caso, cada situación vivida en la práctica profesional tiene algo de singular, algo de particular por lo cual nunca puede resolverse por aplicación directa de la teoría en la práctica. El caso no figura en “el libro”, dice Schön. Por lo tanto para abordar dicho problema todo práctico recurre a algún tipo de improvisación, inventando y probando en la situación concreta estrategias propias.

“Cuando los médicos internos y residentes trabajan bajo la tutela de profesores veteranos con pacientes reales en las salas de un hospital, aprenden algo más que la simple aplicación de la ciencia médica que se enseña en las clases. Hay al menos un reconocimiento implícito de que los modelos de diagnóstico y tratamiento basados en la investigación no se pueden poner en práctica hasta que los estudiantes adquieren un arte que se sale fuera de los modelos; y, desde este punto de vista, ampliamente compartido por los médicos, el prácticum en medicina tiene que ver tanto con la adquisición de un arte cuasi autónomo de la práctica médica como con el aprendizaje de la aplicación de la teoría científica. “(Schön, D.; 1987; 28)

Otro elemento que aporta el autor es el hecho de que muchas veces las situaciones problemáticas son situaciones de conflicto de valores. Decidir cómo se va a intervenir no tiene tanto que ver con el conocimiento académico sino con cierto posicionamiento ético con respecto a dicha situación. Por consiguiente habría zonas indeterminadas de la práctica, por su singularidad, incertidumbre y conflicto de valores, que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. No pueden ser resueltas aplicando teoría en forma lineal. Pero son esas zonas indeterminadas donde se ve la ausencia o la experticia del profesional.

Schön sostiene, que a nivel académico se ha trabajado durante mucho tiempo bajo el supuesto de que la investigación académica da como resultado un conocimiento profesional útil, y que el conocimiento profesional que se enseña prepara a los estudiantes para las demandas de la práctica en la vida real. Ambas creencias son cuestionadas por el autor, ya que existe una gran falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional y los saberes requeridos en el ámbito de la práctica profesional.

Schön analiza las características del saber que se ejerce en la acción, al que denomina “arte profesional”. Algunos ejemplos de la vida cotidiana le sirven para describirlo, como cuando reconocemos un rostro conocido en una multitud. Quizás ni siquiera podemos describir a aquellas personas a la que hemos reconocido, pero las encontramos. O el caso de artesanos que reconocen un defecto en un tejido u otra obra, sin poder decir cuál es el patrón o regla que ha sido violada. O el caso de médicos que pueden dar un diagnóstico apenas ven entrar al paciente al consultorio.

Según Schön esta capacidad tiene que ver con la forma en que aprendemos las competencias profesionales. El reconocimiento se produce de inmediato y de manera global, aunque por ejemplo el médico luego a través de exámenes puede confirmar su diagnóstico, pero en el momento con frecuencia le resulta imposible decir con precisión cuáles fueron los indicios que desencadenaron su juicio inmediato.

Schön llama “conocimiento en acción” a los tipos de conocimientos que se muestran en las acciones inteligentes que realizamos, sean éstas visibles o internas. El conocimiento está en la acción aunque nos sea imposible verbalizarlo. No obstante en ocasiones mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones podemos realizar una descripción de este conocimiento tácito que está implícito en nuestras acciones.

Pero siempre estas descripciones son construcciones “Son siempre intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea... Pues el conocimiento en la acción es dinámico, y los hechos, los procedimientos, las reglas y las teorías son estáticos...” (Schön, D.; 1987; 36)

Resumiendo...

- El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y funciona produciendo los resultados esperados en tanto y en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal.
- Las respuestas sorpresas producen un resultado inesperado que no corresponde a las categorías de nuestro conocimiento en la acción.
- La reflexión en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Durante el proceso podemos reestructurar estrategias de acción, o las maneras de formular los problemas.

- La reflexión da lugar a la experimentación in situ. Ideamos y probamos nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar nuestra comprensión provisional de los mismos o afirmar los pasos que hemos seguido para hacer que las cosas vayan mejor.

Afirma, en este sentido Schön, que el práctico responde a la variación, mas que a la sorpresa, ya que los cambios en el contexto y el nivel de respuesta nunca traspasan los límites de lo familiar. Un ejemplo que usa para explicar esto es el de los músicos de jazz. Cuando un grupo de ellos improvisa, juntos muestran una forma de reflexión en la acción integrada en la interpretación en curso. El proceso colectivo sigue un esquema común de métrica, melodía y desarrollo armónico que proporciona a la pieza un orden predecible. Cada intervención de cada músico se da dentro de esa estructura. “La improvisación consiste en variar, combinar, y volver a combinar un conjunto de ideas dentro de un esquema que proporciona coherencia al conjunto de la obra musical.” (Schön, D.1987; 40)

De esta manera el autor intenta mostrar que el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos, sea una práctica profesional o una acción de la vida cotidiana; todos aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos.

A pesar de esto, una práctica profesional tiene un contexto y una demanda de saber particular. Existe una demanda de conocimiento específico al profesional, que está relacionada con un pacto social. Vinculado con estos conceptos aparece la idea de una comunidad de prácticos cuyo conocimiento especial los hace destacarse por encima de otros individuos respecto de los cuales mantienen derechos y privilegios especiales.

“Una práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. Comparten convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos. Funcionan en el marco de instituciones de un tipo muy particular (...) y son modeladas a nivel social e institucional, de manera que se repiten determinados tipos de situaciones.” (Schön, D.; 1987; 42)

Cada miembro de un grupo profesional trabaja de manera particular, pero todos comparten un tronco común de conocimiento profesional explícito, -valores, preferencias y normas,- que les sirven para interpretar situaciones prácticas, formular objetivos y direcciones para la acción y determinar lo que constituye una conducta profesional aceptable. Este conocimiento compartido está “incrustado” en el contexto social e institucional que comparte una comunidad de prácticos. Se ejercita y aprende en esos ámbitos.

Pensado desde la racionalidad técnica un práctico es competente si resuelve los problemas de la práctica aplicando teorías y técnicas derivadas de la investigación sistemática y científica a la solución de problemas instrumentales de la práctica. La racionalidad técnica descansa sobre una concepción objetivista de la realidad que conoce. Los hechos son lo que son y el conocimiento profesional se funda principalmente en relación a los mismos. Esta manera de entender el trabajo profesional deja, para Schön, poco lugar para el arte profesional, por eso prefiere entender a la práctica en términos de reflexión en la acción. Esta sería la manera de entender la competencia profesional.

Subyace a esta visión de la práctica una concepción constructivista de la realidad con la que el práctico se enfrenta. En este sentido el práctico sería alguien que construye las situaciones de su práctica en el ejercicio de la misma. Para Schön desde el punto de vista constructivista, nuestras percepciones, apreciaciones, y creencias tienen sus raíces en los mundos que nosotros mismos configuramos y que terminamos por aceptar como la realidad. De esta manera los prácticos están en constante transacción con el mundo de su práctica, definiendo los problemas que surgen en las situaciones de la práctica y adaptando las situaciones para ajustar la estructura de los problemas, configurando sus roles y construyendo las situaciones de la práctica para hacer operativos sus esquemas de rol.

“...los prácticos poseen una forma particular, profesional, de ver su mundo y una forma de configurar y mantener el mundo según lo ven ellos. Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica” (Schön, D. 1987; 45)

Hay varias maneras en que se aprende una práctica. En pocas ocasiones en forma individual, solo. En otras muchas, siendo aprendiz de otros prácticos experimentados. Y en tercer lugar, Schön habla de la participación en un practicum.

El practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica, en un contexto que se aproxima al mundo de la práctica. Allí los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo no guarde total similitud con el mundo real.

Cuando un estudiante ingresa en un practicum debe evaluar la práctica a realizar. Eso implica construir una imagen de ella, debe aprender a valorar su propia posición frente a ella y adaptarse a las demandas implícitas del practicum. El trabajo del practicum se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con sus tutores y los otros compañeros y de un proceso más difuso de aprendizaje experiencial. Los estudiantes, dice Schön, practican en un doble sentido. Por un lado se comprometen con la práctica que desean aprender, pero también practican en el mismo sentido que alguien que toca el piano puede practicar escalas o ejercicios.

Schön diferencia el practicum de otras formas de aprendizaje de competencias profesionales. En el aprendizaje a través de la exposición o inmersión en el campo, como en aprendizaje experiencial, el sujeto desarrolla un saber sin ser consciente de ello, aunque luego pueda llegar a ser consciente del mismo, cuando cambia de contexto. Mientras que en el practicum el estudiante se compromete y va tomando conciencia de sus aprendizajes.

No hay para Schön una sola manera de organizar un practicum. El trabajo que se realiza en el practicum depende de la concepción que se tenga del tipo de conocimiento esencial para una práctica profesional. Si se concibe el conocimiento en términos de hechos, reglas y procedimientos aplicados de una forma no conflictiva a los problemas instrumentales, el practicum será una forma de preparación técnica. Aquí el lugar del tutor consistiría en observar la actuación de los alumnos, detectar errores de aplicación y señalar las respuestas correctas.

Si se concibe el conocimiento profesional en términos de “pensar como...” los estudiantes aprenden hechos y operaciones relevantes y también formas de indagación que sirven a los prácticos competentes para razonar acerca del camino a

seguir en situaciones problemáticas, a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares. Existen respuestas correctas en función de un cuerpo de conocimientos existente pero los tutores pueden poner el énfasis en las reglas de indagación o en la reflexión en la acción por lo que los estudiantes deben a veces desarrollar nuevas reglas y métodos propios.

El tercer tipo de practicum incluye a los anteriores. Para Schön, aprender a reflexionar en la acción implica primero aprender a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de las reglas propias de la profesión y sólo después se llega a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar. Estos practicums se hallan más presentes en facultades de arquitectura y conservatorios.

Estos tipos de practicums nos servirán para pensar en las características de la residencia como instancia de formación para la práctica de la docencia.

En nuestro medio han trabajado con la concepción de la práctica como arte Alliaud A. (2009, 2010, 2014), Antelo (2008) y Guevara (2014) considerando a la docencia como un oficio. Considerar el trabajo docente como oficio implica valorizar la tarea y saber docente frente a otras corrientes de pensamiento que lo ubican en un lugar de “no saber” frente al saber legitimado. Se intenta no disociar el hacer del pensar, el conocimiento práctico del conocimiento teórico. Sostienen que el oficio de enseñar se aprende a través de la inmersión en terreno en el lugar donde se produce la enseñanza, acompañado por alguien con experiencia que guía, y ayuda a recuperar los saberes producidos para ponerlos en diálogo con los conocimientos formalizados.

“Recuperar la dimensión artesanal de la tarea de enseñar, ...(...) implica poner el foco en un saber-hacer que no se disocie del pensar, en la que no se separen los conocimientos teóricos de los conocimientos prácticos....(...) Fortalecer el oficio docente implica poner en diálogo los saberes formalizados con los saberes de la experiencia, en palabras de Alliaud (2014), entre los saberes expertos y los experimentados – del que los docentes son portadores y a la vez productores - (Guevara, 2014)

Sostiene Guevara que la docencia como oficio se funda en una habilidad desarrollada en alto grado sobre un saber hacer algo en particular. Quien tiene un oficio domina tanto un saber técnico como un arte particular (Guevara, 2014). En este sentido la

docencia, como oficio tiene un componente artesanal. Por lo tanto este oficio de enseñar se aprende enseñando, con la guía de alguien más experimentado que acompaña y guía en este proceso de convertirse en maestro.

Guevara afirma, siguiendo a Alliaud, A. y Antelo (2009^a) que:

- 1) los saberes de los oficios no son codificables en su totalidad, son difíciles de verbalizar ya que se incorporan a la experiencia individual y colectiva “en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y saber ser” (Tardif, 2004, 41 citado por Guevara, 2014, 4).
- 2) se construyen en la práctica de enseñar, en contacto con la práctica, lo que no implica que estén vacíos de teoría. Son el producto de “una íntima relación entre el hacer y el pensar o entre la cabeza y la mano.” (Guevara, 2014; 4)
- 3) permiten orientar la acción de los docentes, sirven para la acción y permiten que la enseñanza ocurra. Son los saberes que se movilizan y usan en la práctica cotidiana y sirven para resolver los problemas de los docentes en ejercicio, (Guevara, 2014; 4).

La autora se pregunta frente a las características de este saber tan personal y poco codificado cómo es el oficio de enseñar, si es factible pasárselo a otros, enseñarlo y de ser así cómo se lo enseña. Así las prácticas y residencias docentes aparecen como experiencias de inserción laboral controladas bajo la guía de docentes más experimentados, y por lo tanto, dependiendo de cómo sean construidos, pueden ser espacios privilegiados para la construcción de saberes de oficio, es decir saberes que permitan dar respuesta a problemas de la práctica.

La práctica como aprendizaje situado, como sistema de actividad:

Otra de las conceptualizaciones que hemos tomado corresponde a Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). Los autores centraron sus estudios alrededor del contexto de la actividad socialmente situada. Parten de la afirmación de que las personas que actúan y el mundo social de dicha actividad no pueden ser separados; por eso aparece como imprescindible estudiar las relaciones entre las personas que actúan y ese mundo social. Toda actividad situada, sostienen, implica siempre cambios en el conocimiento y la acción y por eso es aprendizaje. La participación de las personas en la vida cotidiana es concebida como un proceso de cambiante comprensión en la práctica, es decir, como aprendizaje.

Los autores critican las teorías convencionales sobre el aprendizaje y la enseñanza por no tomar en cuenta el contexto en el que se dan. Se hace necesario para analizar el aprendizaje de una actividad situada, además de estudiar la mente del aprendiz, no ignorar el mundo en el que él vive. Es por ello que se necesita contar con una concepción teórica del mundo social para analizar una actividad in situ. La acción de un sujeto es parte de su tiempo y espacio. En el texto se leen cuatro características del aprendizaje en la práctica:

1. "El conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado.
2. El aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo en todo momento. No es problemático que se produzca el aprendizaje.
3. Lo que se aprende es siempre complejamente problemático.
4. La adquisición de conocimiento no es una simple cuestión de absorber conocimiento. Por el contrario, las cosas que se suponen categorías naturales, como "cuerpos de conocimiento", "aprendices", y "transmisión cultural", requieren reconceptualización como productos culturales y sociales" (Chaiklin, S. y Lave, J., 2001; 20)

Aprender en la práctica, para estos autores, implica entender el aprendizaje como una actividad inacabada y continua de las personas, que se da en un mundo que tiene una estructura para dicha actividad. Es por ello que prefieren referirse al aprendizaje como "comprensión" de dicha actividad por implicar un proceso parcial y de final abierto.

Se sostiene que es muy difícil distinguir entre aprendizaje y actividad humana. Los autores cuestionan la concepción tradicional de transmisión del conocimiento, ya que se basa en una concepción uniforme del mismo, que no da lugar en el aprendizaje a aquello nuevo que los sujetos aprenden a hacer. Afirman que "las zonas de desarrollo próximo" son fenómenos colectivos y no individuales, y que lo nuevo en cualquier actividad, es una invención colectiva frente a los problemas y contradicciones que impiden la actividad en curso y promueven el movimiento y el cambio.

La tercera cuestión que se sostiene es que toda actividad situada, es heterogénea y multifocal ya que el conflicto es un aspecto omnipresente de la existencia humana. Esto se entiende si se piensa que personas que están contribuyendo a la construcción de una actividad, una situación, saben cosas diferentes y hablan con intereses y desde experiencias diferentes, desde lugares sociales diferentes.

La cuarta cuestión es la del fracaso del aprendizaje. La visión tradicional ubica el fracaso en la órbita del alumno: no estudió o no se comprometió con su formación. La visión de estos autores es que el fracaso, como el éxito, son posiciones, procesos sociales de construcción de identidad. El conocer implica conflicto y compromete los intereses de los participantes. El término “error” pierde sentido frente a otras maneras de entenderlo como “presencia de confusión”, “ansiedad” o “falta de legitimación social del aprendizaje” o del aprendiz.

En síntesis los autores entienden que en el aprendizaje situado:

“el conocimiento está en estado de cambio y no de estancamiento y transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, involucrando a personas que se vinculan de maneras múltiples y heterogéneas. La posición social, los intereses, los motivos y las posibilidades subjetivas de estas personas son diferentes, y ellas improvisan luchas de maneras situadas respecto del valor de determinadas definiciones de la situación...” (Chaiklin, S. 2001; 29)

Toda acción particular se constituye socialmente y recibe su significado de su ubicación en sistemas de actividad generados social e históricamente. El significado no se crea por las intenciones individuales, sino se constituye mutuamente en las relaciones entre sistemas de actividad y personas que actúan, y tiene un carácter relacional. El contexto puede ser considerado como las relaciones concretas históricamente constituidas entre situaciones y dentro de ellas. En realidad los autores sostienen que los contextos, en sí mismos, son sistemas de actividad. Así un sistema de actividad integra al sujeto, el objeto y los instrumentos en un todo unificado que incluye relaciones de producción y comunicación, distribución, intercambio y consumo.

La práctica como desarrollo de competencias:

Son muchos los autores que utilizan el concepto de competencias en el ámbito educativo. En este trabajo hemos tomado a algunos de ellos por considerarlos pertinentes para nuestro trabajo. Ellos son Ph. Perrenoud, V. López Pastor y J. Barbero.

Perrenoud (2004) define las competencias como las capacidades que permiten movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a una situación. Estos esquemas de pensamiento no son directamente observables, sino inferidos a partir de las

prácticas y propósitos de los actores, a partir de la observación de una acción o una actividad.

1. Las competencias no son conocimientos, habilidades, o actitudes, aunque movilizan e integran, tales recursos.
2. Esta movilización sólo es pertinente en una situación dada que siempre es única, aunque guarde similitud con otras ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a medida que se practica y se pasa de una situación de trabajo a otra.

El autor analiza las competencias necesarias para ejercer la docencia y agrupa en 10 grandes familias las mismas. Dicho agrupamiento constituye para Perrenoud un ideal para el ejercicio de la profesión, aunque no pretende ser exhaustivo. Por otra parte Perrenoud aclara que la definición de estas competencias implica cierto posicionamiento ético, teórico, ideológico sobre la profesión.

Las diez familias de competencias que toma son las siguientes:

- 1- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- 2- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- 3- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- 4- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- 5- Trabajar en equipo.
- 6- Participar en la gestión de la escuela.
- 7- Informar e implicar a los padres.
- 8- Utilizar las nuevas tecnologías.
- 9- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- 10- Organizar la propia formación continua.

A su vez cada una de estas competencias comprende una serie de competencias más concretas. Lo interesante de este listado es que fue pensado específicamente para el trabajo docente por el autor.

Otro de los autores que hemos considerado y que trabaja con el concepto de competencias educativas en educación superior es V. López Pastor, quien define a las competencias como:

“Una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado.” (2009:22)

Las competencias, así definidas, abarcan tres ámbitos de conocimiento: conocer y comprender (conocimientos teóricos de un campo académico o profesional), saber como actuar (procedimientos o habilidades que implican la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones, diseño, resolución de tareas, procesos) y saber cómo ser (actitudes y valores que implican una forma de ver a los otros y vivir en el contexto social, actuando con cierta ética y compromiso con su profesión). Esta manera de entender las competencias implica la necesidad de modificar las estrategias de enseñanza a nivel superior, especialmente el sistema de evaluación. Estas competencias a su vez se agrupan en transversales, genéricas o generales y competencias específicas.

Las primeras son competencias transversales, genéricas o generales compartidas por todo un título, materia o ámbito de conocimiento y se dividen en instrumentales, personales y sistémicas.

Las competencias instrumentales son aquellas que el titulado moviliza para la obtención de un fin, sirven en la medida en que son utilizadas para realizar eficazmente determinadas funciones. Por ejemplo la capacidad de comunicación, conocimientos de una lengua extranjera o de informática.

Las competencias personales son habilidades de relación social e integración en diferentes colectivos, como la capacidad de trabajar en equipo. Son capacidades que permiten a las personas interactuar con los demás en diferentes contextos.

Las competencias sistémicas son aquellas cualidades individuales que implican la comprensión de la totalidad del sistema: aprendizaje autónomo, adaptación a nuevas situaciones, creatividad, liderazgo, iniciativa y espíritu emprendedor, etc.

Además de las competencias transversales están las competencias específicas, aquellas relacionadas con una disciplina concreta, como los conocimientos propios de un título. El autor las clasifica en académicas, disciplinares y profesionales.

Las competencias académicas son aquellas que se relacionan directamente con los conocimientos teóricos que tradicionalmente se han evaluado y calificado (saberes, conocimientos conceptuales). Las competencias disciplinares son los conocimientos prácticos que relacionan los teóricos con el hacer. Por último las competencias profesionales son aquellas que incluyen habilidades comunicativas, de indagación pero sobre todo el saber hacer de la práctica profesional.

Estas competencias, tanto transversales como específicas, se sostiene, deben ser trabajadas en las asignaturas de manera interrelacionada y de forma intencional, especialmente las transversales y al mismo tiempo deben ser evaluables, aunque esta evaluación no pueda hacerse de manera directa.

Otro de los conceptos definidos es el de "Capacidad". Las competencias se concretan a través de objetivos de Título. Y esos objetivos describen las capacidades concretas que se deben lograr para desarrollar de manera integral al estudiante de nivel superior. Las capacidades son agrupadas en: cognitivas, psicomotrices, de autonomía y de equilibrio emocional, de interrelación personal y de inserción social. Una capacidad es definida como el potencial que uno tiene en determinado momento para llevar a cabo una actividad, entendida en sentido amplio como la posibilidad de pensar, controlar un proceso, moverse y relacionarse con otros. Se nota entonces una correlación entre las competencias y las capacidades.

A su vez dentro de cada materia se definen objetivos de una asignatura o materia. Las competencias y capacidades no son exclusivas de una materia por lo tanto los objetivos no son directamente evaluables al ser definidos en términos de capacidades. Cada asignatura define el conjunto de conocimientos, aptitudes y destrezas necesarias para alcanzar dichos objetivos de la materia. De aquí surge la necesidad de definir criterios de evaluación como manera de relacionar y concretar los objetivos de las asignaturas y valorar el grado en que se alcanzan dichas competencias.

Esta manera de entender la formación implica la necesidad de modificar el sistema formador, el acompañamiento a los estudiantes, y el sistema de evaluación.

Respecto del concepto de competencias Jesús Martín-Barbero (D.G.C. y E, 2011) en un artículo sobre los saberes hoy y su complejidad, entre otras cosas discute dicho término y lo rastrea desde la lingüística y las teorías de la comunicación. Sostiene que el concepto de competencia entra en el ámbito educativo al mismo tiempo que lo hace en el ámbito empresarial. Pero es Chomsky en los años setenta, cuando elabora su gramática generativa, quien lo utiliza por primera vez. Chomsky propone una lingüística del habla, distinguiendo en ella la “competencia”, como la capacidad que desde niños tienen los seres humanos para entender frases nuevas y producir mensajes inéditos; y la “performance”, la actuación, como la realización de esa capacidad, entendiendo y produciendo mensajes nuevos con una vieja lengua. Así desde la lingüística surge el concepto de “competencia comunicativa”, mientras en el mundo empresarial aparece el concepto de competencia relacionado con el saber-hacer, con la capacidad empresarial de competir, esto es, de ganarle a los otros competidores en la capacidad de producir rentabilidad.

Sostiene Barbero (2011) que en el primer caso la competencia está asociada a una destreza intelectual, a la innovación, a la creatividad, mientras que en el mundo empresarial la competencia es asociada a las destrezas que generan rentabilidad y competitividad. En el ámbito educativo, la idea de competencia que predomina, es aquella que se mueve en la lógica del competir, más que en las dinámicas del crear. Entonces la capacidad de innovar queda soslayada por la de rentar, y liquida la creatividad social que está en la base del concepto de competencia lingüística y comunicativa. Concluye entonces Barbero que “competencia” es un concepto muy ambiguo, ya que estamos nombrando a la vez la creatividad social y la lucha empresarial por la rentabilidad. Para recuperarlo en su sentido cognitivo, es necesario asociarlo a otros dos conceptos: el de habitus en Bourdieu y el de práctica de Michel de Certeau.

Para Bourdieu el habitus es la competencia cultural, el sistema de disposiciones durables, que integrando las experiencias pasadas, funciona como matriz de percepciones y de acciones, posibilitando tareas infinitamente diferenciadas. De aquí que el habitus es parte del sistema de disposiciones que hay en el sujeto del aprendizaje, en el que se integran sus experiencias, su trayectoria cultural, o los modos de adquirir esas disposiciones. (Martín-Barbero, J., citado en DGCyE, 2011)

El habitus tiene que ver con la forma en que adquirimos los saberes, las destrezas y las técnicas artísticas. Esa forma de adquisición se perpetúa en las formas de los usos

dice Bourdieu. Entonces el modo de relación con los objetos, con el lenguaje o con los saberes, depende de su modo de adquisición.

Dice Barbero que la competencia que nos interesa como educadores tiene que ver con la competencia cultural, ligada al capital simbólico de una clase social, que no es el mismo en el mundo rural, que en el urbano, ni entre la gente que lleva viviendo muchos años en la ciudad, que la que lleva pocos. Y es el capital cultural, que emerge de la historia de vida, el que va a ir configurando el habitus, ese sistema de disposiciones durables, que a través de experiencias y memorias, va a posibilitar o a obstaculizar la creatividad, la capacidad de innovación de los sujetos.

El otro concepto relacionado con el de competencia es el de práctica. Son los saberes que contienen y posibilitan nuevos haceres como por ejemplo saber cocinar, tejer, caminar por la ciudad. Estos saberes tienen dos características: los “esquemas de operación” que son esquemas mentales sin los cuales dicha operación no es posible y “los operadores de apropiación”, que responden a cuestiones de este tipo: ¿Cómo hace la gente para saber moverse en la ciudad? De qué manera usan y reciclan saberes que les han transmitido de padres a hijos que les permiten operar en nuevas circunstancias, resignificarlos.

De esta manera concluye Barbero es necesario redefinir las competencias desde el habitus y desde la práctica para poder transformar nuestros modelos de enseñanza. (Martín-Barbero, J., en DGC y E, 2011)

La práctica como producto del “Habitus”:

Para desarrollar este punto hemos tomado nuevamente los escritos de Phillippe Perrenoud ya que en varios de sus textos (1995; 2004) toma el concepto de habitus de Bourdieu y lo relaciona con la noción de esquema de acción en Piaget. Las acciones, sostiene, no son producto del azar, se reiteran y se aplican de manera semejante en situaciones comparables. Perrenoud llama esquemas de acción a aquello que en una acción es transferible o generalizable de una situación a la siguiente (1973; 23-24). A su vez señala que la noción de habitus en Bourdieu (1972-1980) generaliza la noción de esquema de Piaget.

“Gracias a esta “estructura estructurante” a esta “gramática generatriz de las prácticas” (Bourdieu, 1972) somos capaces de enfrentar, al precio de las acomodaciones menores una gran diversidad de situaciones cotidianas.” (Perrenoud, 1995; 1)

Gracias entonces a los esquemas un sujeto no necesita innovar, sólo adaptar marginalmente su acción a las características de cada situación corriente. Estas adaptaciones no implican aprendizaje ya que quedan en la zona de flexibilidad de la acción. Cuando la adaptación es más importante, permite la diferenciación y coordinación de esquemas existentes y la creación de nuevos esquemas. Así el *habitus* se enriquece y diversifica. (Perrenoud, 1995).

A partir de estas definiciones el autor se pregunta por las posibilidades de intervención sobre los *habitus* de un sujeto. Siguiendo a Bourdieu, el autor explica que en las sociedades tradicionales el *habitus* se construía a través de diferentes procesos de socialización y disciplinamiento social. En esta línea M. Foucault (1975) desarrolla las ideas acerca del disciplinamiento que tiene lugar en los niños a través de ciertos dispositivos que modelan sus cuerpos y espíritus. Esos desarrollos explican la construcción del *habitus* en instituciones de encierro o tradicionales, autoritarias como la prisión, el ejército, el convento, algunos colegios, aún la escuela normal en sus orígenes, pero no explican de la misma manera ambientes relacionados con la iniciación en el deporte, o el arte.

Hoy, en sociedades postindustriales no es posible educar de aquella manera para formar profesionales autónomos y responsables. Pero el *habitus* se forma lo queramos o no. La cuestión, sostiene Perrenoud, es cómo formar de manera deliberada un *habitus* profesional, que implique formas de intervención respetuosas de las personas, y no un simple disciplinamiento. O sea formar un *habitus* que esté ligado a saberes profesionales explícitos y no deje al estudiante solo en los encuentros con la realidad, para encargarse él mismo de desarrollar como pueda esquemas adaptados.

Sostiene Perrenoud que la mayor parte de la acción pedagógica está fundada en la improvisación o apela a un *habitus* personal o profesional, mas que a saberes.

Así:

- Una parte de los gestos del oficio de enseñar son rutinas que no exigen más que la movilización explícita de saberes y de reglas. La cantidad de horas que un sujeto pasa en el sistema escolar le permite construir un número importante de rutinas. Los esquemas de acción se transforman en rutinas.
- La aplicación de reglas, la movilización de saberes, la identificación de la situación y del momento oportuno proviene del *habitus* que se ha ido formando

en el sujeto desde la familia y luego durante la escolaridad. Por eso muchas veces lo llamamos intuición, insight. Dice Perrenoud que aún una persona con fuerte formación teórica no puede movilizar dichos saberes en una situación concreta más allá de los límites de su *habitus*.

- La parte menos conciente del *habitus* interviene en la microregulación de toda acción intencional y racional. Toda acción compleja moviliza ciertos conocimientos y ciertos razonamientos salvo en situaciones de urgencia que no dejan tiempo para pensar. En esos casos imprevistos, pero previsibles por ejemplo para un maestro experimentado, un maestro novel reacciona en función de su *habitus* por lo general de manera inadecuada, mientras que un docente experimentado podrá responder de manera adecuada. Esto es así ya que los esquemas que permiten encarar esos incidentes críticos están anclados en una práctica profesional cada vez más rica, “que forma un nuevo estrato del *habitus*, cuya génesis no viene de la vida en general sino de la experiencia de dar clase, en el caso de un docente” (Perrenoud, 1995; 5).
- Otra manera en que es construido el *habitus* tiene que ver con los afectos, gustos, odios del que enseña. En gran medida la eficacia educativa depende del clima afectivo, de las modalidades de relación y comunicación que prevalecen en el aula, más que de una buena planificación.
- La improvisación está reglada por esquemas de acción que movilizan débilmente el pensamiento racional y los saberes explícitos del actor. En toda jornada de clase el docente debe decidir sobre diferentes situaciones imprevistas. Algunas de ellas son pensadas, pero muchas otras son tomadas en la urgencia. En esas decisiones y acciones de un docente se juega el futuro de la clase. Para actuar en la urgencia el actor moviliza sus reflejos o esquemas sin saber de donde vienen ya que no dan lugar a la reflexión. Esta reacción no es producto de la casualidad sino del *habitus*. No se improvisa, se moviliza un esquema interiorizado, producto de su historia de vida como de su experiencia profesional. (Perrenoud, 1995)

A partir de estas reflexiones Perrenoud se pregunta cómo formar docentes cuando su acción depende ampliamente de esquemas inconscientes. Y plantea la necesidad de modificar las condiciones de la práctica para inducir una evolución en el *habitus* y favorecer la toma de conciencia del funcionamiento del mismo.

Perrenoud sostiene que los maestros se forman con la lógica del aprendiz. Ven actuar al maestro experimentado y luego se les dice que vayan y actúen. Esto es una forma

tradicional de plantearse la formación. Su recomendación es ubicar al futuro maestro en situaciones que lo descoloquen, que lo pongan a prueba para provocar reacciones que permitan trabajar sobre su *habitus*.

En el caso de la toma de conciencia el autor sostiene que no es tarea fácil, sino bastante dolorosa ya que mucho de lo que un docente hace tiene que ver con situaciones difíciles de su pasado. La toma de conciencia de estas situaciones nos permitiría gobernar en alguna medida nuestro *habitus*. La toma de conciencia implica un trabajo sobre sí mismo que cambiaría el *habitus* ya que posibilitaría la construcción de lo que llama Perrenoud un “contra esquema”.

Para trabajar esta toma de conciencia el autor propone diez dispositivos que pueden favorecer la transformación del *habitus* entre ellos: la práctica reflexiva, el trabajo sobre las representaciones, la observación mutua, la video formación, la historia de vida, la simulación y los juegos de rol.

En nuestro medio G. Edelstein (1995) ha estudiado la formación de los docentes en sus residencias desde el concepto de *habitus*. La manera de acercarse a conocer el contenido del mismo es a través de conocer las representaciones que los residentes tienen de la práctica docente. La residencia, en tanto práctica social, configura un espacio y una situación específica para los residentes, que demanda acciones y decisiones en las que las representaciones juegan un papel central. Los sujetos organizan sus acciones y decisiones según las representaciones acerca de la situación en la que se encuentran.

G. Edelstein (1995) sostiene que las representaciones son construcciones mentales complejas que actúan de marco de referencia en función del cual los individuos y los grupos definen los objetos, comprenden las situaciones y planifican las acciones. Aunque reconocen limitaciones y huecos en el concepto de representación, sostienen, siguiendo los conceptos de P. Bourdieu, que las mismas son generadas por el *habitus*, entendiendo por este un sistema de disposiciones para la práctica que hace que los sujetos se comporten de determinada manera en ciertas circunstancias.

La génesis de estas representaciones es lo social y varía según la posición social de los sujetos; ello significa que los sujetos o grupos que ocupan posiciones semejantes al interior de un campo serían pasibles de condicionamientos semejantes y tendrían, por tanto todas las posibilidades de compartir intereses y disposiciones. Esto permitiría

suponer que los residentes, en tanto comparten una posición en esta instancia de formación, aunque provengan de trayectorias escolares e historias de vida diferentes, podrían generar prácticas y representaciones semejantes sobre las mismas. Ya señalamos cuando describimos a los sujetos que realizan las prácticas, los residentes que las autoras consideran de mucha importancia la residencia como rito de institución.

Pero según Bourdieu, la relación entre el habitus y las representaciones no es mecánica. Un mismo habitus puede dar lugar a representaciones diversas y aún contradictorias en la medida que los objetos del mundo social comportan una parte de indeterminación y de imprecisión. (Bourdieu, citado en Edelstein, G. y Coria, 1995)

Señalan las autoras que las prácticas docentes, como otras prácticas artesanales obedecen a una lógica singular, no equiparable a la lógica teórica que intenta explicarlas, ni a una expresión de una respuesta mecánica instrumental producto de la imposición institucional. En este sentido las prácticas docentes, tienen su singularidad como prácticas sociales. Siguiendo las ideas de P. Bourdieu las autoras refieren que las prácticas están caracterizadas por la incertidumbre y la vaguedad, como resultado del hecho de que tiene por principio no unas reglas conscientes, claras, constantes, sino principios prácticos,

“opacos para ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista parcial que ésta impone [...] Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero.” (Edelstein, Coria, 1995; 24) Estos rasgos la asemejarían a lo artesanal, al arte.

Otra característica de la práctica es que se desarrolla en el tiempo, tiempo que le da sentido y la torna irreversible. El tiempo práctico es distinto del tiempo lineal, del calendario, es un tiempo particular, que apremia o que se atasca, según lo que se haga con él. Similar al tiempo en un juego. Cuando se está comprometido en el juego se decide y anticipa la acción desde una apreciación global e instantánea.

“Esto ocurre en el acto, en un abrir y cerrar de ojos y en el calor de la acción; es decir, en unas condiciones que excluyen la distancia, la perspectiva, la panorámica, la demora, el desapego. Es por ello que entre las propiedades de la práctica están la urgencia, las llamadas, las amenazas, los pasos a seguir, propiedades que son producto de la participación en el juego.” (Edelstein, y Coria, 1995; p.25)

Otra de las características de la práctica es la aprehensión del mundo social como naturalizado. Las estructuras sociales internalizadas en el sujeto, los habitus, nos dan la impresión de la comprensión inmediata, de la experiencia, excluyendo todo interrogante sobre sus condiciones de posibilidad.

El concepto de habitus aparece como esencial para poder articular lo individual con lo social, las estructuras internas con las sociales externas, como dos caras de una misma moneda, “la misma historia colectiva que se deposita y se inscribe a la vez e indisociablemente en los cuerpos y en las cosas.” (Bourdieu, P, citado en Edelstein y Coria, 1995; 25) Los habitus son disposiciones durables ya que provienen de las experiencias sociales tempranas del sujeto que estructuran los habitus. Las experiencias posteriores se perciben y aprecian desde aquellos patrones.

La durabilidad de las prácticas refiere, pues, a la constancia a través del tiempo. El habitus es historia incorporada, naturalizada. Pero al mismo tiempo es principio generador de estrategias que permite a los sujetos afrontar situaciones muy diversas. Las estrategias que él administra son sistemáticas y, sin embargo ad hoc, en la medida en que ellas son activadas por el encuentro con un campo particular. El habitus es creador, inventivo, pero en los límites de sus estructuras. Las prácticas no se podrían deducir directamente de las condiciones presentes, tampoco son deducibles directamente de las condiciones pasadas que produjeron el habitus. “Solo es posible explicarlas si se relacionan las condiciones sociales en las que se ha constituido el habitus que las ha engendrado, y las condiciones sociales en las cuales se manifiestan.” (Edelstein y Coria, 1995; 27). Los sujetos se mueven a partir de una comprensión práctica de la situación, un sentido práctico que daría una especie de unidad de estilo a las elecciones de una misma persona.

Como está dominada por el presente y la urgencia, la práctica no permite la reflexión, el retorno sobre sí mismo, ignorando los principios y condicionantes que la guían. El sentido práctico permite responder en un instante a las situaciones de incertidumbre y ambigüedades de la práctica y por lo tanto es económico. Quien domina una práctica, es dominado por ella, la posee hasta el punto de estar poseído por ella, es decir desposeído.

El sentido práctico, entonces es constitutivo de la trayectoria de un sujeto. En tanto producto histórico, refiere a la posición que ese sujeto ha ocupado y ocupa en el

espacio social general, y en un campo particular. La internalización de esa estructura y posición ha generado una matriz generadora del sentido práctico que le permite moverse, actuar, practicar.

En una línea similar de trabajo, Andrea Alliaud (2004) ha estudiado las biografías escolares de docentes noveles. La autora sostiene que en dichas biografías, el período vivido en la institución escolar constituye una etapa clave en la formación de los docentes, ya que durante la misma los estudiantes aprenden en situación, experimentan, viven innumerables experiencias.

“Es lo aprendido “informal” o “implícitamente” en la prolongada estadía que uno pasa por las instituciones escolares. Dean Lortie (1975) lo denominaba “aprendizaje por observación” y alertó sobre su perdurabilidad e impacto en la práctica profesional de los “schoolteacher”. Años más tarde Phillipe Jackson (2002) llamó aprendizaje adicional a eso que se adquiere de los maestros y profesores mientras estos nos enseñan. (...) las marcas o huellas (él mismo se siente marcado e influenciado) que los docentes dejan en sus alumnos.”

“Según los diferentes autores, en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan *modelos de enseñanza* (Lortie, 1975); adquieren *saberes y reglas de acción* (Terhart; 1987); *pautas de comportamiento* (Gimeno Sacristan; op. cit); construyen *esquemas sobre la vida escolar* (Contreras, Domingo; 1987); se forman *creencias firmes y perdurables* (Jackson, op. cit.), *imágenes* sobre los docentes y su trabajo (Rockwell, 1985), *teorías, creencias y valores* sobre la naturaleza del quehacer educativo (Pérez Gómez 1997).” (Alliaud, A., 2004; 2)

Planteada así la biografía escolar, el paso por la escuela, es concebido como la primera fase de socialización profesional, y la formación inicial en el profesorado, como la segunda fase de esa socialización donde se afianzan pautas de comportamiento ya adquiridas en la escuela. Los espacios de práctica y residencias aparecen como una tercera instancia de socialización profesional, donde los sujetos en realidad se están re- insertando en un espacio ya conocido por ellos por más de una década.

La autora entonces considera a los docentes noveles como docentes con amplia experiencia formativa, ya que la misma refiere a todo lo aprendido durante la experiencia vivida en el ámbito escolar. Más aún, considera que los docentes no solo han sido formados sino “formateados”, “uniformados” por la experiencia escolar. Más allá de las diferencias de experiencias vividas, la escuela logra homogeneizar a los

sujetos en su paso por la escuela garantizando así la permanencia y continuidad de prácticas a través del tiempo.

“Los maestros “inexpertos” son portadores de modelos, concepciones y representaciones, acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y sus trabajos. Un saber propio y común entre quienes pasaron por las instituciones escolares y a ellas vuelven para trabajar. De este modo el colectivo magisterial parece provisto de una “cultura”, “formato” o “gramática” (escolar) constituida por significados, formas de pensar y actuar compartidas; especie de esquema o estructura estructurante (habitus) que de “activa” en los puestos laborales, traducido en un sin fin de acciones particulares.” (Alliaud, A., 2004; 4)

“Nutrida del pasado, la experiencia escolar encarnada en los sujetos, nutre el presente y potencia sus efectos, en tanto fue aprendida en situación, mientras se vivió. Conformar el sentido práctico”, aquel que se les suele escapar a muchas propuestas de formación profesional. Se pone en juego en la práctica concreta, conjugándose con lo que explícitamente se enseñó y con las condiciones en las que la práctica profesional se desarrolla.” (Alliaud, A., 2004; 5)

En sus investigaciones Alliaud encontró mucha uniformidad en ese formateo que produce la escuela más allá de los cambios que se han producido en la institución escolar o las diferencias entre los sujetos. En los relatos que los maestros produjeron se ubicaron en el lugar del “docente bueno, que ante todo quiere, ayuda y comprende a los alumnos”. La continuidad de la gramática escolar es garantizada más allá que los escenarios actuales hayan cambiado. En este contexto donde las representaciones sobre el rol, la tarea, la escuela, los alumnos y los padres, difiere del real, se genera cierto malestar docente caracterizado por la sensación de impotencia, de imposibilidad.

En nuestro caso cabría preguntarse cómo opera ese saber práctico en los docentes formadores, tanto maestros como profesores, al evaluar a los estudiantes en sus residencias.

La práctica: producto del posicionamiento docente

Para trabajar el concepto de posicionamiento hemos considerado el análisis que se hace en el propio Diseño Curricular de Nivel Superior para la formación docente de la Provincia de Buenos Aires, especialmente el Módulo N° 3 (2010) que contiene un

escrito de Jorge Huergo (quien además ha sido uno de los autores de dicho diseño) sobre posicionamiento docente.

En el texto del módulo 3 (Dirección General de Cultura y Educación, 2010) Huergo sostiene que la idea de posicionamiento es una construcción a partir de las ideas de Foucault y Bourdieu y es usada con un sentido político- cultural diferente de la idea de posición o re-posicionamiento, más ligada al marketing y al ámbito económico o del mercado.

“Según Michel Foucault, son los espacios (como en este caso, el escolar y el áulico) los que otorgan posiciones fijas y permiten la circulación en un ordenamiento y sujeción de los cuerpos (...). En definitiva, es el lenguaje el que sitúa en una posición de sujeto. Como lo señalara Anthony Giddens, tradicionalmente el concepto de posición social se ha asociado al de rol, tanto en la versión parsoniana o en la visión teatral de I. Goffman. Ambas propenden a destacar el carácter del rol como si fuera “dado”, donde el guión está escrito, el escenario está montado y los actores se desempeñan lo mejor que pueden en los papeles preparados para ello. Es decir, el actor es un “depositario” de esa posición.” (DGC y E, 2010; 46)

A diferencia de esos conceptos, la idea de posicionamiento permitiría pensar la posibilidad de transformación, mientras que la idea de “rol” ubicaría al sujeto en una posición ya construida. Siguiendo las ideas señaladas en el Módulo, la docencia, como otras profesiones está cruzada por condicionamientos estructurales que hacen a su “posición” de docente. Los estudiantes en su residencia, y luego los docentes recibidos se incorporan a un sistema educativo que está en funcionamiento, que tiene su gramática y al que deben adaptarse, según el criterio de la reproducción social. Pero al mismo tiempo cada docente construye su posicionamiento en la institución y el sistema escolar, construcción que tiene aspectos personales, particulares.

“En esta línea, va configurando su posicionamiento en la medida en que tensiona aquellos condicionamientos con su inserción en situaciones sociales y educativas a las que trata de transformar, y en tanto que –contra el determinismo y el individualismo– busca ser sujeto activo y crítico, procura la subjetivación, y así extender su autonomía (Touraine, 1994).” (Huergo, J. 2010; 46)

“El posicionamiento docente se juega en la tensión (que no debe ser percibida como dicotomía) entre una posición asignada que institucionalmente se le deposita y una autonomía que tiende a la acción transformadora. Conviene subrayar que en la

construcción de ese posicionamiento, el orden escolar incorporado no alcanza para desenvolverse en una sociedad compleja y en crisis estructural.”

“Si admitimos que la subjetividad se fragua en la articulación entre el yo que lee y escribe y el yo que es leído y escrito, el posicionamiento alude al yo que lee y escribe, a partir del reconocimiento, objetivación y cuestionamiento de los modos en que es leído y escrito. Hace referencia a un modo otro de situarse en la acción educativa (institucional, áulica, etc.), que no se reduce sólo a una nueva forma de “mirar”, sino a poner en juego todos los sentidos, el pensamiento en ese nuevo modo de situarse y el cuerpo (que se encuentra frecuentemente “anestesiado” o en estado de catexia –como sugiere Peter McLaren– por lo instituido) ... Esto es, a la producción de un lenguaje de posibilidad en la docencia (lo cual refiere a la subjetividad), a partir del desmantelamiento y la impugnación de las representaciones naturalizadas sobre la realidad educativa, la institución escolar, los sujetos, el espacio áulico, la práctica de enseñar, etc. (Huerco, J. 2010; 47)

En el mismo Módulo los autores plantean que lo que buscan es tomar distancia de perspectivas que ponen el énfasis en el “cambio de mirada”, por ello es que hablan de “transformación de las subjetividades que miran”.

En el Diseño Curricular (Dirección General de Cultura y Educación, 2007) se sostiene que el término “práctica” alude tanto a un proceso, como a la acumulación lograda en él, que es una internalización o apropiación, más que un resultado. También “práctica” designa un uso continuado y durable; en este sentido está relacionado con lo habitual y lo acostumbrado, como así también con lo tradicional. Siguiendo los aportes de Pierre Bourdieu, la práctica así pensada es producto del “habitus” (Bourdieu, 1991).

El “*habitus*”, para Bourdieu, tiene relación, más que con la intervención racional o la acción, con la internalización de la exterioridad. Las estructuras internalizadas, a su vez, actúan como principios generadores y organizadores de prácticas y también de representaciones.

(Los docentes) “desarrollan un “saber” o cierta conciencia práctica acerca de las condiciones de su obrar y de la vida, que muchas veces no pueden expresar discursivamente, dice Bourdieu que el sujeto, a nivel del cuerpo (inmerso en las prácticas), cree en lo que juega. Esto le permite desenvolver su quehacer cotidiano rutinario y esa rutinización conlleva el sostenimiento de una sensación de “seguridad

ontológica”, es decir, una certeza y confianza sobre su ser, su hacer y su mundo, que son para él tales como parecen ser. (Giddens, 1995, citado en DGCyE, 2010,45)

Sería esta- tal vez- una de las razones por las que tanto a profesores como a maestros les resulta difícil definir, explicitar criterios de evaluación ya que están evaluando la construcción de un posicionamiento, que se juega pero que no pueden expresar con palabras.

La práctica: productora de identidad:

J. M. Barbier en sus estudios sobre la formación para el trabajo, diferencia el mundo de la enseñanza, el mundo de la formación y el mundo de la profesionalización. (Barbier.1999; 24). El mundo de la enseñanza se construye sobre la idea, a veces falsa, de que se pone a disposición del alumno un saber que es apropiado por él. Esta es la hipótesis central de la escuela, ser transmisora de saberes.

En el mundo de la formación, la noción principal para Barbier es la noción de capacidad, y no de saber. Y la hipótesis es que la formación funciona como una transferencia de capacidades. “Se piensa que la persona formada, el formado, va a utilizar en situación real lo que aprendió durante la formación.” Barbier; 1999; 24). Luego agrega que es necesario, para comprender cómo se construyen las prácticas, conocer también las representaciones que acompañan a las mismas. La hipótesis de la transferencia es la dominante en el mundo de la formación profesional.

En tercer lugar Barbier habla del mundo de la profesionalización donde lo que predomina es la noción de competencia. Aquí la hipótesis es que se puede transformar la acción al mismo tiempo que al actor. Las competencias profesionales no se transmiten, se construyen.

Barbier enmarca la discusión acerca de la evaluación de las prácticas a partir del problema de la naturaleza de las actividades de formación. La hipótesis de Barbier es que “las actividades de formación forman parte de las actividades o procesos más generales de transformación de los individuos.” (Barbier J. 1993; 17) y que para abordarlas se pueden tomar instrumentos similares a los que se utilizan para abordar una actividad de transformación de un objeto material.

Estos instrumentos son cuatro:

- a. **El objeto o material de trabajo:** en el caso de las acciones de transformación de individuos son los propios sujetos en el momento en que se inicia la actividad de transformación. Barbier habla de perfil inicial de los sujetos en formación. En nuestro caso los futuros maestros o residentes son el material de trabajo.

- b. **El medio de trabajo o de formación:** es decir en el caso de las actividades de transformación de sujetos refieren a las instituciones de formación. Señala el autor que estos medios de trabajo consisten fundamentalmente en “*el gasto de actividad de los actores de las instituciones de formación (tiempo de trabajo de los formadores y de los sujetos en formación)*” (Barbier J. 1993;18)

- c. **Las relaciones de trabajo o de formación:** refieren a la distribución de roles y funciones en esa actividad o en ese proceso de los actores concretos implicados. Señala Barbier que en la mayoría de las acciones de transformación los actores mantienen relaciones de poder específicas para esa acción. La hipótesis del autor es que las relaciones de trabajo específicas de las acciones de transformación se fundan sobre la tenencia de los medios de trabajo. Quienes ejercen el poder son aquellos que detentan los medios de trabajo. Esto se vuelve interesante para pensar la situación de residencia en general y en particular su evaluación.

- d. **El producto o resultado de trabajo:** en el caso de una acción de transformación de individuos el resultado del trabajo es el cambio operado en los propios individuos en el desarrollo de su personalidad, en el momento en que finaliza la acción de transformación. En formación suele hablarse de perfil final del egresado para referirse a ese nuevo estado.

A partir de allí Barbier sostiene que las actividades de formación como parte de actividades de transformación de los sujetos deben implicar una aproximación a una teoría sobre la personalidad. Y asevera cuatro cuestiones:

1- Las actividades de formación como actividades de transformación nunca involucran la totalidad de la personalidad del sujeto. Existen en un sujeto, diferentes subconjuntos de capacidades y de disposiciones que constituyen otros tantos objetos posibles de ser transformados a partir de actividades de formación o de transformación de sujetos.

Esta diferenciación sería consecuencia de las diferentes experiencias y ámbitos en los que un individuo ha ejercido cierta actividad.

2- La naturaleza de las actividades de transformación de los individuos que interesan directamente a la formación, pueden situarse de forma privilegiada en relación a cuatro campos de fenómenos:

- A- El campo de las acciones pedagógicas propiamente dichas, cuyos objetivos implican la producción o con la transformación de ciertas capacidades bien específicas. Es el campo de todos los fenómenos que se desarrollan en el momento mismo de la enseñanza o del encuentro cara a cara entre el formador y el sujeto en formación. Aquí se sitúa la actividad de enseñante, el trabajo o proceso pedagógico.
- B- El campo de lo instituido, de los fenómenos que tienen que ver con la transformación de sub -capacidades o disposiciones específicamente definidas por las condiciones institucionales de transmisión de saberes en programas, niveles especialidades disciplinas. Es el campo propiamente dicho de la formación. El trabajo de formación funciona entonces como un proceso de transformación personal.
- C- El campo de los fenómenos que tienen que ver con la transformación de los subconjuntos de capacidades individuales que se definen en el ejercicio de un trabajo, de una actividad profesional, que se dan en el ámbito del trabajo o de la producción de bienes y servicios y no se diferencian de las actividades de puesta en marcha de dichas actividades. Sostiene el autor que son procesos de evolución profesional. Por ello raramente estos procesos dan lugar a auténticos procesos instituidos como actividades de formación. También son procesos de transformación personal.
- D- El ámbito de los fenómenos que tienen que ver con la producción y la transformación de las capacidades de producir o reproducir sus medios de existencia. Aquí se produce la articulación con lo económico. Es el asalariado tratando de aumentar su valor en el mercado de trabajo, es el campo de la promoción social. Estas actividades pueden calificarse de procesos de evolución social, son procesos de transformación poco explícitos pero no obstante determinan a los sujetos.

3- Las condiciones concretas de articulación de las actividades de formación, en relación a otras actividades de transformación de los individuos.

“Los diferentes ámbitos a que corresponden las actividades pueden estar organizadas como una jerarquía que tendría como polo superior el ámbito de los fenómenos más determinantes (el de la producción de medios de existencia) y como polo inferior el ámbito de los fenómenos más determinados (el de la pedagogía), estos últimos desempeñarían un papel de medios para los primeros.” (Barbier, 1993; 26).

Barbier señala que aunque los grupos de capacidades correspondientes a cada uno de los ámbitos están bien diferenciados, existen efectos de transferencia entre esos diferentes subconjuntos que explican la unidad global de los procesos de desarrollo personal, la existencia del ámbito de la formación. Ya que las actividades de formación “pueden de hecho definirse como actividades específicas de producción de capacidades susceptibles de ser transferidas posteriormente a otras situaciones diferentes a la situación de formación.” (Barbier, 1993; 26).

Existen entonces, dos grupos de acciones de transformación de los individuos.

- a) las actividades de transformación que contribuyen explícitamente a los procesos de diferenciación de los individuos y de atribución de status jerárquicos. El autor las denomina acciones de calificación social, de calificación profesional o de calificación escolar. Estas acciones se caracterizan porque los sujetos reciben al finalizarlas un cambio de status que en el campo de la formación se traduce en un certificado y en el campo profesional se traducen en una promoción y en el campo social en una atribución de una promoción social.
- b) Las acciones de transformación que contribuyen a los procesos de socialización de los individuos y a la producción de características y de comportamientos comunes. Son acciones de socialización y de desarrollo. Al finalizar no producen un cambio de status, sino una modificación de las capacidades y disposiciones de un individuo en un status determinado. En el ámbito de la formación de adultos son las llamadas acciones de perfeccionamiento, de cultura o formación general.

En síntesis lo que diferencia una de otra grupo de acciones es la presencia o ausencia de algún mecanismo de reconocimiento social de las capacidades adquiridas en el curso de las acciones de transformación. Son acciones calificadoras aquellas que implican algún mecanismo de reconocimiento social de las capacidades adquiridas. Barbier denomina acciones de socialización o desarrollo a aquellas que no implican algún tipo de reconocimiento de esas capacidades adquiridas. Estos mecanismos se relacionan con la historia del trabajo asalariado y con diversos mecanismos de selección social. Las actividades del formador son muy diferentes según se encuentre en el ámbito de las formaciones cualificantes y de las formaciones de desarrollo. En el primer caso aparecen las prácticas de selección y de evaluación de los individuos; en el segundo, por el contrario no son necesarias. Por lo tanto las prácticas de evaluación deben analizarse en el contexto de las actividades de formación.

En los planteos de Barbier (Mazza, 2007) está la idea de que en el análisis de las prácticas se hallan procesos de construcción de la propia identidad profesional. Sería una articulación de la teoría de la actividad y de la subjetividad. Para este autor es difícil diferenciar el abordaje de la actividad de lo que sería el abordaje del sujeto implicado en esa situación. La identificación de un sujeto social particular se daría entonces en la identificación de la actividad que realiza.

“Es posible reconocer, dice Barbier, representaciones de sí en la acción. Se trata de representaciones identitarias asociadas a la acción que pueden ser inferidas del análisis, tanto de las situaciones exitosas como aquellas en las que se fracasa. Según se trate de uno u otro caso, esto tendrá consecuencias en la construcción del sujeto actuante (con consecuencias narcisistas o de deterioro de la propia imagen). Es posible pensar tanto en representaciones identitarias individuales como colectivas dependiendo del tipo de acción considerada. Y, tal vez lo más importante, la transformación de la acción supone una transformación de las representaciones identitarias asociadas.”
(Mazza, 2007; 17)

Algunas reflexiones sobre el saber práctico:

Voy referirme aquí a las reflexiones sobre las relaciones entre teoría y práctica que realizara G. Ferry en su conferencia del año 1996. En ese momento el autor señala que en el ámbito de la formación suelen colocarse como opuestos los saberes disciplinares, teóricos, frente al saber hacer de la didáctica. Sin embargo, señala el autor, resolver un problema matemático por ejemplo, no es solamente una cuestión teórica sino que también implica acciones prácticas. De la misma manera las prácticas

pedagógicas no pueden funcionar sin relación con las teorías, aunque éstas sean implícitas.

Ferry sostiene que en general cuando nos referimos a formación profesional estamos hablando de formación práctica y por lo tanto cuando se habla de formación de docentes estamos haciendo referencia a formarse en las prácticas de la enseñanza. Toda “práctica” implica algún tipo de transformación sea de materias primas, objetos materiales o modificaciones sobre objetos simbólicos así nos recuerda las reflexiones de Dewey, el pensamiento es acción.

Ferry señala que hay un primer nivel de práctica o de hacer que es cuando el sujeto realiza gestos, produce objetos pero no toma distancia de su producción empírica. Es el nivel de la práctica, del hacer. El segundo nivel es cuando se produce un discurso sobre dicho hacer. Un discurso empírico que implica recetas sobre el hacer. Ferry considera que este nivel es el del técnico. Las técnicas se aprenden y responden a la pregunta de cómo hacer. Este nivel técnico constituye el primer nivel de saber, del conocimiento técnico. Estos saberes son elaborados, complejos y necesitan una formación en taller con las herramientas necesarias, como el aula.

El tercer nivel refiere a la pregunta “por qué hacer”, “qué hacer y para qué”. Ferry lo denomina nivel praxológico.

“Es un nivel que se refiere a la praxis y la praxis no es solo la práctica, la praxis es la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace.” (Ferry, G. 1997; p.78)

En este nivel el autor considera que se puede empezar a hablar de teorización o teoría. No se trata aquí de reproducir recorridos o desarrollos que pueden haberse practicado anteriormente, sino que “se va a pensar, a reflexionar sobre el sentido de esos trayectos, de esos desarrollos.” (Ferry, G. 1997; p.78) Implica tomar la mayor distancia posible de la acción a través de algún tipo de mediación: lecturas, intercambio de experiencias, encuentro con colegas, que lleven a la reflexión técnica pero también ideológica, social, psicológica, y todos los aspectos que se juegan en la complejidad de cierto recorte de la realidad. Para ser un verdadero formador es necesario poder tomar esta distancia de la acción. Este es el nivel que D. Schön (1992) denomina de prácticos reflexivos.

El cuarto nivel es denominado por Ferry "científico". Y consiste en responder a preguntas del tipo "¿qué sucede con los sistemas a los que pertenecemos cuando emprendemos acciones? ¿Cuáles son las estructuras de los sistemas en cuestión, cuáles son los procesos que se desarrollan en este campo de acción?" Este nivel implica una mayor distancia respecto de la acción para avanzar hacia un nivel de conocimiento, por ejemplo socioinstitucional sobre el funcionamiento escolar, o la comunicación entre los docentes y los alumnos. "El objetivo es conocer y entender cómo funciona el sistema y cómo funcionan los actores de este sistema, y no pensar una mejor acción posible." (Ferry, G. 1997; p.80) Este nivel no intenta resolver problemas prácticos, ya que es el nivel de la investigación, de la búsqueda de mayores niveles de comprensión. Este nivel se distancia de manera mayor de los tres anteriores ya que está totalmente libre de las preocupaciones por la acción, su compromiso es con una práctica, una acción intelectual, lógica, racional. De esta manera este nivel constituye un tipo de práctica de naturaleza epistemológica diferente.

Para finalizar la reflexión sobre el saber hacer quiero señalar algunas ideas señaladas por J. Beillerot (1996; 59) sobre este tema. En el texto de Formación de Formadores sostiene que toda acción, todo hacer es irreductible al saber que hemos teorizado sobre dicho hacer, ya que en toda acción existe algo del pasaje al acto. El autor utiliza esta expresión psicoanalítica ya que el pasaje al acto no puede ser previsto, está en el orden de la emoción, de lo desconocido. Las teorizaciones se refieren a lo conocido, a lo dominado.

En segundo lugar Beillerot refiere que para actuar, para reaccionar frente cualquier recorte de la realidad necesitamos convocar y poner en práctica saberes muy diferentes. Existen variadas disciplinas desde donde uno puede acercarse a un mismo sector de la realidad. Esto destruye cualquier idea de dominio. Siempre la acción, el hacer, activan tres fenómenos: en primer lugar saberes teóricos, ciencias, en segundo lugar, saberes políticos de los que se desprenden las finalidades y objetivos de la acción. Y en tercer lugar toda acción se desarrolla en el campo de los valores y la ética. (Beillerot, 1996; 60) Pero ninguno de estos saberes responde a la pregunta de ¿Qué hacer? La investigación en el aula da cuenta de que los saberes no garantizan cambios en las actitudes y comportamientos por ejemplo de los docentes. La conclusión a la que arriba, es afirmar la complejidad del hacer, del actuar y la imposibilidad de contar con una teoría general de la acción.

V- La evaluación

En el lenguaje cotidiano del ámbito educativo, el concepto de evaluación es polisémico. Poner una nota es evaluar, tomar una prueba o examen es evaluar. Analizar se usa como sinónimo de evaluar. En el lenguaje cotidiano el verbo evaluar implica: estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar, atribuir valor a algo. Son variados los significados atribuidos al término y se diferencian también en función de diferentes prácticas evaluativas que refieren a diferentes maneras de concebir la evaluación. Aunque en la práctica cotidiana dominante el significado de evaluar es menos amplio: consiste en aplicar pruebas para obtener la información de los alumnos, a partir de la cual se asignarán calificaciones.

Evaluar, como señalara Barbier (1993), es emitir un juicio valorativo sobre un objeto de la naturaleza que fuere. La actividad de evaluación es característica de los seres humanos. Los hombres y las mujeres evaluamos como actividad cotidiana. Estamos realizando evaluaciones en nuestro diario vivir seamos conscientes de ello o no. Pero de manera específica la actividad de evaluación aparece como un juicio valorativo relativo a la toma de decisiones, relacionado al control social como es el caso del acceso a una certificación profesional -tal como ha explicado Díaz Barriga (1986).

La evaluación, como explicara G. Sacristan (1994) es una práctica muy extendida en el sistema educativo. Entenderla como práctica significa que es una actividad que se desarrolla de diferentes maneras, con diferentes funciones, que se apoya en diferentes ideas y maneras de realizarla y, que es la respuesta a ciertas demandas de la educación institucionalizada. En este sentido estudiarla es una puerta de acceso a toda la práctica pedagógica y la didáctica. La práctica de la evaluación es consecuencia de las funciones de la institución educativa, aparece condicionada por todas las variables que condicionan a la escuela, y al mismo tiempo incide en los demás elementos del acto educativo: transmisión del contenido, relaciones entre docentes y entre docentes y alumnos, estrategias de enseñanza, expectativas de docentes, padres y estudiantes y valoración social.

Las prácticas de evaluación permanecen a través del tiempo, a pesar de estar cuestionadas hace mucho, y no cambiar con los cambios de posiciones teóricas. Evaluar no es una actividad circunstancial que realizan los maestros, sino algo que está presente en toda la práctica pedagógica. No sólo se evalúa al tomar un examen sino también a través de prácticas de evaluación informal, lo que aumenta el tiempo

dedicado a dicha tarea. (Sacristán 1994). Sin embargo se trata de una actividad que es ampliamente rechazada por los estudiantes y que resulta complicada y engorrosa para muchos docentes. A pesar de esto solemos encontrar estudiantes orgullosos de sacarse buenas notas y docentes que usan la evaluación para mantener la disciplina. Por todo esto Sacristán (1994) la denomina rito escolar.

Para abordar esta temática hemos tomado varios autores que han escrito desarrollos importantes sobre evaluación y los hemos seleccionado en función de su relevancia para nuestro objeto de estudio: B. Bloom, J. M. Barbier, Díaz Barriga, Ph. Perrenoud

La evaluación por objetivos en B. Bloom:

En un texto ya clásico, Benjamín Bloom señala que el fin de la evaluación en los sistemas educativos consiste en la clasificación de los estudiantes y en la detección de los que han fracasado, aunque para él su propósito debiera ser un método para adquirir y procesar la información necesaria para mejorar el aprendizaje del estudiante y la enseñanza. Las prácticas evaluativas exceden las prácticas de exámenes finales. Para este autor la evaluación debiera ser la “reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio en cada estudiante.” (Bloom, B. 1975; 23)

En este lugar adquiere importancia la definición de objetivos como manera de mejorar los procesos educativos, ya que los mismos buscan los cambios en el sujeto, el fin de la enseñanza es el aprendizaje. Por eso las instancias de evaluación debieran centrarse en evaluar aprendizajes y no fracasos. Tomamos de ese texto la diferenciación en tres tipos de evaluación de acuerdo al momento del proceso de enseñanza en que nos encontramos y a los objetivos perseguidos: una evaluación diagnóstica, otra sumativa y evaluación formativa. Nos interesa esta clasificación ya que es tomada por otros autores para avanzar en la conceptualización de la evaluación de la formación.

En la evaluación diagnóstica el docente intenta conocer los elementos que el alumno trae a la situación de aprendizaje y los problemas que presenta sus aprendizajes a fin de entender la tarea que va a enfrentar. Bloom sostiene que un docente debe ser capaz de conocer las características importantes de sus alumnos en el momento en que comienza un curso o programa, conocer su disposición para el aprendizaje y así determinar qué preparación y orientaciones especiales serán necesarias antes que los

alumnos comiencen la secuencia de tareas de aprendizaje. La importancia de esta evaluación reside en el hecho de brindar la información necesaria al docente para la toma de decisiones sobre cada uno de los alumnos o sobre todo el grupo con el que piensa trabajar para planificar la enseñanza.

En segundo lugar está la evaluación formativa cuya función es evaluar unidades específicas de aprendizaje. Bloom plantea que aunque ciertos aprendizajes pueden darse en forma simultánea, esta evaluación debe hacerse habiendo identificado una unidad de aprendizaje separable. Aquí la definición de los objetivos y delimitación de su alcance aparecen como centrales. La información que brindan estas pruebas para el autor es determinar el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y ayudar a motivarlos para seguir aprendiendo. Considera que no es bueno calificar esas pruebas de manera numérica, sino que debe poder mostrar al alumno su dominio o falta de dominio de un contenido, en forma detallada con una prescripción de lo que todavía debe hacerse para completar el dominio. También deben proporcionar una retroalimentación al docente para tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza.

En tercer lugar Bloom habla de evaluación sumativa. Sostiene que se diferencia de la formativa en cuanto a los propósitos, el tiempo ocupado y el nivel de generalización buscado en el dominio del contenido a examinar. De esta manera la evaluación formativa es más detallada y aborda el contenido con mayor detalle, señalando con exactitud aquella parte de la tarea todavía no dominada y su propósito es orientar al estudiante y no desaprobarlo. El nivel de generalización es lo que más diferencia las pruebas sumativas de las formativas. En estas últimas se califica para conocer el nivel de dominio de los estudiantes de los contenidos pero no se busca la selección de estudiantes sino que tiene como propósito que cada vez sean más los estudiantes que logren resolver exitosamente las pruebas. Nosotros no tomamos la concepción de Bloom sobre aprendizaje pero si nos interesan algunas de sus pensamientos sobre evaluación y la diferenciación que hace de la misma.

La crítica a la evaluación tradicional en Díaz Barriga:

Otro de los autores que hemos tomado ha sido Díaz Barriga (1986) quien sostiene que es necesario hacer una ruptura epistemológica con el trabajo realizado hasta ahora en evaluación escolar, así como revisar el discurso sobre la misma que implique otra concepción de aprendizaje, hombre y sociedad. Según Barriga todos los planteos sobre evaluación se basan en un paradigma positivista y por lo tanto implican una idea

de ciencia experimental, donde se reduce el aprendizaje a conductas simples, observables. Esto impide la elaboración de una teoría sobre la evaluación. Se reduce la noción misma de aprendizaje a cambios de conducta observables, a lo superficial y aparente.

Otro de los conceptos que diferencia del de evaluación, es el de “acreditación”. Evaluación, referiría al estudio de las condiciones que afectan el proceso de aprendizaje, a las maneras como este se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurren en el proceso grupal. En cambio la acreditación implicaría la verificación de ciertos productos (o resultados) de aprendizaje, previstos curricularmente, que reflejan un manejo mínimo de cierta información por parte del estudiante. Acreditar implica aprobar una materia o espacio curricular.

A partir de esta diferenciación D. Barriga señala que no es posible plantear la objetividad en la evaluación ya que la evaluación implica intentar comprender los procesos de aprendizaje individual y grupal, que si bien se fundamentan en algunos elementos objetivos, no dejan de ser procesos subjetivos, por ser procesos humanos. Ya que todo aprendizaje es un proceso del sujeto, es subjetivo, la evaluación según este autor, debiera propiciar en el sujeto la autoconciencia de sus propios procesos de aprender, procesos subjetivos.

Por otro lado D. Barriga sostiene que también es necesario distinguir entre “acreditación y calificación”.

“Si bien las dos cumplen una función institucional y social, en la calificación se manejan escalas y números a los que los alumnos y la misma sociedad les adjudica un valor que no tienen en sí mismos. En el problema de la calificación es donde se agudiza la problemática de la justicia y la objetividad de la evaluación” (Díaz Barriga, 1986; 125)

De esta manera la calificación siempre es injusta ya que intenta transformar el aprendizaje en un número. Sea que usemos la escala de 0 a 10 o de 1 a 100, el docente es colocado en una posición de juez desde donde dictamina sobre el éxito o el fracaso del estudiante. En esta acción se le otorga a los números un valor que no tienen en sí mismo. Desde el punto de vista social la distancia entre 3 y 4 no es igual

a la diferencia entre 4 y 5. Por otro lado los números no pueden expresar la diversidad de aspectos, diferencias entre los alumnos. “

La práctica de la evaluación en general ha estado asociada con el control social, la selección y la asignación de roles sociales. La certificación aparece como una garantía social de competencia técnica. (D. Barriga, 1986; 125; Perrenoud, PH., 1990) El sistema educativo emite certificados que tienen validez social, que habilitan para el ejercicio profesional (en el caso específico del profesorado en primaria: poder ejercer la docencia en las escuelas primarias). Más adelante en este capítulo avanzaremos con lo dicho sobre este aspecto de la evaluación por estos autores.

La evaluación formativa según López Pastor:

Otro de los aportes considerados es el de “evaluación formativa” de López Pastor (2011). Este autor plantea una crítica a la evaluación de los procesos de formación a nivel terciario y/o universitario. Señala que suele confundirse evaluación con calificación, que se usan como sinónimos palabras como nota, examen, prueba, test. Lo grave de esto es que las prácticas evaluativas se han visto reducidas a prácticas calificativas. En última instancia lo que cuenta es la calificación o evaluación sumativa de un estudiante. Ya hemos desarrollado la manera en que define competencias. Agregamos aquí lo que sostiene en cuanto a la evaluación.

La evaluación es entendida como un proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones. Y agrega ciertos postulados pedagógicos que han acordado en la Unión Europea:

- La evaluación es un proceso sistemático y no improvisado.
- Implica un juicio de valor sobre la información recogida y un criterio de comparación.
- Debe estar al servicio de la toma de decisiones, es medio y no fin.
- Deben clarificarse sus propósitos antes de evaluar.
- Debe ser comprensiva del proceso de aprendizaje y usarse más de un instrumento para abarcarla.
- Debe adecuarse a las peculiaridades de los sujetos y la institución.
- Quien evalúa debe rendir cuenta de su acción educativa ante los estudiantes.

A partir de estos postulados es que se define la necesidad de adoptar una evaluación de tipo formativa en la educación universitaria que impregne todo el proceso de enseñanza y coloque al alumno como referente de la intervención educativa. Esta evaluación se debiera fundamentar en una práctica evaluativa democrática. Toda práctica evaluativa tiene fuertes implicancias éticas por estar relacionada con el uso del poder. Y, ya que la vida en democracia es algo que se aprende y que requiere una serie de hábitos, competencias y responsabilidades, para que la evaluación sea democrática, esta práctica debe enseñarse. Una evaluación democrática sólo puede darse cuando exista un diálogo permanente con los estudiantes, en un clima de respeto, para que ellos puedan participar en el proceso evaluativo y asumir cierta responsabilidad en sus aprendizajes. Se hace también necesario que los docentes y estudiantes desarrollen estrategias de negociación y cogestión en el ámbito del currículo. Por último una evaluación que aspire a ser democrática debiera avanzar hacia procesos de auto calificación y calificación dialogada, donde el poder sea compartido.

En segundo lugar esta evaluación debiera estar orientada hacia el aprendizaje del alumnado, en vez de estar al servicio de la calificación y el control. De esta manera se busca promover la auto -reflexión y el control sobre el propio aprendizaje. Se busca que el estudiante tome control sobre lo que aprende, y cómo lo hace, de manera práctica. Es decir se pretende generar en los estudiantes estrategias y/o competencias de autodirección en sus aprendizajes. Las mismas para su adquisición requieren enseñanza, entrenamiento específico, ayuda para aprender a desarrollar este tipo de procesos, cambiar hábitos y concepciones sobre el aprendizaje. En fin el propio proceso evaluativo debiera ser formativo en sí mismo.

López Pastor (2011) plantea que existe en el ámbito de la enseñanza superior prácticas comunes y tradicionales que limitan la evaluación a la evaluación final y sumativa cuyo propósito es exclusivamente calificar. Su propuesta es entonces una evaluación que tenga un carácter formativo, cuyo propósito sea una evaluación para el aprendizaje, que propicie una mayor implicación del alumnado en los procesos de evaluación de la enseñanza. La manera de hacerlo es a través de estrategias de autoevaluación, y co-evaluación y también de autocalificación, evaluación compartida y calificación dialogada. Este tipo de evaluación es viable si el proceso de formación cambia su centro de atención de los procesos de enseñanza, impartidos por el profesor, hacia los procesos de aprendizaje, desarrollados por los alumnos.

La evaluación formativa implica entonces todos los procesos de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Y evaluación compartida es aquella evaluación que permite al alumnado implicarse en el propio proceso de evaluación. Así la evaluación se convierte en un proceso de diálogo y de toma de decisiones colectivas orientadas a la mejora de la formación.

El autor sostiene que la evaluación formativa y compartida implica numerosas ventajas para la formación: entre ellas el desarrollo de la capacidad de análisis crítico; mejora la implicación del alumnado en el aprendizaje, constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma.

Evaluación informal o intuitiva en Ph. Perrenoud:

Hace unos años Perrenoud, Ph. (1990) desarrolló el concepto de evaluación informal o intuitiva para describir el hecho de que en todo momento, cuando observa a sus alumnos en la clase o cuando piensa en ellos, cuando corrige, el docente está evaluando. Esta evaluación, aunque sea intuitiva, contribuye a construir una imagen, una apreciación del alumno, que luego aparece influyendo y corroborándose en los momentos concretos de evaluación formal, de exámenes y de calificación. La evaluación cotidiana, informal, forma parte importante de la acción global ejercida por un maestro sobre el trabajo de sus alumnos.

“Existe evaluación, en un sentido amplio, desde el momento en que el docente formula un juicio de valor sobre la competencia del alumno, su inteligencia, su personalidad o su conducta. Que quede claro desde el principio que la evaluación desborda la administración de una prueba, una lección oral o la atribución de una nota o de una apreciación cualitativa.” (Perrenoud; citado por Mancosvsky, 2011; 27)

En nuestro medio Mancovsky, V. (2011) ha llevado adelante una investigación sobre la evaluación informal que se despliega en la interacción de la clase. Entre otros, toma el trabajo de Perrenoud (1990) y a partir de sus aportes elabora el concepto de “episodio evaluativo de interacción”. El concepto refiere a los juicios evaluativos del docente que son formulados en la interacción de la clase, generando una secuencia de interacciones donde el docente expresa hacia sus alumnos esos juicios.

Por último, existe en ocasiones una evaluación instituida, cuando el juicio de valor se explicita totalmente en cuanto a su producción como resultado de un proceso social específico. Su producción es un acto deliberado y organizado, con el fin de generar

juicios de valor que intentan objetivar el proceso de evaluación, aunque no siempre lo logran, realizando la operación con cierta independencia en relación con los actores que la practican. Sus características son: usa instrumentos y metodologías; sus agentes poseen reconocimiento social para tal fin; los resultados se explicitan a fin de ser utilizados en marcos diversos.

Evaluación e identidad:

Siguiendo a Barbier (1993) podemos decir que mucho se ha dicho y se dice sobre evaluación a nivel del discurso pero existe una distancia grande entre ese discurso y la práctica concreta de la evaluación. También existe confusión entre los objetos a los que se dirige la evaluación.

“Parece como si esos objetos pudiesen ser múltiples en la formación y como si uno no supiera nunca muy bien qué evalúa exactamente: el sujeto en formación, sus adquisiciones, el formador, los métodos que emplea... con mucha frecuencia, la evaluación parece una realidad un poco mítica, un proceso sin sujeto ni objeto bien definidos.” (Barbier, J.M.; 1993; 13)

Evaluar implica reconocer que la evaluación en los procesos de formación está implicada en procesos más amplios de conocimiento y reconocimiento social de los sujetos, posición y distribución de los mismos en los sistemas sociales. En este sentido las actividades de evaluación de la formación han surgido y están relacionadas al control social de las actividades. Barbier refiere que la evaluación es el “momento fuerte de la formación.” Por ello las prácticas de evaluación pueden contribuir a dar indicadores sobre “la naturaleza exacta de los objetivos perseguidos y sobre las condiciones de poder en las cuales se determinan y se persiguen esos objetivos” (Barbier, J.; 1993; 14)

Algunas de las dificultades que se plantean se relacionan con la naturaleza misma de los procesos de evaluación. Para este autor es necesario considerar los hechos de la evaluación como

“prácticas sociales, es decir, como prácticas que no se reducen puramente a lo técnico instrumental ni a su aspecto puramente social, sino que representan en algún grado un proceso de transformación que lleva a un proceso determinado y que implica a agentes sociales concretos que mantienen entre sí relaciones específicas.”(Barbier, J.1993; 15)

Para Barbier el propio concepto de evaluación designa un gran número de fenómenos. Hablamos de “evaluación implícita” cuando pensamos en el juicio de valor que es producido por el ejercicio que cualquier sujeto produce en cualquier acción en la medida en que no puede dejar de plantearse el valor de aquello que está haciendo. Esa evaluación modifica las decisiones que va tomando. La gran mayoría de los procesos sociales de evaluación, pueden ser ubicados aquí como “evaluación informal”. Un ejemplo interesante que señala Barbier es la autoeliminación que un estudiante se hace como resultado de juicios de valor personales o familiares y que muchas veces los exámenes sirven solamente como legitimación de la selección social.

“... la evaluación está presente implícitamente en cualquier acto de percepción de otro, así como en cualquier proceso de acción... En este sentido podemos hablar de la omnipresencia de la evaluación en la formación,...” (Barbier, 1993; 36).

Otra forma de evaluación, que es muy frecuente, es lo que se denomina evaluación espontánea. En ella, el juicio de valor no se explicita más que a través de su enunciado, de su formulación como una simple opinión sobre una actividad o un sujeto. Los criterios desde los cuales se emiten esos juicios no aparecen en su mayoría explicitados. Se dan en las conversaciones informales en pasillos, cafeterías, pequeños grupos en alusión a diferentes estamentos de una institución. En la mayoría de los casos, las evaluaciones de este tipo no están ordenadas y aquellos que las emiten no tienen necesariamente delegación social para hacerlo. No son informales pero se hacen sin “intermediario metodológico”, dice Barbier. Estos juicios de valor, evaluaciones son contradictorias, incoherentes y múltiples ya que todos los agentes pueden emitirlos en función de sus propias preocupaciones. Aunque subjetivas no son azarosas. De hecho existe una relación compleja y de continuidad entre estas y las evaluaciones estructuradas, de manera que éstas en ciertos casos tienden a reemplazar o canalizar a aquellas.

“Estas evaluaciones espontáneas juegan con frecuencia un papel importante en la determinación de las políticas de formación: las decisiones que conciernen a las acciones se toman a menudo en los diferentes niveles, después de una sucesión de opiniones, de juicios diversos.” (Barbier, 1993; 37).

En el caso de la evaluación de personas, Barbier haciendo un rastreo histórico relata que en sociedades precapitalistas las prácticas de evaluación de las personas en formación aparecen cuando: se produce una relativa autonomización del factor trabajo y una diferenciación de ese factor en el ejercicio de funciones dependientes y jerarquizadas. (Barbier, 1993:40) En ese contexto se pondría en juego un mecanismo de reconocimiento social de las capacidades personales de los individuos implicados, especialmente en los lugares y momentos de su formación.

En el contexto de la organización de los sistemas escolares modernos se constata una multiplicación de los exámenes y diplomas. Las transformaciones propiamente escolares no se dan de manera aislada, sino en relación con otras transformaciones que se dan por fuera del sistema educativo en el mercado laboral, en la determinación de los salarios y su jerarquía, en la división social del trabajo. Los mecanismos sociales de reconocimiento del valor de los individuos en el campo de la producción de medios de existencia en la economía capitalista.

Para Barbier los desarrollos en evaluación que han buscado hacer los actos evaluativos cada vez más precisos, como parte de un proceso de racionalización, han llevado al desarrollo de procedimientos de control continuo durante la formación de manera que el sistema educativo francés tendría una organización en su seno de un mecanismo cada vez más complejo de detección – seguimiento – selección de los individuos. Y durante la formación el interés en la transformación de los individuos explica la tendencia a la “indiferenciación” de las actividades de formación de las actividades de evaluación; las actividades individuales o grupales que forman parte de la formación se convierten en otros tantos momentos posibles de evaluación.

Esta aseveración del autor nos interesa ya que nos da la impresión que las actividades de formación que se dan en el campo de la práctica docente son situaciones que en si mismas son siempre evaluativas, vistas desde los sujetos que participan.

“La multiplicación de los momentos de evaluación, permite al maestro, al educador, al formador o al responsable de la formación, intervenir en la trayectoria de los sujetos en formación, en función de las diferencias individuales constatadas, a lo largo del transcurso mismo de la formación.” (Barbier, 1993; 49)

Barbier señala que “la historia de la evaluación de individuos en formación está directamente relacionada en todas sus etapas con la historia de la producción del

factor trabajo.” (Barbier; 1994; 51) Las primeras prácticas de evaluación de acciones aparecen en el marco de acciones de formación en un contexto industrial y no en instituciones formadoras. Esto hace que el destinatario de esa información que se obtiene, es el personal dirigente. Por lo tanto se persigue la mejora de la productividad, de las competencias profesionales. En todo caso las prácticas de evaluación forman parte de prácticas de gestión que privilegian la “subida” de información de la base a la “cima”.

En segundo lugar Barbier señala que estas prácticas de evaluación de acciones aparecen relacionadas a otras prácticas que afectarán las prácticas de formación. En este contexto aparecen evaluaciones de necesidades y aparecen nociones como objetivos, indicadores y criterios de evaluación que se van imponiendo a los educadores.

La lógica que comienza a descubrir Barbier es que detrás de esta diversificación del objeto y acciones de evaluación se encuentra una nueva forma de control, no relativa al desarrollo del trabajo sino en relación al control en ámbitos diversos. En esta línea se han dado las planificaciones y direcciones por objetivos. La historia de la evaluación de acciones se inscribe en la historia de las formas sociales de control del uso o del consumo del factor trabajo. De esta manera la rigurosidad de la evaluación depende de objetivar la subjetividad. Es una búsqueda de indicadores, un intento de hacer inteligible los procesos, historias, dinámicas condiciones de producción de las prácticas. (Mazza, 2007; 16)

En cuanto a la evaluación, acordamos con Barbier que los hechos de la evaluación son prácticas sociales, es decir no se reducen ni a su aspecto puramente técnico ni a su aspecto puramente social. Y sus funciones están vinculadas a las funciones de las actividades de formación donde se insertan.

Por otra parte al evaluar acciones de sujetos, estamos evaluando a los sujetos en su integridad, pues sus prácticas son producto de su historia de vida y no de una intervención formativa en particular (y de la historia de esta actividad y de esa práctica). Las propias actividades de formación son actividades de transformación de los individuos, o procesos de transformación personal. Por consiguiente en el fracaso o en el éxito se juegan cuestiones identitarias.

La situación de evaluación implica relaciones de poder ya que los juicios de valor obtenidos sirven para realizar intervenciones, tomar decisiones para aquellos que lo detentan. Ya que la práctica de la evaluación es un acto de trabajo que implica un material, un medio de trabajo, relaciones de trabajo y un producto de trabajo. Ya señalamos que la evaluación es el momento del fuerte.

“...aquel que tiene el poder en el acto de evaluación, es el que detenta los objetivos, los medios;” De esta manera la evaluación no solo es un acto técnico sino un acto social que implica un juego de actores, una representación.” (Barbier, 1999; 43)

Por eso es importante preguntarse quién define los objetivos y los criterios a partir de los cuales se evalúa, y para quién se evalúa.

La evaluación tiene varios componentes. El primero es la explicitación de los objetivos a partir de los cuales se va a evaluar. En segundo lugar la especificación de los criterios a partir de esos objetivos. La evaluación es la puesta en relación entre una imagen de lo real (el referido) y una imagen de lo deseable (el referente) (Barbier, 1999; 43).

El tercer componente de la evaluación es el juego de los actores. Quién está presente en el acto de evaluación, quién hace qué, quién tiene el poder. El juego de los actores es justamente detentar el referente o aportar el referido. En la mayoría de los casos el formado se conforma con aportar información para ser evaluado. Es objeto de evaluación.

Ya nos referimos al hecho de que la evaluación es un gesto mental, su mundo es el mundo de las imágenes, de las representaciones. Estamos en el lenguaje de los indicios, de los indicadores, de las representaciones, de los juicios, pero no de lo real. La evaluación permite poner en relación, a la vez, representaciones sobre lo real y representaciones sobre lo que es deseable y mezclarlas. En nuestro caso implica poner en juego representaciones sobre como debería ser un buen docente y representaciones sobre las prácticas del residente. La evaluación es un gesto mental, individual o colectivo, como así también un discurso. (Barbier, 1999; 41) En este sentido los discursos de los actores sobre la evaluación serán parte de nuestro material a analizar.

Siguiendo a Barbier el objeto de la evaluación es:

1. Un estado de la personalidad, que está en constante cambio. Evaluar una persona siempre es evaluar un estado en un momento dado.
2. Ese estado es el resultado de una historia. Al evaluar aptitudes estoy evaluando el pasado de un sujeto. Ellas son el producto de una historia sociofamiliar previa. Al hacer una evaluación certificante estoy sancionando todo el conjunto del itinerario hasta ese momento, no solamente lo que una persona hizo durante su formación sino también lo que hizo antes y lo que hizo al margen.
3. Este estado es un estado diferenciado. Lo que yo soy en un momento dado es producto de mi historia, pero esta es resultado de varias experiencias: la escolar, familiar, profesional, social. Debemos tener entonces dispositivos distintos para evaluar las diferentes experiencias.

Barbier toma de Ricoeur la noción de “semántica de la acción” para referirse a las categorías intelectuales que necesitan los actores para pensar o concebir la acción. (Barbier; 1999; 15)

Para Barbier las nociones de saber, capacidad o competencia pertenecen a la semántica de la acción ya que encierran un juicio de valor sobre la acción. Todas estas nociones son construcciones, hipótesis que hago sobre algún sujeto pero no existen. Solo se accede a las acciones. De esta manera las prácticas se entienden como un gesto mental, colectivo a veces, y articulado directamente con la acción.

“Práctica” para Barbier es una acción, tanto como el pensamiento lo es. Pero no puede decirse que la acción es una aplicación del pensamiento. Nunca se aplican los saberes directamente a las prácticas; los saberes eventualmente tienen influencia en las representaciones de acompañamiento de la práctica. (Barbier, 1999; 21) El autor sostiene que es necesario pensar en términos de la polifuncionalidad de los actos: “cuando hacemos un acto hacemos otro al mismo tiempo. Cuando yo evalúo a otro hay una imagen mía en eso, cuando más evalúo al otro más hablo de mí.” En este sentido sostiene es necesario relacionar una teoría de la acción con una teoría de la identidad. El trabajo transforma identidades al mismo tiempo que la formación.

Finalmente queremos agregar aquí los tres modelos de formación de docentes que describió Ferry e inferir a partir de ellos, tres modelos de acompañamiento a los docentes que se están formando que se derivarían de aquellos.

Según el primer modelo el énfasis estaría en la transmisión de conocimientos disciplinarios y pedagógicos, así como en la adquisición de un saber hacer. En este modelo el lugar de la supervisión referiría a posibilitar que los futuros docentes hayan adquirido dichos saberes, sean conocimientos o habilidades y luego verificar en las situaciones de práctica y en las planificaciones la presencia de dichos saberes, que se han incorporado, adquirido. La práctica según este modelo sería un lugar de aplicación de dichos saberes adquiridos en otro momento de la formación.

En el segundo modelo, además de los saberes implicados en el primer modelo, para formarse el futuro docente debiera llegar a cierta madurez intelectual, social, afectiva que le permita interactuar con los alumnos. Este modelo es llamado por Ferry (1997) un modelo de proceso, de camino, de recorrido, de experiencias. La hipótesis que sustenta este modelo es que los sujetos son transformados en contacto con la realidad y en el transcurso de su formación debieran volverse capaces de administrar ellos mismos su propia formación. La supervisión o el acompañamiento, no desaparecen sino que se modifican para poder intervenir, posibilitar estas experiencias y acompañar a estos sujetos en el camino frente a las necesidades que van surgiendo. De antemano no puede el formador saber los alcances de estas experiencias en los sujetos, ni las necesidades que van a surgir y por lo tanto requieren otras características y formación en el formador.

El tercer modelo considera que el futuro docente además de adquirir saberes y vivir experiencias debe aprender a pensar y analizar para poder entender la singularidad del acto educativo, pero también para poder integrar saberes y experiencias. Para esto se hace necesario el trabajo en alternancia entre el terreno y el Instituto. En esta alternancia se debe privilegiar el trabajo con relatos, análisis de prácticas, comparaciones que posibiliten la comprensión de cada situación. El acompañamiento del formador remite a estas acciones que posibiliten el análisis, la comprensión, la integración por parte de los sujetos que se están formando.

El estado del arte:

Existe abundante material teórico sobre la formación docente y sus problemas, sobre la residencia y la evaluación del profesorado. En esta búsqueda de autores e investigaciones relacionadas o referidas a mi objeto he tomado los siguientes trabajos por aquello que me han aportado para ampliar mi comprensión del mismo tanto como por haberme aportado conceptos, categorías desde donde acercarme al mismo. He privilegiado autores de nuestro medio dado las características de nuestro sistema formador. Como el material es abundante, lo he agrupado de la siguiente manera:

1. Trabajos de investigación sobre la residencia o la práctica dentro de la formación docente.
2. Trabajos de investigación que abordan la problemática de la formación en la práctica.
3. Trabajos de investigación sobre la problemática de la evaluación.

1) Trabajos de Investigación acerca de la residencia o la práctica en la formación docente:

Edelstein, Gloria (1998) *La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes.* Serie cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación. Córdoba. Argentina.

Este trabajo relata el estudio realizado en torno a la problemática de la residencia en la formación inicial de docentes en el marco de la Cátedra: Metodología, Observación y práctica de la Enseñanza, dedicada a la formación inicial de docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades. También hemos consultado el texto de Edelstein, G. y Coria A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Buenos Aires, Argentina. Kapelusz. Colección Triángulos Pedagógicos.

Las autoras señalan que dentro de la investigación en formación de docentes el tema de la residencia no ha tenido el tratamiento que debiera a pesar del fuerte impacto que produce en los sujetos. Este impacto tiene similitud con el lugar del “rito iniciático” en la identidad profesional, por la fuerte movilización en lo personal y porque en cuanto a lo profesional genera un quiebre con la trayectoria de formación previa; por la doble referencia permanente que implica a la Institución en la que se realiza la residencia y a la institución formadora, espacios atravesados y donde se tensan múltiples discursos y

prácticas. En el encuadre teórico toman los conceptos de Pierre Bourdieu para definir “*habitus*” y rito iniciático, entre otros.

Las autoras conciben a la docencia como una práctica social, histórica y cultural que por lo tanto demanda una mirada múltiple que atraviese desde distintos cuerpos teóricos la amplitud de dichos fenómenos. Sujetos, conocimientos, instituciones y discursos se entrecruzan en las prácticas de la enseñanza cuya configuración como práctica y como teoría demanda un tratamiento integrador de distintas dimensiones de análisis.

Los objetivos de la investigación fueron:

- analizar las representaciones de los sujetos involucrados en los procesos de Residencia acerca de esa práctica.
- precisar las problemáticas que devienen de los diferentes contextos (socio-económicos, institucional, interinstitucional y áulico) en que las prácticas de Residencia se realizan.
- analizar las particulares formas que adopta el trabajo con relación a los cuerpos teóricos y opciones metodológicas implicados en la propuesta de enseñanza para la residencia.

El equipo se propuso trabajar con dos dimensiones básicas para el estudio: las representaciones y la residencia en la formación docente. El concepto de representación, lo conciben como construcciones mentales complejas que actuarían de marco de referencia en función del cual los individuos y los grupos definen los objetos, comprenden las situaciones, planifican las acciones. Son construidas en base a experiencias individuales y desde informaciones y modalidades de pensamiento recibidas y transmitidas en distintas instancias sociales. Para el concepto de prácticas se basan en los textos de Bourdieu (1988), especialmente toman el concepto de *habitus* y de ritos de institución.

En lo metodológico hacen una investigación interpretativa basada en el estudio de casos. Trabajaron con documentos, entrevistas individuales semi- estructuradas, registros de seguimiento de prácticas intensivas y análisis de producciones de alumnos como informes finales de residencia.

En el trabajo las autoras señalan que una dimensión que atraviesa la experiencia de residencia es la evaluativa como una constante y lo relacionan con la certificación y

acreditación que obtendrán quienes aprueban las prácticas. Me interesó por la cercanía con mi objeto, por ocuparse de la residencia en la formación de docentes aunque ellas focalizan en los estudiantes que realizan las mismas.

Eldestein, G. (2013) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Cuestiones de educación. Buenos Aires. Argentina.

Este libro toma como base la tesis de doctorado en la Facultad de Filosofía y letras de la UBA de la autora. En él se hace una recorrida teórica acerca de los diferentes autores que han reflexionado acerca del análisis de las prácticas de enseñanza, como enseñanza reflexiva o prácticas reflexivas. Allí se sostiene como estos desarrollos surgen de la necesidad de conocer y comprender lo que sucede dentro del aula como manera de incidir sobre las prácticas.

Tomamos de la autora varias consideraciones sobre los sujetos que participan de la residencia: profesores, residentes y maestros. Se diferencian las prácticas docentes, de las prácticas de enseñanza, considerando que éstas últimas forman parte de aquellas. El abordaje de la autora implica optar por una perspectiva multirreferencial tomando el concepto de Jaques Ardoino como decisión epistemológica para abordar lo educativo asociado a la noción de complejidad. A continuación desarrolla una propuesta para la formación docente que intenta tomar en cuenta este encuadre de trabajo, donde la reflexión, la vuelta sobre uno mismo y las narrativas forman parte de las estrategias de trabajo.

Herrera, M. (2003) *La autoevaluación en las prácticas pedagógicas de los alumnos del profesorado en enseñanza primaria*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue, Argentina, en: OEI – Revista Iberoamericana de Educación. Nº 33

El artículo pretende dar cuenta de los procesos de autoevaluación de las prácticas de residencia que llevan a cabo los alumnos del Profesorado en Enseñanza Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. El trabajo está organizado en tres apartados. El primero, describe la propuesta de Residencia, que da cuenta de las articulaciones entre la teoría y la práctica, como así también, de los propósitos que direccionan el trabajo. La estructura de la residencia como de las prácticas guarda bastante similitud, por lo descripto allí, con lo que se observa en los Institutos del conurbano bonaerense que observamos.

En el segundo, se presentan las consideraciones teóricas acerca de la evaluación y de la autoevaluación. Se intenta abrir la función de evaluación del profesor de residencias al propio alumno que se está formando como actividad reflexiva y de escritura de sus procesos de formación. En el último apartado, se sintetizan los procesos vividos por los alumnos residentes y a modo de reflexión, se presentan algunas consideraciones que permiten seguir avanzando en el conocimiento de los procesos evaluativos. Son interesantes algunos escritos de los propios residentes que marcan algunas cuestiones como el vínculo con el maestro orientador, el lugar del profesor de prácticas, la preocupación por el contenido y por el saber práctico del docente.

Vizcaíno, Ana (2008) *El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones.* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, en: OEI – Revista Iberoamericana de Educación. Nº 46

El artículo refiere a la construcción del conocimiento profesional en la formación docente desde una perspectiva evolutiva, compleja y enmarcada en los estudios sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor. Es producto de la investigación llevada a cabo como tesis de maestría “*Desarrollo de los procesos de meta cognición en la formación del docente: un estudio con profesores noveles en el espacio de la práctica profesional*”. El trabajo se inscribe en un proyecto mayor “Prácticas en educación: actores, historias e instituciones en la construcción de las identidades docentes” que lleva adelante el grupo IFIPRACD⁴.

La problemática que motiva el estudio refiere a las dificultades, que presentan los estudiantes de los profesorados, al momento de insertarse en el espacio de la práctica para comprender la utilidad de las teorías formales⁵ en la comprensión de las situaciones que acontecen en el aula, por lo que aquellas no se traducen en el diseño de las programaciones didácticas, en la evaluación de su puesta en marcha o en la comprensión de situaciones emergentes.

El eje de la investigación, gira en torno a comprender los problemas prácticos que los docentes identifican en la enseñanza y el estilo de reflexión que los mismos generan.

⁴ (Investigación en formación y prácticas docentes) desarrollado por el grupo de docentes del área pedagógica de los profesorados de Comunicación Social y Antropología Social de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN).

⁵ Se entiende por teorías formales a las construcciones teóricas propias del ámbito científico y que se constituyen en contenido de enseñanza en ámbitos académicos.

El análisis toma en cuenta las prácticas desarrolladas por cada docente en el espacio de la residencia (como estudiante) y posteriormente (como graduado) en el ámbito laboral actual, con la intención de realizar una mirada a través del tiempo (de dos a cinco años).

Sostienen las autoras que el conocimiento práctico, especialmente el de los maestros, combina en diferente proporción aspectos tácitos y explícitos, esquemas de acción y hasta principios sostenidos teóricamente, que no solo se han visto contruidos a través de la experiencia personal como alumno, sino también con el aporte de la formación académica y la impronta de las tendencias pedagógicas de la actualidad. Son construcciones que con diferente nivel de elaboración, conciencia, generalidad u organización permiten dar sentido y orientar la acción del docente en la práctica.

Las autoras consideran dicho conocimiento como una construcción social y personal, que evoluciona y se modifica a partir de un complejo entramado de condiciones y adopta formas diversas de expresión y organización. Dicha construcción de conocimiento tanto como las conductas de las personas, se ven condicionadas por valores, intereses y cosmovisiones que las estructuras de poder constituyen como hegemónicas en cada tiempo y espacio histórico social.

A partir del trabajo de campo las autoras consideran que conocimiento, pensamiento y acción se articulan y redefinen en función de los requerimientos del contexto, las características que definen la situación a resolver y el modo en que ésta es significada por cada docente. Este proceso resulta de una compleja construcción en la que intervienen aspectos personales, aspectos institucionales, socio-históricos.

Las regularidades encontradas en los docentes, respecto del contenido de sus pensamientos, los sentimientos asociados y el tipo de reflexión que éstos provocan, ponen en evidencia el carácter histórico-cultural de la construcción de un problema práctico. En particular lo vinculado a la autoridad, las normas, control y orden de la clase (gestión del aula) y en íntima relación con lo anterior, el tema de la programación didáctica.

El conocimiento construido por el profesor acerca de su práctica profesional señala modelos y pautas de actuación que la definen en su especificidad y otorgan el sentido y significado con el que se construye como práctica social en una sociedad; marcan un “deber ser” que, tanto el contexto como el propio docente, interpretan en términos de

eficacia en la función. Dicha construcción se encuentra, de este modo, guiada por valores, intenciones e intereses que se configuran histórica y culturalmente y condicionan modos particulares de relación entre pensamientos, sentimientos y acción.

Bedacarratx, V. (2009) *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional. Una mirada psicosocial a los procesos subjetivos que se juegan en los trayectos de práctica.* Buenos Aires. Argentina. Biblio. Tesis.

El libro presenta la tesis de maestría “Las primeras prácticas profesionales en el marco de la formación docente de grado: analizador de los elementos y procesos relevantes en la configuración de una identidad docente”. Se realizó en México con los futuros docentes practicantes de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

El trabajo se encuadra dentro de la psicología social y buscó dar respuesta a la pregunta ¿Cuáles son los procesos y los elementos relevantes que intervienen en la conformación de la identidad docente? Las nociones centrales sobre las cuales trabaja la autora son: identidad- subjetividad colectiva- procesos de formación y práctica docente.

Algunas preguntas que guiaron el trabajo fueron:

¿Cuáles son las condiciones requeridas para que la formación tenga lugar? ¿Cómo inciden los encuadres pedagógicos en los que se enmarcan los períodos de prácticas en la conformación y/o transformación de la identidad profesional? ¿Cuáles son los límites y posibilidades de la formación de grado para modificar los esquemas prácticos y modelos pedagógicos internalizados en los estudiantes durante toda su historia escolar? ¿Qué tan formativa puede ser la instancia de prácticas en sí y qué tanto, desde la orientación de las prácticas, se puede actualizar las potencialidades formativas de la misma?

En sus conclusiones la autora encuentra algunas características de las residencias similares a las que hemos encontrado en nuestro trabajo de campo.

- El lugar del residente aparece con un imaginario del cambio deseado pero también de la necesidad de una adaptación a la situación. Es un lugar de indeterminación, es un lugar de pasaje. Ser practicante es un lugar que se

construye en relación con los otros sujetos que participan de su práctica (maestros, alumnos, profesor de prácticas).

- En el imaginario de los sujetos los docentes aparecen entre la enajenación y el heroísmo. Enajenación que alude a la pérdida de patrimonios culturales, pérdida de la capacidad subjetiva para defender el poder sobre los propios actos y las condiciones de recuperación de los poderes colectivos. Y un imaginario vinculado al heroísmo que se emparenta con la satisfacción de haber dejado huella en sus alumnos, y con el discurso de la vocación profesional y lo que la autora llama heroísmo magisterial ligado a la utopía de democratizar el conocimiento.
- En el imaginario ser docente es dar vida. Para ser maestro no basta con la titulación, hay que ser buen maestro, con una actitud de compromiso que no se aprende en la formación profesional.

Davini, M. C. (coord.) (2009) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* Buenos Aires. Argentina. Papers ed,

Este trabajo refiere una investigación que toma como objeto la residencia en la formación de docentes primarios. Hace un análisis de cómo aprenden a enseñar los futuros maestros mientras enseñan en las escuelas que serán sus futuros lugares de trabajo.

El trabajo abarca distintas investigaciones que intentan profundizar en la comprensión de las prácticas en el ámbito de las residencias. Desde los análisis de los procesos involucrados en las propuestas de formación, se busca develar los problemas y construir categorías teóricas a fin de repensar las prácticas de formación. En este libro se recogen los resultados y aproximaciones de las investigaciones que focalizan su estudio en las residencias.

- El primer trabajo allí presentado es el de Andrea Alliaud sobre la biografía escolar de los residentes.
- El segundo trabajo es de Lea Vezub sobre las tareas y preocupaciones que tienen los residentes en sus residencias.
- El tercer trabajo es acerca del dispositivo escolar en la residencia de Valeria Garrote y Laura Isod.

- El cuarto trabajo es un análisis de las interacciones que se dan en el campo de la residencia docente. De Claudia Loyola y Nadina Poliak. Mi interés en este trabajo es por el hecho de que refiere a las interacciones e intercambios que el residente mantiene con el maestro orientador y el profesor de práctica como interlocutores de dos diferentes instituciones y conceptualiza el aula como intenso espacio de negociación y conflicto.

Me resultaron muy interesantes ya que los ejemplos de entrevistas guardan similitudes con las encontradas por nosotros, especialmente los dos últimos trabajos. El discurso acerca de las carencias de los estudiantes, la tendencia en la formación a no innovar que recibe el residente desde el Instituto tanto como desde la escuela, los encuentros y desencuentros entre el instituto y escuela.

Gabbarini, P. Domján, G. S (2006) *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales.* Serie de trabajos finales de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Ed. Brujas. Córdoba. Argentina

Este trabajo de investigación se enmarca en la línea de investigación iniciada en la cátedra “práctica Docente y Residencia de dicha facultad dentro de la carrera de Ciencias de la Educación. En el mismo se analizan las prácticas tutoriales llevadas adelante en espacios no necesariamente áulicos como parte de la formación del profesorado. Toman las autoras este espacio ya que en el contexto estudiado es en el espacio de las tutorías donde suponen ellas “se aprende a enseñar”.

Me interesó el trabajo ya que implica conocer otra manera de organizar la situación de residencias en la formación de docentes, pero se aleja su contenido de mi objeto de indagación.

Aielo, B (2015) *La Formación docente inicial del profesorado de nivel secundario. La Construcción de competencias docentes durante la residencia pedagógica en el profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, Argentina.* Universidad de Granada. Argentina. Tesis Doctoral.

La tesis versa sobre la construcción de competencias docentes durante la residencia pedagógica, en tanto espacio curricular específico para la realización de prácticas

docentes. La autora indaga en primer lugar acerca del concepto de competencias, dado su uso para las adecuaciones de las titulaciones universitarias europeas, aunque su uso en nuestro medio no está extendido. El segundo eje que toma es la formación de profesores en el ámbito universitario, desde una perspectiva histórica, haciendo foco en la dimensión legislativa y en los marcos legales que regulan el sistema formador.

El estudio se orienta a recuperar una mirada sobre los procesos de formación, en general, y sobre los contenidos que debiera integrar la formación docente inicial, en particular. La necesidad de articular los dos ejes referidos habilita a preguntarse sobre cuál es el lugar de las competencias en los procesos formativos y qué condiciones regulan su desarrollo. En este sentido, se asume que la formación docente inicial promueve la apropiación de conocimientos, habilidades, valores y el desarrollo de capacidades vinculadas al quehacer docente. No obstante, las prácticas de la enseñanza que se desenvuelven en los espacios de formación en la práctica requieren no sólo contar con tales capacidades, sino también y fundamentalmente saber ponerlas en juego de un modo integrado y articulado, en relación con la situación particular a enfrentar, zanjar o solucionar, lo cual equivale a hablar de competencias docentes.

Esta investigación se define desde una lógica cualitativa, que busca la comprensión en profundidad mediante el estudio de casos. La indagación empírica focaliza los procesos desarrollados por tres residentes para encarar la actuación docente en los distintos momentos que la enseñanza plantea: planificación, intervención pedagógica y evaluación de los aprendizajes, como logros que institucionalmente se espera que alcancen los estudiantes del Profesorado. En este orden, dado que la competencia no es una disposición previa a la acción, sino que se construye en ella, el propósito es llegar a inferir si, en la instancia misma de ejecución, estos procesos dan cuenta de un saber actuar y, por ende, pueden ser entendidos en términos de competencias.

Barrera Andaur, S. (2007) *La formación docente de los Institutos Normales Superiores de Bolivia: competencias docentes e innovación educativa*. Universidad de Alcalá.

En esta tesis se investigan los aspectos que inciden en el desarrollo de las competencias generales, en una cohorte de 752 estudiantes que terminan la formación docente inicial, en 12 Institutos Normales Superiores de Bolivia, como resultado del

cambio curricular. A la prueba de logros aplicada a los estudiantes se le hizo el análisis psicométrico respectivo, y luego un análisis factorial, resultando tres estructuras de sentido, interpretadas como tipos de competencias desarrolladas por los estudiantes. Las competencias contextualizadoras, caracterizan a estudiantes de origen rural que orientan su función docente a la comunidad y valoran la diversidad lingüístico-cultural; los estudiantes con competencias hacia la innovación, se centran en su rol docente, proyectan la importancia de la investigación, y critican la insuficiencia de la formación recibida; y los estudiantes con competencias técnicoinstrumentales, se enfocan en el aula y las mejoras curriculares.

Se plantea la necesidad de crear un sistema de personal docente, que haga seguimiento y evalúe articuladamente el desarrollo de competencias durante la formación, con el desempeño en servicio, asimismo instituir mecanismos de control y acompañamiento docente a los maestros egresados con bajo logro de las competencias para garantizar buenos desempeños en aula, e introducir la evaluación de las competencias usando indicadores por ámbitos, áreas y módulos de formación docente.

Es interesante la investigación ya que intenta sistematizar competencias docentes y desde allí se relaciona con nuestro trabajo, además del hecho de tratarse de Instituciones terciarias de formación docente como en nuestro caso.

Webb, M. V. (2013) Docentes formadores en la residencia. Construcción de sentidos acerca del ejercicio de la docencia. Tesis de Maestría en educación con orientación en Gestión Educativa. Universidad San Andrés.

Este trabajo de investigación tiene su eje en los trayectos de formación en la práctica docente en la CABA. Su objetivo ha sido explorar los sentidos atribuidos por los docentes formadores respecto a qué es ejercer la docencia. Algunas de las preguntas que han guiado el estudio han sido las siguientes: ¿Cuáles son los sentidos que atribuyen los docentes a sus experiencias de vida? ¿Qué relación puede observarse entre estos sentidos y la tarea institucional que desempeñan los formadores: profesores de residencia, profesores asesores?

El abordaje metodológico del estudio fue de carácter cualitativo y exploratorio, en tanto se buscó indagar posibles vinculaciones que surgen al interior de los discursos de los docentes formadores respecto al ejercicio de la docencia en el nivel primario, sus

motivos y aspiraciones en relación a la carrera docente, su trayectoria formativa, experiencia laboral, su vida personal, sin pretensión de establecer generalizaciones en las conclusiones a las que se llegue.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas como instrumento para la recolección de información a doce docentes, profesores de Residencia, profesores asesores y coordinadores del Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes (TCPD) del Profesorado de Formación Docente para el Nivel Primario pertenecientes a tres Institutos de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Las conclusiones a las que llega el estudio son las siguientes:

Referidos a los sentidos en torno al ejercicio de la docencia encontraron que para el grupo de “maestras normales nacionales”, ejercer la docencia configura una tarea abnegada, que implica sacrificio, paciencia y dulzura para con los niños, rasgos que articulan la figura religiosa del buen pastor y la imagen de la maestra madre. Las “profesoras de enseñanza primaria”, articulan en su discurso sobre la docencia los rasgos clásicos del magisterio con los rasgos “científicos” u “objetivos”, relacionados a la lógica de la racionalidad técnica presente en la formación docente. En los docentes asesores, expertos disciplinares, su formación como profesores de nivel medio se asocia a la matriz academicista. En nuestro trabajo hemos encontrado en el discurso de los sujetos sentidos similares. De allí nuestro interés por este trabajo.

En relación a la tarea de los formadores en la residencia la autora refiere que identifica dos problemáticas centrales: la primera referida a la composición de la matrícula de los estudiantes de magisterio y la segunda referida a la inclusión de un nuevo grupo de docentes en esta instancia formativa, los profesores asesores. En relación a los estudiantes, encuentra que los docentes formadores refieren que en general los ingresantes provienen de familias con un capital cultural en desventaja en relación a las demandas formativas del profesorado. En relación a la inclusión de los profesores asesores, su inclusión en este espacio formativo se relaciona a la necesidad de profundización disciplinar, con la intención de favorecer la articulación de aspectos metodológicos y conceptuales en las prácticas de enseñanza, esto implica una reorganización de la tarea al interior de este espacio formativo que tradicionalmente era llevada adelante por los profesores de práctica, quienes se habían desempeñado como maestros.

Los profesores de práctica que reconocen las carencias de sus alumnos se esfuerzan en que superen las dificultades detectadas trabajando individualmente con ellos, reforzando así los rasgos asistencialistas y maternos de la docencia. Los docentes asesores señalan por su parte que frente a la falta de conocimientos es necesario el estudio y esfuerzo del estudiante, y están convencidos de que es a través de la voluntad de superación individual que se logran alcanzar los objetivos propuestos.

En relación a la inclusión de los profesores asesores en el espacio de la Residencia, la autora encuentra que los docentes formadores trabajan aisladamente y con lógicas formativas diferentes. Las docentes coordinadoras identifican dificultades para realizar reuniones de equipo y establecer acuerdos para la tarea compartida. Esta desarticulación entre los docentes se manifiesta también en relación a la evaluación: los profesores de prácticas resuelven por sí solos la acreditación de los residentes, cuestión que privilegia su perspectiva por sobre la de los expertos disciplinares, dejando a su arbitrio personal y a la relación que informalmente tengan con estos docentes, la posibilidad de incorporar o no la perspectiva del experto disciplinar.

Por último desde el punto de vista del cambio curricular se señala que queda en manos de las instituciones el organizar e implementar espacios colectivos de trabajo por fuera de la carga horaria de los docentes que consideren la articulación entre los diversos actores y el diseño de una propuesta formativa que contemple las características de los grupos de estudiantes que acceden a la formación.

2. Trabajos de investigación que abordan la problemática de la formación en la práctica.

Barbier, J. M. (1993) *La evaluación de los procesos de formación*. Paidós, Buenos Aires. Argentina.

Este texto es fruto de una investigación del autor sobre el tema de la evaluación. La misma trabaja analizando material bibliográfico, teórico sobre el tema tanto como metodológico y por último trabaja con unos 60 relatos de prácticas tomados de artículos o entrevistas. Su lectura me permitió pensar teóricamente el objeto de mi investigación y darle mayor definición al mismo. De este trabajo hemos tomado los conceptos de: tipos de evaluación, elementos presentes en la evaluación, el poder, la

evaluación como proceso de control, evaluación de acciones o de sujetos. La relación de la formación con la construcción subjetiva del sujeto.

Hemos consultado otros textos del autor para abrir el concepto de evaluación como los conceptos de referente y referido de la evaluación y ampliar las relaciones entre trabajo y construcción identitaria. Entre estos hemos consultado el libro *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis.* (1999) Formación de Formadores. Serie Los documentos. Buenos Aires. Argentina. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas.

Andreozzi, Marcela (2007) Tesis de maestría de Formación de formadores. (Fui a presenciar la presentación de su tesis. La misma versa sobre “Encuadres y dispositivos de formación en la práctica profesional”.

Me interesó su investigación por focalizar en la formación práctica de profesionales y trabajar desde un encuadre metodológico de un enfoque clínico. De su trabajo hemos tomado las referencias a la construcción identitaria como parte de la formación en la práctica, sus desarrollos sobre evaluación pensados desde la historia del trabajo en el capitalismo, los conceptos de referente y referido, el análisis de la evaluación de sujetos y sus prácticas, entre otros.

Andreozzi, Marcela. La Formación En La Práctica Profesional En El Grado Universitario: Acerca De Encuadres Y Dispositivos De Acompañamiento De Los Estudiantes. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Argentina (1990-1994)⁶

El trabajo tiene por objeto la caracterización de aquellos rasgos de los encuadres y dispositivos de formación empleados, que desde la perspectiva de los estudiantes, constituyen puntos clave a la hora de pensar condiciones que garanticen el impacto formativo de la experiencia de práctica de formación profesional.

La autora señala que la vivencia de muchos estudiantes y docentes encargados de tutorar los ciclos de práctica profesional, da cuenta de que la simple inclusión de experiencias de contacto directo con el mundo del trabajo profesional no garantiza en forma lineal y directa el logro de los propósitos que habitualmente se atribuyen a este

⁶ Investigación para la Tesis de la Maestría en Formación de Formadores. Dirección de Tesis: Dra. Marta Souto

tipo de propuesta. La experiencia de formación en la práctica coloca a estudiantes y docentes frente a fuentes de tensión que de no recibir tratamiento especial pueden poner en riesgo su mismo potencial formativo.

La investigación toma dos ejes de conceptualización teórica que son:

- Las experiencias de formación en la práctica profesional y
- los dispositivos empleados para acompañar a los estudiantes

El diseño de indagación estuvo organizado en dos etapas:

Etapla Exploratoria: El propósito de esta etapa fue obtener información que permitiera identificar criterios de relevancia teórica para la selección de los casos.

Etapla de indagación sucesiva de casos: La secuencia incluyó: entrevistas en profundidad, observación de una secuencia de situaciones de formación en la práctica, y entrevistas grupales con alumnos.

3. Trabajos de investigación sobre la problemática de la evaluación.

Perrenoud, PH. (1990) *La construcción del éxito y del trabajo escolar*. Madrid. España Morata.

Este libro ya clásico es un intento del autor de esbozar una sociología de la evaluación donde analiza la idea de la excelencia escolar y el fracaso escolar como resultante de la evaluación escolar. El mismo es producto de una investigación hecha en Ginebra. De este texto tomamos la idea de evaluación informal y algunas reflexiones sobre lo que no está explícito con respecto a la evaluación que nos hicieron reflexionar sobre la falta de discusión y trabajo sobre la evaluación en la formación docente.

Perrenoud, Ph. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires. Argentina. Colihue.

En este libro el autor trabaja la evaluación desde un encuadre sociológico. Sigue la línea planteada en otros libros suyos y sostiene que la función de la misma dentro de los sistemas educativos ha sido y es armar jerarquías que actúan como mecanismos de selección social: elección de estudio, acceso al empleo, Por el contrario señala que la función de la evaluación debiera actuar en función de la mejora de los aprendizajes. Pero esto necesariamente implica una modificación profunda de todo el sistema educativo.

Mancovsky, V. (2011) La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

El libro es producto de la tesis de doctorado cuyo eje ha sido la evaluación informal presente en las palabras del maestro, en la interacción, en el diálogo del aula.

La autora toma para su marco teórico *La sociología de la evaluación escolar* que desarrolla el sociólogo P. Perrenoud para trabajar los conceptos de evaluación escolar y juicios de valor. Y para analizar la interacción en el aula retoma conceptos de E. Goffman. El enfoque metodológico utilizado fue el clínico con estudios de casos. A partir del material empírico la autora identifica una tipología de juicios de valor en la palabra del maestro. Así afirma que *el implícito evaluativo es permanente en el discurso del maestro* y se expresa de múltiples maneras a partir de enunciados explícitos.

“...el explícito es “palpable” a partir de su sentido literal. En cambio, el sentido implícito aparece al margen, en los bordes de ese sentido literal manifiesto, más o menos alejado de lo explícito. El implícito del discurso del docente “dice” constantemente sobre la manera de ser o de hacer de los alumnos en la clase. Esta afirmación nos permite sostener la hipótesis del continuo del sentido evaluativo explícito-implícito que se construye a partir de los juicios de valor formulados por el docente...Dicha hipótesis nos lleva a reflexionar sobre la omnipresencia del implícito ligado a la subjetividad del docente que juzga las maneras singulares de ser y de hacer de cada alumno en la interacción pedagógica.”(Mancovsky, 2011; 91)

Esta investigación me interesó ya que centra su mirada en la evaluación informal. En este lugar se conecta con mi trabajo ya que gran parte de la evaluación de los residentes es informal.

Otros antecedentes que se han encontrado:

Alliaud, A. (comp.) (1998) Maestros, Formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila. IICE. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

El libro es una compilación de trabajos diversos cuyo eje es “El maestro y su práctica”. Uno de los problemas que abordan los trabajos allí presentados es la baja incidencia de la formación inicial en el cambio de las prácticas escolares y cómo los docentes se

van formando en su propia historia personal y escolar especialmente en relación a otros docentes, sus maestros.

Alliaud, A (2004) La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. En. *Revista Iberoamericana de Educación* N°34, enero- abril de 2004, OEA- OEI.

El artículo refiere a la Tesis de Doctorado de la autora (2003) "La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles." Presentada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA en diciembre de 2003.

La investigación giró en torno a la biografía escolar de docentes noveles. Se propuso abordar el pasado escolar de quienes son maestros en el presente. Incursionó, por lo tanto, en la historia vivida en las escuelas por un colectivo particular, cuyos integrantes son hoy maestros. Las preguntas que iniciaron la investigación fueron las siguientes: ¿por qué estudiar la biografía escolar?, ¿qué vinculación puede existir entre la biografía escolar y el desempeño profesional de los docentes?, y asimismo ¿por qué focalizar en maestros noveles? Algunas de las conclusiones a las que llega el trabajo fueron incluidas en el marco teórico de este trabajo.

La autora considera fundamental reconocer que la formación docente es un proceso o trayecto que involucra diversas fases, donde la formación académica del profesorado es solo una fase. Durante su experiencia como alumnos, los futuros docentes incorporan modelos de enseñanza que sus profesores han usado con ellos, "saberes", "reglas de acción", "pautas de comportamiento." A partir de los mismos los docentes construyen saberes, creencias, esquemas de acción, valores sobre la docencia y el trabajo docente.

Hay dos conceptos importantes que la autora rescata y sostiene que están detrás de los conceptos de biografía escolar y desempeño profesional. Son los de "práctica" y "formación". En el caso del concepto de práctica (docente) es concebida en su dimensión histórica y social, siguiendo los aportes de Pierre Bourdieu, por ello resulta importante rastrear las condiciones de producción de una práctica -este caso la práctica docente- para tratar de comprenderla, más allá de lo que se ve a simple vista y de lo que los maestros hacen. Otro concepto utilizado en la investigación fue el de cultura escolar o gramática escolar que sirvió para dar cuenta de las regularidades,

constancias estructurales que presenta el recorrido escolar por el que transitaron los docentes.

Se utilizó en la investigación el método biográfico narrativo, que utilizó biografías escritas por los maestros, además se realizaron a posteriori entrevistas a los maestros que las habían escrito. Un elemento interesante es que la autora encuentra en estos relatos señalamientos respecto de las prácticas y residencias como instancias de formación distintas de la formación académica tanto como de las primeras instancias laborales. En todos los casos, aunque con sus diferencias, los maestros refieren que parte de su tarea está relacionada con cuidar, ayudar, los vínculos y los afectos.

Hay dos hipótesis con las que la autora trabaja y que me resultaron interesantes para pensar la formación de los docentes y que se relacionan aunque de manera indirecta con mi objeto de estudio. En la primera ella señala que los maestros jóvenes asumen quizás con mucha carga y gran responsabilidad el proyecto de educar, pero al mismo tiempo desconfían de sus propias posibilidades de llevarlo adelante. La segunda hipótesis refiere a la acción de los profesorados. Estas instituciones, a diferencia de los orígenes de la profesión docente, ya no aparecen como instituciones que homogeneizan en sentido igualador, sino que el paso por los mismos, no modifica las condiciones sociales, culturales y familiares que aportan los sujetos al ingresar: “los profesorados cumplen cada vez menos la función de formar maestros homogéneos e intercambiables asignados desde sus orígenes.” (Alliaud, A., 2007; 22)

Soneira, M. N.(2012) *La investigación como innovación en la formación inicial del magisterio argentina entre 1988 y 2010.* Buenos Aires. Argentina. Univ. De San Andrés. Tesis de maestría en Educación con Orientación en Gestión educativa. Mentor: Inés Aguerrondo.

El trabajo tuvo como objetivo indagar las relaciones entre el currículo prescripto y el implementado acerca de las relaciones entre formación docente e investigación en un marco histórico en nuestro medio. El trabajo se organiza en cinco capítulos que abordan el encuadre metodológico, el marco teórico donde se analiza el concepto de currículum como proyecto práctico de elaboración colectiva y la perspectiva de la formación docente orientada a la investigación, y un recorrido histórico sobre la formación docente inicial del magisterio argentino desde sus orígenes hasta el 2010 que focaliza en los modelos de formación implementados.

El análisis se organizó a partir de tres dimensiones: el concepto de investigación, la función de la investigación y la posición del investigador en el escenario de investigación.

La lectura de los trabajos citados ha permitido identificar algunas cuestiones significativas referidas a mi problema de investigación como ser:

-referidas a la evaluación como proceso: las relaciones referido- referente; la auto evaluación; las evaluaciones implícitas.

-referidas a la formación en la práctica profesional: encuadres y dispositivos de formación; identidad-subjetividad colectiva –formación y prácticas docentes; representaciones y residencia docente

-referidas a la metodología de investigación: el enfoque clínico; el estudio de casos.

En cuanto a los autores consultados se han tomado especialmente autores cercanos a nuestro medio atendiendo a las particularidades de nuestro sistema educativo y en particular a las particularidades de nuestro sistema de formación de maestros para el nivel primario.

Referencias bibliográficas:

Aielo, B (2015) *La Formación docente inicial del profesorado de nivel secundario. La Construcción de competencias docentes durante la residencia pedagógica en el profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur*. Bahía Blanca, Argentina. Universidad de Granada. Argentina. Tesis Doctoral.

Alliaud, A. (2007) *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Conferencia pronunciada el 11 de junio de 2006 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de Educación de la UdeSA. Documento de trabajo N° 22

Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. 1° ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico.

Barbier, J. M. (1993) *La evaluación en los procesos de formación*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ciudad Universitaria. Madrid

- y Ediciones Paidós Ibérica
- (1999) *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis*. Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie: Los documentos. Buenos Aires. Argentina.
- Barrera Andaur, S. (2007) *La formación docente de los Institutos Normales Superiores de Bolivia: competencias docentes e innovación educativa*. Universidad de Alcalá. (mineo)
- Bedacarratx, V. (2009) *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional. Una mirada psicosocial a los procesos subjetivos que se juegan en los trayectos de práctica*. Buenos Aires. Argentina. Biblio. Tesis.
- Bloom, B. y otros (1975) *Evaluación del aprendizaje*. Troquel. Buenos Aires. Argentina.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu editores. Buenos Aires. Argentina.
- Davini, M. C. (coord.) (2009) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires. Argentina. Papers ed.
- Díaz Barriga, A. (1986) *Didáctica y Currículum*. Nuevomar. México. México
- Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larrousse Editorial, S.L
- Dirección General de Cultura y Educación (2007) *Diseño Curricular para la Educación Superior. Nivel Inicial y Primario*. Provincia de Buenos Aires.
- (2010) *Módulo Enseñar y aprender en tiempos de complejidad. La implementación del campo de la Práctica de 3° año*.
- Duschatzky, S. Corea, C. (2001) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en El declive de las instituciones*. Paidós. Tramas Sociales. Buenos Aires. Argentina.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapelusz. Colección Triángulos pedagógicos. Buenos Aires. Argentina.
- Edelstein, G. y otros (1998) *La problemática de la residencia en la Formación Inicial de Docentes*. Serie Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación. Córdoba. Argentina.
- Ferry, Gilles (1999) *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. Paidós Educador.
- Gabbarini, P. Domján, G. S (2006) *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales*. Serie de trabajos finales de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Ed. Brujas. Córdoba. Argentina
- Herrera, M. (2003) *La autoevaluación en las prácticas pedagógicas de los alumnos del profesorado en enseñanza primaria*. Facultad de Ciencias de la Educación.

- Universidad Nacional del Comahue, Argentina, en: OEI – Revista Iberoamericana de Educación. N° 33
- Huergo, J, Morawicki, K (2010) *Una reescritura contra hegemónica de la formación de docentes*, en: Revista Nómadas N° 23 Universidad Central de Colombia
- Huergo, J. (2010) *Mundos Culturales: interculturalidad y reconocimiento.*, en: Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Subdirección de Formación Docente. Módulo. *Enseñar y aprender en tiempos de complejidad. La implementación del campo de la Práctica de 3° año.*
- INFOD (2009) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado para la Educación Primaria.* Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires Argentina.
- López Pastor, V. (coord.) (2011) *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.* España. Narcea.
- Mancovsky, V. (2011) *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase.* Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Martín-Barbero, J. Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades, en: DGCyE (2011) *Módulo. Enseñar y aprender en tiempos de complejidad. La implementación del Campo de la Práctica de 3° año.* Buenos Aires. Argentina.
- Mazza, D. (2007) *El análisis de la actividad. Desarrollos teóricos actuales.* Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Ficha de cátedra. Didáctica II. Buenos Aires Argentina.
- Marcelo García, C. y López Yáñez, J (coord.) (1997) *Asesoramiento curricular y organizativo en educación.* Barcelona. Ariel.
- Nicastro, S. (1999) *La supervisión escolar y sus modelos*, en: Revista Novedades Educativas N° 104
- Schön. D. A. (2002) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Paidós. Barcelona, España
- Touraine, A. (1994) *Crítica a la Modernidad*, Buenos Aires. FCE
- Vizcaíno, Ana (2008) *El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones.* Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, en: OEI – Revista Iberoamericana de Educación. N° 46
- Webb, M. V. (2013) *Docentes formadores en la residencia. Construcción de sentidos acerca del ejercicio de la docencia.* Tesis de Maestría en educación con orientación en Gestión Educativa. Universidad San Andrés (mineo)

Capítulo II

El encuadre metodológico

La dimensión de la estrategia general

La estrategia general metodológica y su fundamentación.

Después de haber definido mi objeto a investigar, “*los criterios de evaluación de profesores y maestros que orientan la supervisión de los residentes en el nivel primario*” necesitaba comenzar la tarea de definir cómo acercarme a mi objeto para conocerlo, comprenderlo. Así fue necesario definir el encuadre desde donde realizar esta investigación, desde qué paradigma de la investigación en ciencias sociales acercarse para comprender. La decisión fue elegir como estrategia general la lógica o enfoque cualitativo puro dentro del paradigma hermenéutico.

Según M. T. Sirvent todo proceso de investigación es un proceso de construcción de un objeto. Proceso que implica un movimiento desde un objeto real hacia la construcción de un objeto científico o pensado, aludiendo a la construcción que realizamos en ese proceso de “amasado”. (Sirvent, M.T, 2007b)

Implica la necesidad de problematizar lo real, de poner el cuerpo de uno como investigador en esa realidad para poder identificar en ella aquello que me interesa o preocupa de esa realidad, aquello que ignoro. (Sirvent, M. T., 2007^a; 6)

Este amasado, implica dos tipos de relaciones, primero la confrontación o articulación entre un cuerpo teórico por un lado, y un mundo, un universo o un cuerpo empírico por el otro; y segundo, este amasado se construye en la relación entre un sujeto que investiga y un sujeto investigado. De la definición de estas dos relaciones surge el posicionamiento que se adopte en la investigación.

Ubicarme en el paradigma hermenéutico implica concebir el hecho social como una estructura de significados que se construye, que los actores le atribuyen al objeto dentro de un contexto histórico y social determinado. (Sirvent, M.T., 2007b; 20) Si las personas asignan significados al mundo que los rodea y estos significados son productos sociales que surgen de la interacción., entonces

“El significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata” (Blumberg, citado en Taylor, 1969:p.24)

Los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación. En el estudio cualitativo se combina a nuestro entender una comprensión en profundidad del escenario particular estudiado con intelecciones teóricas generales que trascienden ese tipo particular de escenario. En este sentido se intenta construir teoría que haga comprensible los datos.

La metodología o enfoque cualitativo consiste más que en un conjunto de técnicas para recoger datos, en un modo de encarar el mundo empírico. Su objetivo es descubrir, mejor dicho, comprender los hechos sociales o psicológicos a partir de la construcción de hipótesis interpretativas. Su lógica es inductiva en la producción de conocimientos. Intenta la construcción de teoría fundada en los datos, sin intención de hacer generalizaciones a otros casos posibles. Por ello el enfoque cualitativo se interesa por el estudio de casos ya que valora la singularidad y el contexto donde se encuentra inmerso el caso estudiado.

“Generar teoría a partir de los datos” significa que las hipótesis y los conceptos no sólo provienen del material empírico, sino que son trabajados sistemáticamente en función del análisis inductivo.

“...se trata de un proceso de construcción que avanza desde la base empírica hacia niveles más abstractos de categorización, conceptualización y establecimiento de relaciones entre los conceptos creados (Mancovsky, V., 2011; 56)

En este sentido el diseño de investigación ha sido flexible. Nuestros interrogantes han sido orientadores. El acercamiento al campo ha intentado tener una mirada holística analizando a los actores en el contexto e historia de las situaciones e instituciones en las que se hallan. En nuestro caso la situación de los docentes de la provincia de Buenos Aires, especialmente el conurbano bonaerense en momentos de cambio curricular tanto del profesorado como del nivel primario. En un proceso en espiral de teoría- empiria han ido surgiendo categorías desde las cuales hemos intentado comprender nuestro objeto. (Sirvent, M. T., 2007b:20)

Dentro del paradigma hermenéutico la ubicación del sujeto que investiga implica la posibilidad de aceptar la subjetividad del otro que investigamos así como también la nuestra, intentando conocer a ese sujeto sufriendo, riendo. “Sintiendo en mi ser como investigador, como el investigado sufre, siente, se alegra, llora o se ríe” (Sirvent, M.T., 2007^a)

Aunque no se pueden eliminar los efectos de la presencia del investigador sobre las personas que estudiamos, intentaremos reducirlos al mínimo, o por lo menos entenderlos cuando hemos analizado los datos. (Taylor, S. J. et al., 1992; 20) Aquí mi propia implicancia profesional me ha permitido, dentro de ciertos cuidados, identificarme con aquellas personas que he entrevistado para poder comprender cómo ven y piensan la situación de evaluación de residencia. Mi inclusión en el campo me ha demandado moverme entre la “familiaridad- extranjería” (Mancovsky, V., 2011; 57) que da cuenta de mi conocimiento del campo, conocimiento que queda suspendido para comprender nuevos sentidos y significados, y que al mismo tiempo me ha permitido sumergirme en la vida cotidiana de los sujetos.

No me he situado por fuera de la realidad que he observado y descrito. He intentado re- construir los sentidos que los sujetos otorgan a sus prácticas y dichos. Para en un segundo momento suspender o apartar mis propias creencias, “criterios”, perspectivas y predisposiciones. La mirada extranjera, diferente, se vuelve imprescindible para facilitar la comprensión de las lógicas que aparecen naturalizadas para los propios actores sociales.

En cuanto a la relación teoría - empiria, aunque tenemos algunos conceptos que provienen de antecedentes y lecturas hechas, hemos buscado sumergirnos en el trabajo en terreno para ir construyendo en un movimiento en espiral – de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria- los conceptos o categorías que nos permitan avanzar en nuestra comprensión de los criterios que se ponen en juego al evaluar a los residentes del profesorado para la enseñanza primaria.

Enunciado del universo.

Los profesores de residencia y los maestros orientadores de prácticas del Profesorado para la Educación Primaria Básica en la Provincia de Buenos Aires en la actualidad.

Enunciado de las unidades de análisis.

-Los profesores de residencia de dos Institutos de Formación Docente para el Nivel Primario, ubicados en la zona sur del conurbano bonaerense- uno de origen normalista y otro de origen provincial.

-Los maestros orientadores de escuelas primarias de Avellaneda, de Berazategui

y de Quilmes.

- Los residentes de dos Institutos de Formación Docente para el Nivel Primario, ubicados en la zona sur del conurbano bonaerense- uno de origen normalista y otro de origen provincial.
- Diseño curricular del nivel Superior de la carrera del Profesorado en primaria y documentación que se considere pertinente

La selección de casos y los criterios:

La selección de los casos no respondió a ningún criterio de representatividad de la muestra. Como investigación cualitativa, el propósito fue un estudio de casos haciendo hincapié en la singularidad y la lectura de contexto, y no en representatividad de los casos elegidos. Fue un muestreo intencional. El criterio de selección de los Institutos de Formación Docente tuvo en cuenta el origen de los mismos y el organismo de quien dependieron en ese comienzo: Ministerio de Educación de la Nación o Dirección de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Esta elección se tomó en función de poder ver si existen diferencias de criterios, concepciones acerca de la evaluación de residentes en instituciones de diferente origen y si las mismas establecen relaciones o encuadres diferentes con las escuelas destino y en relación con los residentes.

La dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información

La obtención de la información empírica:

En cada uno de los casos seleccionados, se aplicaron las técnicas de obtención de información empírica que se mencionan a continuación:

- Entrevistas abiertas de indagación, individuales, a profesores de residencia.
- Entrevistas abiertas de indagación, individuales, a maestros orientadores.
- Entrevistas abiertas de indagación, individuales, a estudiantes del profesorado que realizaban sus residencias.
- Recolección de documentación curricular,
- Resoluciones vigentes sobre prácticas, residencia y sobre evaluación.
- Recolección de planillas de observación de clases.

- Recolección de informes de evaluación de residencias.
- Observaciones de situaciones de supervisión y evaluación de profesores a residentes.
- Observación de una reunión de Institutos de Formación Docente- en la que participaron profesores de residencia, maestros orientadores, directivos e inspectores- en la que se trabajó sobre “Criterios de evaluación de los residentes”.
- **Instancias de validación:**
 - Entrevistas a dos estudiantes – residentes de un Instituto de Formación Docente de la zona sur del conurbano bonaerense -distinto de los seleccionados para las entrevistas individuales a estudiantes.
 - Observación de instancia de evaluación y cierre de residencias en un instituto de los seleccionados.
 - Entrevista abierta, grupal, a dos profesores de práctica de un Instituto de Formación Docente, distinto de los seleccionados para las entrevistas individuales a profesores, de la zona sur del conurbano bonaerense
 - Entrevista abierta, individual a dos maestros orientadores de una escuela de la zona sur del conurbano bonaerense, distinta de las seleccionadas para las entrevistas individuales a maestros

La recolección de datos en las entrevistas se llevó a cabo a partir de entrevistas individuales, abiertas a profesores de residencias, maestros orientadores y estudiantes residentes. Para estas entrevistas se determinaron áreas de indagación que fueron surgiendo a partir del análisis de la entrevista hecha para el diseño del proyecto de investigación como primera aproximación al campo.

Las entrevistas se organizaron en dos momentos. El primero fue abierto. Se le daba al entrevistado una consigna amplia, de apertura y se lo invitaba a hablar teniendo a la vista el cuadro de las áreas de indagación. El segundo momento fue de profundización sobre aquellos aspectos o áreas que no habían sido abordados hasta ese momento o que se consideraba necesario re-preguntar o profundizar usando el cuadro con las áreas de indagación. Para finalizar se incluyeron dos ítems que requerían un trabajo de evocación de la situación más placentera, más satisfactoria; y de la situación más dificultosa.

Se realizaron observaciones de clases de estudiantes en sus residencias intentando ver los criterios de evaluación de maestros y profesores que se infieren a partir de las acciones y dichos de sus actores. Se recolectaron planillas de evaluación de clases y residencias e informes evaluativos de los residentes.

Áreas de indagación de las entrevistas a los profesores de residencias

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	
Situación de residencia A	Organización de la Residencia en el DC	A1
	Organización de la residencia en el ISFD	A2
	Organización residencia en la escuela: acuerdos, horarios,	A3
Supervisión de la residencia B	Sujetos que supervisan	B1
	Contenido que se supervisa	B2
	Acciones de supervisión	B3
	Instancias de supervisión: tiempos, espacios	B4
Evaluación en la residencia C	Criterios para evaluar: habilidades, planes, actitudes, etc.	C1
	Sujetos que intervienen en la evaluación	C2
	Instrumentos de evaluación : cuáles, cómo son	C3
	Comunicación de la evaluación: a estudiantes, profesores.	C4
Criterios de evaluación de una clase. D	En la planificación	D1
	En la presentación personal	D2
	En la Comunicación	D3
	Relación con el grupo	D4
	En cuanto a los Contenidos	D5
	Consignas	D6
	Actividades	D7
	Recursos:	D8
La formación en la residencia E	Los cambios esperados en el residente	E1
	Los saberes del maestro orientador y su relación con el Re	E2
	Los saberes del maestro orientador y su relación con el PR	E3
F. Experiencia gratificante		F
La situación más dificultosa, displacentera – G		G

ENTREVISTA A UN MAESTRO ORIENTADOR

Para entrevistar a los maestros orientadores se han usado las mismas áreas de indagación que se usaron para entrevistar a los profesores de residencia. Se modificaron las preguntas. En el caso del maestro se suprimió la organización de la residencia en el Diseño Curricular de nivel Superior. Pero se mantuvieron las letras con que se identifican las diferentes dimensiones.

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	
Situación de residencia		
A	Organización de la residencia en el ISFD	A2
	Organización residencia en la escuela: acuerdos, horarios,	A3
Supervisión de la residencia B	Sujetos que supervisan	B1
	Contenido que se supervisa	B2
	Acciones de supervisión	B3
	Instancias de supervisión: tiempos, espacios	B4
Evaluación en la residencia C	Criterios para evaluar: habilidades, planes, actitudes, etc.	C1
	Sujetos que intervienen en la evaluación	C2
	Instrumentos de evaluación : cuáles, cómo son	C3
	Comunicación de la evaluación: a estudiantes, profesores.	C4
Criterios de evaluación de una clase. D	En la planificación	D1
	En la presentación personal	D2
	En la Comunicación	D3
	Relación con el grupo	D4
	En cuanto a los Contenidos	D5
	Consignas	D6
	Actividades	D7
	Recursos:	D8
La formación en la residencia E	Los cambios esperados en el residente	E1
	Los saberes del maestro orientador y su relación con el Re	E2
	Los saberes del maestro orientador y su relación con el PR	E3
Experiencia más gratificante, --- F		F
La situación más dificultosa, displacentera - G		G

En el caso de los estudiantes del profesorado se usaron las mismas áreas de indagación

El análisis de la información empírica

Se usaron las siguientes técnicas para el análisis de la información empírica:

- Análisis del contenido y categorización de datos de las entrevistas y de las jornadas de observación.
- Análisis comparativo de las entrevistas.
- Análisis de documentos curriculares, planillas de evaluación, informes de evaluación.
- Aplicación de una escala de estimación para identificar las cuestiones más y menos ponderadas en las entrevistas.
- Aplicación de una escala de estimación para identificar las cuestiones más y menos ponderadas en los documentos consultados.
- Identificación de semejanzas y diferencias.

Referencias bibliográficas:

Mancovsky, Viviana (2011) *La palabra del maestro. Evaluación in formal en la interacción de la clase*. Buenos Aires, Argentina Paidós.

Sirvent, M. T. (2007) a Conferencia inaugural La educación y las múltiples pobrezas, en un contexto cultural de sometimiento, resistencia y creación. Desafíos para la investigación educativa y la intervención. En: I *Jornadas Nacionales de Investigación Educativa Facultad de educación elemental y Especial*. Mendoza. Argentina. Universidad Nacional de Cuyo.

Taylor, S. J., Bogdan R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. . Barcelona, España. Paidós Básica

CAPÍTULO III

La descripción del material empírico

1. El Caso 1

El contexto

El Instituto de Formación Docente del caso 1 está ubicado en el centro de la ciudad. Su historia registra cambios en su jurisdicción de pertenencia, en el nivel del sistema educativo en el que se lo ubica, en la propuesta curricular de formación y en el edificio. El actual es muy amplio, con espacios amoblados con cierta “solemnidad”. Conviven en el edificio un jardín de infantes, una escuela primaria, una escuela secundaria, y el Instituto Superior de Formación Docente de nivel primario y de nivel inicial y otras carreras de formación docente. Este Instituto es una ex escuela Normal Nacional, hoy sólo escuela Normal, por eso la convivencia de varias instituciones en el mismo edificio.

La profesora de residencias:

A) Situación de residencias:

A1. Organización de la Residencia en el DC

La organización de la residencia, según la profesora de residencias del caso 1 responde al DC vigente. Esto incluye que los estudiantes concurren a la escuela primaria durante una semana a realizar una observación intensiva en la sección donde luego practicarán. Luego los residentes tienen dos semanas en las que se dedican a elaborar el proyecto o planificación de su residencia. Y por último están tres semanas a cargo de un grupo áulico llevando adelante su planificación.

“Bueno, mirá, la residencia nosotros la tenemos organizado en, según la normativa, en una semana intensiva para la observación, dos semanas para elaborar el proyecto y tres semanas para poner en práctica ese proyecto.”

A2. Organización de la Residencia en el Instituto

En cuanto a la organización de la residencia en el Instituto, la eda. comenta que las alumnas cursan una materia, el Taller de Residencias⁷ que acompaña a la práctica de

⁷ Este Taller de residencias formaba parte del anterior DC. Era una materia dictada por un profesor con los mismos requisitos que un profesor de prácticas. Su función era apoyar, acompañar al estudiantes en la realización de sus

3° (residencias en el anterior DC.) En dicho taller se realiza la evaluación de la residencia con los otros profesores de prácticas y los profesores areales

“Ese taller vienen todas las profesoras de prácticas y están invitados todos los demás. A veces viene algún areal. Es difícil el tema de horarios, pero a veces hemos tenido presencia de profesores areales que vienen.”

En el Instituto la entrevistada relata que trabajan en equipo con los profesores areales⁸ en la elaboración del proyecto didáctico que las alumnas tienen que presentar.

“Trabajamos en equipo con los profesores areales. Los profesores areales colaboran, en las semanas de elaboración del proyecto.”

El tiempo de la residencia está organizado en observación, planificación, implementación del proyecto y evaluación. El Instituto elabora un cronograma que le envía a la escuela primaria.

“Es decir que dentro del proyecto institucional tratamos a la residencia como un ciclo completo de observación, preparación del proyecto, puesta en práctica del proyecto, y evaluación, apuntando tanto a la evaluación de los contenidos enseñados y los aprendizajes logrados y la evaluación del proyecto llevado a cabo por las alumnas.”

A3. Organización de la residencia en la escuela destino:

Los profesores de residencias de este Instituto han acordado entre sí, que los residentes hagan algunas prácticas antes de la residencia propiamente dicha, con el objetivo de que los residentes conozcan mejor al grupo de alumnos con el que van a trabajar y que a su vez estos los conozcan y los acepten como maestras antes de la residencia. Parte de este acuerdo es que los residentes evalúen su propia residencia tanto en cuanto al aprendizaje de sus alumnos como en cuanto al propio proceso de formación de ellas. Este acuerdo forma parte de un proyecto institucional.

“Nosotros hicimos como proyecto institucional, que antes de esa semana de observación, concurren una vez por semana a la escuela destino y comienzan a hacer algunas prácticas preliminares con la función de interiorizarse, no solo en la

residencias. En el nuevo DC no está. Es necesario recordar que las entrevistas se hicieron en los momentos de cambio curricular para la formación docente como para las escuelas primarias.

⁸ Denomino profesores areales a aquellos docentes que dictan en el Instituto Formador las materias de las didácticas por área: Didáctica de la matemática, Didáctica de las prácticas del lenguaje, etc.

observación de los chicos, y los chicos comiencen a visualizarlas a ellas como docentes que van a dar sus clases en ese curso. Porque nos parece muy abrupto, de pronto, pasar de ser observadoras a comenzar a dar la semana completa. Por eso tenemos esas clases preliminares.”

La eda refiere que establece con los residentes un contrato didáctico antes de la residencia que implica evaluar los contenidos que han enseñado.

“Las alumnas, eh, parte del contrato didáctico que hacemos, antes del inicio de la residencia, es que las alumnas, deben evaluar los aprendizajes de los chicos. Mmmh. Entonces en la cuarta semana la dedican a hacer evaluación de los contenidos trabajados.”

La profesora señala que intenta hacer partícipe a la escuela primaria en la organización de la residencia.

“Bueno lo de la organización de la residencia, yo ya te conté. Y nosotros le pasamos todo el cronograma a la escuela destino. Este... la hacemos partícipe de la organización.”

B) Supervisión de la residencia:

B1. Sujetos que supervisan:

En el acompañamiento al residente interviene el profesor de residencias. Desde el Instituto colaboran también los profesores de las áreas curriculares y otros docentes de prácticas. En la escuela colaboran las maestras, y en algunos casos, aún se pide la intervención de los directivos de primaria. Pero la centralidad de este acompañamiento la tiene el profesor de residencias, los profesores areales colaboran de manera informal o cuando la profesora de residencia lo solicita.

“Como los areales van a observar, entonces nos comunicamos y yo les digo: “por favor pasá por tal grado por que a mí me preocupan tales cuestiones y entonces va un areal o va otra profesora de prácticas.”

En palabras de la eda., la maestra orientadora participa de instancias de supervisión. En algunas ocasiones hacen las devoluciones de manera conjunta.

“Yo muchas veces pido que la maestra esté presente. Y... porque la maestra también está en el aula. “

La eda. señala la importancia del proceso de acompañamiento a los residentes para que ellos mismos sean capaces de evaluar aquello que enseñaron.

“Entonces en la cuarta semana la dedican a hacer evaluación de los contenidos trabajados. Y a partir de los resultados obtenidos en esa evaluación, con lo cual ellas aprenden a distinguir, qué contenidos pueden ser evaluados mediante una prueba, qué contenidos se evalúan a través de observaciones, aprenden a hacer el tratamiento estadístico de los resultados de las pruebas, y después hacen un informe para entregarle a la maestra evaluando el aprendizaje de los alumnos y por ende evalúan... Evalúan, te decía, también el proyecto. La búsqueda es de la conciencia del análisis de la propia práctica. Y ese resultado de las pruebas es un insumo para analizar qué es lo que sucedió. “

B2. Contenidos que se supervisan

Al hablar de los contenidos que se supervisan la eda. refiere: la capacidad para establecer relaciones entre el contenido de la clase y la didáctica de la disciplina, la capacidad para tener una mirada compleja sobre la clase, las habilidades para atender a la diversidad del grupo clase, la capacidad para atender a las dificultades particulares de los alumnos, la habilidad para resolver situaciones emergentes, la capacidad para la participación en proyectos institucionales, la capacidad para adecuar las propuestas del aula a las prescripciones del currículum, el uso de un lenguaje socialmente aceptado como correcto.

“Eh, como profesora de práctica, ya te digo trato de tener la mirada en estos dos aspectos, lo metodológico puntual, específico, y las otras variables que hacen factible llevar adelante la práctica docente. No? Como por ejemplo atención a la diversidad, atención a las dificultades particulares de los chicos, resolución de situaciones emergentes, participación en proyectos institucionales, la adecuación del currículum prescripto a las propuestas del aula a partir de las observaciones que hicieron...”

B3. Acciones de supervisión:

En el marco teórico hemos desarrollado el concepto de supervisión. En ese lugar también ya hemos señalado que desde los marcos teóricos se ha intentado usar otros

conceptos como el de acompañamiento que no tienen una vinculación tan grande con el control. Por esta razón hemos agrupado las acciones de supervisión en:

1. **Acciones de supervisión que realizan tanto profesores del Instituto, como maestros:** De los testimonios de las entrevistas se infiere que supervisan las planificaciones y observan a los residentes tanto profesores como maestros..

“Trabajamos en equipo con los profesores areales. Los profesores areales colaboran, en las semanas, de elaboración del proyecto.”

“Y cada proyecto tiene que estar firmado por: el docente de prácticas, la maestra de la escuela destino y los profesores areales. Es decir se hace un trabajo cooperativo.”

“... cae la responsabilidad en el profesor de práctica, digamos teniendo en cuenta lo que dicen, lo que han observado los areales, que no alcanzan a observarlos a todos. Y las observaciones que realizan las maestras.”

La profesora de residencias frente a las dificultades que pueda presentar una residente, intenta trabajar en equipo, con la colaboración de otros profesores de prácticas y/o de los areales.

“Lo que nosotros hacemos como equipo es que cuando vemos, mmmh, alguna, eh... alguna residente con dificultades, nos comunicamos entre nosotros para que vaya otra profesora a observar.

Como los areales van a observar, entonces nos comunicamos y yo les digo: “por favor pasá por tal grado por que a mí me preocupan tales cuestiones y entonces va un areal o va otra profesora de prácticas. Con esto de que el taller de prácticas lo tiene una profesora que a veces es distinta de la que tiene el grupo, también hablamos con la del taller de práctica para que vaya y observe.”

La profesora señala que trabaja junto con la gente de las escuelas y esto implica saber qué cosas se les puede pedir a un docente y cuáles no, dadas sus condiciones laborales.

“Así que de esa cuestión tenemos claro eso. De trabajar junto con la gente de las escuelas, ese tipo de cosas.

En el nuevo plan (con énfasis) hay escrito muchas cosas difíciles de implementar. Porque por ejemplo dice que las maestras concurran al Instituto...

Bueno ya sabemos que a las maestras no les podemos pedir que fuera de su horario de clases vengan al Instituto a trabajar sobre la evaluación de las residentes.”

2. **Acciones de supervisión exclusivas del profesor de residencias:** La profesora de residencias tiene la responsabilidad de realizar la evaluación final del residente incorporando los informes de los otros sujetos que supervisan.

“De todas maneras, la evaluación de los areales es complementaria de la evaluación que... cae la responsabilidad en el profesor de práctica, digamos teniendo en cuenta lo que dicen, lo que han observado los areales, que no alcanzan a observarlos a todos, Y las observaciones que realizan las maestras.”

“Y si siempre, aunque la palabra final es la de la responsable del grupo, hacemos una evaluación compartida con otros. Este... inclusive, hoy a donde yo voy, que hace tiempo que voy, hasta con la dirección de la escuela, A veces hemos tenido que pedir que acerque una mirada para complementar.”

Otras acciones de supervisión que realiza la profesora de residencias refieren a las devoluciones posteriores a la instancia de observación, y a la búsqueda de datos en otras fuentes.

“Eh cuando termina la clase conversamos un rato con la alumna. Yo muchas veces pido que la maestra esté presente. Y... porque la maestra también está en el aula. Y cuando voy a desaprobado una clase lo converso previamente con la docente. Y hacemos generalmente una devolución conjunta. Eso sería las observaciones de clase”

“Entonces, dije, esto lo tengo que contrastar con otros alumnos, sin esperar a que salgan al recreo y los chicos se pudieran poner de acuerdo o ella decirles “mirá lo que le dije a la profesora”. Qué sé yo, digo, mirá, será cosa individual de esta nena...Entonces fui llamando a distintos chicos, preguntándoles por el lado de qué habían aprendido con la residente, que les gustaba de estar con ella, que no les gustaba. Y empezó a salir los insultos (enfáticamente) empezaron a salir.”

B4. Instancias de supervisión: tiempos, espacios

De los testimonios de la entrevista se infiere que las instancias de supervisión tienen lugar en diferentes espacios y tiempos, la mayoría de carácter informal.

a. Antes de la residencia en el Instituto Formador:

En el Instituto de Formación docente, antes de la residencia, supervisan a los residentes, la profesora de residencias y los profesores areales. Se trabaja especialmente supervisando las planificaciones.

“Trabajamos en equipo con los profesores areales. Los profesores areales colaboran, en las semanas, de elaboración del proyecto.”

b. Durante la residencia, en la escuela primaria:

La supervisión continúa durante la realización de las prácticas mediante las observaciones de clases. Luego de las observaciones la profesora realiza devoluciones.

“Estos profesores areales en el momento de la práctica, las alumnas no concurren al instituto esas tres semanas de residencia. Y los profesores areales van a observar a las escuelas destino, cumplen su horario observando a las alumnas que previamente han asesorado en los proyectos.”

“Eh cuando termina la clase conversamos un rato con la alumna. Yo muchas veces pido que la maestra esté presente. Y... porque la maestra también está en el aula. Y cuando voy a desaprobado una clase lo converso previamente con la docente. Y hacemos generalmente una devolución conjunta. Eso sería las observaciones de clase.”

c. Finalizado la residencia, en el Instituto:

Cuando finaliza la residencia se realizan en el Instituto formador encuentros de evaluación con los profesores de práctica y otros docentes del Instituto en el espacio del Taller de residencias.

“La evaluación posterior, cuando ellas terminan de estar en la escuela, bueno tenemos en el horario de taller, este eh, encuentros de evaluación que compartimos y bueno, tratamos de generar la autoevaluación, ver qué experiencias fueron positivas, qué dificultades tuvieron, qué les faltó, ese tipo de cosas donde también evaluamos ... nosotros como, no? ...como estuvimos haciendo el apoyo o no.”

“Ese taller vienen todas las profesoras de prácticas y están invitados todos los demás. A veces viene algún areal. Es difícil el tema de horarios, pero a veces hemos tenido presencia de profesores areales que vienen. No siempre, por el tema este que no

siempre se puede. Pero (con énfasis) aunque no estén presentes, como ellos dejan el informe en las carpetas, nosotros lo tomamos en cuenta. ...”

C) Evaluación en la residencia:

C1. Criterios de evaluación:

La eda. refiere como criterios para evaluar la residencia:

- Conocimiento de los principios didácticos de las disciplinas.
- Conocimiento de recursos metodológicos.
- Habilidad para atender a la complejidad de la clase.
- Habilidad para atender las dificultades de los chicos y la diversidad del aula.
- Habilidad para considerar los emergentes de una clase.
- Actitud de colaboración en proyectos institucionales.
- Habilidad para adecuar la propuesta áulica al currículo prescripto y a los datos obtenidos en la instancia de observación previa.
- Actitudes de responsabilidad en las tareas, de respeto a los alumnos.
- Capacidad para reflexionar sobre su propia práctica.

“Uso por ejemplo de los criterios didácticos de cada disciplina, mmh, a la utilización de los recursos que llamábamos metodológicos. Por un lado eso, y por el otro lado, la atención a la complejidad de la clase como tal. Entonces bajo estas dos vías de criterios nos manejamos. “

“Eh, como profesora de práctica, ya te digo trato de tener la mirada en estos dos aspectos, lo metodológico puntual, específico, y las otras variables que hacen factible llevar adelante la práctica docente. No? Como por ejemplo atención a la diversidad, atención a las dificultades particulares de los chicos, resolución de situaciones emergentes, participación en proyectos institucionales, la adecuación del currículum prescripto a las propuestas del aula a partir de las observaciones que hicieron...”

En palabras de la eda la residencia aparece como “*un ciclo completo*”, en el que el estudiante lleva adelante todo un proceso de enseñanza completo: conocer a un grupo, planificar para él, implementar esa planificación y luego evaluar los aprendizajes de los chicos y su propio desempeño.

“Es decir que dentro del proyecto institucional tratamos a la residencia como un ciclo completo de observación, preparación del proyecto, puesta en práctica del proyecto, y evaluación, apuntando tanto a la evaluación de los contenidos enseñados y los aprendizajes logrados y la evaluación del proyecto llevado a cabo por las alumna”

Dentro de los criterios mencionados la eda. pondera especialmente las actitudes y el vínculo del docente con sus alumnos, el buen trato hacia ellos por sobre las habilidades didácticas.

“Y cuestiones actitudinales hacia la responsabilidad, los alumnos, eh, eh, los vínculos que establece con los alumnos. Esas cuestiones me parecen claves, no? Lo actitudinal seguro. Que es como muy fuerte para desaprobar una residencia.”

“Y ahí está eso que yo te decía que hay un punto no negociable que es el trato con los alumnos, el vínculo, y que hace a suspender inmediatamente una residencia. Porque lo didáctico se aprende pero hay otras cuestiones que no se pueden negociar (enfáticamente).”

Los criterios de evaluación no están escritos. La eda. refiere que están consensuados entre los docentes del Instituto y las escuelas, y estarían sustentados en enfoques teóricos que dan cuenta de la práctica como un proceso de construcción.

“Bueno estos criterios los tenemos como muy conversados en el equipo de los profesores de práctica y...ya hace unos cuantos años que trabajamos juntos. Esto de que cuando no va con alguien pedimos la otra mirada, que cosas valoramos más o menos. Ante la duda lo conversamos.”

“Pienso que los criterios estamos bastante eh... como te diría, estamos...No estamos en un modelo conductista. Estamos bastante trabajando en un modelo de construcción de la práctica, construcción de la respuesta, considerar la evolución de la alumna... Así que de esa cuestión tenemos claro eso. De trabajar junto con la gente de las escuelas, ese tipo de cosas.”

En relación a la calificación de la residencia, la eda. refiere, que la práctica debe aprobarse con un mínimo de 7 puntos sobre 10, asimilando la exigencia en la calificación mínima a la de las materias con promoción, sin examen final.

“Edor: Dentro del instituto, tienen algo escrito sobre la evaluación de residencia?”

Edo: Si en el plan de evaluación institucional. Por ejemplo este año hemos puesto en forma escrita que consideramos que la residencia es un espacio curricular de promoción sin examen final con lo cual necesita el mínimo de 7, asimilándolo a los espacios de promoción sin examen final.”

En relación a la acreditación de la residencia, la eda. pondera por un lado la capacidad del residente para instalarse en el rol docente- poder dejar de centrarse en sí misma como preocupación central, para centrarse en el que aprende, y por otro, la percepción que de esa capacidad puede alcanzar el evaluador.

“Pero yo te diría que hay un punto, cuando llega el momento de acreditar la residencia, no?, eh, que es observar que ellas se instalaron en el rol. ¿Y cómo lo percibo después de trabajar con residentes? Es una percepción, no sé si a veces, tiene mucho de intuitivo, tiene mucho de... eh, no racionalizado, pero... cuando las veo preocupadas por los alumnos, cuando se pudieron descentrar (pausado y con énfasis), y ya no están pensando en, si me alcanza el tiempo, si pongo el recurso, lo pego, no lo pego, la ejercitación... Y pueden estar pensando en si los chicos están aprendiendo o no, Y ese es un punto que a mi me parece que es esencial, y que llega un momento en que uno lo percibe, y ahí es el momento en que uno dice, Está! Puede acreditar la residencia, puede ser docente. Aunque tenga errores”

Criterios de evaluación de los profesores de residencias:

A los fines de intentar sistematizar -a partir de los datos obtenidos- los criterios de evaluación encontrados hemos tomado el concepto de competencias. Existen variadas concepciones y clasificaciones del término competencias. Más allá del debate en torno a ellas nos parece un concepto interesante para poder ordenar los conocimientos involucrados en una práctica profesional y una manera de acercarnos y ordenar los criterios de evaluación que se hayan presentes en el discurso de profesores y maestros al evaluar a los estudiantes en sus residencias.

Hemos considerado los aportes de López Pastor (2011), de Tobón, S. (2007; 14-18) y de Inés Agüerrondo (2009) en relación a la clasificación de competencias. En nuestro trabajo estas competencias están supuestas en los criterios evaluativos de maestros y profesores y en las consideraciones acerca del profesional que se desea formar. Estos tres autores utilizan clasificaciones de las competencias. Ninguno de los tres trabaja con las competencias referidas al trabajo docente. Por ello tomamos los escritos de Phillippe Perrenoud que analiza competencias específicas de la tarea docente.

A partir del trabajo de estos autores hemos armado una clasificación de criterios de evaluación que combina la clasificación de López Pastor y la de Perrenoud. Nuestra clasificación es de criterios de evaluación ya que ese es nuestro objeto de indagación, entendiendo que los criterios de evaluación enunciados por los sujetos suponen competencias.

I- **Competencias transversales:** involucran la formación integral de la persona. Dentro de estas encontramos tres subgrupos:

- a- **instrumentales o básicas:** Son competencias necesarias básicas para el desarrollo de otras como por ej. la capacidad de análisis y síntesis, la lectoescritura, la capacidad de planificar en general, conocimiento de nuevas tecnologías.
- b- **Personales.** Refieren a las capacidades para relacionarse socialmente, trabajar en equipo, participar en la gestión institucional, asumir criterios éticos, informar e implicar a los padres en los procesos de aprendizaje de sus hijos.
- c- **Sistémicas.** Son cualidades personales como la automotivación, liderazgo, adaptabilidad, organizar la propia formación continua.

II- **Competencias específicas profesionales** ya que refieren a las disciplinas dentro de las cuales se ejerce la profesión. Se dividen en:

- a- **Académicas:** es lo que tradicionalmente consideramos saberes teóricos. En nuestro caso refieren a los contenidos que deben ser enseñados que un docente debe conocer, conocimientos de las diferentes disciplinas, psicológicos, didácticos.
- b- **Disciplinarias:** son los conocimientos prácticos que se encuadran o derivan de aquellos saberes teóricos o se construyen en el hacer profesional⁹. Estos los dividimos en:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.

⁹L. Pastor diferencia competencias disciplinarias de competencias que implican saber hacer, pero aquí nosotros decidimos no hacerlo ya que no es posible diferenciarlas en el discurso de los sujetos entrevistados de manera fehaciente.

- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación en los aprendizajes.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes.

Denominamos PR1 a la profesora de residencias del caso 1. Se incluyen los criterios que aparecen en la reunión de evaluación y cierre de las residencias en los dichos de la profesora.

Criterios de evaluación		PR1
I- C. Transversales	Instrumentales o básicas	Capacidad para reflexionar sobre su propia práctica El uso por parte de los residentes de nuevas tecnologías. Vínculo positivo con los adultos
	Personales	Actitud de colaboración en proyectos institucionales. Actitudes de responsabilidad en las tareas, de respeto a los alumnos. Construcción de un buen vínculo con los alumnos es más importante que las habilidades didácticas. La habilidad del residente para intervenir con los padres de un alumno. La habilidad del residente de organizar el tiempo en la escuela.
	Sistémicas	
II- C. Específicas	Académicas	Conocimiento de los principios didácticos de las disciplinas. Conocimiento de recursos metodológicos
	Disciplinares	
	a) Org. y animar situaciones de aprendizaje	Habilidad para adecuar la propuesta áulica al currículo prescripto y a los datos obtenidos en la instancia de observación previa. Conocer a un grupo, planificar para él, implementar esa planificación y luego evaluar los aprendizajes de los chicos y su propio desempeño. Habilidad para atender a la complejidad de la clase. Habilidad para considerar los emergentes de una clase. La habilidad para centrarse en los aprendizajes de los chicos, en incluirlos, más que en las planificaciones, Dar cuenta de la construcción en ellos del rol docente. La seguridad del residente al dar clase, su posicionamiento en el aula. Propuesta didáctica. Implementación de la propuesta didáctica. Tratamiento del contenido en relación a las actividades de aprendizaje.

	b) Gestionar la progresión de los aprendizajes	La habilidad para centrarse en los aprendizajes de los chicos, en incluirlos
	c) Elaborar dispositivos de diferenciación	Habilidad para atender las dificultades de los chicos y la diversidad del aula. La habilidad del residente para trabajar con alumnos con diferentes problemáticas e integrarlos al trabajo del aula.
	d) Implicar a los Alumnos en sus aprendizajes	La habilidad del residente para instalar hábitos de trabajo en sus alumnos y ordenar al grupo áulico. Propuesta didáctica que promueve el interés de los alumnos Vínculo con los niños.

C2. Sujetos que intervienen en la evaluación:

A partir de lo que señala la entrevistada, la evaluación del residente pareciera ser una responsabilidad centralmente localizada en el profesor de residencias, si bien en el proceso intervienen maestros, directivos y otros profesores del Instituto, quienes completan la información., la analizan en forma conjunta y comparten la evaluación.

“De todas maneras, la evaluación de los areales es complementaria de la evaluación que... cae la responsabilidad en el profesor de práctica, digamos teniendo en cuenta lo que dicen, lo que han observado los areales, que no alcanzan a observarlos a todos, Y las observaciones que realizan las maestras.”

*“Y si siempre, aunque la palabra final es la de la responsable del grupo, hacemos una evaluación compartida con otros. Este... inclusive, hoy a donde yo voy, que hace tiempo que voy, hasta con la dirección de la escuela,
A veces hemos tenido que pedir que acerque una mirada para complementar.”*

“Y cuando voy a desaprobado una clase lo converso previamente con la docente. Y hacemos generalmente una devolución conjunta. Eso sería las observaciones de clase. “

“Realmente la clase pasó a un segundo plano. Fui a dirección a conversar, conversé con la maestra, con la directora. Bueno, eh... la llamamos. Estuvimos analizando la situación”.

C3. Instrumentos de evaluación:

Los instrumentos de evaluación a los que refiere la eda. son:

- Una guía para el profesor de residencias aporta a los maestros y que tiene una función orientadora de la observación y la evaluación de los residentes;

- Un informe de cada una de las clases, que realiza el maestro. Se trata de un informe breve con una nota conceptual y algún comentario si hay que señalar algo en particular.
- Un informe semanal que realiza el maestro, sobre aspectos globales del desempeño del residente.
- Informes cualitativos, que realiza el profesor de residencias.
- Informes de los profesores areales que figuran en la carpeta de residencia de los estudiantes.

“Mmmm Instrumentos de evaluación... Tenemos hechas unas planillas... como que damos a los maestros como guías...pero nosotros no nos, eh... ajustamos a esas planillas. Hacemos informes cualitativos “

“Ya te digo eso es como orientación para la maestra, pero nosotros hacemos informes no ateniéndonos a la planilla.”.

“A las maestras les pedimos un informe semanal, además del informe de cada una de las clases, que les pedimos que sea algo breve, clase por clase, especialmente si hay algo que destacar sino ponen una nota conceptual con algún comentario sencillo pero después al finalizar la semana hacen un informe semanal acerca de aspectos globales, eh, del desempeño de las alumnas.”

“Ya te digo eso es como orientación para la maestra, pero nosotros hacemos informes no ateniéndonos a la planilla. Mn”

“(Los profesores areales). Pero (con énfasis) aunque no estén presentes, como ellos dejan el informe en las carpetas, nosotros lo tomamos en cuenta.

Las planillas son usadas por los maestros mientras que la profesora no las usa, sino que hace informes abiertos sin ajustarse a ese instrumento. Además pide a aquellos que redacten un informe semanal con cierta guía para hacerlo.

A continuación transcribo un ejemplo de planilla de evaluación de una clase del caso 1 con los señalamientos de la maestra orientadora. Transcribo el siguiente ejemplo donde aparecen solo algunos ítems muy generales, así como es muy vago lo que ha escrito esta docente. Creemos que en realidad lo que está comunicando aquí es que la maestra está conforme con esta clase y con la residente.

Tema: Partes de la planta	2° año
Propuesta didáctica: la propuesta didáctica es excelente. Se observa en los niños mucho entusiasmo	
Implementación: Desarrolla la clase en un clima adecuado. Se observa al grupo muy entusiasmado.	
Tratamiento del contenido: los contenidos se trabajan muy bien. Excelente secuencia	
Vínculo con los niños y adultos: el vínculo es excelente Joaquina logra poner límites en el momento adecuado.	
Concepto: Excelente! Observo en Marina una excelente predisposición. Es muy colaboradora y responsable.	
¡Felicitaciones!	

C4. Comunicación de la evaluación:

La eda. comunica la evaluación a los residentes luego de cada clase. También, hace partícipe al maestro orientador en algunas de estas devoluciones. No hay datos sobre cómo se comunica la evaluación de una clase cuando la profesora de residencia no estuvo presente.

“¿Cómo comunicamos la evaluación? Eh cuando termina la clase conversamos un rato con la alumna. Yo muchas veces pido que la maestra esté presente. Y... porque la maestra también está en el aula.

cuando voy a desaprobado una clase lo converso previamente con la docente. Y hacemos generalmente una devolución conjunta. Eso sería las observaciones de clase”

La profesora de residencias relata que se hacen reuniones evaluativas en el Instituto al finalizar la cursada. En esas reuniones de evaluación, que se hacen en el marco del “Taller de residencias”, están las profesoras de residencias y se invita a los profesores areales. Estos suelen comunicar su evaluación a los profesores de residencias a través de informes escritos en las carpetas de los residentes. En ese espacio del Taller se trabaja sobre la evaluación de las residencias a nivel grupal, no solo de los alumnos, sino también del acompañamiento brindado por los docentes de prácticas y las propias experiencias de residencias.

“La evaluación posterior, cuando ellas terminan de estar en la escuela, bueno tenemos en el horario de taller, este eh, encuentros de evaluación que compartimos y bueno, tratamos de generar la autoevaluación, ver qué experiencias fueron positivas, qué dificultades tuvieron, qué les faltó, ese tipo de cosas donde también evaluamos ... nosotros como, no? ...como estuvimos haciendo el apoyo o no.”

“Lo que nosotros hacemos como equipo es que cuando vemos, mmmh, alguna, eh... alguna residente con dificultades, nos comunicamos entre nosotros para que vaya otra

profesora a observar. Como los areales van a observar, entonces nos comunicamos y yo les digo: "por favor pasá por tal grado por que a mí me preocupan tales cuestiones y entonces va un areal o va otra profesora de prácticas."

"compartimos y bueno, tratamos de generar la autoevaluación, ver qué experiencias fueron positivas, qué dificultades tuvieron, qué les faltó, ese tipo de cosas donde también evaluamos... nosotros como, no? ...como estuvimos haciendo el apoyo o no."

"Ese taller vienen todas las profesoras de prácticas y están invitados todos los demás. A veces viene algún areal. Es difícil el tema de horarios, pero a veces hemos tenido presencia de profesores areales que vienen. No siempre, por el tema este que no siempre se puede. Pero (con énfasis) aunque no estén presentes, como ellos dejan el informe en las carpetas, nosotros lo tomamos en cuenta. ..."

D) Criterios de evaluación de una clase:

D1. En la planificación:

Los criterios para la evaluación de la planificación refieren según la edad: a: la puntualidad en la presentación, la adecuación al nivel y la creatividad.

"Por ejemplo en una clase, eh... un primer ítem acerca del plan de clase, eh... si presento a tiempo, si, si consideran que es creativo, si es pertinente al nivel."

D2. En la presentación personal: No hay datos.

D3. En la comunicación

Los criterios refieren al modo de plantear las situaciones de trabajo.

"Durante el desarrollo de la clase, (...) como hizo los planteos de las situaciones, como dio las consignas, como reguló la dinámica de los grupos...ese tipo de cosas."

D4. Relación con el grupo:

De los testimonios surge que los criterios refieren a habilidades para:

- Resolver los emergentes de la clase
- Atender a la diversidad del alumnado

- Atender a las dificultades particulares de los chicos.
- Intervenir, regular la dinámica de los grupos.
- La coordinación del grupo.

“Eh, como profesora de práctica, ya te digo trato de tener la mirada en (...) Como por ejemplo atención a la diversidad, atención a las dificultades particulares de los chicos, resolución de situaciones emergentes, participación en proyectos institucionales,”

“Durante el desarrollo de la clase, (...) como hizo los planteos de las situaciones, como dio las consignas, como reguló la dinámica de los grupos...ese tipo de cosas.”

“por ejemplo, si los alumnos avanzaron en sus aprendizajes, cómo la alumna residente pudo hacer frente a emergentes, si es que los hubo. Cómo atendió dificultades particulares de los alumnos.”

D5. Contenidos:

Los criterios de evaluación en este caso referirían a:

- la capacidad para adecuar la propuesta de contenidos al grupo
- la capacidad para seleccionar los instrumentos de evaluación que se adecuen a los contenidos a evaluar
- el conocimiento disciplinar y metodológico.

“la adecuación del currículum prescripto a las propuestas del aula a partir de las observaciones que hicieron...”

“Por ejemplo en una clase, eh... un primer ítem acerca del plan de clase, eh, si consideran que es creativo, si es pertinente al nivel”

“Es decir acá ponemos en juego criterios que hacen a la práctica docente avanzando sobre lo específico metodológico de cada una de las áreas que eso estaría más presente en el análisis de cada una de las clases.”

“Entonces en la cuarta semana la dedican a hacer evaluación de los contenidos trabajados. Y a partir de los resultados obtenidos en esa evaluación, con lo cual ellas aprenden a distinguir, qué contenidos pueden ser evaluados mediante una prueba, qué contenidos se evalúan a través de observaciones,”

“Durante el desarrollo de la clase, (...) como hizo los planteos de las situaciones, como dio las consignas, como reguló la dinámica de los grupos...ese tipo de cosas.”

D6. Consignas:

La eda. refiere como criterio de evaluación la claridad en la presentación de las consignas de trabajo.

“como dio las consignas, como reguló la dinámica de los grupos...ese tipo de cosas.

D7. Actividades:

Se señalan como criterios de evaluación en el caso de las actividades que se planteen:

- situaciones didácticas adecuadas al grupo,
- trabajo creativo.

“Por ejemplo en una clase, eh... un primer ítem acerca del plan de clase, eh, (...) si consideran que es creativo, si es pertinente al nivel. (...) Durante el desarrollo de la clase, (...) como hizo los planteos de las situaciones,”

D8. Recursos:

La eda. señala que uno de los criterios de evaluación de una clase es el modo en que el residente utiliza los recursos

“Durante el desarrollo de la clase, como utilizó los recursos,”

E) La formación en la residencia:

E1. Los cambios esperados en el residente:

A partir de los testimonios recogidos se infiere que la eda. espera que el residente avance en sus aprendizajes, aprenda a evaluar, reflexione sobre los resultados de su trabajo y sus propios aprendizajes, que pueda fundamentar sus planificaciones, que pueda centrarse en si sus alumnos están o no aprendiendo, y luego de la clase, sea capaz de reflexionar sobre su propia práctica.

“Y a partir de los resultados obtenidos en esa evaluación, con lo cual ellas aprenden a distinguir, qué contenidos pueden ser evaluados mediante una prueba, qué contenidos se

evalúan a través de observaciones, aprenden a hacer el tratamiento estadístico de los resultado de las pruebas, ... “Evalúan, te decía, también el proyecto. La búsqueda es de la conciencia del análisis de la propia práctica. Y ese resultado de las pruebas es un insumo para analizar qué es lo que sucedió.”

“que no pueda fundamentar sus acciones, sus propuestas de clases, que sean que las traiga como recetas y no las pueda fundamentar. Eso me parece un punto muy importante.”
 “Y pueden estar pensando en si los chicos están aprendiendo o no, Y ese es un punto que a mi me parece que es esencial,”

“Pero cuando pueden centrarse en el alumno, y cuando puede, después de dar la clase, reconocer errores y darse cuenta que cosas funcionaron y cuáles no. Esto me parece que son dos cuestiones, dos criterios, que hacen a la evaluación y acreditación de la residencia.”

Criterios de evaluación referidos a Competencias		PR1
I- C. Transversales	Instrumentales o básicas	Aprenda a evaluar, reflexione sobre los resultados de su trabajo y sus propios aprendizajes, que pueda fundamentar sus planificaciones. Sea capaz de reflexionar sobre su propia práctica.
	Personales	
	Sistémicas	
II- C. Específicas	Académicas	
	Disciplinares	
	a) Org. y animar situaciones de aprendizaje	
	b) Gestionar la progresión de los aprendizajes	
	c) Elaborar dispositivos de diferenciación	
	d) Implicar a los Alumnos en sus aprendizajes	Centrarse en si sus alumnos están o no aprendiendo

E2. Los saberes del maestro orientador y su relación con el residente:

No hay datos.

E3. Los saberes del maestro orientador y su relación con el profesor de residencias.

.Los datos dan cuenta de un cierto nivel de acuerdos previos respecto a la función del maestro orientador: Se espera que pueda

- Involucrarse en la evaluación del residente
- Ayudar al residente pero sin darle todo hecho.
- No pretender que el residente haga todo lo que el maestro le pide.
- Comunicarle al residente la evaluación que hace de su práctica.
- Que haya coincidencia entre la devolución oral al residente y la escrita

“Eh, nosotros ya tenemos escuelas destino desde ya hace mucho tiempo que vamos. Lo cual, este, conocemos bastante a los maestros aunque evidentemente hay renovación de maestros pero al ir, supongo que entre ellos hablarán. Y este... al ir conversamos acerca de la necesidad de que el maestro se involucre en la evaluación, y qué significa ayudar al residente. No? Ayudar al residente no es darle todo resuelto, y que haga el residente lo que el maestro quiere, mmmh. Como también ayudar al residente tampoco es ponerle todo sobresaliente sin ningún error y después llegamos nosotros y es el gran problema, no? En ese sentido, eh, no tenemos problema. Hay bastante compatibilidad entre lo que los maestros dicen y nosotros, este... también observamos.”

F) Experiencia más gratificante:

En palabras de la eda. la experiencia gratificante estaría relacionada con el sostenimiento de la exigencia en la formación

“Mirá a ver mirá... la experiencia más gratificante (afirmando). Una alumna que durante dos cuatrimestres la desaprobé, continuaba inscribiéndose conmigo (risas) y finalmente pidió que yo le entregara el diploma.

Y creo que eso fue muy gratificante. Porque me dio pautas de que bueno, la evaluación que yo le hacía. Ella supo reconocer sus errores y supo ver la intención mía. Ver que la intención siempre es formar nada más. No hay juicios de valor hacia las personas, obviamente.”

G) La situación más difícil:

Aparece relacionada con la detección de dificultades serias en la relación residente-alumnos y la necesaria intervención.

“Y la practicante estaba dando clase y una nena se levantó y vino a decirme (enfaticando) que la practicante cuando no estaba yo, los insultaba. Fue una situación muy difícil. En realidad es la única vez que me pasó en la carrera. Entonces, dije, esto lo tengo que contrastar con otros alumnos, sin esperar a que salgan al recreo y los chicos se pudieran poner de acuerdo o ella decirles “mirá lo que le dije a la profesora”. Que sé yo, digo, mirá, será cosa individual de esta nena... Entonces fui llamando a distintos chicos, preguntándoles por el lado de qué habían aprendido con la residente, que les gustaba de estar con ella, que no les gustaba. Y empezó a salir los insultos (enfáticamente) empezaron a salir. Pero Mal (enfáticamente) Pero mal, groseros, fuertes. Con lo cual fue una situación muy difícil. Realmente la clase pasó a un segundo plano. Fui a dirección a conversar, conversé con la maestra, con la directora. Bueno, eh... la llamamos. Estuvimos analizando la situación. Al principio ella no lo admitió. Después bueno admitió que esos insultos eran una forma coloquial, común con la cual la gente se maneja. Pero bueno de ninguna manera, nosotros podíamos tolerar eso. Y ahí está eso que yo te decía que hay un punto no negociable que es el trato con los alumnos, el vínculo, y que hace a suspender inmediatamente una residencia. Porque lo didáctico se aprende pero hay otras cuestiones que no se pueden negociar (enfáticamente). Y para mí fue una situación muy difícil en ese momento, pero bueno lo hemos podido resolver, y digo lo hemos, porque he tenido la colaboración de la gente de la escuela, no? Después se supo, porque después bueno...los chicos empezaron a hablar más abiertamente y vinieron mamá también a quejarse...Ahora era evidente que era cierto. Así que bueno, la alumna desaprobó residencia ese año y al año siguiente no se la inscribió. Son complicadas esas situaciones. La verdad que sí. La verdad que sí. “

La escuela primaria del caso 1:

Contexto de la entrevista:

La fachada de la escuela se encuentra disimulada entre otras casas de paredes blancas de la cuadra. Es un edificio que ha sido modificado en varias oportunidades que fue una casa en sus orígenes y se le ha agregado un tinglado y otras dependencias.

El Maestro Orientador del caso 1:

A) Situación de residencia:

A1. Organización de la residencia en el DC.

A2. Organización de la residencia en el ISFD.

La eda. no da información sobre estos dos ítems.

A3. Organización de la residencia en la escuela primaria

A partir de los testimonios de la entrevista se infiere que en la escuela la residencia está organizada en los siguientes tiempos: los residentes llegan a la escuela primaria, se le asignan los grados y comienza entonces el trabajo con la maestra orientadora. Hacen tres semanas de residencias donde son evaluadas por la docente orientadora y la profesora de residencias. El acuerdo que existe entre la escuela y el Instituto es que los estudiantes hagan un cuatrimestre en cada turno por pedido de las maestras, ya que algunas al decir de la eda. no quieren tener residentes.

Los profesores de residencias durante este tiempo concurren una vez por semana, mientras que los otros profesores del Instituto Formador concurren muy poco a la escuela destino.

“Acá las chicas vienen, es decir se presentan, les designan el grado, nos las presentan a nosotras. Por ahí, ya te digo, yo comienzo a trabajar con ellas. Las pongo en órbita. Después hacen la residencia. Las tres semanas que tienen que trabajar. Y después se van. Nosotras las evaluamos en esas tres semanas diariamente y semanalmente. La profesora viene una vez por semana y terminó.”

“Porque los profesores vienen una vez por semana. Después vienen otras profesoras del Instituto. La profesora de residencias una vez por semana y después a veces vienen profesores de allá (por el Instituto). La profesora de didáctica de la matemática, pero muy así”

“Y este año vienen un cuatrimestre en el turno tarde, y al otro cuatrimestre en el turno mañana. Porque yo te digo hay maestras que no quieren a las residentes, entonces se hace un turno y un turno. Este año a la tarde todos los grados tuvieron, menos una

chica que abandonó y creo que los sextos no hubo. Acá hay doce secciones de grado. Son grupos de 10, ponele.”

B) Supervisión de la residencia

B1. Sujetos que supervisan:

Según la edad supervisan al residente:

- La profesora de residencia
- Otros profesores del ISFD
- los maestros orientadores

“Porque los profesores vienen una vez por semana. Después vienen otras profesoras del Instituto. La profesora de residencias una vez por semana y después a veces vienen profesores de allá (por el Instituto). La profesora de didáctica de la matemática, pero muy así”

Los testimonios dan cuenta de las diferencias en las prácticas de supervisión de los maestros orientadores, diferencias que se expresan en:

- el seguimiento de la residente
- la disponibilidad para brindarle ayuda
- la actitud para “hacerle un lugar”
- la vinculación afectiva
- la responsabilidad y el compromiso con la tarea de supervisión

“Como yo te decía, es una paracaidista, los chicos la respetan a la practicante, pero la maestra sigo siendo yo. Entonces el manejo grupal a veces se dice no tiene manejo de grupo. Para mí eso es hasta ahí. Por que las armas vos las vas teniendo a lo largo de los años. ¿Quién cayó en el grado manejando de taco un grupo? Bah! Yo pienso así.”

“Entonces esto es un error, es una barbaridad! Para mí. Pero la maestra no lo vio tampoco. O sea que la chica pobre, está bien, no manejará los contenidos, no tiene la culpa, pero hay una persona que se supone que tiene que controlar. Por eso te digo, viste.”

“¡Sin ser yo la maestra 10! Yo no soy una maestra 10. Pero yo me ocupo, me preocupo, averiguo, si no sé, pregunto. Yo les digo lo mismo a las chicas. Hace 14

años que trabajo, si yo no sé pregunto. Y yo todos los años aprendo algo de alguien que sabe más que yo. Eso hay que reconocerlo. Eso hay que reconocerlo”

“Lo que pasa es que a mí las chicas no me molestan. A mí no me cambian nada. A mí me gusta enseñar. Y para mí es seguir enseñando. Trabajar con las chicas, ¿no?”

“Yo soy así con todo y por eso me hago tanta mala sangre. Porque me meto mucho. ¡A mí me gusta! La profesora siempre... “y profesora ya viene con las chicas.” Y porque yo las quiero, la verdad. Porque a mí me dan una mano la verdad, bárbara. En 1º grado a esta altura del año, tener una persona, que tiene ganas... de aprender, y que te ayuda... es...es buenísimo, es buenísimo. Creo que se llevan una linda experiencia. Lloró por lo menos cuando se fue pobrecita. Si lloró un montón. Pero bue..., no todas, no todas son bien recibidas. No todas son aconsejadas. Eso también es una realidad. Hay maestras que no las quieren. Las ponen de prepo. Hacés todo de mala gana. Eso es verdad también. Pero ojo, yo también estuve en esa posición”

B2.Contenido que se supervisa:

Los testimonios refieren a:

- la motivación y duración de las actividades
- el nivel de dificultad de las mismas
- el nivel de atención de los alumnos
- el uso de los recursos, el material didáctico
- la organización del tiempo de la clase
- el conocimiento del contenido a enseñar
- el conocimiento de la realidad del aula
- la ortografía
- las tareas asentadas en los cuadernos de los alumnos
- el vínculo que se establece con los alumnos
- la capacidad del residente de evaluar sus prácticas

“Le planteaba que no haga actividades iniciales muy extensas, por que los chicos enseguida se dispersan. Entonces que tratara de buscar cosas que les llamen la atención más cortitas, para después sí empezar a trabajar.”

“Entonces yo más o menos les voy dando las pautas y mostrándoles la realidad, que es totalmente distinta a la realidad que ven ellos en el Instituto. Es así. Una cosa es estar estudiando en la realidad que vemos allá. Vamos al aula y la realidad es otra. Vos tenés que estar lidiando con millones (enfáticamente) de problemáticas. No solamente si saben o

no saben los temas, si da o no da. Eh... si las actividades son secuenciadas, si están relacionadas todas las áreas.”

“Faltas de ortografía, errores de concepto... no sólo en los planes, en los cuadernos de los chicos, en el pizarrón. Y cada vez estamos viendo más esto, que las chicas no manejan los contenidos.”

“Después ver si maneja bien el contenido, que en general, ya te digo, lo manejan. Igual en los primeros grados es mucho más fácil. En los grados más altos ya...a veces hay más problemas. Y las chicas no manejan ciertos contenidos. Pero... me fijo por ejemplo en el material didáctico que traen para iniciar las clases, la motivación. Eso es más que... No sé si hay algo más... A partir de eso ellas pueden manejar toda la clase. Si maneja el grupo, si tiene una buena relación con los chicos, si la respetan como maestra, si presenta actividades que les llaman la atención. A partir de ahí ella puede empezar a trabajar. Y los defectos que pueda tener, porque todas los tenemos, son comprensibles.”

“Y básicamente la humildad, y vuelvo a lo mismo, el afecto, y para mí es eso. Eso es lo fundamental. Los contenidos... pero si ya partimos de eso para mi es como que ya está, que el 50% ya lo tiene. Tiene la capacidad de escuchar, otro porcentaje. Tiene la capacidad de modificar, de decir me equivoqué, de buscar otras estrategias. Porque también buscan otras estrategias, porque también buscar hay que buscar otras estrategias ante... las chicas buscan otras estrategias. Esto también lo observo.”

“Como por ejemplo, cuando vos preparás una clase, tenés que organizar el tiempo. Eso yo también se lo digo a las chicas. Tener tiempo de dar la clase, darle tiempo a los chicos que resuelvan y tener vos tiempo de corregir lo que hacen. Porque esa es la única manera que vos tenés para verificar que los chicos hayan comprendido lo que vos enseñaste. Y lo podés revertir si lo ves en el momento. Eso es una cosa que me quedó grabada y que yo siempre le digo a las chicas. Porque eso es verdad, En la vorágine de querer dar y querer dar te olvidaste de corregir, y el chico te sigue o no...”

B3. Acciones de supervisión

La eda. plantea que realiza las siguientes tareas de supervisión:

- dialoga con los residentes acerca de la realidad del aula,
- brinda información acerca del grupo;
- les delega autoridad frente al grupo.
- apoya, acompaña pero da libertad de acción.

- da pautas para que los residentes elaboren sus planificaciones y conozcan su forma de trabajo.
- revisa las planificaciones de los residentes,
- acompaña y corrige a los residentes
- los ayuda en aquellos problemas personales que interfieren en su desempeño en la residencia.

La maestra orientadora relata que interviene en las clases que dan sus residentes. Considera que parte de la tarea de los maestros es controlar, asesorar, enseñar a los residentes. Aquí aparece como determinante la formación del maestro para poder acompañar al residente y no perjudicarlo.

“No, lo que pasa es que las chicas, es como que son paracaidistas. Y uno tiene que comprender que tienen que venir a ubicarse en un lugar que no es el de ellas... Pero no, yo lo que trato es tratar de primero de que se ubiquen en el grado, que los chicos las respeten como maestras, no que es la residente, la que viene a estudiar para ser maestra. Para los chicos son maestras, tanto ellas como yo. Las tienen que respetar, igual que a mí. Eso es lo primero. Y más o menos les trato de comentar como es el grupo, la problemática grupal, para que ellas, en base a eso, puedan ir después armando los planes. Por ejemplo”

“Entonces yo más o menos les voy dando las pautas y mostrándoles la realidad, que es totalmente distinta a la realidad que ven ellos en el Instituto.”

“Todas las cositas que yo les voy marcando respecto a las tareas, por ejemplo, tareas para el hogar. ... Y a la otra semana la practicante trajo la plancha armada con mayor cantidad de actividades relacionadas...”

“Algunas chicas fueron difíciles. Porque también traen su (enfáticamente) problemática. Traen su problemática. Pero ese año fue un año bravo. Pero la chica tenía muchos problemas y, con la profesora, y bueno, y yo, la tratamos de ayudar”

“yo las dejo. Le digo:”_ bueno a partir de ahora vos sos la maestra. Vos manejas los horarios, manejas lo recreos, manejas los tiempos”_, y la dejo. Y ver cómo se va manejando. Trato de darle apoyo por atrás. La dejo como que ella haga su experiencia.”

“... Yo intervenía en las clases. Siempre tratando de buscar que ella aprenda, no que se sienta como que yo le corté la clase. Pero en ese caso tuve que intervenir muchas veces. Ver muy bien los planes, porque tenían errores de concepto, más allá de las faltas de ortografía, pero creo que le sirvió bastante.”

B4. Instancias de supervisión:

Para la maestra orientadora del caso 1 las instancias de supervisión tienen poca continuidad entre el seguimiento que realiza el maestro y el que realiza el profesor de prácticas.

“como que para mí el seguimiento es como muy cortado. Porque justo cae la profesora un día que la maestra tiene un mal día. Porque a todos nos puede pasar. O que ese día no sé fue una motivación muy elaborada. Podría ser que las vean más tiempo a las chicas durante la residencia. Eso sí.”

Para la eda. en el trabajo de supervisión hay pocas oportunidades de contacto con los profesores del Instituto.

“La verdad es que yo no me crucé con ninguno, solamente con la profesora “...” que es de Lengua. Y uno de los días que yo falté vino la profesora de matemática. Pero con ellos no tenemos prácticamente contacto. Más hablamos con la profesora de prácticas.”

Las instancias de supervisión en las que interviene la maestra orientadora tienen lugar en la jornada escolar, durante el trabajo.

“Todas las cositas que yo les voy marcando respecto a las tareas, por ejemplo, tareas para el hogar. (...) que ella escucha lo que yo le dije. Eso es una... Yo lo uso para evaluar eso, si me escuchan los consejos que yo les puedo llegar a dar o no o si siguen haciendo la de ellas. ...Algunas chicas son así. Algunas son así...”

C) La evaluación en la residencia:

C1. Los criterios para evaluar:

Los datos aportados por la maestra orientadora del caso 1 refieren a los siguientes criterios de evaluación de la residencia:

- los vínculos con los alumnos
- el dominio de los contenidos
- la secuenciación de las actividades
- la adecuación al contexto del aula
- las actitudes de humildad y respeto

“Primero están los chicos, y después todo lo que ellas tienen que enseñar. No pueden enseñar por encima de... porque ellas quieren seguir. Con tal de dar todos los temas, dan, dan, (enfáticamente) No importa si los chicos, saben, no saben, si los chicos están escuchando. Si ellas trajeron la lámina la tienen que pegar y dar por arriba de todo. No.”

“Y lo de la realidad social. Primero la realidad social. Por eso yo te decía que le trato de dar un panorama del grupo que tengo.... Eso, yo apunto a los sentimientos. Porque para mí eso es lo principal. La relación que vos tengas con los chicos, el afecto, el respeto. A partir de ahí yo puedo enseñar lo que yo quiera. Por que los chicos a veces responden a partir del cariño. No a partir de pararme y ser un sargento. Yo tengo que transmitirles eso a las chicas. No sé si está bien, si está mal. Es mi experiencia. Y yo veo que ellas escuchan y lo toman. Y lo toman. Por que vos te das cuenta cuando ellas trabajan,”

“Entonces yo más o menos les voy dando las pautas y mostrándoles la realidad, que es totalmente distinta a la realidad que ven ellos en el Instituto. Es así. Una cosa es estar estudiando en la realidad que vemos allá. Vamos al aula y la realidad es otra. Vos tenés que estar lidiando con millones (enfáticamente) de problemáticas. No solamente si saben o no saben los temas, si da o no da. Eh... si las actividades son secuenciadas, si están relacionadas todas las áreas.”

“Y básicamente la humildad, y vuelvo a lo mismo, el afecto, y para mí es eso. Eso es lo fundamental. Los contenidos... pero si ya partimos de eso para mí es como que ya está, que el 50% ya lo tiene. Tiene la capacidad de escuchar, otro porcentaje.”

A partir de las entrevistas realizadas hemos encontrado los siguientes criterios. Aquí denominé MO1 a la maestra orientadora del caso 1

Criterios de evaluación referidos a Competencias		MO1
I- C. Transversales	Instrumentales o básicas	
	Personales	Las actitudes de humildad y respeto. Referidos a la planificación se pide la puntualidad en la presentación, la adecuación al nivel y la creatividad.
	Sistémicas	
II- C. Específicas	Académicas	El conocimiento disciplinar y metodológico. Seleccionar los contenidos del DC
	Disciplinares	el dominio de los contenidos

	a) Org. y animar situaciones de aprendizaje	El modo en que el residente utiliza los recursos La creación de situaciones didácticas adecuadas al grupo Que el trabajo creativo sea creativo La claridad en la presentación de las consignas de trabajo. La capacidad para adecuar la propuesta de contenidos al grupo Resolver los emergentes de la clase Intervenir, regular la dinámica de los grupos La coordinación del grupo. Refieren al modo de plantear las situaciones de trabajo
	b) Gestionar la progresión de los aprendizajes	La secuenciación de las actividades. Capacidad para seleccionar los instrumentos de evaluación que se adecuen a los contenidos a evaluar
	c) Elaborar dispositivos de diferenciación	Atender a la diversidad del alumnado Atender a las dificultades particulares de los chicos.
	d) Implicar a los Alumnos en sus aprendizajes	la adecuación al contexto del aula los vínculos con los alumnos Referidos a la planificación se pide la adecuación al nivel del grupo.

C2. Sujetos que intervienen en la evaluación:

Intervienen en la evaluación de los residentes la profesora de prácticas y la maestra orientadora, quienes comparten información, quedando la responsabilidad de la calificación en la profesora de prácticas. El impacto de la evaluación -en términos de la maestra- es relativo ya que no garantizaría el nivel de la acreditación.

“Si la profesora viene hace años a la escuela. Si... No, la profesora las observa y los días que la profesora las observa, las califica ella. Yo más o menos le comento como la veo, como trabaja y después se guía la profesora por los planes que yo le completo...”

“Porque las profesoras o las maestras le podemos decir qué errores tienen, pero las chicas se reciben igual. Y el día de mañana están solas frente a un grado. Y nadie las controla.... Yo le tengo que decir: “_ mirá, fijate bien,... o si yo no lo vi y la chica lo está dando acercarte y pedirle que lo modifique.”

C3. Instrumentos de evaluación:

Los instrumentos de evaluación son planillas que se completan diaria y semanalmente. La información que se consigna en las mismas se complementa con orientaciones que la maestra orientadora va dando en el proceso al residente.

“Por que las chicas tienen por día y por semana para completar planillas

Edor: ¿Planillas de evaluación?

Edo: Claro planillas de evaluación.

Edor: Vos llenás esas planillas durante...

Edo: por día y por semana.

Edor. ¿Te son de utilidad esas planillas?

Edo: Es un poco pesado. La verdad es un poco pesado. Porque a mi me gusta escribir... A mi me gusta ponerles lo que veo. Si es algo que tengo que objetar, me gusta decírselo. “Mirá yo vi hoy tal cosa, o podrías fijarte de mejorar tal cosa,” a ver si lo modifica. Si lo modifica, bien. Sino después algo se le pone. Pero en general primero se charla.”

C4. Comunicación de la evaluación:

La eda. comunica la evaluación a los residentes, dialogando con ellos. Prefiere hablar aquello que quiere que se modifique, primero. Si el residente no modifica aquello que se le sugirió, escribe algo de eso. No todo aquello que se habla se escribe. También comunica la evaluación a la profesora de residencias en charlas informales y a través de las planillas.

“la profesora las observa y los días que la profesora las observa, las califica ella. Yo más o menos le comento como la veo, como trabaja y después se guía la profesora por los planes que yo le completo...”

D) Criterios de evaluación de una clase:

D1. En la planificación:

En la planificación se evalúa la puntualidad en la presentación, la escritura correcta y la claridad conceptual.

“Ahora lo que sí cuesta es cuando las chicas tienen problemas en el manejo de los contenidos, cuando no te entregan los planes a término.”

“Faltas de ortografía, errores de concepto... no sólo en los planes, en los cuadernos de los chicos, en el pizarrón.”

D2. En la presentación personal: No Hay datos.

D3. En la comunicación:

La eda refiere que evalúa que el residente realice un monitoreo de los aprendizajes durante la clase.

“... Porque esa es la única manera que vos tenés para verificar que los chicos hayan comprendido lo que vos enseñaste. Y lo podés revertir si lo ves en el momento. Eso es una cosa que me quedó grabada y que yo siempre le digo a las chicas. Porque eso es verdad, En la vorágine de querer dar y querer dar te olvidaste de corregir, y el chico te sigue o no”

D4. Relación con el grupo:

En relación al grupo se evalúa que el residente:

- Entable un vínculo positivo con los alumnos.
- Controle la disciplina

“Si maneja el grupo, si tiene una buena relación con los chicos, si la respetan”

“Eso, yo apunto a los sentimientos. Porque para mí eso es lo principal. La relación que vos tengas con los chicos, el afecto, el respeto. A partir de ahí yo puedo enseñar lo que yo quiera”

D5. Contenidos:

La maestra orientadora evalúa el conocimiento de los contenidos que posee el residente y que no se registren errores conceptuales en planes, pizarrón o cuadernos.

“Después ver si maneja bien el contenido, que en general, ya te digo, lo manejan. Igual en los primeros grados es mucho más fácil. En los grados más altos ya...a veces hay más problemas. Y las chicas no manejan ciertos contenidos”

“errores de concepto... no sólo en los planes, en los cuadernos de los chicos, en el pizarrón. Y cada vez estamos viendo más esto, que las chicas no manejan los contenidos”

D6. Consignas: No hay datos

D7. Actividades

Los criterios que la eda refiere con respecto a las actividades son:

- Creatividad
- Extensión
- Variación

“si presenta actividades que les llaman la atención. A partir de ahí ella puede empezar a trabajar. Y los defectos que pueda tener, porque todas los tenemos, son comprensibles.”

“Le planteaba que no haga actividades iniciales muy extensas, por que los chicos enseguida se dispersan. Entonces que tratara de buscar cosas que les llamen la atención más cortitas, para después sí empezar a trabajar.”

“Tiene la capacidad de modificar, de decir me equivoqué, de buscar otras estrategias. Porque también buscan otras estrategias, porque también buscar hay que buscar otras estrategias ante... las chicas buscan otras estrategias. Esto también lo observo.”

“Como por ejemplo, cuando vos preparás una clase, tenés que organizar el tiempo. Eso yo también se lo digo a las chicas. Tener tiempo de dar la clase, darle tiempo a los chicos que resuelvan y tener vos tiempo de corregir lo que hacen.”

D8. Recursos

La eda tiene como criterio que el material didáctico sea motivador.

“me fijo por ejemplo en el material didáctico que traen para iniciar las clases, la motivación. Eso es más que... No sé si hay algo más... A partir de eso ellas pueden manejar toda la clase”

E) La formación en la residencia:

E1. Los cambios esperados en el residente:

Refieren al desarrollo de la capacidad de escucha, la capacidad para recibir orientaciones y modificar el desempeño, la habilidad para la construcción de vínculos positivos con los chicos, el desarrollo progresivo y gradual de la experticia y el desarrollo de un compromiso creciente con la tarea.

“Por suerte, la mayoría de las chicas escucha... acepta (pausadamente) lo que uno les dice y modifican cuando tienen que modificar. No pasa siempre. A mí me tocaron chicas que siempre me han escuchado.”

“Primero la realidad social. Por eso yo te decía que le trato de dar un panorama del grupo que tengo... Entonces que ellas más o menos manejen (enfáticamente) la información... Por que en algún momento a lo mejor, lo van a tener que contener, lo van a tener que escuchar. Eso, yo apunto a los sentimientos. Porque para mí eso es lo principal. La relación que vos tengas con los chicos, el afecto, el respeto. A partir de ahí yo puedo enseñar lo que yo quiera.”

“Yo tengo que transmitirles eso a las chicas. No sé si está bien, si está mal. Es mi experiencia. Y yo veo que ellas escuchan y lo toman. Y lo toman. Por que vos te das cuenta cuando ellas trabajan,”

“Entonces el manejo grupal a veces se dice no tiene manejo de grupo. Para mí eso es hasta ahí. Por que las armas vos las vas teniendo a lo largo de los años. ¡Quién cayó en el grado manejando de tacho un grupo! Vah! Yo pienso así.”

“Yo les digo lo mismo a las chicas. Hace 14 años que trabajo, si yo no sé pregunto. Y yo todos los años aprendo algo de alguien que sabe más que yo. Eso hay que reconocerlo. Eso hay que reconocerlo”

Cambios esperados en los residentes		MO1
I- C. Transversales	Instrumentales o básicas	Desarrollo de la capacidad de escucha. Desarrollo progresivo y gradual de la experticia
	Personales	Desarrollo de un compromiso creciente con la tarea
	Sistémicas	la capacidad para recibir orientaciones y modificar el desempeño
II- C. Específicas	Académicas	
	Disciplinares	
	a) Org. y animar situaciones de aprendizaje	

	b) Gestionar la progresión de los aprendizajes	
	c) Elaborar dispositivos de diferenciación	
	d) Implicar a los Alumnos en sus aprendizajes	la habilidad para la construcción de vínculos positivos con los chicos

E2. Los saberes del maestro orientador y su relación con la residente.

A partir de los testimonios de la maestra orientadora se infiere que los saberes del maestro orientador refieren a la realidad social del grupo clase, a su experiencia en el tiempo y se basan en una relación de supervisión o acompañamiento que abre un espacio de autonomía al residente en contraposición con una postura muy directiva.

“Entonces yo más o menos les voy dando las pautas y mostrándoles la realidad, que es totalmente distinta a la realidad que ven ellos en el Instituto. Es así. Una cosa es estar estudiando en la realidad que vemos allá. Vamos al aula y la realidad es otra. Vos tenés que estar lidiando con millones (enfáticamente) de problemáticas. No solamente si saben o no saben los temas, si da o no da. Eh... si las actividades son secuenciadas, si están relacionadas todas las áreas. Eso ya pasa a otro... Los problemas que están habiendo ahora son peores. Muy graves y eso no es fácil.”

“Entonces hay maestras y maestras. Hay maestras que les dan la libertad. Yo pienso darles la libertad, transmitirle mi experiencia y que ellas hagan la propia. Pero hay maestras que te dicen: _” No mirá, que no las quieren. Bueno yo estoy dando esto, vos tenés que dar esto, esto, esto, esto y esto”_. Y le dan todas las actividades, todo, como que les están coartando la posibilidad de que ellas busquen, de que ellas piensen. Y esto es una de esas chicas... A la practicante le coartó las posibilidades. Para mí esa chica, no sé que experiencia habrá sacado. Si aprendió de esa experiencia...? Va a ser un desastre.”

E3. Los saberes del maestro orientador y su relación con el profesor de residencias:

La eda. refiere dos cosas sobre el saber del maestro orientador: es un saber modélico a replicar por el residente y es también un saber más cercano a la situación práctica, más situado en la clase en contraposición con el saber más distante que provee el Instituto Formador.

Para ella los profesores de residencias intentan evitar el conflicto con los maestros orientadores por lo tanto le recomiendan a los estudiantes que acepten las indicaciones de sus maestros orientadores.

“Si la profesora viene hace años a la escuela. Si... No, la profesora las observa y los días que la profesora las observa, las califica ella. Yo más o menos le comento como la veo, como trabaja y después se guía la profesora por los planes que yo le completo...”

“La profesora le observó a la practicante como que tenía que ponerse más firme para manejar al grupo. Está bien, vale la observación, pero eso lo va a adquirir, a lo largo de los años y con sus propios grupos. A aprender a manejarlos”

“Esta chica tenía errores graves. ¿Entendés? Y eso después no lo controla nadie. Porque las profesoras o las maestras le podemos decir qué errores tienen, pero las chicas se reciben igual.”

“Lo que pasa es que muchas veces las indicaciones de los profesores son que siga... las indicaciones del maestro para que no haya conflicto.”

El Residente del caso 1:

A) Situación de residencia:

A1. La organización de la residencia en el DC.: No hay datos.

A2. Organización de la residencia en el ISFD

La residente entrevistada cursa la carrera con el plan nuevo de estudios para la formación docente. Esto incluye en 4° año varios espacios curriculares llamados “Ateneos”..., uno para cada área curricular: ateneo de matemática, ateneo de Ciencias Sociales, ateneo de Ciencias Naturales y ateneo de Prácticas del lenguaje. En estos espacios los profesores trabajan sobre las carencias de contenidos de los estudiantes en primer lugar, y luego trabajan sobre la didáctica del área. Esto implica una atención individualizada. Se trabaja alrededor de los contenidos que cada estudiante debe desarrollar en su residencia.

Acerca de la organización de la residencia en el Instituto la eda. sugiere que sería conveniente no cursar y al mismo tiempo estar preparando su residencia ya que esta superposición de obligaciones genera una sobrecarga de trabajo en el residente

“Nosotros tenemos los ateneos, son ateneos de cada materia. Ateneo de lengua, ateneo de matemática, ateneo... que se trabaja con los profesores específicamente los planes de clase, las planificaciones...eh. En los primeros encuentros a veces hay eh, algunos que todavía tiene huecos teóricos, digamos para... para tener un sustento digamos para el momento en que damos la clase, pero después... básicamente, cuando uno tiene los temas, a la noche uno trabaja cien por ciento en la residencia. “

“Con la residencia si tenemos eso. Trabajamos con los profesores areales cada uno el tema que le tocó. A veces trabajás tu contenido. A veces trabajas otro contenido. A mi particularmente, por ejemplo a mí, con mi contenido no tuve problemas. Pero si por ejemplo hubo compañeros que les tocó sistema sexagesimal y no se acordaban como eran. Así que vieron primero el contenido que tenían y después, bueno, la posición didáctica de ese contenidos. Y bueno después en primer ciclo con los contenidos por lo general no hay problemas. Así que. Y así es como se trabaja...”

“Y primero, no sé de alguna manera, cuando uno está armando el proyecto ver de, a la noche no venir, o hacerlo de otra manera, porque la verdad que justo esto que te estoy diciendo. El triple turno te mata, es mejor estar en tu casa”

A3. Organización de la residencia en la escuela destino o co-formadora:

La eda refiere que la residencia está organizada de la siguiente manera: dos meses de observaciones concurrendo un día a la semana a la escuela, luego se realizan prácticas semanales en las cuatro áreas. Después realizan una semana de observación intensiva (durante toda una semana completa). Dicha semana incluye la realización de algunas prácticas y la preparación de la planificación de residencias. El objetivo de este tiempo es adaptarse al aula. Por último hacen la residencia propiamente dicha.

A la eda. el tiempo de observación le parece excesivo, ya que antes se hacen otras observaciones y prefiere dedicarle más tiempo a la preparación de su residencia. Estas observaciones son activas, implican que el residente participe de las clases. Según esta residente la observación le sirve a los residentes para conocer al grupo.

“La residencia está organizada, primero son eh.... Casi dos, son casi dos meses de observación una vez por semana... Son unas semanas, todo el día pero una vez por semana. O sea las 4 horas. Después eh... Se empiezan a dar clases esporádicas. Que justamente tenés que dar las 4 áreas. Lengua, Matemática, Sociales y Naturales. En las clases son como encarar, empezar a conocer cómo trabajan los chicos. Eso... Después se hace una semana entera de observación intensiva. O sea vas todos los días, pero a observar.

Que en esa semana, eh, está estipulado que demos algunas clases, como para que no nos encuentre después la residencia los chicos, dándoles clase de golpe. Entonces esa semana se hace una observación intensiva. Y después ya se arranca la residencia. La residencia,...”

“Después me parece que a mí me pareció mucho la semana de, una semana entera de observación intensiva. Porque vos venís yendo una vez por semana todos los días,... Vos vas una vez por semana durante casi dos meses Y después una semana entera. Que de esa semana estás preparando el proyecto, digamos es como que me parece mucho.”

“Y a mí me sirvió para conocerlos. Para ver como trabajaban.”

“Pero hacer una semana entera. No sé a mí me pareció mucho, o sea pudiendo adelantar quizás, cosas de la residencia.

Edor: Claro.

Edo: Este eh. Si no existieran las observaciones anteriores, estaría perfecto,... pero como uno ya viene ya, digamos.” “Son observaciones activas.”

B) Supervisión de la residencia:

B1. Los sujetos que supervisan:

La residente del caso 1 refiere que supervisan la residencia la maestra orientadora, la profesora de residencias y los profesores de las áreas curriculares del Instituto Formador.

“Edor: Y durante la clase, mientras estabas dando la clase, ¿intervenía?

Edo: No, no. No. Inclusive a veces se iba (risas)

Edor: ¿Y te dejaba sola?

Edo: Sí, sí, no toda la hora, pero si capaz se iba o aprovechaba la hora para citar a algún padre. Cuando uno está aprovecha a citar padres, a hacer otras cosas que no pueden hacer... sino hay nadie.”

“Y los areales lo que tratan es de... de ver qué tipo de transposición hacés. ... Algo muy interesante que a mi me tocó fue la Región Patagónica y fue justo lo del volcán. Entonces eso también la profesora me dijo que un tema de actualidad hay que aprovecharlo.... Eh. Y sí con los profesores trabajamos eso. Y con el profesor de matemática también”

“La profesora me observó mucho a mí el tema de la integración... yo tenía un chico integrado’

B2. Contenido que se supervisa:

La edad refiere que los contenidos que se supervisan son los siguientes:

- La integración en el aula de alumnos con necesidades especiales
- la organización del espacio del aula y
- la atención al grupo áulico en su totalidad..

“La profesora me observó mucho a mí el tema de la integración... yo tenía un chico integrado....: Entonces ehh bueno ella, me recalcó esto que lo integre desde el espacio, porque él estaba aislado, estaba en un banco, separado, entonces eso ya lo tomé apenas empecé la residencia. ...Inclusive me hizo la profesora la observación de que había asientos que estaban puestos en frente de la puerta y no frente del pizarrón. O sea que estaban más escapándose del aula que dentro de la clase. Entonces, bueno, esas observaciones que hace la profesora, bueno uno las va tomando, ya las va... teniendo en cuenta.”

“... Una cosa de matemáticas que yo estaba dando clase y... Lo que tienen los chicos que capaz te pregunta uno y te abocás a ese y... No sé son muy demandantes. Entonces como que yo estaba abocándome a ese y que me había olvidado del resto. Le prestaba mucha atención a uno que tenía alguna dificultad. Como que el resto me había quedado colgado. Entonces esas observaciones me hizo la profesora. Me dijo: Bueno contestale y luego seguí con el resto porque sino... Sino avanza uno solo y no avanzan todos.”

Los profesores areales supervisan la transposición didáctica del contenido de acuerdo a la edad de los alumnos, asesoran sobre los contenidos y las estrategias a utilizar en su área.

“Y los areales lo que tratan es de... de ver qué tipo de transposición hacés. Por ejemplo si te toca.... A mi justo no me tocó ningún tema de historia. Pero el año pasado si y...”

Bueno de acuerdo a la edad de los chicos es la concepción que tienen del tiempo...Entonces con la profesora de Sociales, por ejemplo, trabajamos eso. Hasta donde entienden esta parte de la historia. O por ejemplo sobre la vida de Manuel Belgrano,... que es lo que tienen que saber con qué nivel. Qué es lo que quizás se puede omitir. ...Eh... A mí me tocó después dar regiones. ..() Algo muy interesante que a mí me tocó fue la Región Patagónica y fue justo lo del volcán. Entonces eso también la profesora me dijo que un tema de actualidad hay que aprovecharlo.... Si además de aprovecharlo que los chicos sepan que es lo que está pasando, justo es en la región Patagónica y bueno. ... () Y sí con los profesores trabajamos eso. Y con el profesor de matemática también”

B3. Acciones de supervisión:

- 1) Acciones de supervisión de la maestra orientadora:** La residente da cuenta de que las acciones de supervisión del maestro orientador se centran en la presentación a tiempo de las planificaciones. Otras acciones de supervisión son escasas o ausentes.

“¿La maestra? particularmente poco y nada. Por lo menos los que me tocaron a mí muy pasivas, no. Este eh, con que le entregues en término ya estaba digamos, después no se fijaban mucho. A mí me tocó una maestra que no...que yo podía dar una clase muy buena o con actividades muy interesantes o una muy chata, o con actividades del manual y para ella no, no había ninguna diferencia.”

- 2) Acciones de supervisión de la profesora de residencias:** consisten en observaciones de clase, orientaciones sobre intervenciones grupales e incluyen orientaciones más individualizadas más periódicas a los residentes con dificultades..

“La profesora nos observa, por ahí no va todas las clases, no puede, somos muchos eh. La profesora me observó mucho a mí el tema de la integración... yo tenía un chico integrado... (...) Inclusive me hizo la profesora la observación de que había asientos que estaban puestos en frente de la puerta y no frente del pizarrón. O sea que estaban más escapándose del aula que dentro de la clase. Entonces, bueno, esas observaciones que hace la profesora”

“Sí, no eso. La profesora la verdad que a mí me observó muy pocas clases. Porque bue, bue. Cuando ve que bueno estás más o menos encaminado...”

“Una cosa de matemáticas que yo estaba dando clase y... Lo que tienen los chicos que capaz te pregunta uno y te abocás a ese y... No sé son muy demandantes. Entonces como que yo estaba abocándome a ese y que me había olvidado del resto. Le prestaba mucha atención a uno que tenía alguna dificultad. Como que el resto me había quedado colgado. Entonces esas observaciones me hizo la profesora. Me dijo: Bueno contestale y luego seguí con el resto porque sino... Sino avanza uno solo y no avanzan todos.”

- 3) Acciones de supervisión de los profesores areales:** tienen lugar en el Instituto y parten en algunos casos de los registros de observación de los residentes. Refieren a indicaciones sobre la enseñanza en el área, la pertinencia de determinadas estrategias, la inclusión de acontecimientos emergentes, etc

“Y los areales lo que tratan es de... de ver qué tipo de transposición hacés. (...) Entonces con la profesora de Sociales, por ejemplo, trabajamos eso. Hasta donde entienden esta parte de la historia. O por ejemplo sobre la vida de Manuel Belgrano,... que es lo que tienen que saber con qué nivel. Qué es lo que quizás se puede omitir. (...) ...Eh... A mí me tocó después dar regiones. (...) ... Algo muy interesante que a mí me tocó fue la Región Patagónica y fue justo lo del volcán. Entonces eso también la profesora me dijo que un tema de actualidad hay que aprovecharlo.”

“Si (como dudando). En algún momento hablamos...ehm. Por ejemplo a mí me tocó observar en una de las semanas una clase de Lengua. Entonces la profesora me preguntó con qué había dado el maestro, qué había hecho. Entonces tomamos esa clase como modelo, qué es lo que se tiene que hacer, qué es lo que no. Y así sí, para los ejemplos, digamos. A veces, no.”

Según la eda., los residentes deben supervisar sus planificaciones con el maestro orientador, su profesora de prácticas y el profesor areal correspondiente. Esta triple supervisión complica el trabajo del residente ya que hace que éste deba volver a presentar sus planes cuando se le dan indicaciones.

“A mí lo que más me, me cansó fue esto, la preparación. Tres personas que te tienen que ver los planes,...algunos te marcan algo entonces se lo tenés que volver a traer (como marcando cierto fastidio). Eh. Esto del triple turno, digamos, para el que trabaja. Ehh. El triple turno. Por eso. Pasé por un combinado de cosas. Y por ahí soy muy responsable. Porque cuando uno es muy responsable, digamos... no quiere faltar a nada, entonces termina cansado.”

B4. Instancias de supervisión:

A partir de los testimonios de la eda. se infiere que las instancias de supervisión se dan en el Instituto y en la escuela primaria. Los tiempos destinados a este trabajo y la triple supervisión dificultan la tarea de los residentes.

1) Instancias de supervisión en el Instituto Formador: se dan dentro del espacio de los ateneos antes de la residencia propiamente dicha y están a cargo de los profesores de las áreas.

."Nosotros tenemos los ateneos, son ateneos de cada materia. Ateneo de lengua, ateneo de matemática, ateneo... que se trabaja con los profesores específicamente los planes de clase, las planificaciones...eh. En los primeros encuentros a veces hay eh, algunos que todavía tiene huecos teóricos, digamos para... para tener un sustento digamos para el momento en que damos la clase, pero después... básicamente, cuando uno tiene los temas, a la noche uno trabaja cien por ciento en la residencia."

2) Instancias de supervisión en la escuela primaria: hay otras instancias de supervisión que se dan en la escuela primaria, antes y durante la residencia a cargo de la profesora de residencias y la maestra orientadora que se producen durante todo el tiempo que los estudiantes están en la escuela primaria. Estas instancias, se dan de manera informal, cuando se realizan las observaciones intensivas, cuando se observan las clases y se corrigen las planificaciones.

"Después ehm. El tema bueno, lo, lo hablamos antes, también de los tiempos. Que a veces los maestros, se cuelgan y no te dan los temas, y vos tenés que dar la residencia, y no tenés los temas y no sabés como empezar, eh. ..."

"A mí lo que más me, me cansó fue esto, la preparación. Tres personas que te tienen que ver los planes,...algunos te marcan algo entonces se lo tenés que volver a traer (como marcando cierto fastidio). Eh. Esto del triple turno, digamos, para el que trabaja. Ehh. El triple turno.."

"La profesora nos observa, por ahí no va todas las clases, no puede, somos muchos eh. La profesora me observó mucho a mí el tema de la integración... yo tenía un chico integrado."

."Entonces, bueno, esas observaciones que hace la profesora, bueno uno las va tomando, ya las va... teniendo en cuenta."

C) Evaluación en la residencia:

C1. Los criterios para evaluar:

Según los dichos de la eda. desde el Instituto se evalúa:

- La habilidad de atender al grupo total y no concentrarse en solo un alumno,
- La distribución espacial del alumnado en el aula de manera que favorezca el aprendizaje
- La habilidad para integrar a un alumno con necesidades especiales,
- La habilidad para comunicarse con el grupo.
- La inclusión de las indicaciones de su profesora de residencias para modificar su trabajo.

“Una cosa de matemáticas que yo estaba dando clase y... Lo que tienen los chicos que capaz te pregunta uno y te abocás a ese y... No sé son muy demandantes. Entonces como que yo estaba abocándome a ese y que me había olvidado del resto. Le prestaba mucha atención a uno que tenía alguna dificultad. Como que el resto me había quedado colgado. Entonces esas observaciones me hizo la profesora. Me dijo: Bueno contestale y luego seguí con el resto porque sino... Sino avanza uno solo y no avanzan todos.”

“La profesora me observó mucho a mí el tema de la integración... yo tenía un chico integrado...”

Entonces ehh bueno ella, me recaló esto que lo integre desde el espacio, porque él estaba aislado, estaba en un banco, separado, entonces eso ya lo tomé apenas empecé la residencia. Inclusive me hizo la profesora la observación de que había asientos que estaban puestos en frente de la puerta y no frente del pizarrón. O sea que estaban más escapándose del aula que dentro de la clase. Entonces, bueno, esas observaciones que hace la profesora, bueno uno las va tomando, ya las va... teniendo en cuenta.”

C2. Sujetos que intervienen en la evaluación:

La eda. refiere que es evaluada por la profesora de residencias y por su maestra orientadora. Pero que esta última no le hizo devoluciones de sus clases.

“¿La maestra? particularmente poco y nada. Por lo menos los que me tocaron a mí muy pasivas, no. Este ehhh, con que le entregues en término ya estaba digamos, después no

se fijaban mucho. A mí me tocó una maestra que no...que yo podía dar una clase muy buena o con actividades muy interesantes o una muy chata, o con actividades del manual y para ella no, no había ninguna diferencia. .. (...) No evaluaba.”

“La profesora me observó mucho a mí el tema de la integración... yo tenía un chico integrado (...) Entonces, bueno, esas observaciones que hace la profesora, bueno uno las va tomando, ya las va... teniendo en cuenta.”

C3. Instrumentos de evaluación:

La eda. refiere que usan planillas de evaluación

- una planilla para las prácticas sueltas que completa la profesora de residencias.
- una planilla semanal y otra por día completa la maestra orientadora.

“¿Ustedes usan planillas de evaluación, informes?”

Edo: Si los tengo acá. ¿Los querés ver? Tengo toda la carpeta acá

Esto por ejemplo es una clase esporádica. Esta es la planilla que llena la profesora. Van los datos, el tema, y ahí completa la profesora. Esto lo completó la profesora PR1. Pero para Residencia se hace... esta planilla que es semanal”

“Pero para Residencia se hace... esta planilla que es semanal...Yo como tenía dos maestros hice una que es de Gr y ella lo tiene que llenar: posicionamiento, atención, bla, bla, bla, bla. ...Y... después hay otra que es del día a día.

Edor: ¿Para la residencia?

Edo: Si. ... Esta por ejemplo del 17 de junio.

Edor: Es más breve.

Edo: ...Del 17 de junio y así. Esta es por día y esta es semanal. Hay tres pero una por día. Logros y dificultades dice nada más. Después no tienen mucho más”

C4. Comunicación de la evaluación a estudiantes, profesores

La eda. señala que la maestra orientadora no comunicaba aquello que evaluaba ni de manera oral ni de manera escrita. Mientras que su profesora de residencias sí le comunicaba aquello que observaba en las clases y le hacía sugerencias.

“¿La maestra? particularmente poco y nada. Por lo menos los que me tocaron a mí muy pasivas, no. Este eh, con que le entregues en término ya estaba digamos, después no se fijaban mucho. A mí me tocó una maestra que no...que yo podía dar una clase muy

buena o con actividades muy interesantes o una muy chata, o con actividades del manual y para ella no, no había ninguna diferencia. .. (...) No evaluaba.”

“No, no no me escribía. Lo único que me escribió una vez fue una maestra en sugerencias, no en dificultades, “ Ser hinchada de Lanús, le recomiendo que se busque otro cuadro”. Como que no (risas). No un desastre.”

“Entonces como que yo estaba abocándome a ese y que me había olvidado del resto. Le prestaba mucha atención a uno que tenía alguna dificultad. Como que el resto me había quedado colgado. Entonces esas observaciones me hizo la profesora. Me dijo: Bueno contestale y luego seguí con el resto porque sino... Sino avanza uno solo y no avanzan todos.”

D) Criterios de evaluación de una clase.

D1. En la planificación

La eda. expresa que desde el Instituto Formador se espera que un residente planifique con formato de proyecto y para la maestra orientadora el criterio era la puntualidad en la presentación.

“Este eh, con que le entregues en término ya estaba digamos, después no se fijaban mucho.”

“está planificada en forma de proyecto. Este eh. En mi caso particular yo no pude integrar las 4 áreas. Hice proyecto de un área y el resto lo planifiqué como secuencia didáctica.... Solamente hice proyecto de lengua. En 1° ciclo, si algunos chicos pudieron integrar las 4 áreas. A mí no. Particularmente los temas que me dieron no daban. Hay otros que los temas daban.”

D2. En la presentación personal: No hay datos

D3. En la comunicación

La eda refiere que su profesora de residencias evalúa la habilidad para interactuar alternadamente con todos y cada uno en la clase

“Una cosa de matemáticas que yo estaba dando clase y... Lo que tienen los chicos que capaz te pregunta uno y te abocás a ese y.... No sé son muy demandantes. Entonces

como que yo estaba abocándome a ese y que me había olvidado del resto. Le prestaba mucha atención a uno que tenía alguna dificultad. Como que el resto me había quedado colgado. Entonces esas observaciones me hizo la profesora. Me dijo: Bueno contestale y luego seguí con el resto porque sino... Sino avanza uno solo y no avanzan todos.”

D4. Relación con el grupo.

La eda refiere que su profesora de residencias evalúa la habilidad para favorecer la integración grupal y la organización del espacio social y físico.

“La profesora me observó mucho a mí el tema de la integración... yo tenía un chico integrado... Entonces ehh bueno ella, me recalcó esto que lo integre desde el espacio, porque él estaba aislado, estaba en un banco, separado, entonces eso ya lo tomé apenas empecé la residencia. Inclusive me hizo la profesora la observación de que había asientos que estaban puestos en frente de la puerta y no frente del pizarrón. O sea que estaban más escapándose del aula que dentro de la clase. Entonces, bueno, esas observaciones que hace la profesora, bueno uno las va tomando, ya las va... teniendo en cuenta

D5. Contenidos, D6. Consignas, D7. Actividades, D8. Recursos:

No hay datos

E) La Formación en la residencia:

E1. Los cambios esperados en el residente:

La eda. refiere que se espera que un residente planifique con formato de proyecto, escuche las recomendaciones de su profesora de residencias, y vaya incorporando aquello que se le señala.

“está planificada en forma de proyecto. Este eh. En mi caso particular yo no pude integrar las 4 áreas. Hice proyecto de un área y el resto lo planifiqué como secuencia didáctica.... Solamente hice proyecto de lengua. En 1° ciclo, si algunos chicos pudieron integrar las 4 áreas. A mí no. Particularmente los temas que me dieron no daban. Hay otros que los temas daban.”

“Entonces ehh bueno ella, me recalco esto que lo integre desde el espacio, porque él estaba aislado, estaba en un banco, separado, entonces eso ya lo tomé apenas empecé la residencia. Hice un cambio de posición de los asientos. Todos los chicos, no lo cambié a él solo, porque sino era... se iba a sentir mal. Estehhh cambié como estaba distribuida el aula. Inclusive me hizo la profesora la observación de que había asientos que estaban puestos en frente de la puerta y no frente del pizarrón. O sea que estaban más escapándose del aula que dentro de la clase. Entonces, bueno, esas observaciones que hace la profesora, bueno uno las va tomando, ya las va... teniendo en cuenta.

Cambios esperados en los residentes por los residentes.		RE1
I- C. Transversales	Instrumentales o básicas	
	Personales	Escuchar las recomendaciones de su profesora de residencias
	Sistémicas	Incorporar aquello que se le señala
II- C. Específicas	Académicas	
	Disciplinares	
	Org. situaciones de aprendizaje	Desde el Instituto Formador se espera que un residente planifique con formato de proyecto
	Gestionar la progresión de los aprend.	
	Elaborar dispositivos de diferenciación	
	Implicar a los Alumnos en sus aprend.	

E2. Los saberes del maestro orientador y su relación con el residente.

Habla de la escasa intervención orientadora y de la falta de traspaso de saber del maestro orientador. El saber del este no resulta orientador para el residente. No hay instancias para compartir ese saber. Las pocas observaciones del desempeño que hace el maestro generan en el residente una cierta desvalorización del saber del maestro.

“Edor: Y durante la clase, mientras estabas dando la clase, ¿intervenía?”

Edo: No, no. No. Inclusive a veces se iba (risas)

Edor: ¿Y te dejaba sola?

Edo: Si, si, no toda la hora, pero si capaz se iba o aprovechaba la hora para citar a algún padre. Cuando uno está aprovecha a citar padres, a hacer otras cosas que no pueden hacer..., sino hay nadie.”

“Las maestras que me tocaron, no particularmente. No, no nada. No me decían nada. ..Este eh. Por eso igual, por un lado mejor, con mucha libertad, me dejaron trabajar hacer lo que quería. Pero eh... Un poco uno siente esa pena que sabe que lo deja y que van a volver a trabajar con el manual y nada más.”

“No, no no me escribía. Lo único que me escribió una vez fue una maestra en sugerencias, no en dificultades, “Ser hincha de Lanús, le recomiendo que se busque otro cuadro”. Como que no (risas). No un desastre.”

“A mi lo que me pasó particularmente es como que hacían actividades del manual, ya pobrecitos es como que, así que toda una semana estar haciendo eso, es como que a mí me aburrí un poco. Quizás es por eso. Otras chicas quizás te dicen que les sirvió mucho más.

Edo; Claro

Edo: Más en clases donde los chicos no participan y entonces no, no los conocés porque

Edo: Tal cual

Edo. Los observabas más en el recreo.” “Como te digo en una clase donde leyeron el manual todo el día, no te sirve.

Edo: Claro

Edo: Más para saber que, que no lo vas a hacer. (Risas). Nada más. Mas que para eso no.

E3. Los saberes del maestro orientador y su relación con el profesor.

No hay datos

Reunión de cierre de residencia del Caso 1

Contexto de la reunión:

Esta reunión se realizó al finalizar un cuatrimestre de residencias a mediados de año en el Instituto. Estaban presentes dos docentes del campo de la práctica de IV año y los estudiantes que habían finalizado su primer tramo de residencias. Los estudiantes

presentes pertenecían algunos al nuevo plan de estudios y otros eran alumnos residuales, que estaban haciendo sus residencias pero del plan anterior.

Estuvimos presentes en dicha reunión pues concurrimos a realizar entrevistas a los residentes de acuerdo a lo acordado con una de las profesoras de residencias. Al llegar, ella nos pide que esperemos a que termine dicha reunión y que, podemos quedarnos en el lugar y observar dicha reunión. No pudo grabarse el encuentro. El mismo tuvo la modalidad de una charla informal.

Durante la reunión se habló de la organización de la residencia en la escuela primaria. La misma implica la confección de un cronograma de trabajo por parte del Instituto Formador que es presentado en la escuela tanto a directivos como maestros; que es flexible, y puede adaptarse a las necesidades de la escuela. El mismo contiene tres semanas para que los estudiantes planifiquen. Tanto profesoras como estudiantes refieren dificultades para llevar adelante dicho cronograma, especialmente cuando los maestros faltan o tardan en dar los contenidos para la residencia.

Al hablar de los criterios de evaluación, los residentes reconocen tener apreciaciones “muy críticas” del desempeño de los maestros orientadores-por ej. en el manejo que tienen del DC.

Los profesores de residencia puntualizan algunos de los criterios que orientan la evaluación, tales como:

- La seguridad del residente al dar clase, su posicionamiento en el aula.
- La habilidad del residente para intervenir con los padres de un alumno.
- Que los estudiantes estén centrados en los aprendizajes de los chicos, en incluirlos, más que en las planificaciones, da cuenta de la construcción en ellos del rol docente.
- El uso por parte de los residentes de nuevas tecnologías.
- La habilidad del residente de organizar el tiempo en la escuela.
- La habilidad del residente para instalar hábitos de trabajo en sus alumnos y ordenar al grupo áulico.
- La habilidad del residente para trabajar con alumnos con diferentes problemáticas e integrarlos al trabajo del aula.

De los testimonios registrados en la reunión se infiere que los sujetos que evalúan la residencia en esta instancia son los profesores de residencias.

Al hablar sobre los recursos que se usan en las clases las profesoras evalúan positivamente que los residentes usen las nuevas tecnologías en sus clases. Por su parte los residentes refieren la dificultad y la utilidad de usarlas.

Al referirse a los cambios esperados en los residentes los testimonios dan cuenta de que se espera que los residentes puedan instalar hábitos de trabajo en sus alumnos y conduzcan al grupo áulico; que puedan integrar en la clase a chicos con dificultades especiales y logren intervenir en problemas con padres de los alumnos.

Durante la reunión una de las profesoras señala que espera que los residentes al terminar su residencia hayan podido descentrarse de la preocupación por las planificaciones para enfocarse en los alumnos, en incluirlos, y en sus aprendizajes.

.En referencia a los maestros orientadores, los residentes rescatan la actitud de aquellas maestras que les dieron libertad para trabajar y les brindaron su experiencia y acompañamiento. Valorizan también las buenas intervenciones de los maestros más allá del criterio del uso o no del DC vigente o del criterio de si es o no una clase tradicional. Por otro lado refieren que aunque surjan diferencias con los maestros, éstas les permiten pensar modalidades alternativas de intervención.

Los testimonios de los residentes señalan diferencias en el estilo de trabajo del maestro orientador -relacionado con el estilo de trabajo del Instituto- y revalorizan los conocimientos adquiridos en el profesorado al dar clase, así como lo aprendido con sus maestros orientadores. Una de las profesoras de residencias rescata que las maestras hayan dado a los residentes libertad para trabajar en el aula:

2. Caso 2:

El contexto:

El Instituto funciona en un predio que originalmente fue una casa de familia y se modificó para usarse como institución educativa. El garaje pasó a ser un aula. Las habitaciones son usadas como dirección y secretaría, mientras que el living, como preceptoría. En el resto del terreno, que fuera el jardín de la casa, se fueron construyendo aulas precarias de chapa, de ladrillos de diferentes calidades. Hace unos años se modificó la fachada colocando un hall de entrada que da mayor aspecto de institución escolar, pero hacia el interior no se hicieron muchas modificaciones. Su aspecto es precario.

La profesora de Residencias

A) Situación de residencia

A1. Organización de la residencia en el DC:

La profesora de residencias del caso 2 refiere que en el Diseño Curricular de Nivel Superior¹⁰ existía una materia, el Taller de residencias, que acompañaba el espacio de la práctica III. Aquella materia se daba en el Instituto.

“...en el Diseño está planteado el taller y la práctica...”

A2. Organización de la residencia en el ISFD

De los testimonios surge, que en el Instituto existe un acuerdo institucional, que establece como requisito para empezar las residencias que los estudiantes del profesorado tengan aprobados todos los finales de 1° y 2° año. Este requisito formó parte de la normativa sobre correlatividades durante varios años incluida en el DC del profesorado para nivel primario (*Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, Resolución 13298/99*). Esto es visto por la eda. como una manera de garantizar-en parte- el trabajo con grupos pequeños cuyos integrantes poseen un cierto nivel de conocimientos previos.

¹⁰ La entrevistada se refiere al DC para la Formación de docentes primarios que actualmente no está vigente en la Provincia de Buenos Aires, pero que sí lo estaba en el momento de la entrevista – Resolución 132398/99, pero en los primeros años de la carrera ya se estaba implementando un nuevo DC.

“para hacer la residencia de 3º les pedimos tener todos los finales dados de 1º y 2º... Entonces la verdad que nos quedan todos los grupos como bastante reducidos en principio y como bueno...eh...ya digamos chicas que... chicas que han hecho todo. Si, te pasa igualmente que, no garantiza que no, pero bueno”

A partir de los testimonios se infiere que en el Instituto Formador antes de comenzar la residencia se trabaja dentro del espacio curricular del Taller de residencias la planificación para ese período.

“En las horas de taller las alumnas fundamentalmente resuelven todo lo que constituye el proyecto de residencias”

Además surge de los testimonios que los profesores de práctica tienen:

- Uno o dos **encuentros iniciales** en el Instituto con su grupo de prácticas antes de ir a la escuela primaria. Alguno de ellos puede darse en la propia escuela. Estos encuentros tienen como función la organización del trabajo y establecer acuerdos y formas de trabajo.
- Un **encuentro para trabajar la planificación** antes de comenzar la residencia propiamente dicha.
- **Encuentros informales** durante el período de residencias para revisar la marcha del proceso.
- Una **reunión de cierre** evaluativa de la residencia.

“Si hacemos un... antes de empezar. Pero también a veces pasa. En los últimos años cada vez cortamos más los tiempos con estas cuestiones, ¿no?...”

“Así que tenemos una reunión que es siempre de acuerdo y después, cuando comenzamos, si los tiempos nos dan, nos reunimos a veces un ratito en la escuela misma, como para decir: a ver cómo vamos, que dificultades van teniendo. Una reunión segura que hacemos entre todos es, antes de comenzar la residencia mirar los proyectos, las planificaciones de todas, y a veces, la planificación de una yo tomo alguna cosa y la generalizo, ¿no? Bueno, miren tal cosa o... eso lo vamos viendo. Y si hay tiempo, también durante ese período, capaz que nos juntamos un ratito y bueno, hasta acá llegamos, qué dificultades van teniendo. Y después hacemos siempre una evaluación de cierre.”

A3. Organización de la residencia en la escuela:

Se infiere de la entrevista que la residencia en la escuela primaria está organizada de la siguiente manera:

- Una reunión informal al momento de llevar a los estudiantes a la escuela primaria.
- Prácticas de ensayo.
- Período de residencias de tres semanas, si se ubica un estudiante por sección, o de cuatro semanas si se organiza al grupo por parejas pedagógicas.

“cuando comenzamos, si los tiempos nos dan, nos reunimos a veces un ratito en la escuela misma...”

“hacemos primero algunas prácticas, que seguimos llamando de ensayo antes de residencia...”

“hacemos a veces tres o a veces cuatro semanas de residencia. Si la alumna está sola en el aula hacemos tres semanas”

La eda aporta que -dado el tiempo de permanencia en la Institución- existen acuerdos institucionales informales, implícitos, que encuadran el trabajo de los residentes.

“Ya te digo es una escuela donde hace años que vengo trabajando, entonces hay cosas que están acordadas quizás implícitamente pero que están.”

“a la escuela que voy con 3º, es una escuela donde la exigencia es para todos. Entonces desde la maestra desde la directora, o sea es una escuela muy ordenada, como muy organizada”

B) Supervisión de la residencia:

B1. Sujetos que supervisan

A partir de la entrevista se infiere que supervisan la residencia la profesora de prácticas, el maestro orientador y los profesores de las áreas curriculares del Instituto (didáctica de la matemática, de las prácticas del lenguaje, de ciencias naturales y de ciencias sociales)

La profesora de residencias refiere que supervisa a los residentes, observando las clases, dialogando con las maestras orientadoras, observando las intervenciones de los residentes, etc.

“Muchas veces tenemos entrevistas con las maestras. Nos juntamos, a ver que pasa con este alumno y lo vamos viendo entre las dos. Yo también cuando voy yo a observar después generalmente le digo a la maestra lo que observé, lo que me pareció”

*“Por eso que yo te decía al comienzo. Yo hay grados donde voy, sí? Y digo esto es una buena práctica para **este** grado, para **esta** maestra (enfaticando en negrita) Para otra maestra esa práctica es una más. No pueden ver lo valioso que tienen algunas intervenciones. Por ejemplo no conocen el enfoque o no están convencidas de ese enfoque.”*

Los **profesores de las áreas curriculares** supervisan a los estudiantes desde el Instituto antes de que inicie la residencia propiamente dicha.

“los profesores de las áreas curriculares todos supervisan antes de que las alumnas comiencen.”

Los maestros orientadores supervisan y acompañan a los residentes. La eda. plantea cierta valoración del acompañamiento y supervisión que realizan los mismos y agrega que el valor de las observaciones o supervisiones del maestro depende de su posicionamiento didáctico. Un maestro que trabaja bien, supervisa bien. Además señala que en algunos casos las representaciones de los maestros sobre su tarea y su formación se ponen en juego al momento de supervisar y acompañar al residente.

“...que vengo encontrando como muchas diferencias en cuanto a. bueno, a cuáles o qué grados practican, o qué maestra practican. ... tengo buenos maestros orientadores pero que también son buenos maestros, que hacen una evaluación, o que ven cosas que otras no ven”

“yo ya sé que en este grado con esta maestra sus observaciones son valiosas mientras que en otro grado digo, bueno, las observaciones de este docente no son valiosas, la verdad. La cosa también depende mucho de cómo trabaja la maestra y de cómo ésta piensa la enseñanza.”

“...un primer grado que desde el primer día trabaja pensando que los chicos pueden aprender a leer y escribir, que tienen conocimientos acerca de la lectura y la escritura, y que les puede pedir que escriban, a la otra maestra que les dice: “No, no les des para escribir porque no saben escribir”.

“Es más, hay como también representaciones que se vienen de cuando ellas mismas eran practicantes y esto juega muchas veces... Pero a muchas maestras les funciona mucho volver a cuando ellas eran residentes. Sobre todo con este tema de los materiales...”

Los profesores areales del Instituto tienen diferentes maneras de acompañar y supervisar a los estudiantes. La diferencia estaría en el conocimiento de la didáctica del área, el conocimiento del Diseño Curricular y el nivel de trabajo de los profesores. Este conocimiento, o su ausencia, condicionan la propuesta de planificación que podrían armar los residentes. La eda. agrega que ve cierto paralelo entre lo que sucede en la escuela con los maestros y lo que sucede en el Instituto al planificar con los profesores.

“hay áreas donde los profesores en el instituto, está muy fortalecida la enseñanza del área y el Diseño Curricular,... Las alumnas también están de algún modo exigidas a armar una propuesta en este sentido.”

“también hay quienes trabajan más y quienes trabajan menos” (prof. areales)

B2. Contenido que se supervisa:

La eda refiere que los contenidos que supervisa son:

- la planificación
- las actitudes del residente referidas al encuadre institucional y cuestiones formales
- La actitud de colaboración y de respeto del residente con el maestro orientador.
- La habilidad del residente para poder planificar en un aula particular.
- El conocimiento de los enfoques didácticos de cada área curricular.
- El conocimiento del DC vigente.
- La habilidad del residente para intervenir en la clase tomando los errores de los alumnos.
- La habilidad para mantener en interés durante la clase.
- La habilidad para construir, utilizar y aprovechar un recurso didáctico

“por eso para mí mirar las planificaciones es fundamental. Tanto en la primera como en la segunda residencias.”

“Y además, en esto de lo actitudinal, me pasa también que a la escuela que voy con 3º, es una escuela donde la exigencia es para todos. Entonces desde la maestra desde la directora, o sea es una escuela muy ordenada, como muy organizada. Esto también hace que lo actitudinal en el practicante no pase tan desapercibido. Las maestras no faltan o no faltan... o si faltan avisan. Este tipo de cosas. Entonces la practicante de alguna manera también responde a esto. Creo que en lo actitudinal me parece que pesa mucho el contexto en el que se practica. Y de última es lo que menos dificultad, me da a la... a la hora de evaluar. Es como que “bueno mirá si vos no, no cumpliste con esto, no cumpliste con lo otro, ni lo otro, lo lamento.”

“sobre todo estas cuestiones actitudinales, ..., de pautar muy bien el horario de entrada, el horario de...salida, ¿no? La necesidad de presentar en término las planificaciones, el tipo de actitud que se debe tener en el grado, que tiene que ser siempre de colaboración con la maestra y no una actitud pasiva. Que yo les digo si la maestra está sirviendo el té, levántate y ayudala, si la maestra está repartiendo volantes, levántate y ayudala mientras se hace el período de observación. Siempre esta cosa que insisto con ellas, que tengan una actitud de colaboración y de respeto también en cuanto a lo que la maestra les propone, ¿no? Como contenidos, como temas para la residencia, eh...”

“Porque para mí que un alumno tenga que hacer una propuesta de enseñanza, donde bueno, tenga que pintar una letra, y escribir renglones, a otro donde dice: “no, mirá hacé una recomendación literaria” hay una distancia. Eso es lo que yo me vengo encontrando desde hace unos años con grandes diferencias. Antes o yo no las veía o no existían. Este es para mí uno de los puntos más...”

“Bueno ahí hay un punto. Todo lo que son los enfoques didácticos es un punto.

Edor. *El conocimiento didáctico actual. Lo que vos decís de la escritura, no sé en matemáticas*

Edo: *sí, sí en matemáticas o en ciencias. Trasládalo a las cuatro áreas.*

Hay una cuestión que tiene que ver con el conocimiento del diseño, del enfoque didáctico. Por eso te digo que no es solamente de este diseño sino del anterior también.”

“Y después bueno, hay otros criterios que no tienen que ver puntualmente con lo didáctico, sino que tiene que ver, bueno, con posicionamientos de la alumna frente a los errores de los chicos o... posicionarse en el grado y de pronto mantener el interés. O a veces con los materiales es otro punto, ¿no? Si ese material es, si o no, qué

materiales. Eso también me parece que es importante, bueno. O hacen algo muy bonito o un material muy interesante pero después no lo saben trabajar, entonces...o lo pegan o lo muestran pero no saben preguntar sobre ese material. O no saben aprovecharlo. Así que bien, ese es otro punto también importante.”

B3. Acciones de supervisión:

A partir de los testimonios recogidos en la entrevista se infiere que las acciones de supervisión que realiza la profesora de residencia se dan en el Instituto y en la escuela primaria. En el **Instituto Formador** la eda. trabaja sobre las planificaciones y sobre cuestiones que hacen al encuadre de la residencia, como por ej. actitudes esperadas en los estudiantes en períodos de residencia.

“mirar los proyectos, las planificaciones de todas, y a veces, la planificación de una yo tomo alguna cosa y la generalizo, ¿no? Bueno, miren tal cosa o... eso lo vamos viendo.”

“sobre todo estas cuestiones actitudinales, ..., de pautar muy bien el horario de entrada, el horario de...salida, ¿no? La necesidad de presentar en término las planificaciones, el tipo de actitud que se debe tener en el grado, que tiene que ser siempre de colaboración con la maestra y no una actitud pasiva. “

En la **escuela primaria** la eda. refiere que las acciones de supervisión son de carácter informal.

- Dialoga con maestros y estudiantes antes de la residencia
- En algunas circunstancias tiene encuentros con docentes y directivos.
- Acompaña el proceso que lleva adelante el estudiante.
- Observa las clases de los residentes.
- Intercambia opiniones con los maestros orientadores acerca de la evolución de los estudiantes.
- Comunica sus observaciones a los maestros en forma oral.
- Hace informes escritos sobre el desempeño de los estudiantes.
- Media entre las demandas del Instituto y las de los maestros.

“Y con las maestras, ya te digo, es más informal la cosa. No soy de reunir las a todas las maestras, no, no, no. Ya las conozco desde hace muchos años así cuando yo comienzo en el año ya me están esperando. Así que les comento algo así con las chicas y... bueno. Si ha pasado en algunos casos tener que sentarnos con la maestra y

con la directora y a hacer un acta porque hay que levantarle la práctica a una alumna y eso prefiero hacerlo entre las tres, ¿no? Pero sino hay mayores dificultades vamos viendo el proceso y vamos viendo que pasa, no.”

“Muchas veces tenemos entrevistas con las maestras. Nos juntamos, a ver que pasa con este alumno y lo vamos viendo entre las dos. Yo también cuando voy yo a observar después generalmente le digo a la maestra lo que observé, lo que me pareció. Además de dejarlo escribo lo converso con la maestra a ver si coincide o no.”

“Y ahí depende, trato de ir... quizás a veces, pidiéndole a la alumna que haga otra propuesta y que se la lleve. Y a veces la maestra dice: “Si está bien igual.” En general tampoco ahí tengo muchas dificultades. Tratamos siempre de buscar un punto intermedio entre lo que la maestra pretende, ¿no? y lo que pretendemos nosotras. ... (ejemplo) Y bueno entonces el alumno va con esa propuesta y la maestra la acepta porque las cuentas en algún lugar aparecen... así que siempre hay ahí una cuestión de negociación.”

“Entonces la chica entre lo que había hecho, lo completó y bueno. Y ahí le presentó la secuencia a la maestra. Y bueno ahí también hay que hacer un trabajo de negociación. Y de...creo que es fundamental, ¿no? Me parece que lo que no le sirve a nadie es el enfrentamiento.”

B4. Instancias de supervisión

Instancias de supervisión en el Instituto Formador: La eda. refiere instancias de supervisión en el Instituto formador que se dan antes de concurrir a la escuela primaria. Son encuentros dentro del espacio curricular “Taller de residencias” y de las didácticas de las cuatro áreas.

“En las horas de taller las alumnas fundamentalmente resuelven todo lo que constituye el proyecto de residencias, con los materiales.”

“Con los profesores de las áreas curriculares todos supervisan antes de que las alumnas comiencen las propuestas de cada área”.

Las Instancias de supervisión en la escuela destino son de tipo informal. Se dan a partir del momento en que los estudiantes concurren a la misma. Pueden ser charlas, entrevistas, según requiera la profesora de residencias.

“Así que tenemos una reunión que es siempre de acuerdo y después, cuando comenzamos, si los tiempos nos dan, nos reunimos a veces un ratito en la escuela misma, como para decir: a ver cómo vamos, que dificultades van teniendo. Una reunión segura que hacemos entre todos es, antes de comenzar la residencia mirar los proyectos, las planificaciones de toda. ... hacemos siempre una evaluación de cierre.”

“Muchas veces tenemos entrevistas con las maestras. Nos juntamos, a ver que pasa con este alumno y lo vamos viendo entre las dos. Yo también cuando voy yo a observar después generalmente le digo a la maestra lo que observé, lo que me pareció.”

C) Evaluación de la residencia:

C1. Criterios de evaluación:

Criterios referidos a la planificación:

- La habilidad de planificar por escrito aquello que se proponen llevar adelante en una clase y luego en una secuencia
- La habilidad para negociar las demandas del Instituto con aquello que se le pide en la escuela primaria, referido a la planificación.
- La habilidad para planificar en función de las características del grupo áulico y de la forma de trabajo de su maestro orientador.
- La habilidad para implementar aquello que se ha planificado.

A ver un criterio para mí importante es como el practicante resuelve la situación particular del aula, de qué modo el practicante... no se si la palabra es adecuarse a la propuesta de enseñanza de la maestra. Porque tampoco quiero que se adecue...

Edo: *o que la copie?*

Edo. *Claro, o que la copie. Sino es poder resolver esa situación que a veces es de tensión entre lo que aprende en el Instituto y otras veces no.*

Ahí hay un punto importante para mí que es poder...eh... primero, en primer lugar pensar una propuesta de enseñanza y en segundo lugar llevarla adelante desde ese posicionamiento.

“Viste esta cosa de “hicieron un folleto”. _”No, no hicieron finalmente folletos”. Porque los folletos no tienen este formato o no tiene tanta información. El folleto es otro tipo de texto, no. Esta distancia entre lo que tenían proyectado y, y, lo que finalmente se llega”

La eda. condiciona la evaluación del residente, a los criterios con que es evaluado éste por su maestra orientadora que lo está formando.

“la propuesta de la planificación que hace ese practicante,... todo es muy diferente a otro grado. Entonces ahí se juegan cosas fuertes para el practicante. Digamos... los criterios con los que ya va siendo evaluado por la maestra, y que yo también pongo sobre la mesa.”

“Yo hay grados donde voy, sí? Y digo esto es una buena práctica para este grado, para esta maestra. Para otra maestra esa práctica es una más. No pueden ver lo valioso que tienen algunas intervenciones. Por ejemplo no conocen el enfoque o no están convencidas de ese enfoque.”

Otro criterio de evaluación que enuncia la eda. es el conocimiento del Diseño Curricular y de los enfoques didácticos que lo sustentan.

“Hay una cuestión que tiene que ver con el conocimiento del diseño, del enfoque didáctico. Por eso te digo que no es solamente de este diseño sino del anterior también.”

También evalúa:

- La habilidad para intervenir en la clase, trabajar con los errores de los alumnos y mantener el interés del grupo.
- El dominio del grupo.
- La construcción de propuestas de enseñanza atractivas para los alumnos

:

“...hay otros criterios que no tienen que ver puntualmente con lo didáctico, sino que tiene que ver, bueno, con posicionamientos de la alumna frente a los errores de los chicos o... posicionarse en el grado y de pronto mantener el interés.

O a veces con los materiales es otro punto, ¿no? Si ese material es, si o no, qué materiales. Eso también me parece que es importante, bueno. O hacen algo muy bonito o un material muy interesante pero después no lo saben trabajar, entonces...o lo pegan o lo muestran pero no saben preguntar sobre ese material. O no saben aprovecharlo.”

“poder evaluarlo desde este proceso pero bueno ver también qué intervenciones se hicieron para llegar a ese producto.”

“si hay una propuesta de enseñanza interesante los alumnos no presentan problemas de conducta en el aula.”

“también el tema de la disciplina de los chicos estoy convencida que también pasa por la propuesta de enseñanza. Por eso digo esto que te decía al comienzo En esa aula particular, como la alumna resuelve me parece fundamental., ¿no?”

Se evalúa el conocimiento del contenido a enseñar, que el residente lo conozca en profundidad y pueda dar cuenta de los propósitos de sus intervenciones, que pueda justificar la selección de contenidos y actividades para este grupo y en este proceso.

“Más dificultades de las alumnas., ¿no? O sea por falta de contenido, por establecer relaciones dentro de los conceptos que involucra ese contenido, no entender de donde viene ni adónde va. ¿Esto de para qué lo estas enseñando? ¿Qué esperás que aprenda con esto? Se te quedan mirando, no? Porque a veces es alguna actividad que vieron en algún lado, que les pareció piola, la pusieron pero no saben para qué esa actividad, qué están enseñando. Esto lo noto más en el 2º ciclo. Me ha pasado con alumnas que en el primer ciclo uno dice bueno puede andar y después en el 2º ciclo ... Se nota más las dificultades

En relación a la acreditación de la residencia: la eda refiere un criterio diferenciado de evaluación y aprobación entre el primer y segundo tramo de la residencia. Agrega que es más exigente en el primer tramo.

“una cosa que yo veo es, la diferencia entre la primera residencia y la segunda. Ahí hay algo que vos fijate. La que está en condiciones de aprobar es la que pudo hacer, digamos, estos logros entre la primera residencia y la segunda”

“Me ha pasado con alumnas que en el primer ciclo uno dice bueno puede andar y después en el 2º ciclo... Se nota más las dificultades”

“estoy poniendo como más las tintas en el 1º cuatrimestre que en el 2º, ¿no? En esto de decir bueno si veo dificultades importantes que desapruébe la 1º parte.”

Criterios referidos a aspectos actitudinales del residente:

- Puntualidad en los horarios.
- Asistencia a la escuela primaria
- Puntualidad en la presentación de las planificaciones.
- Actitud de respeto hacia el maestro orientador.
- Actitud de escucha y aceptación de las devoluciones y sugerencias que se le hacen

“Y además, en esto de lo actitudinal, me pasa también que a la escuela que voy con 3º, es una escuela donde la exigencia es para todos. Entonces desde la maestra desde la directora, o sea es una escuela muy ordenada, como muy organizada. Esto también hace que lo actitudinal en el practicante no pase tan desapercibido. Las maestras no faltan o no faltan... o si faltan avisan. Este tipo de cosas. Entonces la practicante de alguna manera también responde a esto.”

“no presentar a tiempo las planificaciones ajustarse a lo que el maestro le pide”

“y que no tiene predisposición para cambiar. Esa es otra cosa que yo trabajo mucho con ellas y que evaluó mucho. Yo siempre les digo...tienen que tener mucha predisposición para decir el 1º plan seguro que no va a estar bien. Seguro que voy a tener que hacer varios, ¿no? Y hay alumnas que bueno, no. Ya lo hicieron y listo. Y bueno vos les decís: “Mirá vos esto lo tenés que cambiar.” Se enojan o no... o les cae mal, o te cuestionan, o “¿Por qué lo tengo que cambiar?”

Criterios de evaluación de la profesora de residencias:

Denominamos PR2 a la profesora de residencias del caso 2

Criterios de evaluación		PR2
I- C. Transversales	Instrumentales o básicas	Que pueda justificar la selección de contenidos y actividades para este grupo y en este proceso. Que pueda dar cuenta de los propósitos de sus intervenciones.
	Personales	La habilidad para negociar las demandas del Instituto con aquello que se le pide en la escuela primaria, referido a la planificación. Actitud de respeto hacia el maestro orientador. Puntualidad en los horarios. Asistencia a la escuela primaria Puntualidad en la presentación de las planificaciones.
	Sistémicas	Actitud de escucha y aceptación de las devoluciones y sugerencias que se le hacen
II- C. Específicas	Académicas	Conocimiento del D.C. y de los enfoques didácticos que lo sustentan. Conocer en profundidad el contenido a enseñar de manera que le permita ampliar el saber de los chicos, y vincularlos con otros conocimientos. Dar cuenta del propósito de aquello que está enseñando. Para ella el conocimiento del contenido a enseñar se vuelve más complejo en 2º ciclo que en 1º ciclo.
	Disciplinares	

	<p>a) Org. y animar situaciones de aprendizaje</p>	<p>Planificación:</p> <p>Habilidad de planificar por escrito aquello que se proponen llevar adelante en una clase y luego en una secuencia, de manera organizada.</p> <p>Habilidad para planificar en función de las características del grupo áulico y de la forma de trabajo de su maestro orientador.</p> <p>Habilidad para implementar aquello que se ha planifica-do.</p> <p>Relacionados con el grupo:</p> <p>La habilidad para intervenir en la clase.</p> <p>La construcción de propuestas de enseñanza atractivas, creativas, participativas para los alumnos.</p> <p>El dominio del grupo.</p> <p>Observar la pertinencia y el uso adecuado de los recursos.</p> <p>La habilidad para manejarse en el espacio del aula.</p> <p>Formular consigas con claridad, en concordancia con la actividad que están proponiendo.</p> <p>Reformularlas en función de la respuesta de los chicos,</p> <p>La habilidad de intervenir y acompañar el desarrollo de las actividades.</p> <p>La selección y fundamentación de las actividades</p>
	<p>b) Gestionar la progresión de los aprendizajes</p>	<p>La habilidad para intervenir en la clase, trabajar con los errores de los alumnos</p>
	<p>c) Elaborar dispositivos de diferenciación</p>	<p>La habilidad para intervenir en la clase, trabajar con los errores de los alumnos</p>
	<p>d) Implicar a los Alumnos en sus aprendizajes</p>	<p>Habilidad para mantener el interés del grupo.</p> <p>La habilidad del residente para vincularse con el grupo, leer el interés o no del mismo, tomarlo en cuenta, y propiciar que los chicos participen.</p>

C2. Sujetos que intervienen en la evaluación:

De los testimonios surge que los sujetos que interviene en la evaluación son: la profesora de residencias y la maestra orientadora.

La **profesora de residencias** es la que decide la calificación y centraliza la información sobre la evaluación.

Los **maestros orientadores y directivos** intervienen en la evaluación aportando información y participando de la toma de algunas decisiones (desaprobar a un

residente). No siempre sus observaciones son valoradas por la profesora de residencias.

“Con respecto a los maestros orientadores, que era lo que vos decías, lo que siempre tenemos, el acuerdo, es que bueno, la nota la pongo yo. Indefectiblemente la nota la pongo yo. Pero trabajo mucho con las observaciones o con las opiniones...”

“Si ha pasado en algunos casos tener que sentarnos con la maestra y con la directora y a hacer un acta porque hay que levantarle la práctica a una alumna y eso prefiero hacerlo entre las tres, ¿no? Pero sino hay mayores dificultades vamos viendo el proceso y vamos viendo que pasa, no.”

“O quizás yo ya sé que en este grado con esta maestra sus observaciones son valiosas mientras que en otro grado digo, bueno, las observaciones de este docente no son valiosas, la verdad. La cosa también depende mucho de cómo trabaja la maestra y de cómo ésta piensa la enseñanza.”

C3. Instrumentos de evaluación:

Se usan como instrumentos de evaluación dos tipos de informes que deben realizar los maestros orientadores:

- Informes semanales del desempeño del residente.
- Un informe final de la residencia.

En dichos informes los maestros deben colocar los logros de los estudiantes. La eda. sostiene que no pide el uso de planillas de evaluación, aunque algunas maestras y estudiantes siguen usando planillas.

“Con respecto a la famosa planilla o grilla de evaluación yo hace años que ya no uso ninguna... les pido a las maestras que me hagan un informe con los puntos, los logros.”
“...un informe..... lo hacen semanalmente y otro al finalizar la residencia. Yo generalmente les pido uno semanal y otro al finalizar la residencia.”

“Igualmente hay maestras que insisten con una grilla: igualmente las alumnas consiguen alguna que anda dando vuelta y se la dan, pero...”

C4. Comunicación de la evaluación.

La comunicación de la evaluación se produce a través de los informes que las maestras escriben y por medio de charlas informales entre maestras, profesora y estudiantes. Estas charlas son de utilidad a la profesora para tener información de lo que sucede cuando ella no está y conocer la evolución de los residentes. También se comunica a través de los informes de evaluación que escriben los maestros orientadores para los alumnos y la profesora de prácticas. La eda. les pide que usen el informe como una forma de registrar lo que va sucediendo. No solo como espacio para colocar cosas que debe modificar el residente. Pero refiere que una cosa es lo que se conversa y otra la que se escribe. Lo escrito tiene otra legalidad. Las maestras no colocan por escrito lo que van señalando a sus residentes, especialmente si han necesitado marcar errores o modificaciones. Escribir es perjudicar al residente.

“...un informe..... lo hacen semanalmente y otro al finalizar la residencia. Yo generalmente les pido uno semanal y otro al finalizar la residencia.”

“Otras veces te dicen “le puse todo muy Bien, pero en realidad”... Ellas mismas te lo dicen: “Le puse todo Muy Bien, para no perjudicarla, pero tal y tal cosa.”

“Y bueno, también les digo que si ven dificultades puntuales o algo que ellas quieran marcar y necesiten escribirlo que lo hagan Trato de trabajar más en una cosa de decir bueno, lo imprevisible tanto sea bueno como malo si necesitan registrarlo, regístrenlo libremente, para no esperar al viernes para armar el informe.” “En realidad yo trato de hablar mucho con las maestras y de hablar con ellas”

“Muchas veces tenemos entrevistas con las maestras. Nos juntamos, a ver qué pasa con este alumno y lo vamos viendo entre las dos. Yo también cuando voy yo a observar después generalmente le digo a la maestra lo que observé, lo que me pareció. Además de dejarlo escribo lo converso con la maestra a ver si coincide o no.”

D) Criterios de evaluación de una clase:

D1. En la planificación:

Sobre la planificación la eda. evalúa:

- La habilidad del residente para planificar adecuándose a la realidad del aula.
- La habilidad para implementar aquello que se ha planificado.
- La habilidad de planificar de manera organizada.

“A ver un criterio para mí importante es como el practicante resuelve la situación particular del aula, de qué modo el practicante... no se si la palabra es adecuarse a la propuesta de enseñanza de la maestra. Porque tampoco quiero que se adecue...

Edo: *o que la copie?*

Edo. *Claro, o que la copie. Sino es poder resolver esa situación que a veces es de tensión entre lo que aprende en el Instituto y otras veces no.”*

“Ahí hay un punto importante para mí que es poder...eh... primero, en primer lugar pensar una propuesta de enseñanza y en segundo lugar llevarla adelante desde ese posicionamiento.”

“no logra al momento de planificar, organizarla,”

“Cometía errores cuando planificaba, se sentía perdida”

D2. En la presentación personal:

Para la eda. la vestimenta sería un indicador de los aprendizajes realizados por los estudiantes durante su formación.

“Y en cuanto a la alumna, es ir viendo esos progresos que hacen... y vos decís “Cómo cambiaron, ¿no?”. A veces yo digo en la forma de vestirse, de estar en el aula, Un montón de cosas que hacen a todo. A aprendizajes de todo tipo que tienen que ver con lo más gratificante, ¿no?....”

D3. En la comunicación

En relación a la comunicación con el grupo la eda. evalúa: la habilidad del residente para vincularse con el grupo, leer el interés del mismo, tomarlo en cuenta, y propiciar que los chicos participen.

“Por ejemplo; que tipo de intervenciones hace; si se da cuenta si los alumnos están interesados o no.”

“Que pueda estar atenta, bueno a cuando surgen errores poder levantarlos y hacerlos...” “los hacen participar”

D4. Relación con el grupo:

La eda. señala que evalúa:

- La habilidad para intervenir en la clase, trabajar con los errores de los alumnos y mantener el interés del grupo.
- El dominio del grupo.
- La habilidad para manejarse en el espacio del aula.

:

“Esto de que pueda moverse libremente por el aula, sí? Que no se quede dura parada sobre el frente.”

“...hay otros criterios que no tienen que ver puntualmente con lo didáctico, sino que tiene que ver, bueno, con posicionamientos de la alumna frente a los errores de los chicos o... posicionarse en el grado y de pronto mantener el interés.”

“si hay una propuesta de enseñanza interesante los alumnos no presentan problemas de conducta en el aula.”

“también el tema de la disciplina de los chicos estoy convencida que también pasa por la propuesta de enseñanza. Por eso digo esto que te decía al comienzo En esa aula particular, como la alumna resuelve me parece fundamental., ¿no?”

D5. Contenidos

La eda. refiere como criterios para evaluar :

- Conocer en profundidad el contenido a enseñar de manera que le permita ampliar el saber de los chicos, y vincularlos con otros conocimientos.
- Dar cuenta del propósito de aquello que está enseñando. Para ella el conocimiento del contenido a enseñar se vuelve más complejo en 2° ciclo que en 1° ciclo.

“O sea por falta de contenido, por establecer relaciones dentro de los conceptos que involucra ese contenido, no entender de dónde viene ni a dónde va. ¿Esto de para qué lo estas enseñando? ¿Qué esperás que aprenda con esto? Se te quedan mirando, no?”

“El tema también, otra cosa que estoy notando es... eh... el poco desarrollo de explicaciones Esto de poder sobre un tema que se está trabajando ampliar la información y no quedarse con lo que dice el texto que le dieron o el manual, eso de poder ampliar y... ir más allá de lo que está escrito, de lo que tienen los chicos, eh... estas cosas, no?”

D6. Consignas:

Se espera que un residente sea capaz de:

- Formular consignas con claridad.
- Reformularlas en función de la respuesta de los chicos.
- Formular consignas en concordancia con la actividad que están proponiendo.

“Después, ya en el aula lo que yo trato de observar mucho es, eh... como presenta las consignas, por ejemplo; que tipo de intervenciones hace; si se da cuenta si los alumnos están interesados o no. Yo por ejemplo, a veces que insisten con la consigna, que insisten con la consigna y no se dan cuenta que realmente lo que está pidiendo es algo, “

“Cuando los hacen trabajar en grupo, por ejemplo, que a veces las consignas en realidad no, no son las más apropiadas para estar en grupo entonces realmente después la consigna lo que requiere es una tarea individual y... por ay hay una insistencia con que trabajen grupalmente.”

D7. Actividades

En cuanto a las actividades la eda. evalúa:

- La habilidad de intervenir y acompañar el desarrollo de las actividades.
- La habilidad de construir, definir las actividades y sus consignas.
- La selección y fundamentación de las actividades.
- La habilidad de construir propuestas de trabajo creativas, interesantes, participativas.

“poder evaluarlo desde este proceso pero bueno ver también qué intervenciones se hicieron para llegar a ese producto.”

“Cuando los hacen trabajar en grupo, por ejemplo, que a veces las consignas en realidad no, no son las más apropiadas para estar en grupo entonces realmente después la consigna lo que requiere es una tarea individual y... por ay hay una insistencia con que trabajen grupalmente.”

“Porque a veces es alguna actividad que vieron en algún lado, que les pareció piola, la pusieron pero no saben para qué esa actividad, qué están enseñando. Esto lo noto más en el 2º ciclo.”

“Muchas veces las practicante, los chicos con las practicante muchas veces se portan mejor que con las maestras, así que bueno. Hay una propuesta más interesante, o porque los hacen participar o porque les traen, no sé, algún material o los llevan al laboratorio o a la biblioteca. Con la maestra esto no lo hacen”.

D8. Recursos

La eda. refiere como criterio de evaluación de los recursos, observar la pertinencia y el uso adecuado de los mismos. Además cuestiona el criterio que los maestros usan para pedirle al residente materiales.

“O a veces con los materiales es otro punto, ¿no? Si ese material es, si o no, qué materiales. Eso también me parece que es importante, bueno. O hacen algo muy bonito o un material muy interesante pero después no lo saben trabajar, entonces...o lo pegan o lo muestran pero no saben preguntar sobre ese material. O no saben aprovecharlo. Así que bien, ese es otro punto también importante.”

“los materiales, que tienen para hacer eso, no son los que necesitan”

“Así que en el aspecto de los materiales la maestra te dice: “UH pero no trae materiales” _ “pero qué materiales querés que traiga’..._ “y no pero cuando yo hacía la residencia traía una bolsa así (gesticulando como algo grande) llena de materiales”_ “Bueno pero en esta clase puntualmente, ¿qué material vos crees que ella necesitó y no trajo?”- “No, no, no para esta clase está bien”- Bueno listo.”

E) La formación en la residencia:

E1. Los cambios esperados en el residente.

Se infiere de los testimonios de la entrevista que la profesora de residencias condiciona los cambios esperados en el residente a la forma de trabajo del maestro orientador o co- formador, ya que considera que éste es un modelo para que el residente pueda construir sus intervenciones en el aula. La profesora espera del residente ciertas producciones, planificaciones, intervenciones dependiendo de la forma de trabajo del maestro orientador.

“Pero en ese grado donde la maestra trabaja de ese modo, la alumna tiene que también hacer esas intervenciones. Y en otro grado donde también debería hacerlas a veces esto pasa más desapercibido, ¿no? Entonces uno le pide cosas que, la verdad, la alumna nunca vio como modelo. “

En cuanto al desempeño del propio residente espera que él pueda planificar procesos de enseñanza, secuencias, y no solamente una clase aislada.

“Lo que yo veía que yo hablaba con ella era: “Vos no pudiste todavía dar el salto de pensar una clase a pensar una secuencia de clase, no?” Esto antes de pensar la residencia, observando solamente las planificaciones.”

Espera que el residente mejore, progrese entre el 1° tramo y el 2° de la residencia.

“quizás uno dice que bueno quizás vamos a ver qué pasa en la 2° parte del año, ¿no? Entonces ahí aprueba la primera residencia y resulta que la segunda es todavía mucho más traumática cuando ya está por recibirse decirle: “No, no está bien.”

La eda. espera de los residentes una actitud reflexiva, que puedan evaluar sus logros y dificultades del primer tramo de residencias y producir mejoras en el segundo tramo. Y tomar conciencia de los cambios hechos.

“En general les pido que ellas mismas puedan decir cuáles han sido sus logros y cuáles sus dificultades que tendrán que modificar en la 2° parte, por ejemplo. Así llegamos a fin de año que ellas mismas vayan diciendo que cosas fueron las que progresaron, que dificultades pudieron encontrar y cómo las fueron superando, todo suma con las practicantes, la verdad que si.”

La eda espera ver cambios y progresos en la forma de desenvolverse en el aula, en la planificación, hasta en la manera de vestirse.

“Y en cuanto a la alumna, es ir viendo esos progresos que hacen .Haberlas tenido en 2° primero y luego en 3° y vos decís “Cómo cambiaron, ¿no?”. A veces yo digo en la forma de vestirse, de estar en el aula,”

Se espera que el residente pueda mediar, negociar entre lo que se le pide en el Instituto Formador y aquello que le plantea su maestro orientador, planificar una propuesta de enseñanza y llevarla adelante.

“A ver un criterio para mí importante es como el practicante resuelve la situación particular del aula, de qué modo el practicante... no sé si la palabra es adecuarse a la propuesta de enseñanza de la maestra. Porque tampoco quiero que se adecue... Sino

es poder resolver esa situación que a veces es de tensión entre lo que aprende en el Instituto y otras veces no. Ahí hay un punto importante para mí que es poder...eh... primero, en primer lugar pensar una propuesta de enseñanza y en segundo lugar llevarla adelante desde ese posicionamiento.”

Criterios de evaluación referidos a Competencias		PR2
I- C. Transversales	Instrumentales o básicas	Actitud reflexiva, que puedan evaluar sus logros y dificultades del 1° tramo de residencias y producir mejoras en el 2°tramo. Y tomar conciencia de los cambios hechos. Cambios y progresos en la forma de desenvolverse en el aula, en la planificación, hasta en la manera de vestirse.
	Personales	Pueda mediar, negociar entre lo que se le pide en el Instituto Formador y aquello que le plantea su maestro orientador,
	Sistémicas	Espera que el residente mejore, progrese entre el 1° tramo y el 2° de la residencia.
II- C. Específicas	Académicas	
	Disciplinares	
	a) Org. y animar situaciones de aprendizaje	Pueda planificar procesos de enseñanza, secuencias, y no solamente una clase aislada. Planificar una propuesta de enseñanza y llevarla adelante.
	b) Gestionar la progresión de los aprendizajes	
	c) Elaborar dispositivos de diferenciación	
	d) Implicar a los Alumnos en sus aprendizajes	

E2. Los saberes del maestro orientador y su relación con el residente:

De los testimonios recogidos surge que los saberes del maestro orientador y la supervisión del residente son de mucha importancia en la formación del futuro maestro. No son sólo los comentarios o devoluciones que hace el maestro, sino también qué observa, cómo acompaña, qué sugerencias hace, desde qué concepciones o teorías explícitas o implícitas interviene, trabaja. El nivel de desempeño del residente depende en gran medida del docente orientador quien para

la eda. es un modelo necesario a partir del cual construir la propia práctica. Hay que ver para aprender a intervenir en el aula, en los aprendizajes.

“Esto sobre todo tiene que ver en las distancias que hay, creo yo, en como se está implementando el diseño curricular. Nuevo, o el anterior lo mismo, creo que tiene que ver con el posicionamiento didáctico del docente, un posicionamiento con respecto a la enseñanza donde vos encontrás muchas distancias.

Entonces tenés, para darte un ejemplo, un primer grado que desde el primer día trabaja pensando que los chicos pueden aprender a leer y escribir, que tienen conocimientos acerca de la lectura y la escritura, y que les puede pedir que escriban, a la otra maestra que les dice: “No, no les des para escribir porque no saben escribir”. No sé si me entendés.

Entonces, a ver, la propuesta de la planificación que hace ese practicante, desde el plan de clase hasta el proyecto de residencia, todo es muy diferente a otro grado. Entonces ahí se juegan cosas fuertes para el practicante.

Digamos... los criterios con los que ya va siendo evaluado por la maestra, y que yo también pongo sobre la mesa.

Porque para mí que un alumno tenga que hacer una propuesta de enseñanza, donde bueno, tenga que pintar una letra, y escribir renglones, a otro donde dice: “no, mirá hacé una recomendación literaria” hay una distancia. Eso es lo que yo me vengo encontrando desde hace unos años con grandes diferencias. Antes o yo no las veía o no existían. Este es para mí uno de los puntos más...”

“O quizás yo ya sé que en este grado con esta maestra sus observaciones son valiosas mientras que en otro grado digo, bueno, las observaciones de este docente no son valiosas, la verdad. La cosa también depende mucho de cómo trabaja la maestra y de cómo ésta piensa la enseñanza.”

*“Por eso que yo te decía al comienzo. Yo hay grados donde voy, si? Y digo esto es una buena práctica para **este** grado, para **esta** maestra (enfaticando en negrita) Para otra maestra esa práctica es una más. No pueden ver lo valioso que tienen algunas intervenciones. Por ejemplo no conocen el enfoque o no están convencidas de ese enfoque...”*

Los testimonios sugieren que en este espacio donde interactúan maestro co- formador y docente en formación se juegan elementos subjetivos, vinculares que a veces entorpecen la residencia, las producciones de los estudiantes.

“Cometía errores cuando planificaba, se sentía perdida. Ella misma se exigía, se presionaba, y metía cada vez más la pata, era una cosa! Y en la segunda parte del año

fue... excelente...Y tenía que ver con bueh... un poco de presión de parte de las maestras, de que no habían logrado feeling entre la maestra y la practicante, ¿no? No habían logrado... la chica muy respetuosa, se mantuvo muy bien siempre en su lugar, no hubo... pero bueno, ¿no? El 2º cuatrimestre no pasó.”

Para la eda. la forma de trabajo de la docente orientadora tanto como el encuadre institucional se vuelven formativos para el residente.

“a la escuela que voy con 3º, es una escuela donde la exigencia es para todos. Entonces desde la maestra desde la directora, o sea es una escuela muy ordenada, como muy organizada. Esto también hace que lo actitudinal en el practicante no pase tan desapercibido. Las maestras no faltan o no faltan... o si faltan avisan. Este tipo de cosas. Entonces la practicante de alguna manera también responde a esto.”

E3. Los saberes del maestro orientador y su relación con el profesor de prácticas:

De los testimonios surge la valoración que la eda hace del saber de algunos maestros orientadores cuando éstos acompañan, brindan su saber, su experticia desde ciertos marcos teóricos y de intervención.

“O quizás yo ya sé que en este grado con esta maestra sus observaciones son valiosas mientras que en otro grado digo, bueno, las observaciones de este docente no son valiosas, la verdad. La cosa también depende mucho de cómo trabaja la maestra y de cómo ésta piensa la enseñanza.”

“Así que el trabajo con el maestro orientador para mi es muy importante. Muy, muy importante. Yo lo valoro mucho... ya te digo a veces no con maestros que vos decís, están a 50 años luz de lo que yo quiero.”

“Así que en el aspecto de los materiales la maestra te dice: “UH pero no trae materiales” _ “pero qué materiales querés que traiga’..._ “y no pero cuando yo hacía la residencia traía una bolsa así (gesticulando como algo grande) llena de materiales”_ “Bueno pero en esta clase puntualmente, ¿qué material vos crees que ella necesitó y no trajo?”- “No, no, no para esta clase está bien”- Bueno listo.”

Esta relación entre los saberes del maestro y el profesor la eda. la define como un espacio de negociación, a diferencia de lo que sería un espacio de enfrentamiento.

“Claro, así que siempre hay ahí una cuestión de negociación. La otra vez un alumno tenía una secuencia de matemática para la residencia, era de división. La profesora de prácticas, de matemáticas se la aprobó, todo bien. Me llama toda angustiada. “No porque la maestra pensó que no empezábamos el 7 de junio, sino el 7 de julio. Y en realidad antes tenía que dar multiplicación.- Bueno está bien, reformulá, porque está bien, reformulala, pensá en el campo multiplicativo, pensá en la multiplicación y la división como operaciones contrarias.” Entonces la chica entre lo que había hecho, lo completó y bueno. Y ahí le presentó la secuencia a la maestra. Y bueno ahí también hay que hacer un trabajo de negociación. Y de...creo que es fundamental, ¿no? Me parece que lo que no le sirve a nadie es el enfrentamiento. Decir:” la alumna ya la hizo, por que vos le dijiste que era esto y se terminó.” Todas estas cosas pasan”

F) Experiencia más gratificante:

La eda. expresa que se siente gratificada cuando los residentes logran planificar el 2º tramo de residencias y cuando ve los progresos que se van produciendo en las alumnas. También cuando las maestras quieren volver a tener practicantes porque se han quedado conformes con el trabajo de los residentes.

“Y lo más gratificante es para mi cuando en el 2º cuatrimestre arman el proyecto, se desenvuelven bien o cuando las maestras, por ejemplo ahora antes de que terminaran las clases se me acercó una maestra y me dijo:”Mirá que el cuatrimestre que viene quiero practicantes, eh?” Entonces esa cosa de decir bueno, Las maestras que te dicen me encantó... Eso me parece muy gratificante.

Y en cuanto a la alumna, es ir viendo esos progresos que hacen .Haberlas tenido en 2º primero y luego en 3º y vos decís “Cómo cambiaron, ¿no?”. A veces yo digo en la forma de vestirse, de estar en el aula, Un montón de cosas que hacen a todo. A aprendizajes de todo tipo que tienen que ver con lo más gratificante, ¿no?”

G) Situación más dificultosa:

:

La eda. refiere como situación dificultosa tener que levantarle la práctica a una estudiante por las actitudes de la misma, por falta de conocimiento del contenido a enseñar, falta de predisposición a cambiar, a rehacer un plan, a aceptar la supervisión o el acompañamiento.

“Dejame pensar... han sido tantas que no me acuerdo. (risas) No en residencias no. Quizás tuve situaciones complicadas con 2º, 3º no. Quizás tuve alguna dificultad con alguna que tuve que levantarle la práctica por cuestiones actitudinales, es cierto. Si

había una, un año tuve serías dificultades con una persona, bueno. De inicial, en inicial tuve una complicadísima.

Edor: *¿Por qué era complicada?*

Edo: *Sobre todo por cuestiones actitudinales. Chicas que te dabas cuenta que bueno, que les faltaba, no solamente lo actitudinal, no? Que les faltaba contenido, que le falta un montón de cosas, y que no tiene predisposición para cambiar. Esa es otra cosa que yo trabajo mucho con ellas y que evalúo mucho. Yo siempre les digo en la práctica no sólo en la de 2º sino en la de 3º tienen que tener mucha predisposición para decir el 1º plan seguro que no va a estar bien. Seguro que voy a tener que hacer varios, ¿no? Y hay alumnas que bueno, no. Ya lo hicieron y listo. Y bueno vos les decís: “Mirá vos esto lo tenés que cambiar.” Se enojan o no... o les cae mal, o te cuestionan, o “¿Por qué lo tengo que cambiar?” Bueno, entonces, eh... Si me ha pasado, ya te digo. Me ha pasado tener que hacer una reunión y seriamente...TE voy a contar el caso de una chica bastante complicada y además con una actitud de amenaza una cosa que...*

Edor. *¿De amenazarte a vos a...?*

Edo: *Si, si generalmente, si, no...”Voy a hacer una nota, que sé yo, a la Inspectora,” O que empiezan a cuestionar el trabajo de uno: “No, por qué vos me dijiste que tal cosa” Y bueno. En 2º más que en 3º.”*

La Escuela primaria del caso 2:

Contexto de la entrevista:

La escuela primaria del caso 2, es la primera escuela estatal de la localidad, y una de las primeras de toda la zona sur. Data de 1885, fundada por Atanasio Lanz. Está ubicada en un barrio lejos del centro de la ciudad pero a una cuadra de las vías del tren.

La maestra orientadora del caso 2

A) Situación de residencia

A1. Organización de la residencia en el DC., A2. Organización de la residencia en el ISFD: No hay datos

A3. Organización de la residencia en la escuela:

De los testimonios surge que la residencia está organizada en la escuela primaria de la siguiente forma:

- dos semanas de observación para conocer la forma de trabajo del maestro orientador
- cuatro prácticas, una por semana, con contenidos extraídos de la planificación del maestro orientador.
- prácticas intensivas durante 1 mes dando clases de las cuatro áreas y abarcando toda la jornada escolar, excepto las horas especiales, a partir de la planificación del maestro orientador.

“Si son dos semanas de observaciones, y más o menos sabía, porque nosotros habíamos trabajado con verbos con cartelitos que es más están ahí pegados.”

“... Primero hay una parte de observación del residente al docente.”

“Y después las prácticas lo hacemos los días jueves. Es un mes. O sea que son cuatro prácticas, cuatro jueves”

“Nosotros le damos un tema, por supuesto va tener que dar dentro de la secuencia que estamos dando,”

“Y después empiezan las intensivas que son las cuatro áreas durante un mes y durante los cuatro módulos, respetando las horas especiales y vos le das la secuencia,”

B) Supervisión de la residencia:

B1. Sujetos que supervisan:

A partir de los testimonios se infiere que en la escuela primaria los sujetos que supervisan son: los maestros orientadores y la profesora de residencias. En el Instituto además supervisan los profesores de las áreas curriculares. La eda. que la profesora de residencias supervisa a los residentes y es la persona del Instituto con la que ella se vincula.

“yo siempre me manejo... Mi intermediario, digamos, siempre es la profesora de residencia. Por ejemplo con (prof. de residencias), por ejemplo, siempre que se hacen las observaciones, viene, me pregunta..., siempre mi intermediario es la profesora. Es la profesora que les transmite a las chicas –... fijate si podes hablar con los profesores-. Entonces ella sugiere que se acerque a tal profesor”

B2. Contenidos que se supervisa;

- la planificación del residente (que esté de acuerdo con el DC)
- el desarrollo de la clase
- la construcción y el uso de los recursos
- el contenido a enseñar, extensión, profundidad.
- las actividades que hacen los alumnos
- la intervención didáctica del residente, la trasposición didáctica.
- la caligrafía y el uso del pizarrón
- el manejo del grupo.
- el vínculo con la maestra orientadora.
- el vínculo con los nenes.
- el uso de la voz

“Bueno digamos: “si pero vos lo sacaste del diseño? si ¿pero estás segura?” le decía yo.”

“Otras cosas que yo, para mí, son muy importantes son la presentación de los textos. Al momento de lo que es recurso, tanto para el desarrollo de la clase, el inicio de la clase, como en el momento de trabajar en los cuadernos. Los textos presentaban muchos distractores. Por ejemplo presentó una fotocopia que estaba muy borroneada”

(Está hablando de la residente que tuvo en ese cuatrimestre) “No había anticipación a un tema, una puesta en común, ideas previas, ella decía... bueno, en lugar de eso ella podía decir, alguien te puede comentar, si quizás, escuchar a ver que traen ellos, les digo, qué bagaje de conocimientos traen para que después vos con lo que ellos te traen, te tiran vos podes armar tu plan..”

“Seguía haciendo hincapié que la cursiva, que cada letra tiene una direccionalidad, que los números tienen una manera de escribirse y cada letra tiene una direccionalidad y no puedo empezar de abajo, seguimos la dirección de número, de la letra...”

Entonces le digo: - no, no esto no es una letra clara”_, son cosas que uno tiene que tener como base, digamos; si uno se está formando como docente. Mínimo tipo de letra, no sé...”

“Las chicas en general tienen buen vínculo con los nenes, el trato, los manejan bien, por lo menos lo que yo vi. Las anteriores tenían buen manejo el manejo de grupo, este... la relación conmigo es buena, la parte vincular digamos que es buena en general, siempre, casi siempre, digamos que es buena. Yo nunca tuve una mala experiencia que trataron mal a los nenes o roces, de ninguna manera; siempre fue la parte vincular, siempre bien. No hubo mayores problemas.”

“Lo que pasa es que por ahí cuando quiso dar leyenda quería dar ocho leyendas y bueno, yo le dije que conmigo tiene que ser dos, conmigo como con cualquier otra. Porque vas a tener que dar la lectura, la escucha, la re-lectura. Que no trabaje las actividades....Por su puesto la interpretación y la comprensión van a estar en las dos. Lectura, que no trabaje solo. Por supuesto la lectura y la escucha van a estar presentes pero trabajá actividades diferentes. Caracterizá una galería de personajes. Podés hacer un montón de cosas para trabajar en lengua. Y bue...Ella tomó lo que a ella le pareció digamos.”

“Yo le dije:- si tiene que levantar el tono de voz, hacelo, yo no me voy a enojar, No me voy a enojar en absoluto, hacé de cuenta que el grado es tuyo”

B3. Acciones de supervisión:

- da indicaciones y hace observaciones anticipando lo que espera del residente.
- intenta aunar criterios entre el Instituto y la Escuela.
- corrige las planificaciones del residente.
- muestra, remarca, da ejemplos al residente.
- orienta sobre la pertinencia didáctica de la actividad para el grupo
- interviene en la clase que está dando el residente, sugiere, da instrucciones, corrige al residente.
- evalúa las acciones del residente
- orienta al residente sobre los recursos.
- brinda su experiencia su práctica, sus clases como ejemplo.
- presta sus materiales al residente.
- observa al residente mientras practica.
- da indicaciones al residente sobre el uso de la voz.
- sugiere que se consulte a algún profesor del Instituto.

“o sea me costó mucho evaluarla porque era tal las observaciones que le hacía, de buenos modos, en buenos términos y con anticipación le decía, -mira bueno vos vas a dar una clase, tenés en cuenta esto- tenés en cuenta...”

“Porque ella dice que en el instituto se lo hacen formular de una manera y en el diseño está formulado de otra. Entonces para aunar criterios entre lo que le dicen en el instituto y la realidad que nosotros palpamos ahora.”

“porque era que yo le decía, le mostraba, le remarcaba, y era siempre lo mismo, hasta que bueno al final se nos terminó, la mayoría, bueno mira escribilo, formulado así.”

“Bueno, esto era borroneado, era escrito arriba, entonces yo le había dicho que eso no, y después terminó haciéndolo porque lo único que cambió fue el título que estaba hecho una nube y pintado y el texto era igual. Entonces le digo - mirá yo ya te lo había dicho, entonces quiero que lo que yo te digo lo tengas en cuenta, porque no es un capricho mío, es que los nenes necesitan una lectura libre-.”

“Seguía haciendo hincapié que la cursiva, que cada letra tiene una direccionalidad, ...y no puedo empezar de abajo, ... entonces ella le hizo una h mayúscula y le dibujó un rulito en cada punta, entonces le digo: - no, no esto no es una letra clara”_...”

“Entonces sobre la marcha, yo ya le había dicho, dictado al maestro, le dije:” - fijate qué actividad, esto es copiar, no!, de copiar no, porque la copia no tiene sentido-”;
Por eso sobre el momento le dije: -“mira leéselo, que copien, que escriban la parte de la leyenda que más le gustó y ya está.-”

“Todo el material que tengo lo presto, es más, el viernes le presté el libro de matemáticas de Broitman, material que para mí es muy rico, para aprovechar. Le doy todo lo que yo tengo, digamos, todos los aportes que yo tengo para que ellas crezcan. Porque yo lo que quiero es que salgan buenas, digamos.”

“Porque vas a tener que dar la lectura, la escucha, la re-lectura. Que no trabaje las actividades... Por su puesto la interpretación y la comprensión van a estar en las dos. ... (...)pero trabajá actividades diferentes. Caracterizá una galería de personajes. Podés hacer un montón de cosas para trabajar en lengua.”

“Me costó mucho. Yo le dije:- si tiene que levantar el tono de voz, hacelo, yo no me voy a enojar, No me voy a enojar en absoluto, hacé de cuenta que el grado es tuyo-. ay”

“Y digo, ya que ella tenía la posibilidad de tener a Did,- aprovechala, pero aprovechala, que vas a aprender un montón.- Y es para mí, no sé, hay que sacarse el sombrero. No sé, me parece que para mí es muy didáctica, sabe mucho, tiene una llegada impresionante y explica tan bien y te da la posibilidad, de no solamente de ejemplos sino que te da un abanico de ejemplos y entonces vos decís- ah, mirá, también era así. Y mirá este- Y te abre la mente, entonces le digo: -mirá todo lo que ella te sugiera tomalo, tomalo e implementalo, porque te va a hacer crecer-.”

B4. Instancias de supervisión: tiempos, espacios.

Las instancias de supervisión son informales y cotidianas. De estas acciones de acompañamiento se puede inferir que mientras el residente está con la docente es supervisado en forma constante por ella.

“Como ella copiaba todo junto, los nenes copiaban todo junto –¿y por qué copiaste así? y porque la señorita... –“Cuando yo miraba el pizarrón, era verdad, pobre...”- Raquel. anda borra y escribí con un espacio para que ellos se den cuenta-“ Una vez, dos veces, después me terminó cansando yo.”

Me costó mucho. Yo le dije:- si tiene que levantar el tono de voz, hacelo, yo no me voy a enojar, No me voy a enojar en absoluto, hacé de cuenta que el grado es tuyo-.

“Yo le dije, –mira que estos nenes están acostumbrados, a que manejen, que toquen lo que es concreto, y que no hay una estructura, que cada uno va a sacar su conclusión, que trabaje por grupo. – a ver cómo hacés,”

C) Evaluación de la residencia:

C1. Los criterios de la evaluación:

- La habilidad del residente para dar cuenta del propósito de su enseñanza.
- La selección, confección de los recursos y su propósito en la enseñanza.
- La habilidad para planificar usando el DC.
- La trasposición didáctica.
- La organización y distribución del tiempo áulico.
- La intervención didáctica.
- La habilidad del residente para incorporar la forma de trabajo del maestro orientador.
- El conocimiento del contenido a enseñar.
- La preparación de las clases por parte del residente, su seguridad frente al grupo.
- El dominio de grupo,
- La organización del trabajo,
- El vínculo con los chicos.
- El uso de la voz

- La letra y el uso del pizarrón.
- El proceso de formación, de mejora del residente, la predisposición al aprendizaje, a incorporar aquello que se le ofrece.

“Porque la selección..., digamos que el objetivo, que tengan en claro el objetivo a planificar, es decir, para qué voy a enseñar, qué contenido voy a seleccionar. Qué es lo que yo quiero que mis alumnos aprendan.”

“lo copiaba por ahí no del diseño, por ahí de algún libro de las revistas estas nuevas que salen... y que bueno. No es que esté mal. Yo no digo que esté mal, ni me siento quien, pero lo formulaba de otra manera, me parece que ahora desde la escuela de la institución se pide sacarlo y seleccionar los contenidos del diseño (enf.) para eso están hechos.

“Y además es como que no podía bajar de nivel,”

“el tema del manejo del tiempo, por ejemplo. Los primeros tres días dio todo lengua, todo sociales, todo matemática.”

“Entonces yo lo que le decía era que, -cuando vos viniste y viste la leyenda y yo te había dicho que el dictado al maestro es una tarea que te iba a llevar una semana o dos como mínimo o más-. Porque ese listado tal cual te lo dictan, vamos, volvemos, revemos, tachamos, ponemos, hasta llegar al producto final. Ella en una clase lo hizo, y como no es así, pero como hubo paro tampoco le puedo exigir algo...”

“pero uno tiene que venir con sus clases más o menos preparado.”

“Las chicas en general tienen buen vínculo con los nenes, el trato, los manejan bien, por lo menos lo que yo vi. Las anteriores tenían buen manejo el manejo de grupo, este”

“La presencia también, -hasta que no haya un orden en la clase, yo no puedo empezar- o sea si no hay un clima de trabajo... uno está jugando a la bolita, ellos son así, ellos son así, porque la edad de ellos es así. Entonces hasta que yo no pude tener un clima de trabajo...”“entonces tuve que parar la clase.”

“Y si era muy bajita. Y ellos están acostumbrados a mi voz. Y sí el manejo de voz es importante, que ellos distingan el tono de cuando uno está poniendo un límite, cuando uno está explicando.”

“...porque era el tema de que mezclaba los tipos de letras, era otro tema. Seguía haciendo hincapié que la cursiva, que cada letra tiene una direccionalidad, que los números tienen

una manera de escribirse y cada letra tiene una direccionalidad y no puedo empezar de abajo, seguimos la dirección de número, de la letra... La h como a los nenes no le salía, porque es difícil la H entonces ella le hizo una h mayúscula y le dibujo un rulito en cada punta, entonces le digo: - no, no esto no es una letra clara”_, son cosas que uno tiene que tener como base, digamos; si uno se está formando como docente. Mínimo tipo de letra, no sé...”

“Y vos no sabés la chica, la voluntad que tuvo esa chica para salir adelante, y lo bien que terminó ¡no sabes qué bien! Me sentí gratificada, en el sentido que es una chica todo lo que vos veías lo tomaba... lo aplicaba. Me sentí bien en todo ese sentido, en todo lo que le aporté en mi humilde trabajo, y todo lo que la profesora le decía ¡lloró!... no sabes lo que sufrió esa chica, pero aprendió, y salió bárbara. En ese sentido, pretendo que como a esa chica le sirvió, y me sentí super bien y mirá como esta ésta chica, creció, como mejoró, lo que aprendió, lo que creció; este... yo pretendo que todas sean como ellas, viste. Pero le costó un montón pero vos veías que iba cada clase mejorando y mejorando y mejorando y se vio el progreso y terminó súper bien la chica, viste”

La eda. espera esfuerzo del residente para que éste construya con la exigencia el rol docente. Aquí la docente da cuenta de una marca en su formación. Con la exigencia se aprende, se tiene una buena base.

“Pero yo sentí que a mi me exigieron mucho también, entendés, porque la señorita de primero y Li no sabés lo que nos hicieron trabajar!. ¡Que se los agradezco porque es la única manera de aprender! Que nos exijan, hace que nosotras nos preocupemos, que tengamos que exigirnos a nosotras mismas, ponernos a prueba todo el tiempo, viste. Así que yo lo que pretendo era eso, digo, una buena exigencia para tener una buena base, también. Después pasa por cada uno.”

A continuación hemos agrupado los criterios de evaluación. Aquí denomino MO2 a la maestra orientadora del caso 2.

Criterios de evaluación referidos a Competencias		MO2
I- C. Transversales	Instrumentales o básicas	La habilidad del residente para dar cuenta del propósito de su enseñanza. El uso de la voz La letra y el uso del pizarrón. Tener una buena base. (refiriéndose a la formación del residente)
	Personales	La habilidad del residente para incorporar la forma de trabajo del

		maestro orientador.
	Sistémicas	El proceso de formación, de mejora del residente, la predisposición al aprendizaje, a incorporar aquello que se le ofrece. La actitud de esfuerzo personal por avanzar en su formación.
II- C. Específicas	Académicas	Conocimiento del contenido a enseñar, transposición didáctica del mismo. La intervención didáctica realizada con un contenido.
	Disciplinares	El conocimiento del contenido a enseñar. Pertinencia de las actividades en función del contenido.
	a) Org. y animar situaciones de aprendizaje	Referidos a la planificación se evalúa: Selección de contenidos, formulación de objetivos, habilidad para planificar usando el DC. La trasposición didáctica. La organización y distribución del tiempo áulico. La organización del trabajo. Desarrollo de la clase. La intervención didáctica. La preparación de las clases por parte del residente, su seguridad frente al grupo. El dominio de grupo, tener autoridad frente al mismo, generar un buen clima de trabajo. Justificación del propósito de la clase. Extensión de las clases, tiempo que le lleva al grupo terminar esas actividades. La selección, confección de los recursos y su propósito en la enseñanza. Pertinencia y presencia del recurso en función del contenido que se quiere enseñar.
	b) Gestionar la progresión de los aprendizajes	La forma de trabajo del residente adecuada al grupo en cuanto a edad y atención.
	c) Elaborar dispositivos de diferenciación	
	d) Implicar a los Alumnos en sus aprendizajes	El vínculo con los chicos. La interacción que establece el residente con los chicos para construir el contenido. Pertinencia de las actividades en función de las posibilidades de los chicos.

C2. Sujetos que intervienen en la evaluación:

La eda. refiere que intervienen en la evaluación las maestras orientadoras y la profesora de prácticas, pero que la calificación y acreditación son responsabilidad de la profesora de residencias.

“Mi intermediario, digamos, siempre es la profesora de residencia. Por ejemplo con (prof. de Residencias), siempre mi intermediario es la profesora. Es la profesora que

les transmite a las chicas –bueno, mirá acá la señorita me está diciendo que vos tenés que mejorar esto, a ver cómo vas a hacer?-, - fijate si puedes hablar con los profesores”
“En el momento de evaluar, este... yo pregunté a las chicas de 4° y bueno terminamos diciendo que, bueno, que le cuesta, le cuesta un montón... Pero bueno, tampoco, me parece que no me correspondía a mi desaprobala, digamos Yo lo que hice fue en el informe, fue desarrollar todas las observaciones que yo vi, como para que mejore, pero no se si era yo la persona para desaprobala, viste.”

C3. Instrumentos de evaluación:

Se usan como instrumentos de evaluación informes donde se describe aquello que evalúa.

“Digamos en el informe que desarrollé, traté de ponerle todo lo que yo vi: positivo y negativo., pero no deje de recalcarle lo que yo le puse, o sea... diplomáticamente, como quién dice. Le puse, viste, todo,”

“Pero bueno, tampoco, me parece que no me correspondía a mi desaprobala, digamos. Yo lo que hice fue en el informe, fue desarrollar todas las observaciones que yo vi, como para que mejore, pero no sé si era yo la persona para desaprobala, viste.”

C4. Comunicación de la evaluación:

La eda. refiere que comunica sus evaluaciones a otros maestros orientadores, a la profesora de residencias y a los residentes. La comunicación con los maestros es a través del diálogo informal.

“La primera vez. Justo estábamos hablando de eso, y a la chica de primero, también le costó mucho.”

“...Entonces fui y hablé con mi compañera, y mi compañera observó lo mismo que observé yo.”

Con la profesora de residencias la comunicación es en espacios informales y a través de los informes de evaluación. La comunicación de la evaluación a los residentes la hace la profesora. El informe es canal de comunicación con una forma particular de escritura. Se infiere que aquello que se escribe aparece con un lenguaje indirecto, sin

colocar abiertamente aquello que se piensa. La maestra no toma decisiones sobre la calificación o acreditación de la residencia.

“Yo se lo iba a comentar a... (prof. de residencia) pero no la vi”

“Por ejemplo con (prof. de residencias), por ejemplo, siempre que se hacen las observaciones, viene, me pregunta. Siempre que le hago las observaciones le digo:- Mirá me parece que tiene alguna dificultad en el tema de seleccionar, por si tenés que hacer alguna sugerencia, o que sugerirle que, se yo, que amplíe, siempre mi intermediario es la profesora. Es la profesora que les transmite a las chicas –bueno, mirá acá la señorita me está diciendo que vos tenés que mejorar esto, a ver cómo vas a hacer?-, - fijate si podes hablar con los profesores-. Entonces ella sugiere que se acerque a tal profesor”

“Digamos en el informe que desarrollé, trate de ponerle todo lo que yo vi: positivo y negativo., pero no deje de recalcarle lo que yo le puse, o sea... diplomáticamente, como quién dice. Le puse, viste, todo,”

D) Criterios de evaluación de una clase:

D1. En la planificación:

La eda evalúa en la planificación de una clase los siguientes puntos:

- Selección de contenidos
- Formulación de objetivos
- Desarrollo de la clase.
- Justificación del propósito de la clase.

“¿Qué criterios tomo yo para evaluarlas? Entonces digo bueno si tomo desde lo que es la parte de desarrollo de, selección de los contenidos y todo lo que es la planificación, encontré bastante dificultad para ella. Por ejemplo le costó seleccionar los contenidos.”

“que tengan en claro el objetivo a planificar, es decir, para qué voy a enseñar, qué contenido voy a seleccionar. Qué es lo que yo quiero que mis alumnos aprendan. Era muy amplio”

D2. En la presentación personal: No hay datos

D3. En la comunicación:

Se evalúa, la interacción que establece el residente con los chicos para construir el contenido.

“No había anticipación a un tema, una puesta en común, ideas previas, ella decía... bueno, en lugar de eso ella podía decir, alguien te puede comentar, si quizás, escuchar a ver que traen ellos, les digo, qué bagaje de conocimientos traen para que después vos con lo que ellos te traen, te tiran vos podés armar tu plan. Le costó mucho a ella y me costó mucho a mí, por primera vez, te digo la verdad. “

D4. Relación con el grupo:

En relación con el grupo la eda. evalúa:

- la forma de trabajo del residente adecuada al grupo en cuanto a edad y atención.
- El dominio del grupo, tener autoridad frente al mismo, y además generar un buen clima de trabajo.

“entonces los nenes, más vale que se te van. Porque ellos tienen una atención de una hora y media o dos con todas las luces, después olvidate que te van a prestar atención, porque son chiquitos y se cansan”

“porque los nenes estaban todos desbandados. Porque al no haber orden es como que se aburren”

“porque los nenes estaban todos desbandados.... Entonces terminé dando yo, los nenes, vos sos la autoridad, no veían la autoridad, los nenes si bien no le faltaban el respeto pero como le faltaba organización, no había un clima de trabajo para que se pueda.. ... Los nenes hablan, y son inquietos, y está bien, porque intercambian...”

“La presencia también, -hasta que no haya un orden en la clase, yo no puedo empezar- o sea si no hay un clima de trabajo... uno esta jugando a la bolita, ellos son así, ellos son así, porque la edad de ellos es así. Entonces hasta que yo no pude tener un clima de trabajo...”

D5. Contenidos:

En referencia a los contenidos la eda. evalúa:

- el conocimiento del contenido a enseñar,
- la transposición didáctica del mismo.
- la intervención didáctica que realiza el residente con el contenido.

“No había anticipación a un tema, una puesta en común, ideas previas, ella decía... bueno, en lugar de eso ella podía decir, alguien te puede comentar, si quizás, escuchar a ver que traen ellos, les digo, qué bagaje de conocimientos traen para que después vos con lo que ellos te traen, te tiran vos podés armar tu plan. Le costó mucho a ella”

“Me parece que estaba ella como con falta de contenido, enriquecido, le faltaba lectura. Digamos que, por ahí me ponía unos títulos hermosos, de algunos libros que sonaban divinos pero se notaba que no había lectura.”

“y le costó bajar a nivel chiquitito a ella.”

D6. Consignas: No hay datos

D7. Actividades:

En cuanto a las actividades se evalúa:

- pertinencia de las actividades seleccionadas por el residente en función del contenido y de las posibilidades de los chicos. ,
- extensión de las clases, cuánto tiempo le lleva al grupo terminar esas actividades.
- organización de las actividades.

“y ella quería que los nenes copiaran eso, y yo dije: -¡no!!!! esto no-, esto ni un nene de sexto te lo termina copiando, le digo... y además ¿tiene sentido la copia?”

“porque son muy largas las clases”

“como le faltaba organización, no había un clima de trabajo para que se pueda...”

D8. Recursos:

Referido a los recursos se evalúa:

- Pertinencia del recurso en función del contenido que se quiere enseñar.
- Construcción y presentación de los recursos.
- Presencia de los recursos necesarios para la clase

“porque ella quería presentar una línea de tiempo de 1492 hasta la fecha, - Raquel necesitas un rollo de papel higiénico, más o menos y además ¿tiene mucho sentido que vos le presentes una línea de tiempo? ¿Vos qué querés saber? ¿Cuál es el objetivo? ¿Qué cantidad de años pasaron desde que Colón pisó América hasta ahora? Y bueno ¿fijate que surge?,” proponéselo,-.”

“y también ella debe contar con los recursos, no tiene que esperar de mí. Porque quería trabajar con una línea de tiempo que había trabajado la otra residente anterior, que en realidad, la línea de tiempo era mía....”

“como que no había mucho ingreso económico y le costaba también. Bueno eso también hay que tenerlo en cuenta. Considerando eso, pero vos a los nenes, en este momento no les interesa si podés o no podés, vos tenés que tener el material para trabajar.”

“Otras cosas que yo, para mí, son muy importantes son la presentación de los textos. Al momento de lo que es recurso, tanto para el desarrollo de la clase, el inicio de la clase, como en el momento de trabajar en los cuadernos. Los textos presentaban muchos distractores. Por ejemplo presentó una fotocopia que estaba muy borroneada”

“Otra cosa era matemáticas, distinguir medidas de capacidad, por ejemplo, donde hay que distinguir el litro y el kilo y era todo tan borroneado que no sabías si era una horma de queso o un pedazo de jabón. Tiene que ser claro el recurso.”

E) La formación en la residencia:

E1. Los cambios esperados en el residente:

- Se espera que el residente se adapte a la forma de trabajo del maestro orientador, aprenda a intervenir en el aula de acuerdo a lo señalado por él. . Adopte la forma de trabajo de su maestro orientador.

“Hasta que un día, tuve que hacer muchas correcciones sobre la marcha y muchas veces cuando le hacía las observaciones a la chica, la reformulación era igual.

O sea le costó muchísimo a ella en particular. A las demás, ponele, le hacía una sugerencia y mirá lo cambió. Es más, yo lo que hice es mostrarle una planificación mía, y decirle -yo lo formulo de ésta manera-.”

“entonces era en eso en lo que me costó; porque a mí en particular, porque era que yo le decía, le mostraba, le remarcaba, y era siempre lo mismo, hasta que bueno al final se nos terminó, la mayoría,, bueno mira escribilo, formulado así.”

Entonces le digo - mirá yo ya te lo había dicho, entonces quiero que lo que yo te digo lo tengas en cuenta, porque no es un capricho mío, es que los nenes necesitan una lectura libre-.”

“Yo le dije, –mira que estos nenes están acostumbrados, a que manejen, que toquen lo que es concreto, ..., entonces diferentes caminos y eso era lo que quería que ella haga, que ella vea además. De esta manera es más enriquecedor el contenido, podés aprovecharlo mucho más. No sé esto es lo que yo viví; Y me costó mucho evaluarla, mucho evaluarla. “

- Se espera que el residente adopte una postura pro-activa con respecto a su formación, que adopte la actitud de su maestro orientador respecto al compromiso con la tarea y la preparación de las clases.

“Cuando yo di eso, no sabía nada de dinosaurios por ejemplo, no sabía que tipos de dinosaurios había, no sabía de que se alimentaban, tuve que sentarme e investigar. Lo que yo pedía, lo que yo pretendía también de ella es que se siente y que lea, no solamente con un sólo autor, que busque bibliografía, que se interiorice. Viste, me parece que no había preparación.”

“Y que sé yo, viste, desligaba mucho. Que está bien que los profesores faltan, pero vos te tenés que esmerar, porque te falta a vos, porque ese es un tema tuyo. Es por ese lado. Como que le faltaba preparación a ella, desde base, pero...que sé yo.”

- Se espera que el residente acepte las exigencias y la supervisión de su maestra orientadora, ya que así se aprende.

“Pero yo sentí que a mí me exigieron mucho también, entendés, porque la señorita de primero y Lidia no sabés lo que nos hicieron trabajar. ¡Que se los agradezco porque es la única manera de aprender! Que nos exijan, hace que nosotras nos preocupemos, que tengamos que exigirnos a nosotras mismas, ponernos a prueba todo el tiempo, viste. Así que yo lo que pretendo era eso, digo, una buena exigencia para tener una buena base, también. Después pasa por cada uno.

- Se espera que el residente mejore su trabajo, tome en cuenta las sugerencias del profesor de residencias.

“Y vos no sabes la chica, la voluntad que tuvo esa chica para salir adelante, y lo bien que terminó ¡no sabes qué bien! Me sentí gratificada, en el sentido que es una chica

todo lo que vos veías lo tomaba... lo aplicaba. Me sentí bien en todo ese sentido, en todo lo que le aporté en mi humilde trabajo, y todo lo que la profesora le decía ¡lloró!... no sabes lo que sufrió esa chica, pero aprendió, y salió bárbara. En ese sentido, pretendo que como a esa chica le sirvió, y me sentí super bien y mirá como esta ésta chica, creció, como mejoró, lo que aprendió, lo que creció; este... yo pretendo que todas sean como ellas, viste. Pero le costó un montón pero vos veías que iba cada clase mejorando y mejorando y mejorando y se vio el progreso y terminó súper bien la chica, viste. Eso para mi fue súper gratificante, viste. Por que las chicas que no tienen dificultad...es más fácil. Pero el desafío está en las que si tienen dificultad y pueden mejorar y crecer. Ahí está el desafío, así que bueno..."

Cambios esperados en los residentes		MO2
I- C. Transversales	Instrumentales o básicas	
	Personales	Se adapte a la forma de trabajo del maestro orientador, aprenda a intervenir en el aula de acuerdo a lo señalado por él Adopte la forma de trabajo de su maestro orientador. Adopte la actitud de su maestro orientador respecto al compromiso con la tarea y la preparación de las clases. Acepte las exigencias y la supervisión de su maestra orientadora, ya que así se aprende. Tome en cuenta las sugerencias del profesor de residencias.
	Sistémicas	Adopte una postura pro-activa con respecto a su formación. Mejore su trabajo.
II- C. Específicas	Académicas	
	Disciplinares	
	Org. y animar situaciones de aprendizaje	
	Gestionar la progresión de los aprendizajes	
	Elaborar dispositivos de diferenciación	
	Implicar a los Alumnos en sus aprendizajes	

E2. Los saberes del maestro orientador y su relación con el residente:

De los testimonios se infiere que la maestra orientadora asesora al residente, le hace correcciones, brinda su planificación como modelo. Orienta sobre las posibles intervenciones y asesora sobre la confección de recursos. Da indicaciones y hace observaciones anticipando lo que espera del residente, la forma en que desea que sea

trabajado el contenido, las actividades y la relación con los chicos. Ofrece su práctica y su experticia como modelo. Interviene y modifica lo que está haciendo el residente.

“Dale el litro y el kilo pero trasvasá, pesá todo. Que vivan, que toquen, traele, no trabajes con elementos de vidrio, porque se pueden lastimar. No trabajes con agua porque se van a empapar. No sé si querés traer...La profesora le sugirió polenta. –Bárbaro, traé polenta- Que busque envases convencionales y no convencionales, eso es lo que yo pido.”

“Lo que pasa es que por ahí cuando quiso dar leyenda quería dar ocho leyendas y bueno, yo le dije que conmigo tiene que ser dos, conmigo como con cualquier otra. Porque vas a tener que dar la lectura, la escucha, la re-lectura. Que no trabaje las actividades....Por su puesto la interpretación y la comprensión van a estar en las dos. Lectura, que no trabaje solo. Por supuesto la lectura y la escucha van a estar presentes pero trabajá actividades diferentes. Caracterizá una galería de personajes. Podés hacer un montón de cosas para trabajar en lengua. Y bue...Ella tomó lo que a ella le pareció digamos. “

O sea le costó muchísimo a ella en particular. A las demás, ponele, le hacía una sugerencia y mirá lo cambió. Es más, yo lo que hice es mostrarle una planificación mía, y decirle -yo lo formulo de ésta manera-.”

“porque era que yo le decía, le mostraba, le remarcaba, y era siempre lo mismo, hasta que bueno al final se nos terminó, la mayoría, bueno mira escribilo, formulado así.”

“era tal las observaciones que le hacía, de buenos modos, en buenos términos y con anticipación le decía, -mira bueno vos vas a dar una clase, tené en cuenta esto- tené en cuenta...”

La docente refiere que su forma de trabajo observada por los residentes, se vuelve referente, modélica para estos. Espera que esta forma de trabajo sea tomada en cuenta por ellos.

“porque nosotros habíamos trabajado con verbos con cartelitos que es más están ahí pegados. Es más, cuando vino, habíamos trabajado con acciones, con verbos, los cartelitos que están ahí pegados, los sacábamos de una caja, y cada uno tenía que representar sin palabras la acción que decía, era llorar, caminar, correr- entonces después cada uno pone, bueno sacábamos todas las palabras para llegar a acciones. Ella ya había visto eso, habíamos trabajado con el dinero, el uso del dinero, que yo les había pedido a cada uno que traigan lo que quieran. Elementos de verdulería, almacén, le pusimos un precio distinto. Jugamos al intercambio. Ya había vivido otras cosas. (enf.)”

“Yo le dije, –mira que estos nenes están acostumbrados, a que manejen, que toquen lo que es concreto, ... entonces diferentes caminos y eso era lo que quería que ella haga, que ella vea además. De esta manera es más enriquecedor el contenido, podés aprovecharlo mucho más. No sé esto es lo que yo viví; Y me costó mucho evaluarla, mucho evaluarla.”

La eda. presta sus materiales a los residentes, los asesora, brinda sus saberes a los residentes

“Todo el material que tengo lo presto, es más, el viernes le presté el libro de matemáticas de Broitman, material que para mí es muy rico, para aprovechar. Le doy todo lo que yo tengo, digamos, todos los aportes que yo tengo para que ellas crezcan. Porque yo lo que quiero es que salgan buenas, digamos.”

E3. Los saberes de maestro orientador y su relación con el profesor de residencias:

- La eda. diferencia entre la manera de planificar del Instituto y la de la escuela.

“Porque ella dice que en el instituto se lo hacen formular de una manera y en el diseño está formulado de otra. Entonces para aunar criterios entre lo que le dicen en el instituto y la realidad que nosotros palpamos ahora. Le costó a ella, digamos adaptarse.”

- La maestra orientadora opina sobre los profesores del Instituto: que faltan, que los residentes a veces no los encuentran, que no todos tienen buena formación. También reconoce cierto saber en algunos profesores areales que conoce de otros ámbitos y valora las supervisiones de alguno de ellos.

“pero según lo que ella decía, era que en el Instituto los profesores faltaban, o cuando iba, por ahí no le gustaba al profesor, por ahí preparaba la clase, el nuevo plan y por ahí cuando iba, el profe no iba: Entonces no había coincidencia.”

“Hay un montón de profesores: yo la conozco a ella. Me parece que los profesores saben mucho y también sé que hay profesores que hacen muchos años que están, viste, que por ahí se cansan, y bueno, no hay tanta capacitación, y bueno... se han quedado. Porque eso es lo que dicen las chicas, yo no las conozco. Muchos profesores que se han quedado, que también dicen que faltan mucho, y entonces bueno, también ahí hay un problema. Es un tema. Ellas dicen y manifiestan eso,”

“Yo a la única que conozco es a la profesora... de matemáticas, porque hice un curso con ella, que vino acá. ...Y la conozco por eso, hicimos el curso que duró unos cuantos meses. Nada más que por eso. Y sé que es excelente, que es brillante, que aprendés como una loca. Y digo, ya que ella tenía la posibilidad de tener a D.,- aprovechala, pero aprovechala, que vas a aprender un montón.- Y es para mí, no sé, hay que sacarse el sombrero. ...entonces le digo: -mirá todo lo que ella te sugiera tomalo, tomalo e implementalo, porque te va a hacer crecer-.”

“Por ejemplo, yo le di medidas de capacidad. No es cierto, le di que dé litro. Pero como era la profesora... le dijo, que le sugería que también diera el kilo, - ¡bárbaro!-“

- La eda. reconoce el trabajo de la profesora de residencias como facilitador de su tarea de supervisión.

“Si, siempre trata de darnos una respuesta, siempre trata de buscar soluciones”.

“Pero la profesora en ningún momento, digamos... es más, digamos, nos hace fácil nuestra tarea de escuchar. -Chicas Uds. manéjenlo, organícenlo como a ustedes les parece, - yo lo que Uds. hagan lo voy a respetar-. Es muy abierta, viste, en ese sentido es divina (la prof. de residencias). Y a las chicas que les tiene que llamar la atención, se las llama, en forma oral, este...se hacen observaciones en forma escrita, o sea, no tengo ningún problema con las profesoras en particular con..., es divina.”

F) Experiencia más gratificante:

La eda. relata que le resulta placentero intervenir en el proceso de aprendizaje de los nuevos maestros, especialmente cuando este proceso ha sido dificultoso.

“Y... En la otra escuela, no en ésta, una chica que... que yo te cuento ahora que venía como dificultad. Y vos no sabes la chica, la voluntad que tuvo esa chica para salir adelante, y lo bien que terminó ¡no sabes que bien! Me sentí gratificada, en el sentido que es una chica todo lo que vos veías lo tomaba... lo aplicaba. Me sentí bien en todo ese sentido, en todo lo que le aporté en mi humilde trabajo, y todo lo que la profesora le decía ¡lloró!... no sabes lo que sufrió esa chica, pero aprendió, y salió bárbara. En ese sentido, pretendo que como a esa chica le sirvió, y me sentí super bien y mirá como esta ésta chica, creció, como mejoró, lo que aprendió, lo que creció; este... yo pretendo que todas sean como ellas, viste. Pero le costó un montón pero vos veías que iba cada clase mejorando y mejorando y mejorando y se vio el progreso y terminó súper bien la chica, viste. Eso para mí fue súper gratificante, viste. Por que las chicas

que no tienen dificultad...es más fácil. Pero el desafío está en las que si tienen dificultad y pueden mejorar y crecer. Ahí está el desafío, así que bueno.”

G) La situación más dificultosa: No hay datos.

El residente del caso 2

A) Situación de residencia:

A1. Organización de la residencia en el DC.: No hay datos.

A2. Organización de la residencia en el Instituto:

La eda refiere que en el Instituto, antes de ir a las escuelas primarias, tienen algunos encuentros con la profesora de residencias, donde se dedican a trabajar la planificación por proyectos, secuencias didácticas y el uso del DC.

“Ehhhh, si. Digamos el ok el tipo de cronograma. Primero son, bueno las tres reuniones con la profesora de prácticas, acá en el Instituto.

Edor: ¿y ahí qué hacen?

Edo: Y charlamos eh eh digamos retomamos todo como es un proyecto cómo se... digamos se... produce un proyecto, quienes intervienen, qué recursos. Hablamos del Diseño: hablamos que tiene que ver la secuencia didáctica,”

En el Instituto cada profesor de prácticas tiene su modalidad de planificación.

“Acá en la institución hay varios profesores de prácticas, o sea que cada grupo tiene su, su modalidad de residencia. Algunos grupos que hicieron... este, digamos secuencias didácticas solamente y hay otros profesores que exigían secuencia didáctica más un proyecto. Algunos se basaron, digamos...con la modalidad de proyecto, hacen un proyecto, con una red conceptual, que abarque todas las áreas. Hay otros que no, que en base al diseño nuevo, que dicen: que bueno un proyecto elegimos un área, Pueden estar o no relacionadas las áreas. En el caso de nuestra profesora nos pedía en los dos cuatrimestres un proyecto.”

A3. Organización de la residencia en la escuela primaria:

La residente refiere que trabajan por parejas pedagógicas, esto es que hay dos residentes por sección, que planifican juntas y dan clase ambas en esa sección.

“Bueno nosotros trabajamos en pareja, eh. Bueno en mi caso me tocó Cinthia F. Bueno y... en base bueno. Las dos teníamos una buena relación”

El cronograma de trabajo incluye ir a la escuela durante tres semanas con una frecuencia de un día por semana, asistir una semana completa para realizar observaciones “intensivas” y dar dos prácticas antes de la residencia propiamente dicha.

“fuimos tres semanas, una vez a la semana. Íbamos una vez a la semana los miércoles. Entonces íbamos una vez a la semana y después... una semana intensiva y eran dos prácticas eh de ensayo”.

El tiempo que dedican a la observación tiene como función para la eda. observar el trabajo docente, su carpeta didáctica, la comunicación con los chicos, el tono de voz, las problemáticas del grupo, la institución, la organización del trabajo de los directivos. Y además vincularse con el grupo y con su maestra orientadora.

“Ahí teníamos que ver estehhh, primero ver la parte de cómo se instruían los chicos, como se... se mostraba el docente frente a los alumnos, como, digamos, el tipo de organización de, de. Cómo se organizaba el docente en general. Desde que entraba con los chicos en el diálogo, estehhhmmm... la carpeta didáctica si nos permitían mirarla. Estehhh ver todo. Porque nosotras observábamos todo. El tono de voz del docente, como saludaba a los chicos, qué problemáticas había, que eran problemáticas puntuales, porque se notaban. Bueno estehhh, bueno, después vimos todo lo que es escuela, toda la parte de los directivos, como se organizaban ellos, el tema de la comunicación entre los maestros. Era eh hhhh digamos, Cuando íbamos una vez por semana vimos eso.”

“Ahí profundizábamos más. Porque veíamos eh los avances que los chicos traían, quienes estaban en un nivel mayor, quienes no. Eh Cosas que por ahí en un solo día por semana no lo veíamos. Y después bueno es afianzar bueno lo que es la relación con los chicos. Porque todos nos conocían más. Tratábamos de integrarnos a ellos, también ellos se trataban de integrar a nosotros. Eh hhhh la relación con el docente

también, era como que iba fluyendo cada vez más, viste? Este, no. Es productivo digamos.”

La residente refiere que los contenidos para preparar sus clases se los da por la general la maestra orientadora pero a veces los proponen ellas.

“Ehhh a veces lo proponíamos nosotros, y en otras instancias, bueno era el docente del grado que nos tocaba, el que nos tiraba el, digamos, de en que se va a basar el proyecto.”

B) Supervisión de la residencia:

B1. Los sujetos que supervisan:

La eda. refiere que son supervisados por los profesores de residencias, los profesores areales y las maestras orientadoras.

Los profesores de residencias son los que llevan a los residentes a las escuelas primarias, los guían, y orientan todo lo referido a las planificaciones. **Los profesores areales** supervisan la planificación desde su área.

“La única, o sea es. La residencia, el profesor de prácticas, que es el que te lleva a la escuela, te presenta, bueno y demás. Que te guía digamos, en como va a ser la modalidad. Ehhh. Pero, después tenemos a los profesores, que son los que te evalúan en el área de la secuencia que vamos a hacer”

“Acá en la institución hay varios profesores de prácticas, o sea que cada grupo tiene su, su modalidad de residencia... Algunos se basaron, digamos...con la modalidad de proyecto...”

Los maestros orientadores, no conocen el nuevo DC con el que el residente debe planificar, no están actualizados.

“Eso es un tema. Porque ahora con el tema del nuevo diseño, de las nuevas estrategias que, que tenemos que tener en cuenta, hay muchas maestras que no están, digamos, ehmm, al día con esto.”

“Ahí también hubo un roce porque la maestra que teníamos nosotras era una docente que hace muchos años que está. Y mayormente siempre había este hecho que las maestras, que esta maestra no estaba actualizada, y nos aprobaba los planes”

B2. Contenido que se supervisa:

Los **profesores de residencias** supervisan:

- que se planifique y trabaje con el actual DC
- el uso de los recursos, adecuados al contenido
- las intervenciones didácticas, en función de la comprensión de los chicos.

“Eso es un tema. Porque ahora con el tema del nuevo diseño, de las nuevas estrategias que, que tenemos que tener en cuenta, hay muchas maestras que no están, digamos, ehmm, al día con esto. Entonces qué pasa: Nosotros le mostramos una secuencia que nos propone la profesora de prácticas en base al nuevo diseño y la maestra que no está, digamos, actualizada con esto es como que te lo rechaza.”

“(la prof. de residencias) me llamó la atención en eso. Primero, me dice que:- tenés que llevar colecciones de una sola cosa. Cuando hay problemáticas así, -, dice- o dudas, no lo dejes para otro momento porque puede ser productivo, porque el nene tiene dudas, y eso puede ser para él, o para otros chicos que por ahí no se animan a hablar. Entonces abordalo, no lo dejes pasar. -Eso fue una de las cosas que me llamó la atención. Ehhh,”

“Y ella me dijo:- bueno, a ver, por ahí vos le leíste el cuentito, les dijiste que te marquen los, los.... Los personajes principales, y que lo pinten, - dice- pero qué más podés sacar, dice- porque eso también queda como inconcluso. O sea porque está bien. Porque ellos los conocen a todos, entonces parece lo mismo,- Dice- de ahí podés sacar otra actividad que ellos por ejemplo aborden lo que es escritura, porque es 1° grado, tienen que empezar a intentar escribir- me dice”

La **maestra orientadora** supervisa:

- la extensión de las clases,
- las intervenciones didácticas del residente en el aula, que sean interesantes,
- el dominio del grupo.

“me decía la maestra que no me extienda mucho en lo que es hablar, porque soy muy charlatana. Y me gustaba hablar con los chicos y me decía: -No te extiendas tanto al

hablar un tema, no te explayes, tratá de ser más sintético, porque los chicos tienen poca atención, se aburren, viste?”

“Ehhh. Teníamos ese proyecto “cuentos con lobos” dramatizá un cuento tratá de dramatizarlo, no lo cuentes tal como si lo estuvieses contando a un grande,- me dice,- porque lo tenés que atraer por ese lado, Ehhmmmm. Bueno. Cuento nada más lo que.... Y en cuanto cuando....”

“Por ejemplo, no sé, había tres o cuatro que eran terribles, “que si vos les ponés una pauta, vos les decís: _ hacé esto porque sino no salís al recreo una de las cosas, mantenelo”.

Edor: Si

Edo: “Fijate, mantenete firme en la postura”. Ehhhm”

B3. Acciones de supervisión:

Los testimonios sugieren que la profesora de residencias realiza las siguientes acciones de supervisión:

- Acompaña a los residentes a la escuela primaria, y los orienta.
- Acompaña el trabajo del residente.

“Estehhh Y... no, mediando. Las que teníamos que mediar éramos nosotras. Entonces veníamos y le planteábamos a la profesora. En este caso era (prof. de residencias). “Bueno mirá..., que está trabajando con un taller de sexualidad, que se está dando nuevo aquí en el partido de..., quiere que demos las clases con este taller de sexualidad.” Y (la prof. de residencia) nos decía: bueno chicas, Fíjense si encuentran material, si tienen alguna pregunta, algo, -dice:- estehhh diríjanse a mí y vemos como lo solucionamos.”

Según los dichos de la residente, la profesora de residencias, los profesores areales y su maestra orientadora no pueden asesorarla ya que desconocen algunos contenidos nuevos para ellas y no tienen material de donde estudiarlos.

“Me dieron un contenido nuevo que no hay material todavía existente. Claro era problemática. No, el maestro se basaba nada más que en la ley y un poco. A su vez tenía un poco de material disponible para ofrecernos. O sea es algo nuevo que se está dando aquí en el partido de Berazategui, en el Registro Civil y ellas lo están, digamos, se juntan en... la Municipalidad una serie de maestros y proponen esta actividad. O sea que problemáticas hay y cómo podemos darlo a los chicos. Y es todo un tema eso,

es algo muy reciente que es un tema delicado también como para darle, desde mi punto de vista, a un practicante para que lo dé.”

“Digamos, la problemática en este caso es que no había, no había una ehhhh, no había una buena, digamos, orientación en cuanto al tema que nos dio. Ni de la maestra hacia nosotros, ni digamos, ni la profesora de prácticas estaba al tanto de esta ley que no se trabaja en los terciarios.”

Otras acciones de supervisión que refiere la residente es que la maestra orientadora resuelve las situaciones conflictivas que se dan con el Instituto y la profesora de residencias.

“En este caso no conseguíamos material porque es nuevo lo del taller sobre sexualidad que se estaba dando el tema que se estaba dando ahora. Íbamos a las maestras, le planteamos esto que no teníamos material, Entonces ella agarró y me decía: -Chicas-, ya por cansancio, porque no era que era mala... es que no había material, y ehhh

Edor. Porque es un material nuevo que está viniendo de Nación, creo.

Edo: Si es una ley que hay.... Que en realidad ni en terciario se trata eso. Porque le preguntamos a la profesora de naturales tampoco estaba al tanto y bueno le planteamos a la maestra del grado y entonces agarró y nos dijo: - Bueno, Chicas... qué quieren dar, prevención de adicciones, bueno den prevención de adicciones. “Entonces fuimos y se lo planteamos a... (prof. de residencias) y ahí hubo un cambio digamos pero no dimos lo que... Sabíamos que estábamos dando algo que no era conforme a lo que la maestra pretendía que nosotros....”

Según la eda no hay un buen acompañamiento de los residentes ya que no hay acuerdos de trabajo con criterios comunes para facilitar la formación del residente.

“En esto. O sea no hay una, un acompañamiento colectivo, donde decimos bueno, vamos a basarnos en esto. A nosotros nos re perjudica, porque nosotras estamos perfeccionadas en otro tipo de modalidad, entendés?”

B4. Instancias de supervisión:

La eda refiere que los tiempos de supervisión de la profesora de residencias no coinciden con los de la escuela primaria. Son escasos y no permitirían una supervisión apropiada por parte de la misma.

“Lo que pasa es que ella (Prof. de residencias) iba una sola vez a la semana entonces ehhhh como mucha noción no tenía del, del nivel que estaban los chicos.”

“Y bueno, en 5 año, ehhh Prof. Residencias no tuvo mucha oportunidad de ir a vernos porque la oportunidad que vino fue en una práctica de ensayo, y estaban todos medio alocados porque había una exposición. No, no era una exposición, cumplía años la escuela. Entonces vino y justo vino una clase donde la maestra... Yo había hecho un plan de clase y la maestra en el mismo momento me lo... me cambió.”

C) Evaluación en la residencia:

C1. Los criterios para evaluar:

Se infiere de la entrevista a la residente los siguientes criterios de evaluación de la residencia.

- Se evalúa que los residentes se vinculen positivamente con su pareja pedagógica para hacer un buen trabajo.

“Porque también estaba eso, o sea con la chica que íbamos a trabajar que haya una buena relación así que llegue a un buen trabajo. Un producto final bueno. Ehhhh. No. Re- bien”

- Se evalúa que el residente pueda adaptar al grupo de chicos el proceso de enseñanza, atendiendo a las particularidades del grupo.

“Pero bueno, se mantuvo bien, digamos, en todo lo que fue el proceso de enseñanza, Y tratamos de abocarnos, bueno, a estos chicos que necesitaban más atención, sin descuidar a los demás grupos, no?”

- Se debe planificar y trabajar con el DC nuevo

“Vos decís: - Bueno salió el diseño nuevo nos basamos en esto.”

La eda refiere que su maestra orientadora evalúa:

- La habilidad de los residentes para intervenir en función de los aprendizajes de los chicos.
- El uso adecuado de la voz
- El desempeño de los residentes frente a los padres y en las clases.

- E uso del espacio áulico.
- El manejo del tiempo de clase para la corrección de los cuadernos.
- El dominio del grupo.
- El conocimiento del contenido.

“Pero la maestra también nos decía:- Chicas si no llegan con el producto final no importa porque no es que porque si no llegan al producto final los chicos no aprendieron nada.”

“Y bueno después mi compañera también, fue el tema del tono de voz.” “del tono de voz, estehhh.”

“Y después la maestra vino y dijo: -listo papis, entendieron todo? - Y la verdad es que las maestras estuvieron bien, nos explicaron todo.- Y era como que ella también tuvo la satisfacción. Porque dijimos, no, no hablamos cosas incoherentes, digamos, digamos, eh, no hablamos fuera de término.”

“que me desenvolvía bien en la clase” “que me movía bien en el salón,”.

“que me organizaba más bien con el tema de, por ejemplo de corregir los cuadernitos,”

“de poner límites, en el salón, dice:- bien, sin ser agresiva,...”

“Después no, lo que es la tranquilidad, la seguridad, que eso se nota. Dice: -Cuando uno esta dando la clase si estás segura de lo que das”

C2. Sujetos que intervienen en la evaluación:

Se infiere de los dichos de la eda. que el residente es evaluado por el maestro orientador, la profesora de residencias y los profesores areales. Pero en situaciones de diferencias de criterio parece que el criterio que termina prevaleciendo es el del maestro orientador.

“Entonces ahí viene el debate. Porque el profesor del área te dice que lo des como te dice la profesora de prácticas y la docente no lo quiere. Entonces, vos por ahí estas por dar la práctica y ahí viene el problema, la traba. ¿Cómo lo doy? Porque hay algunas maestras que te dicen: “bueno mirá dalo como te dijo la profesora de prácticas o dejá la secuencia acá así. Total soy yo la que te va a evaluar, dalo como yo te digo.” Y bueno, y eso se complica, también.”

C3. Instrumentos de evaluación: No hay datos.

C4. Comunicación de la evaluación.

Los testimonios refieren que la comunicación de la evaluación es informal entre la maestra orientadora, la profesora de residencias y los residentes.

“Entonces las maestras nos decían: -No. Eso a uds. les va a pasar- dice:- no pueden avanzar sobre algo que todavía está inestable-. Estehhh... y eso también fue otra dificultad.”

“Pero la maestra también nos decía:- Chicas si no llegan con el producto final no importa porque no es que porque si no llegan al producto final los chicos no aprendieron nada.”

D) Criterios de evaluación de una clase:

D1. En la planificación, D2. En la presentación personal: No hay datos.

D3. En la comunicación:

La eda. refiere que su maestra orientadora hacía señalamientos en cuanto al uso de la voz.

“Y ahí el docente nos decía: - Ehhh, tenés que levantar más la voz”

D4. Relación con el grupo:

De los testimonios surge que la maestra orientadora evaluaba en referencia al grupo:

- La habilidad del residente para controlar el trabajo de los alumnos en clase.
- La extensión de las clases, en función del nivel de atención de los chicos.
- La habilidad del residente para mantener el interés del grupo.
- La habilidad del residente para intervenir de acuerdo a la edad de los chicos.
- El dominio del grupo.
- La habilidad del residente para mantenerse tranquila frente al grupo.

“cuando traes una buena actividad, ehhh fijate que los chicos la hagan,”

“y me decía: -No te extiendas tanto al hablar un tema, no te explayes, tratá de ser más sintético, porque los chicos tienen poca atención, se aburren, viste”

“Teníamos ese proyecto “cuentos con lobos” (está colgado en ABC portal provincial y es promocionado por la supervisión) dramatizá un cuento tratá de dramatizarlo, no lo cuentes tal como si lo estuvieses contando a un grande,- me dice,- porque lo tenés que atraer por ese lado,”

“Por ejemplo, no sé, había tres o cuatro que eran terribles, “que si vos les ponés una pauta, vos les decís: _ hacé esto porque sino no salís al recreo una de las cosas, mantenelo”.

Edor: Si

Edo: “Fijate, mantenete firme en la postura”. Ehhhm...”

“que esté más tranquila, en frente de los chicos, porque los chicos ven todo. Los chicos son más vivos que uno, viste?”

En cambio, la profesora de residencias evaluaba:

- la intervención didáctica del residente en función de las posibilidades del grupo
- la habilidad del residente de estar atento a todos y cada uno de los chicos del aula.

“Cuando hay problemáticas así, -, dice- o dudas, no lo dejes para otro momento porque puede ser productivo, porque el nene tiene dudas, y eso puede ser para él, o para otros chicos que por ahí no se animan a hablar. Entonces abordalo, no lo dejes pasar.”

“Y ella me dijo:- bueno, a ver, por ahí vos le leíste el cuentito, les dijiste que te marquen los, los.... Los personajes principales, y que lo pinten, - dice- pero qué más podés sacar, dice- porque eso también queda como inconcluso. ... Dice- de ahí podés sacar otra actividad que ellos por ejemplo aborden.... –Es que vos te estás perdiendo el sacarle el jugo a los chicos, -me dice- Bueno eso me remarcó...”

“que estaba atenta por ejemplo a lo que me decía un nene y estaba atenta al otro. Como que había desarrollado más todos los cinco sentidos,”

D5. Contenidos, D6. Consignas: No hay datos.

D7. Actividades:

La eda. refiere que su maestra orientadora evaluaba la organización de las actividades en la clase, que el residente controlara la realización de las mismas.

“faltaba organizarte más,”

“cuando traes una buena actividad, ehhh fijate que los chicos la hagan”

La profesora de residencias evaluaba la selección de actividades y la intervención didáctica que el residente lograba hacer con las mismas.

“pero qué más podés sacar, dice- porque eso también queda como inconcluso. O sea porque está bien. Porque ellos los conocen a todos, entonces parece lo mismo,- Dice- de ahí podés sacar otra actividad que ellos por ejemplo aborden lo que es escritura, porque es 1° grado, tienen que empezar a intentar escribir- me dice- que sé yo, que te escriban como pueden cómo era el lobo, o que tenía de diferente de otros lobos,- me dice- y son cosas,- me dice- Siempre me marcaba lo mismo. –Es que vos te estás perdiendo el sacarle el jugo a los chicos, -me dice- Bueno eso me remarcó...”

D8. Recursos:

La eda. refiere que su profesora de residencias evaluaba la pertinencia de los recursos que se usaban en las clases.

“(la prof. de residencias) me llamó la atención en eso. Primero, me dice que:- tenés que llevar colecciones de una sola cosa.”

E) La formación en la residencia:

E1. Los cambios esperados en el residente:

Se infiere de los testimonios que se esperaba que el residente pudiera adaptar al grupo de chicos y sus particularidades el proceso de enseñanza, que esté atento a las necesidades de cada chico en particular.

“Pero bueno, se mantuvo bien, digamos, en todo lo que fue el proceso de enseñanza, Y tratamos de abocarnos, bueno, a estos chicos que necesitaban más atención, sin descuidar a los demás grupos, no?”

Se espera que los señalamientos de los docentes orientadores se vuelvan hábito en su práctica.

“Pero son cosas que vos después las tomás y no te das cuenta que ya estás poniendo en práctica porque se te hacen hábito,”

La eda considera que se esperaba que ella pudiera relacionarse con los padres y dirigir una reunión de padres con un lenguaje y encuadre adecuados.

“así que la reunión de padres tuvimos que darla nosotros. Así que también ahí es como que fue... Viste, entramos en shock las dos. Nos dejó una lista y nos dijo: -“Bueno, de acá ustedes tienen que hacer acordar a los padres esto, esto y lo otro.”-Y ahí también fue un tema cómo, como. Primero todo. Desde que te presentas a los padres cómo les explicás, porque sos la practicante, no es que sos la docente a cargo. Bueno pero fue una experiencia linda.”

“Y después la maestra vino y dijo: -listo papis, entendieron todo? - Y la verdad es que las maestras estuvieron bien, nos explicaron todo.- Y era como que ella también tuvo la satisfacción. Porque dijimos, no, no hablamos cosas incoherentes, digamos, digamos, eh, no hablamos fuera de término.”

Cambios esperados en los residentes por los residentes.		RE2
I- C. Transversales	Instrumentales básicas	
	Personales	Se espera que pueda relacionarse con los padres y dirigir una reunión de padres con un lenguaje y encuadre adecuados.
	Sistémicas	Se espera que los señalamientos de los docentes orientadores se vuelvan hábito en su práctica
II- C. Específicas	Académicas	
	Disciplinares	
	Org. Situac. de aprendizaje	
	Gestionar la progresión de los aprendizajes	
	Elaborar dispositivos de diferenciación	Adaptar al grupo de chicos y sus particularidades el proceso de enseñanza. Estar atento a las necesidades de cada chico en particular.
	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes	

E2. Los saberes del maestro orientador y su relación con el residente:

Se infiere de los dichos de la eda. que la maestra orientadora da indicaciones a la residente sobre cómo intervenir en el aula desde su saber, desde su experiencia. El residente va incorporando ese hacer en su práctica.

“Y ahí el docente nos decía: - Ehhh, tenés que levantar más la voz, faltaba organizarte más, cuando traes una buena actividad, ehhh fijate que los chicos la hagan, - cosas por ahí vos estás sentada y observas lo notas, pero cuando estás al frente de la clase, es como que los nervios. Te cambia todo. Eso es otra cosa, creo.”

“Ehhh... A ver, por ejemplo como yo tenía 1° grado me decía la maestra que no me extienda mucho en lo que es hablar, porque soy muy charlatana. Y me gustaba hablar con los chicos y me decía: -No te extiendas tanto al hablar un tema, no te explayas, tratá de ser más sintético, porque los chicos tienen poca atención, se aburren, viste? Ehhh. Teníamos ese proyecto “cuentos con lobos”... dramatizá un cuento tratá de dramatizarlo, no lo cuentes tal como si lo estuvieses contando a un grande,- me dice,- ...”

“Por ejemplo, no sé, había tres o cuatro que eran terribles, “que si vos les ponés una pauta, vos les decís: _ hacé esto porque sino no salís al recreo una de las cosas, manténelo”.

“Y bueno no sé. Cosas, ahora no me acuerdo todo. Pero son cosas que vos después las tomás y no te das cuenta que ya estás poniendo en práctica porque se te hacen hábito,”

- La eda. refiere que los residentes deben adaptarse a la forma de trabajo de su maestro orientador.

“Me tocó 1ª grado. Que al principio me tocó una maestra que después se fue porque tomó cargo como vice- directora. Y vino otra maestra. Así que también es acoplarse a dos modalidades diferentes. O sea que bueno le presentamos, ehhh toda la secuencia, el proyecto de la maestra nueva que se había integrado al grado,”

- La maestra orientadora no está capacitada para orientar al residente por desconocer el nuevo DC. y esto genera discrepancias entre las maestras y los profesores del Instituto al supervisar las planificaciones.

“Eso es un tema. Porque ahora con el tema del nuevo diseño, de las nuevas estrategias que, que tenemos que tener en cuenta, hay muchas maestras que no están, digamos, ehmm, al día con esto. Entonces qué pasa: Nosotros le mostramos una secuencia que nos propone la profesora de prácticas en base al nuevo diseño y la maestra que no está, digamos, actualizada con esto es como que te lo rechaza.”

Los cambios que realiza el maestro orientador no acompañan al residente, le generan inseguridad. El acompañamiento no se realiza ya que se le pide trabajar con contenidos que el propio docente no maneja. El residente queda sin supervisión.

“Porque no es lo mismo dar una clase ya preparada, que vos sabés que estás segura de lo que vas a dar, a que en el día te vayan y te cambien la clase en el día, digamos (...) Tuvimos muchos inconvenientes con eso.”

“Me dieron un contenido nuevo que no hay material todavía existente. ...No, el maestro se basaba nada más que en la ley y un poco. A su vez tenía un poco de material disponible para ofrecernos. O sea es algo nuevo que se está dando aquí en el partido O sea que problemáticas hay y cómo podemos darlo a los chicos. Y es todo un tema eso, es algo muy reciente que es un tema delicado también como para darle, desde mi punto de vista, a un practicante para que lo dé. Porque es un tema muy delicado. Y más tiene que ver con la familia. Porque hay que ver si las familias quieren que se hable ese tema. Porque hay muchos tabú en ese tema”

E3. Los saberes del maestro orientador y su relación con el profesor de residencias.

La residente refiere que aparecen conflictos de criterio entre la maestra y la profesora de residencias y que ellas no saben qué postura tomar, pero que sigue el criterio de su maestra ya que es ella quien la evalúa.

“Entonces ahí viene el debate. Porque el profesor del área te dice que lo des como te dice la profesora de prácticas y la docente no lo quiere. Entonces, vos por ahí estas por dar la práctica y ahí viene el problema, la traba. ¿Cómo lo doy? Porque hay algunas maestras que te dicen: “bueno mirá dalo como te dijo la profesora de prácticas o dejá la secuencia acá así. Total soy yo la que te va a evaluar, dalo como yo te digo.” Y bueno, y eso se complica, también.”

Surge de los testimonios que a veces los residentes deben intermediar entre el profesor de residencias, los profesores areales y la maestra orientadora, ya que no hay criterios acordados entre ellos.

“Eso se complica un poco, digamos. Porque a veces tenés que lidiar con la profesora de práctica, con el profesor y con la maestra.”

“Porque nos dimos cuenta de que no es que todos tiran para el mismo lado. Vos decís: - Bueno salió el diseño nuevo nos basamos en esto.- Sino como que cada uno está con su modalidad y de ahí no la sacan. Y es medio difícil encajar con eso. Entonces uno dice, bueno, el día de mañana que yo esté dando la clase, uno va a buscar la estrategia, Edo. ¿Y cómo lo resolvieron?

Edo: Estehhh Y... no, mediando. Las que teníamos que mediar éramos nosotras”

La eda refiere que en general la maestra es la que resuelve en última instancia las situaciones conflictivas en la residencia. Por el contrario las intervenciones de la profesora de residencias aparecen como conflictivas con el saber del maestro acerca de su grupo áulico.

“En este caso no conseguimos material porque es nuevo lo del taller sobre sexualidad que se estaba dando el tema que se estaba dando ahora. Íbamos a las maestras, le planteamos esto que no teníamos material, Entonces ella agarró y me decía: -Chicas- , ya por cansancio, porque no era que era mala... es que no había material, y eh

.... Que en realidad ni en terciario se trata eso. Porque le preguntamos a la profesora de naturales tampoco estaba al tanto y bueno le planteamos a la maestra del grado y entonces agarró y nos dijo: - Bueno, Chicas.....qué quieren dar, prevención de adicciones, bueno den prevención de adicciones. “Entonces fuimos y se lo planteamos a PR y ahí hubo un cambio digamos pero no dimos lo que... Sabíamos que estábamos dando algo que no era conforme a lo que la maestra pretendía que nosotros....”

Se producen discrepancias y conflictos en cuanto a la aprobación de los planes entre la maestra orientadora y la profesora de residencias. Esta situación desanima al residente. Frente a la diferencia de criterios prevalece por lo general el de la maestra orientadora en la residencia.

“Ahí también hubo un roce porque la maestra que teníamos nosotras era una docente que hace muchos años que está. Y mayormente siempre había este hecho que las maestras, que esta maestra no estaba actualizada, y nos aprobaba los planes y cuando le mostrábamos a la profesora de prácticas no estaba de acuerdo. ... porque nos decía

la profesora: Cámbienlo. Nosotras lo cambiábamos y la maestra nos decía que no le gustaba. Y terminábamos dando como quería la maestra. Mayormente, fundamentalmente era en esto.

“... Y esa clase me acuerdo que fue un tema de discusión porque nos cambió. Teníamos ya preparada la clase y entonces en ese momento la maestra nos cambió. No quería que demos la clase como ya la habíamos planificado, y ahí se agarró porque la profesora de prácticas no estaba de acuerdo como se la había cambiado. Porque ella quería que hagamos.... Y a la profesora de prácticas no le pareció productivo, que no le gustaba, que así no le gustaba. Y bueno, habló con la maestra, que bueno, conversaron ellas dos, y nos dijeron:- la das como yo te digo, no sirve así.- Y esa clase fue, bueno, fue medio tironeando la dimos, porque no sabíamos bien como la íbamos a dar, y si iban a estar conforme las dos partes. Bueno esa fue creo que una de las clases que tuvo más desorganizada y más como no sabíamos para donde correr.”

“En esto. O sea no hay una, un acompañamiento colectivo, donde decimos bueno, vamos a basarnos en esto. A nosotros nos re perjudica, porque nosotras estamos perfeccionadas en otro tipo de modalidad, entendés?”

Algunas de las discrepancias de criterios tienen que ver con que la maestra orientadora tiene mayor conocimiento del grupo que la profesora de residencias. La frecuencia de asistencia de ésta, condiciona su conocimiento del grupo áulico, sus supervisiones y las sugerencias que le hace la residente.

“... la docente que estaba a cargo del grado era como que tenía mayor conocimiento. Sabía de qué nivel estaba y la profesora de prácticas nos decía que la clase estaba para algo más y ahí venía también otro problema. Porque ella (la maestra) quería que le diéramos algo más fácil, no tan osado y los chicos no estaban como, para entrar en ese proceso.”

“ porque algunos te decían:- No mejor que no viene más días PR, porque te pones más nerviosa, - y nosotros decíamos que no, que también, en sí, la maestra te perjudicaba, en si por que podía ver el nivel que estaban los chicos y ella (PR) por ahí nos pedía que eleváramos el nivel y que no iba acordar con los chicos porque no. Eso también como que nos dimos cuenta en cierta manera que nos llevaba a un conflicto.”

F) Experiencia gratificante, Experiencia más dificultosa: No hay datos

Material empírico de las entrevistas de validación:

Entrevista colectiva a profesores de residencias:

En la entrevista se hallan presentes dos profesoras de prácticas de un Instituto de Formación docente de diferente tiempo de trabajo en la docencia de nivel superior; las identificamos como PR1 y PR2.

A) Situación de residencia:

A1. Organización de la residencia en el DC.

Las edas refieren que están de acuerdo con la organización de la residencia en el DC actual para la formación docente, solamente que se les presentan dificultades con los estudiantes del plan anterior que quieren terminar de cursar y deben pedir equivalencias.

“Muchas chicas del plan viejo, se dio en estos años, en estos últimos años que era como que ya es definitivo que se tiene que terminar. Y por ahí hay chicas que hace 10 años que están estudiando. Y el año pasado se recibieron. Esto de que han dejado, vuelto... Son distintas situaciones. ...

Edo 1: *si el plan este. Y en este año también. A mí me pasó con una alumna que me dice: “tuve didáctica hace 8 años”- . En otro Instituto... “_Le dije mirá vos no podés”_ No entendía nada. Yo te puedo hablar un poco pero... Fui y lo planteé en dirección...Y ella tenía que cursar!!! No, no, No. No sé qué otra cosa que pasó. Cursó didáctica hace 8 o 9 años. No. No porque aparte no sabía nada. No tenía idea de nada. Entonces bueno.*

Edor: *Con el cambio curricular que ha habido en superior y en primaria .Como que es muy difícil...*

Edo 1: *Es muy difícil. Esos casos y después los otros,...*”

A2. Organización de la residencia en el ISFD.: No hay datos.

A3. Organización de la residencia en la escuela primaria: No hay datos.

B) Supervisión y acompañamiento de la residencia:

B1 Sujetos que supervisan.

A partir de los dichos de las entrevistadas se infiere que los sujetos que supervisan al residente son: el profesor de residencias, las maestras orientadoras, los profesores del Instituto. Surge de los testimonios que éstos últimos participan de manera esporádica en esta tarea.

“Por ejemplo a mí me pasó que está la profesora O. W., no sé si conocés de Filosofía. Ehhh a las 8.00 de la mañana en una escuela, la Escuela 32. Entonces me dijo: “mirá yo tengo con ellas de 8.00 a 10.00, donde voy”. Le Digo– “¿Podés ir a 6°?”

“Edo 2: Que es la primera vez que van. (Refiriéndose a los profesores del Instituto)

Edo 1: Pero en nuestra institución, no. Siempre fueron los de 3°.

Edo 2: Yo sé que en las otras escuelas fue el profesor de Sociales solamente Una vez”

“Si lo que, yo las guié en cuanto al proyecto, o en algunos casos unidad didáctica, algunos proyecto con, con integración de áreas y demás. Eh. Las guié yo ehh pero igual la fundamentación de cada área se las firmó el areal”

“Firma la maestra y firmamos nosotros.”(Refiriéndose a la carpeta didáctica del residente)

En esta entrevista están presentes dos profesoras de residencias de diferente trayectoria y experiencia. La profesora de menor experiencia (PR2) en la formación de docentes remite al pensar en su trabajo de formación a su experiencia como maestra. En ese contexto señala que le alcanza una primera observación completa para evaluar si un residente está en condiciones de aprobar la residencia o no.

“Yo ya con la primera... Tiene que ver con mi ojo clínico y con mis muchos años como maestra entonces también recibí todos los años practicantes... Con la experiencia de las primeras observaciones que hice de las chicas yo ya me puedo dar cuenta quien ya está y quien le falta.

Edor: Esto tiene que ver ¿con qué? ¿Con la primera mirada vos ya sabés?

Edo 2: O sea ya te das cuenta. Vah, por lo menos a mí, ¿no? Qué se yo. Que le falte práctica, que le falte...pero si, que se yo con una primera mirada... como con tus alumnos (risas)”

En cambio la otra profesora (PR1), con mayor experiencia en el nivel superior, señala que para ella la formación es un proceso de construcción personal. Habla del inacabamiento de la formación. Nos relata parte de su historia de formación poniendo el acento en la excelencia de la misma, la exigencia, la lectura, el conocimiento.

“pero no, pero yo tardo. Soy más lenta en eso. Tardo.

Edor:... *en ver el tema de tomar decisiones.*

Edo 1: *No y en al darme cuenta no de...*

Edor: *De si ya están o no.*

Edo 1: *Porque creo que nunca se está.*

Edo 2: *No, bueno, no”*

Porque yo siempre digo que yo cuando terminé el secundario quería estudiar filosofía. Estudié por tres años. Y me quedó esa cabeza, ¿viste? De siempre, este eh... nunca cerrar. (risas) A no ser que me meta en lo de la lógica. El concepto, la lógica que ahí cerrás. No? sin ser laissez faire, digo...”

“Yo terminé el secundario y quise ir a la Facultad y no se podía. Mal, mal Cuando vi ametralladoras, bueno me asusté. En La Plata estaba tomada, Buenos Aires estaba tomada, y fui a estudiar al Normal 1, el profesorado. Con un nivel (enf.) de la UBA de ese momento.

Estudiábamos de 8 a 10 libros obligatorios (enf.) por materia... ¡Qué nivel!... Sin despreciar decía mi abuela. Y la verdad que despreciaba... Tomaban cualquier libro: La política de Aristóteles,... Todos, todos enteros. Porque los tuvimos que leer enteros. ¿Viste? ... Sí, pero esa formación te queda. Entonces. Pero, no sé pero siempre tuve más esa tendencia a no cerrar. No sé si es bueno o malo.”

“pues si bien es personal. Uno estuvo al lado. No es que se superan por el profesor que tuvieron. No. Pero uno estuvo acompañando... ese proceso. Y...

Edo 2: *El trayecto lo hacen ellas. “*

B2. Contenido que se supervisa

Las edas. dicen que ellas dedican mucho tiempo y esfuerzo a supervisar las planificaciones de los residentes. Este trabajo de supervisión de las planificaciones a veces tiene relación con el control del trabajo del residente.

“Y en cuanto a la firma de clases, bueno, después de hora, en otro día, y vienen a mi otra escuela, (risas) muchos días así. El otro día de 4 a 10 y media de la noche.... (Risas) planes y corrigiendo planes.”

“Si Corrigiendo todavía planes para que terminen las tres semanas, o sea que la primera semana me llevó un tiempo...terminar... para terminar las tres semanas. Que pensamos que ya para el otro cuatrimestre, si no tienen todo hecho no pueden empezar... Te resta mucho tiempo pero, sino, no lo, lo que se hacía en 2° o 3°. Yo no tenía 3°, si en 2° cuando observaban”

“–Tenía una alumna, que ese día vino C. (la jefa de área) el lunes, ocho menos diez, y estuvimos reunidos por su dificultad. Porque. Me dijo:- “La maestra me dijo que, que... empiece más tarde”. Hablé con la maestra, mentira. Ella no había hecho los planes, Entonces le aclaré a C., que si hoy no trae todo, todo, había que hacer un acta.”

“Edor: ¿Y la carpeta didáctica? ¿La mira el areal, no?”

Edo 1: Si, (enf.) Si cuando van a observar clase si.”

Las edas. hablan de tipos de planificaciones: proyectos, secuencias, unidades didácticas. Dicen que los distintos profesores supervisan diferentes aspectos o partes de la planificación.

Edo 2:“Este año, eh, prepararon un proyecto en principio. ...Y bueno en mi caso bue, los estuve guiando yo. Algunos hacen unidad didáctica o proyecto. Eso depende del profesor...”

Si lo que, yo las guié en cuanto al proyecto, o en algunos casos unidad didáctica, algunos proyecto con, con integración de áreas y demás. Eh. Las guié yo eh pero igual la fundamentación de cada área se las firmó el areal.

Edo 1: Hicieron una fundamentación general y luego la de cada área.”

Según PR1 la supervisión es situacional, tiene que ver con lo que sucede en ese aula particular y cuando intenta nombrar aspectos señala: postura, actitud y voz

“son muchas, tienen que ver con lo que ves, ¿no? (enf.) en cierto modo (Con énfasis) en cada caso. Pero bueno ella nombró el tema, pero bueno, al respecto de nombramos la postura, la actitud, la voz,”

Otros contenidos supervisados que surgen de los testimonios son:

- El manejo del cuerpo y los desplazamientos en el aula como indicador de la construcción del rol docente.
- El uso de la voz.

“que no está escrito (mira a la otra profesora) es el manejo del cuerpo. ¿Sí? Si bien se nombra en algún momento. Eh. Si camina, si se acerca a los grupos, o Si se queda estática ahí al frente, a un costado, eso... es un índice. “

“Edo 2. Si también, puede ser con la actitud con la cual, esa actitud del docente como, como ella se, ehhhh Su postura en el grupo. Esto de ir trabajando con los chicos ehhh, entre los grupos, Esto que por ahí a veces pasa. Por ahí son más tímidas o además como que les cuesta a algunas chicas esto de la timidez, entonces si los chicos se enganchan, les corrigen todo como muy ahí Entonces la clase como que se empieza a hacer bullicio, bullicio. Esto que no, que ellas son las que manejan la clase... -“Ahora corrijo, voy para allá, me quedo, ahora completamos la consigna que les di”-. Esto de ella de ir guiando a los chicos y no que a veces los chicos. Me pasó con una chica puntualmente que, digamos, le guié en el desarrollo de la clase. Ella es. Esto que tiene que ver. No por ahí porque tiene baja voz. Porque se excusa: -“No porque mi voz es baja”- No porque uno tiene la voz baja, pero uno maneja los tonos de la voz.

- Los vínculos y modos de relacionarse del residente con la maestra orientadora, la profesora de residencias, los alumnos y sus compañeros del Instituto,

La aptitud bien, ¿no? Tampoco yo no se si no tomamos en cuenta en el grado, sino también, con nosotros. La relación con la institución y con nosotros en particular, eh?

Edor: *¿Cómo a ver?*

Edo 1: *con el profesor de prácticas. La relación del alumno y el profesor de prácticas. Porque algunas veces. A mí también me pasó, este año: -“No pero ud., no encuentro al profesor, no me firma el curricular, porque yo no tengo la culpa, que.” (como enojada)- Eso bueno es estar posicionado desde un lado, que tiene que ver más con una personalidad de una persona necia, que no escucha al otro. Pero uno no puede abrir juicio, porque sería abrir prejuicio, no sé, como para... elaborar un juicio, pero si creo que la, la actitud con los alumnos y también... con sus compañeras, con nosotras, con su profesora de práctica, que directamente relacionada con el vínculo que tiene que ver con los dos, no solo con ellos. Sino también con nosotros. Por eso no solo la actitud con los alumnos sino con nosotros.*

Edo 2: *Es que tiene que ver con la actitud que va a tener con los alumnos.*

- La actitud del residente de comprometerse con su formación, con el trabajo en la residencia.

Edo 2: *Son casi docente. El posicionamiento.*

Edo 1: *Algunos si*

Edo 2: Algunos si pero algunos no. Porque están... algunas... Me encuentro que estaban con esa actitud de: -"ah! Pero, pero usted no me dijo que eran 20 horas de clase"...eh (risas entre las tres) Sacale las 4 horas especiales y tenés que dar esto. Y dentro de esas 16 horas encontramos una que daba 9 horas Ciencias Naturales... O sea la mitad de la carga horaria. Pero más... "Y usted no me dijo que yo tenía que dar las 4 áreas".- Como que tenés que darles todo. Están esperando que le digan todo. Pero no son todas por supuesto.

Edo 1: No, pero aparte C, pero sí que se lo dijimos... Se les dijo en 3°, se les dijo en 4°. Se les dijo..... Pero eso de mentir...

Edo 2: Si pero igual no son todas, por supuesto... Pero hay algunas .que todavía digamos, ese posicionamiento, bueno, necesitará más tiempo. "

- El conocimiento que el residente tiene del contenido a enseñar.
- Las intervenciones didácticas referidas al contenido.
- El posicionamiento docente.

"También centro en el tema del conocimiento. O sea, el aspecto cognitivo, que sepan o no sepan el tema. Me acuerdo, me queda a mí, yo no se los digo esto. Pero, no lo pongan (risas y hace el gesto de tapar el grabador).... Me acuerdo que... de en un plan, de los primeros, que decía, daba el agua. Y le dije:- "¿Qué es el agua?" Y no sabía. Entonces esa pregunta me quedó a mí. Para mí, en la vida y para ella. Digo:"Como no vas a saber algo que tenés que explicar". Entonces que sepan, que estudien, que lo puedan relacionar siempre les digo, los alumnos preguntan. No es que vos sos el conocimiento, puro y ellos, son como decimos siempre, ¿no? Un receptáculo que vas a llenar, no. Los chicos saben, los chicos preguntan, y quieren saber más."

Edo 1: Entonces vos tenés que leer. No podemos (enf. como enojada) no saber algo. Si que podemos no saber, todos (enf.) podemos no saber algo, algo que te pregunta un chico. Pero.... Estar vos segura del tema....Lo que sabés, lo sabés. No que vas, nada más con un volante, dos renglones. "Y entre todos construimos". Bueno eso es otro tema que trabajamos mucho es de que: "construimos la definición" o "les doy todo hecho", ¿No es cierto? ¿Qué quiero decir "construimos la definición? Lo hablamos antes pero a veces pasa que después no es una definición, en realidad... termina ella poniendo... la que tiene en el volante, ni siquiera la estudió. Ese tema de saber los saberes para mi tiene peso"

B3. Acciones de supervisión:

- a) Supervisión, orientación y aprobación de las planificaciones:** Las profesoras señalan que acompañan la elaboración de las planificaciones pero que ese trabajo les lleva mucho tiempo, tanto que les ocupa parte del tiempo de observación de los estudiantes. Inclusive los propios estudiantes deben ocupar mucho de su tiempo en la elaboración y supervisión de las mismas.

“Y en cuanto a la firma de clases, bueno, después de hora, en otro día, y vienen a mi otra escuela, (risas) muchos días así. El otro día de 4 a 10 y media de la noche.... (Risas) planes y corrigiendo planes”

“En esta primer semana si bien está el cronograma, todavía estoy corrigiendo y viendo planes y carpetas. La profesora de un curricular está de licencia, así que... trabajé, observé estos días que voy, la mitad de las horas, porque después estuve con carpetas.”

“o sea que la primera semana me llevó un tiempo...terminar... si no tienen todo hecho no pueden empezar... Te resta mucho tiempo pero, sino, no”

“... A veces observo en esto de la residencia... es como que mucho. Algunas personas les cuesta.al principio es como que. Ahora recién es como que están más. Al principio con lo del proyecto, las 4 areales, la firma, que buscar a los profesores, que no los encuentran, como que hay!!! Como que. Es un tema igual...”

“Este año, eh, prepararon un proyecto en principio. ...Y bueno en mí caso fue, los estuve guiando yo. Algunos hacen unidad didáctica o proyecto. Eso depende del profesor...”

- b) Observación de clases:** Esta observación se plantea como esencial para acompañar y conocer el desempeño de los estudiantes. El objetivo es ver cómo el residente lleva adelante su clase. Esta tarea es compartida en algunas ocasiones por otros docentes del Instituto formador, quienes concurren a la escuela y hacen observaciones.

“Yo particularmente. Eh. El primer día que veo a cada uno prefiero observar toda la clase y si es un poquito más pero ver una clase entera, una hora entera. Eh Para ver todo el desarrollo como ella va llevando la clase, y como la va guiando, ¿sí? Hay una

segunda oportunidad. En una segunda oportunidad, en una 2° oportunidad es como que veo”

“Por ejemplo a mí me pasó que está la profesora O. W., no sé si conocés de Filosofía. Ehhh a las 8.00 de la mañana en una escuela, la Escuela 32. Entonces me dijo: “mirá yo tengo con ellas de 8.00 a 10.00, donde voy”. Le Digo– “¿Podés ir a 6°?”

“Edo 2: Que es la primera vez que van. (Refiriéndose a los profesores del Instituto)

Edo 1: Pero en nuestra institución, no. Siempre fueron los de 3°.

Edo 2: Yo sé que en las otras escuelas fue el profesor de Sociales solamente Una vez”

c) Intercambio de información con los maestros orientadores: Parte del trabajo del profesor consiste en hablar con los otros docentes que intervienen en el acompañamiento del residente para conocer sus observaciones y evaluaciones sobre los mismos.

“hablar yo con los alumnos....no. Hablo con la maestra también. Aprovecho a hablar con la maestra. ..Y no. Y después hablo con el alumno.”

“Hablé con las maestras primero. Nos reunimos las maestras y las alumnas (enf.) Lo hablamos, lo aclaramos Las maestras autorizaron.”

“Y ahí O. W., lo que vos preguntabas, entonces fue a 6°. Después la vi en el primer recreo y en el segundo y... mientras yo estaba con, con otra alumna, me dijo que bien, que observó, que bien,”

Según los dichos de las edas parte de este trabajo de pedido de información implica la negociación con los maestros y la institución donde concurren sus estudiantes. El objetivo de estas charlas aparece aquí como una manera de hacerlos partícipes de las decisiones que se toman, y además recabar información sobre el residente y el aula particular.

“Hablé con las maestras primero. Nos reunimos las maestras y las alumnas (enf.) Lo hablamos, lo aclaramos Las maestras autorizaron. Yo les digo:”Si Uds. Autorizan a que ellas, _o sea las hago partícipes_ por que no es que yo como profesora de prácticas (gesto de autoridad) Yo nunca fui así. Creo que en otro momento de historia, había profesores de prácticas que iba y se imponía. ¿No es cierto? Bueno, no. Ahora: -“¿Uds. Están de acuerdo? ¿Qué creen que tenemos que hacer?...”

“Siempre está la complicidad. “Si, si nosotros ya estudiamos, hicimos prácticas también”. –“Bueno, bueno, entonces, si. Si Uds. están de acuerdo siguen. Todo bien. Fue una reunión de 10 minutos. Un avión. Una reunión de 10 minutos. Todo bien. Entonces; beso, abrazo. Todo de acuerdo.”

d) Evalúan y califican al residente:

“Por ay la nota la hacés recién al final. Y .No, eh. Soy lenta en eso. No, no, no en la primera no. No, Yo voy con ellas caminando, no, no.”

B4. Instancias de supervisión:

De los testimonios de las edas. surgen dos instancias destinadas a la supervisión de los residentes que.. se diferencian por los tiempos:

- **Antes de comenzar la residencia.** Un tiempo dedicado a la orientación y aprobación de las planificaciones que muchas veces continúa en la primer semana de residencias

“En esta primer semana si bien está el cronograma, todavía estoy corrigiendo y viendo planes y carpetas. La profesora de un curricular está de licencia, así que... trabajé, observé estos días que voy, la mitad de las horas, porque después estuve con carpetas.

Edor: *Mirando carpetas*

Edo 1: *Si Corrigiendo todavía planes para que terminen las tres semanas. Nosotros empezamos en el turno mañana, ... después la residencia, que el turno tarde. ... Esta es la segunda semana.*

Edor: *esta es la segunda semana.*

Edo 1: *o sea que la primera semana me llevó un tiempo...terminar... para terminar las tres semanas. Que pensamos que ya para el otro cuatrimestre, si no tienen todo hecho no pueden empezar... Te resta mucho tiempo pero, sino, no lo, lo que se hacía en 2° o 3°. Yo no tenía 3°, si en 2° cuando observaban.”*

- **Durante las residencias:** tiempo dedicado a la observación y el acompañamiento de los estudiantes.

“Ehhh. Por ahí, si hay que hacer alguna cosa en particular como algún acento o algo que tenga que llamar la atención, cuando pasan por al lado mío, les comento:–“fijate en este nene, en el volante que no completó “-Así como en voz baja. A mi me parece. Y

luego de que es el recreo, ahí le doy la devolución. Le digo: fijate esto, esto otro, la voz, acá el volante, cuando pegaste la lámina.” Bueno. Esas acotaciones, pero se las hago después de la observación.”

La eda 1 refiere que no interviene durante una clase, ya que eso implicaría desautorizar a quien está dando clase. Tiene que suceder algo grave, que no puede quedar así, para intervenir.

“Yo en las clases trato de... no intervengo... Muy pocas veces sino está la maestra eh y los alumnos, me pasó, que se desbordó la clase, parecía un recreo, y hasta se empujaban algunos chicos, entonces me paré, hablé con ella, y bueno....

Edo 2: A mí también me pasó.

Edo 1: Pero hablar yo con los alumnos....no. Hablo con la maestra también. Aprovecho a hablar con la maestra. ..Y no. Y después hablo con el alumno”

C) La evaluación de la residencia:

C1. Criterios para evaluar:

1. Criterios de evaluación referidos a actitudes personales de los residentes: dentro de este grupo hemos colocado todos aquellos criterios que hacen a la manera en que se ubica o se posiciona el estudiante frente a su formación, su tarea, los otros, las dificultades que se le presentan. Aquí aparecen cuestiones de tipo de personalidad, de actitudes, de vínculos.

- La habilidad para relacionarse correctamente con los profesores.
- El nivel de responsabilidad asumido con su formación y la tarea.
- La autonomía para organizarse y tomar decisiones.
- La capacidad para escuchar a quienes lo supervisan ser críticos con su trabajo.

“La relación del alumno y el profesor de prácticas. Porque algunas veces. A mi también me pasó, este año: -“No pero ud. no encuentro al profesor, no me firma el curricular, porque yo no tengo la culpa, que.” (como enojada)- Eso bueno es estar posicionado desde un lado, que tiene que ver más con una personalidad de una persona necia, que no escucha al otro. Pero uno no puede abrir juicio, porque sería abrir prejuicio,”

“Algunos si pero algunos no. Porque están... algunas....Me encuentro que estaban con esa actitud de: -“a pero, pero usted no me dijo que eran 20 horas de clase”...eh (risas entre las

tres) Sacale las 4 horas especiales y tenés que dar esto. Y dentro de esas 16 horas encontramos una que daba 9 horas Ciencias Naturales... O sea la mitad de la carga horaria. Pero más... "Y usted no me dijo que yo tenía que dar las 4 áreas".- Como que tenés que darles todo. Están esperando que le digan todo. Pero no son todas por supuesto."

"Lo que me pasó en un caso de una alumna que faltó. Faltó y no le avisó a nadie. Ni a su compañera, a nadie. Ni a la maestra, ni a su compañera, ni a mí en este caso. Porque a veces se avisa a la compañera... Bueno. La maestra se enojó. Le dijo que bueno que estaba esperando que llegase la practicante. Cuando vino a la otra semana eh eh a dar esa clase. Y bueno (risas)... Bueno ahí se enojó, se puso a llorar. Se puso negativa y bueno, entonces (enf.)... Son casos extremos."

"Claro porque ahí hay una alumna que tengo yo, excelente de 1° que, todo el verano juntó tapitas para la residencia. Clase media pero igual, juntó tapitas, saches, de todo, y se lo presta a todas para que tengan, para que tengan material para contar los chicos de los primeros grados!"

"Hay cuestiones que tienen que saber resolver, intentar que tengan una postura crítica, que sepan escuchar. Uno aprender a escuchar, también. Cada vez más y mejor. Pero.... No sé..."

Las edas refieren que evalúan el vínculo que el residente establece con los alumnos, con la institución escolar, con sus compañeros y con el profesor de prácticas. Se infiere que las edas conciben un paralelo entre ese tipo de vínculo y el que establecerán con sus alumnos. El razonamiento sería que si no puede relacionarse correctamente con ellas y las maestras, tampoco podrán vincularse adecuadamente con los alumnos.

"La aptitud bien, ¿no? Tampoco yo no se si no tomamos en cuenta en el grado, sino también, con nosotros. La relación con la institución y con nosotros en particular, eh?"

"con sus compañeras, con nosotras, con su profesora de práctica, que directamente relacionada con el vínculo que tiene que ver con los dos, no solo con ellos. Sino también con nosotros. Por eso no solo la actitud con los alumnos sino con nosotros." "Es que tiene que ver con la actitud que va a tener con los alumnos"

"En general el trato desde las chicas, bien con nosotras, son de aceptar, están predispuestas a escuchar, sugerencias, orientaciones... Yo en general creo que tienen buena predisposición."

2. Criterios de evaluación referidos al posicionamiento didáctico del estudiante:

En este grupo hemos incluido los criterios que las profesoras expresan que hacen a la tarea docente. Aquí aparecen habilidades que los maestros despliegan en su hacer en el aula, tanto como en la preparación de sus clases.

- La habilidad del residente para dominar al grupo.
- La habilidad del residente para conducir la clase.

“Si también, puede ser con la actitud con la cual, esa actitud del docente como, como ella se, ehhhh Su postura en el grupo. Esto de ir trabajando con los chicos eh, entre los grupos, Esto que por ahí a veces pasa. Por ahí son más tímidas o además como que les cuesta a algunas chicas esto de la timidez, entonces si los chicos se enganchan, les corrigen todo como muy ahí Entonces la clase como que se empieza a hacer bullicio, bullicio. Esto que no, que ellas son las que manejan la clase... -“Ahora corrijo, voy para allá, me quedo, ahora completamos la consigna que les di”-. Esto de ella de ir guiando a los chicos y no que a veces los chicos”

“es el manejo del cuerpo. ¿Si? Si bien se nombra en algún momento. Eh. Si camina, si se acerca a los grupos, o Si se queda estática ahí al frente, a un costado, eso... es un índice.”

- El uso adecuado de la voz.

“Esto que tiene que ver. No por ahí porque tiene baja voz. Porque se excusa: -“No porque mi voz es baja”- No porque uno tiene la voz baja, pero uno maneja los tonos de la voz. Pero eso tiene que ver con la actitud creo que no solo...”

“que una tenía el problema de la voz, dijo pero bien. Y las otras pero... Bien”

- La habilidad del residente para intervenir en favor del aprendizaje de los alumnos.
- La habilidad para intervenir a favor de la construcción conceptual de los chicos.
- La habilidad para reflexionar sobre su práctica, si logró lo que se propuso

“Eso, eso de la definición. Pero también tener en cuenta eso, que no lleven todo hecho y estructurado, saber cómo debe ser. Y pero que tengan cuidado en que resultado van obteniendo con eso de: “Realizo la definición con los alumnos”. ¿La pude realizar? O al final terminé dándoles el volante que lo peguen y listo. Es un ensayo. Pero tenés que ir hasta que...trabajándolo hasta que puedas. ... O no?... Porque todo el constructivismo no

es elaborar... Es una idea falsa: "todos los alumnos tienen que construir, todos los saberes de nuevo".

"Entonces que sepan, que estudien, que lo puedan relacionar siempre les digo, los alumnos preguntan. No es que vos sos el conocimiento, puro y ellos, son como decimos siempre, ¿no? un receptáculo que vas a llenar, no. Los chicos saben, los chicos preguntan, y quieren saber más."

"Y entre todos construimos". Bueno eso es otro tema que trabajamos mucho es de que: "construimos la definición" o "les doy todo hecho", ¿No es cierto? ¿Qué quiero decir construimos la definición? Lo hablamos antes pero a veces pasa que después no es una definición, en realidad... termina ella poniendo... la que tiene en el volante, ni siquiera la estudió. Ese tema de saber los saberes para mi tiene peso"

- La habilidad para pensar la clase en función de las necesidades particulares de los alumnos.

"hay una alumna en 1° año que tiene un nene con una discapacidad visual... Todas las clases las piensa en función de Alexander... También esto de ver los animales, entonces. El marido también fue, le juntó plumas, entonces, bueno, para que él las pueda tocar, buscar pinches para que el pueda, todo el tema de escuchar los sonidos de los animales. Ellos iban adivinando a qué animal se refería. Siempre está en función o sea... ¡Re bien! No solamente el plan de clase sino en función del nene este con discapacidad y las actividades son a la par."

La profesora de residencias 1 refiere como criterio de evaluación que una buena clase es aquella donde los alumnos aprenden.

"Sabemos que la clase son ensayos, también. Y que la clase perfecta no existe. Porque no hay perfección. Pero si hay clases donde los alumnos aprenden. Y eso es a lo que vamos. Que pueda aprender. ¿No? Porque a veces se va del eje. ¿Viste? El eje. Me parece a mí que algunas veces se va. ¡Gracias que estuvieron callados toda la clase! Bueno, pero por ay no aprendieron nada."

- La habilidad para armar una propuesta de enseñanza y plasmarla por escrito claramente. Se espera que el residente sepa qué es lo que quiere hacer y pueda justificarlo, sin depender de las opiniones de otros.

"Si vos sabés lo que querés dar y cómo lo querés dar. Lo podés plasmar en papel"

“lo podés explicar a los chicos en la medida en que vos lo puedas explicar. En la medida en que no sepas cómo dar la clase...Tampoco te van a entender. Si yo te estoy diciendo que es lo que.”

“Ella tiene que tener en claro que es lo que quiere. De la forma en que lo quiere. Se, se puede justificar (enf.) su forma de programar, planificar su clase. Y... desde que puede seleccionar. En la medida en que ella no esté segura de eso ehmm Todo el mundo va a poder objetar, y decir cosas eh, Y ella va a estar corriendo atrás. Y va a estar siempre en cambio y nunca va a decidir... total sin decidir nada. Es un tema este. Tiene que ver con una actitud de ella, también. Una seguridad que le falta.”

- Las edas refieren que evalúan que los residentes tengan el conocimiento del contenido a enseñar.

“También centro en el tema del conocimiento. O sea, el aspecto cognitivo, que sepan o no sepan el tema”

“Entonces vos tenés que leer. No podemos (enf. como enojada) no saber algo. Si que podemos no saber, todos (enf.) podemos no saber algo, algo que te pregunta un chico. Pero.... Estar vos segura del tema....Lo que sabés, lo sabés. No que vas, nada más con un volante, dos renglones. “Y entre todos construimos”.”

De los testimonios surgen criterios que refieren a aspectos esperados de un estudiante como imprescindibles para hacer la residencia: salud mental, formación general, posibilidades de planificar, vincularse. Los que no los logran, “no pueden” y se espera que dejen.

“No todos. También hubo casos, me estoy acordando, de gente que decís: “¿cómo llegó hasta acá?”- Sí. Hasta con problemas mentales, que te das cuenta”

“Entonces creo el último que, ha tocado que: ¡Cómo era que había llegado a 3º!, ¿viste? Pero bueno... (...). Llega un momento en que no pueden.”

“Claro, igual creo que naturalmente dejan. O sea naturalmente. Hay chicas que se ve que se vienen de una situación apremiada que se... que a veces hay cosas que son más personales. ... Muchas chicas del plan viejo, se dio en estos años, en estos últimos años que era como que ya es definitivo que se tiene que terminar. Y por ahí hay chicas que hace 10 años que están estudiando. Y el año pasado se recibieron. Esto de que han dejado, vuelto... Son distintas situaciones. ...”

Criterios de evaluación de los profesores de residencias de la entrevista de validación:

Denominamos EV a la entrevista de validación.

Criterios de evaluación		EV
I- C. Transversales	Instrumentales o básicas	<p>La habilidad para reflexionar sobre su práctica, si logró lo que se propuso.</p> <p>Que sepa qué es lo que quiere hacer y pueda justificarlo, sin depender de las opiniones de otros.</p> <p>Salud mental, formación general, posibilidades de planificar.</p> <p>Ortografía, sintaxis y presentación referidos a las clases.</p> <p>Expresión oral y tono de voz.</p> <p>El uso de la voz.</p>
	Personales	<p>La habilidad para relacionarse correctamente con los profesores, con los alumnos, con la institución escolar, con sus compañeros y con el profesor de prácticas.</p> <p>Capacidad para escuchar a quienes lo supervisan.</p> <p>Ser críticos con su trabajo.</p> <p>Resolución de situaciones imprevistas</p> <p>Presentación personal</p>
	Sistémicas	<p>El nivel de responsabilidad asumido con su formación y la tarea.</p> <p>La autonomía para organizarse y tomar decisiones.</p> <p>Pedido del contenido</p> <p>Presentación en término de planificaciones.</p>
II- C. Específicas	Académicas	<p>Conocimiento del contenido a enseñar.</p> <p>Preparación científica y didáctica.</p>
	Disciplina-res	
	a) Org. y animar situaciones de aprendizaje	<p>La habilidad del residente para dominar al grupo.</p> <p>La habilidad del residente para conducir la clase.</p> <p>La habilidad para intervenir a favor de la construcción conceptual de los chicos</p> <p>La habilidad del residente para intervenir en favor del aprendizaje de los alumnos.</p> <p>La habilidad para armar una propuesta de enseñanza y plasmarla por escrito claramente.</p> <p>Propiedad y claridad en la selección de los contenidos.</p> <p>Desarrollo de la situación inicial de la clase.</p> <p>Realización de preguntas claras y breves.</p> <p>Habilidad y conducción del grupo</p> <p>Momento de culminación y evaluación.</p> <p>Presentación y uso de material didáctico.</p>

		El posicionamiento didáctico del residente.
	b) Gestionar la progresión de los aprendizajes	Adecuación a las actividades
	c) Elaborar dispositivos de diferenciación	La habilidad para pensar la clase en función de las necesidades particulares de los alumnos. Actividades adecuadas a los intereses de los niños. Fomenta aprendizajes significativos.
	d) Implicar a los Alumnos en sus aprendizajes	Tener en cuenta la respuesta de los alumnos. Interés y participación de los alumnos. Trato con los alumnos.

C2. Los sujetos que intervienen en la evaluación:

La evaluación está a cargo de la profesora de prácticas, quien recaba información, y pide la intervención de la maestra orientadora, o hasta de la jefa de área del Instituto.

“Tenía una alumna, que ese día vino C. (la jefa de área) el lunes, ocho menos diez, y estuvimos reunidos por su dificultad. Porque. Me dijo:-. “La maestra me dijo que, que... empiece más tarde”. Hablé con la maestra, mentira. Ella no había hecho los planes, Entonces le aclaré a C., que si hoy no trae todo, todo, había que hacer un acta. Hablé con las maestras primero. Nos reunimos las maestras y las alumnas (enf.) Lo hablamos, lo aclaramos Las maestras autorizaron. Yo les digo:”Si Uds. Autorizan a que ellas, _o sea las hago partícipes_ por que no es que yo como profesora de prácticas (gesto de autoridad) Yo nunca fui así. Creo que en otro momento de historia, había profesores de prácticas que iba y se imponía. ¿No es cierto? Bueno, no. Ahora: -“¿Uds. Están de acuerdo? ¿Qué creen que tenemos que hacer?.....Ellas dijeron:-“No, no, no que las chicas sigan”-

C3. Instrumentos de evaluación:

Las dos profesoras relatan que usan planillas de evaluación que armaron en el propio Instituto.

“usamos planillas. Tenemos una planilla que la armamos todos. La imprimió la jefa de área, C.”

Usan una planilla para las prácticas de ensayo y otra planilla para las residencias. Estas planillas son para el uso de las maestras. Además los profesores usan la carpeta didáctica para registrar sus observaciones.

“Que nos dio una, (planilla) que usaron ellas para las prácticas de ensayo, individual”

“Y otra que usan para las tres semanas. Donde firma la maestra. Yo cuando voy firmo la carpeta, o en algún lado, cuando voy a observar”

“Edo 2: y la de resumen.

Edor: Una especie de planilla resumen.

Edo 2: Claro.

Edo 1: Que para el próximo cuatrimestre vamos a hacerla más amplia. Porque al final la terminaron firmando las maestras. Y en realidad la idea era que la firmaran los curriculares”

A continuación transcribo un ejemplo de planilla de evaluación de un residente aportado por una de las profesoras presentes en la entrevista de validación.

PLANILLA EVALUATIVA DE RESIDENCIAS EPB
CARÁCTER DE LA CLASE:

FECHA: **AÑO (GRADO)**
DURACIÓN:

ASPECTOS A EVALUAR	MUY BUENO	BUENO	REGULAR	DESAROBADO
PLANEAMIENTO				
Pedido del contenido				
Presentación en término				
Propiedad y claridad en la selección de los contenidos				
Adecuación a las actividades				
Ortografía, sintaxis y presentación				
DESARROLLO				
Situación inicial				
Tener en cuenta la respuesta de los alumnos				
Realización de preguntas claras y breves				
Actividades adecuadas a los intereses de los niños				
Fomenta aprendizajes significativos				
Habilidad y conducción del grupo				
Interés y participación de los alumnos				
Momento de culminación y evaluación				
Presentación y uso de material didáctico				
CONDICIONES PERSONALES				
Preparación científica y didáctica				

Resolución de situaciones imprevistas				
Expresión oral y tono de voz				
Trato con los alumnos				
Presentación personal				
CALIFICACIÓN CONCEPTIAL				
Aspectos positivos				
Aspectos negativos				
Firma del docente orientador				
Fecha				

C4. Comunicación de la evaluación:

No hay instancias predeterminadas para comunicar la evaluación. Los profesores le comunican esa evaluación al residente al finalizar la clase. A su vez se comunican entre sí de manera informal y a requerimiento del profesor de residencias.

La profesora de residencias 1 dialoga con las maestras para recabar información y a partir de conversar con ellas hace las devoluciones al residente.

“Pero hablar yo con los alumnos....no. Hablo con la maestra también. Aprovecho a hablar con la maestra. ..Y no. Y después hablo con el alumno.”

“Con las maestras yo hablo mucho de, de... Las escucho. Les pregunto poco, pero. Este ehhh las escucho. Ella hablan, te van contando.”Que tal la practicante” Con decir esa es la pregunta... Es la (enf.) pregunta. Si quieren se las paso. ¿Cómo está la practicante, estás bien con la practicante? Algo así y... ahí, bueno, sale el grado, como trabaja ella.”

D) Criterios de evaluación de una clase:

D1. En la planificación:

Las profesoras señalan que les piden a los estudiantes en 4° elaborar un proyecto ya que en 3° se les pide elaborar secuencias.

“trabajamos así desde el año pasado. Entonces la diferencia este año fue que elaboraron un proyecto.”

“El año pasado elaboraron la carpeta en 3° con secuencias para toda una semana. Clases individuales y la semana.”

D2. En la presentación personal: No hay datos.

D3. En la comunicación / D4. Relación con el grupo

Aquí se señala la importancia de que el futuro docente haga participar a los alumnos en clase.

“Si hace participar a todos, si siempre hablan los mismos. Si le da oportunidad de...”

D5. En cuanto a los contenidos

Evalúan que los residentes conozcan el contenido a enseñar con profundidad, más allá de los conceptos a transmitir al alumnado.

“Digo.” Como no vas a saber algo que tenés que explicar”. Entonces que sepan, que estudien, que lo puedan relacionar siempre les digo, los alumnos preguntan. No es que vos sos el conocimiento, puro y ellos, son como decimos siempre, ¿no? un receptáculo que vas a llenar, no. Los chicos saben, los chicos preguntan, y quieren saber más.”

“También centro en el tema del conocimiento. O sea, el aspecto cognitivo, que sepan o no sepan el tema”

“Entonces vos tenés que leer. No podemos (enf. como enojada) no saber algo. Si que podemos no saber, todos (enf.) podemos no saber algo, algo que te pregunta un chico. Pero.... Estar vos segura del tema....Lo que sabés, lo sabés. No que vas, nada más con un volante, dos renglones. “Y entre todos construimos”.”

Se evalúan las intervenciones que el residente hace con el contenido en función de los aprendizajes de los alumnos.

“Y entre todos construimos”. Bueno eso es otro tema que trabajamos mucho es de que: “construimos la definición” o “les doy todo hecho”, ¿No es cierto? ¿Qué quiero decir construimos la definición? Lo hablamos antes pero a veces pasa que después no es una definición, en realidad... termina ella poniendo... la que tiene en el volante, ni siquiera la estudió. Ese tema de saber los saberes para mi tiene peso.”

D6. Consignas, D7. Actividades: No hay datos

D8. Recursos

Las edas señalan en cuanto a los recursos que deben estar presentes los necesarios.

“No es que en el imaginario nuestro lo que la practicante tiene que traer de casa de todo, ¿viste? El material. ¡Pero tampoco la nada!”

E) La Formación durante la residencia:

E1. Los cambios esperados en el residente:

A partir de los dichos de las edas. se infiere que esperan del residente lo siguiente:

- Que tengan una actitud pro-activa frente a la tarea.

Algunos si pero algunos no. Porque están... algunas....Me encuentro que estaban con esa actitud de: -“a pero, pero usted no me dijo que eran 20 horas de clase”...eh (risas entre las tres) Sacale las 4 horas especiales y tenés que dar esto. Y dentro de esas 16 horas encontramos una que daba 9 horas Ciencias Naturales... O sea la mitad de la carga horaria. Pero más... “Y usted no me dijo que yo tenía que dar las 4 áreas”.- Como que tenés que darles todo. Están esperando que le digan todo. Pero no son todas por supuesto.”

- Que asuma una actitud responsable, de adulto, que no mienta.

“pero aparte C, pero sí que se lo dijimos... Se les dijo en 3°, se les dijo en 4°. Se les dijo..... Pero eso de mentir...”

- Que el residente tenga un criterio propio, que pueda fundamentarlo y no dependa de las opiniones de otros.

“Ella tiene que tener en claro que es lo que quiere. De la forma en que lo quiere. Se, se puede justificar (enf.) su forma de programar, planificar su clase. Y... desde que puede seleccionar. En la medida en que ella no esté segura de eso ehmm Todo el mundo va a poder objetar, y decir cosas eh, Y ella va a estar corriendo atrás. Y va a estar siempre en cambio y nunca va a decidir... total sin decidir nada. Es un tema este. Tiene que ver con una actitud de ella, también. Una seguridad que le falta.”

- Esperan del residente una actitud de responsabilidad hacia la tarea, que avise cuando vaya a faltar

“Lo que me pasó en un caso de una alumna que faltó. Faltó y no le avisó a nadie. Ni a su compañera, a nadie. Ni a la maestra, ni a su compañera, ni a mí en este caso. Porque a veces se avisa a la compañera... Bueno. La maestra se enojó. Le dijo que bueno que estaba esperando que llegase la practicante. Cuando vino a la otra semana ehhh a dar esa clase. Y bueno (risas)... Bueno ahí se enojó, se puso a llorar. Se puso negativa y bueno, entonces (enf.)... Son casos extremos.”

- Que acepte la supervisión y orientación de su profesor de residencias..

“En general el trato desde las chicas, bien con nosotras, son de aceptar, están predispuestas a escuchar, sugerencias, orientaciones... Yo en general creo que tienen buena predisposición.”

- Que el residente traiga recursos

“No es que en el imaginario nuestro lo que la practicante tiene que traer de casa de todo, ¿viste? El material. ¡Pero tampoco la nada!”

- Que tenga una postura crítica frente a su tarea y que sepa escuchar.

“Hay cuestiones que tienen que saber resolver, intentar que tengan una postura crítica, que sepan escuchar. Uno aprender a escuchar, también. Cada vez más y mejor.”

Cambios esperados en los residentes		Entrevista de validación
I- C. Transversales	Instrumentales o básicas	Esperan que el residente sepa que es lo que quiere hacer y pueda justificarlo, tenga un criterio propio y no dependa de las opiniones de otros. Esperan que el residente tenga una postura crítica frente a su tarea y que sepa escuchar.
	Personales	Se espera del residente una actitud responsable, de adulto, que no mienta. Esperan del residente una actitud de responsabilidad hacia la tarea, que avise cuando vaya a faltar. Que el residente acepte la supervisión y orientación de su profesor de residencias. Logren intervenir en problemas con padres de los alumnos.
	Sistémicas	Se espera que tengan una actitud pro-activa frente a la tarea. Esperan que el residente traiga recursos

II- C. Específicas	Académicas	
	Disciplinares	
	a) Org. y animar situaciones de aprendizaje	Se espera que los residentes puedan instalar hábitos de trabajo en sus alumnos y conduzcan al grupo áulico
	b) Gestionar la progresión de los aprendizajes	
	c) Elaborar dispositivos de diferenciación	Puedan integrar en la clase a chicos con dificultades especiales
	d) Implicar a los Alumnos en sus aprendizajes	Descentrarse de la preocupación por las planificaciones para enfocarse en los alumnos, en incluirlos, y en sus aprendizajes.

E2. Los saberes del maestro orientador y su relación con el residente.

No hay datos.

E3. Los saberes del maestro orientador y su relación con el profesor de Residencias.

Referido a este punto las edas señalan que:

- Hablan mucho con las maestras ya que ellas dan la información sobre como es el grado y su forma de trabajo. De esta manera van construyendo vínculos e involucrando a las maestras en la evaluación del residente.

“Con las maestras yo hablo mucho de, de... Las escucho. Les pregunto poco, pero. Este ehhh las escucho. Ella hablan, te van contando.”Que tal la practicante” Con decir esa es la pregunta... Es la (enf.) pregunta. Si quieren se las paso. ¿Cómo está la practicante, estás bien con la practicante? Algo así y... ahí, bueno, sale el grado, como trabaja ella.”

“Lo que yo le dije de los planes...: “Si está bien. Vos deciles”. Digamos y vamos creando vínculos. Es la manera de sentamos con ella. ...: Porque después no la conozco”

- Según las edas. los maestros tienen diferentes posicionamientos didácticos y entonces el lugar del profesor de residencias no es ir a imponer una manera de trabajar.

“Porque ellos ahí te conocen, saben que no vas, viste? a imponer: -“de esta manera vas a enseñar lengua”-.

“Pero más complejo es la iniciación a la lecto-escritura, por las posturas diferentes.

Edor: ¿La postura diferente de los maestros?

Edo 1: De los maestros. Como enseñarlo. Entonces ehhhh este la verdad que prefiero no estar en 1°. Pero ellas entonces se resienten .muchas veces Como enseñan ellas, a veces el área de matemática yo lo he sentido más en 1° que en otros grados eso... Por que como es una iniciación. “

Edor: si. Con el tema de...

Edo 1: Con el tema de... está muy evidente la postura.” Marquen las cosas con el...”

- Las profesoras buscar implicar a las maestras en el trabajo con las residentes y que sientan que las decisiones se toman en conjunto.

“Yo les digo:”Si Uds. Autorizan a que ellas, _o sea las hago partícipes_ por que no es que yo como profesora de prácticas (gesto de autoridad) Yo nunca fui así. Creo que en otro momento de historia, había profesores de prácticas que iba y se imponía. ¿No es cierto? Bueno, no. Ahora: -“¿Uds. Están de acuerdo? ¿Qué creen que tenemos que hacer?.....Ellas dijeron:“No, no, no que las chicas sigan”-...”

Reunión de profesores de residencia, maestros, directivos e inspectores en otro distrito de zona sur.

El objetivo de la reunión fue trabajar distritalmente la organización del 4° año de la carrera del Profesorado para la Formación docente de primaria. Participaban las escuelas que tienen practicantes y residentes con un directivo y un docente, los Inspectores de primaria del distrito y profesores de residencia y práctica de varios Institutos de profesorado. Durante la reunión, los Institutos hicieron una presentación donde se explicaban los cambios que plantea el DC para la formación docente de nivel primario en cuanto a encuadre teórico, la organización del campo de la práctica de cada año, en particular 4° año.

Se utilizó dicha reunión para trabajar en pequeños grupos los criterios de evaluación de los docentes en formación. Se pidió que se agruparan maestros, por un lado, inspectores, directivos y otro grupo de profesores. No fue factible grabar la interacción

en cada uno de los grupos pero si se registraron las presentaciones de cada uno de los grupos y el material que cada grupo escribió.

Para organizar el material producido, se consideraron los grupos según la función del cargo: directivos, maestros, profesores de prácticas e inspectores.

Los directivos de escuelas primarias escribieron como criterios de evaluación de los residentes:

Criterios pedagógicos:

- Conocimiento sobre el alumno, edad evolutiva y contexto social de los niños.
- Preparación profesional técnica (dicción, ortografía, redacción, caligrafía, contenidos específicos areales del Diseño, etc)
- Posicionamiento constructivista ante el conocimiento y a la forma de adquirirlo.

Criterios referidos a actitudes generales:

- Capacidad para establecer buenas relaciones vinculares con todos los actores institucionales
- Responsabilidad y compromiso frente a las docentes y a los alumnos.
- Actitud de apertura
- Capacidad para trabajar en equipo, búsqueda y aceptación de diferentes miradas para llegar a soluciones.

El grupo de maestros escribe como criterios de evaluación de los residentes:

Criterios de evaluación de una clase:

1. En la planificación.

- Presentación a término de los planes y ajustar planes de clases para cada grupo.

2. En la presentación personal.

No hay datos

3. En la comunicación.

- Buen manejo de vocabulario oral y escrito.

4. En relación al grupo.

- Observación del posicionamiento docente en formación frente al grupo.
- Interacción con el alumno.

5. En relación al Contenido.

- Conocimiento del contenido a desarrollar.

6. Consignas.

No hay datos

7. Actividades.

- Actividades adecuadas al contenido, nivel, interés y organizarlo en el tiempo.

8. Recursos:

- Didáctica: búsqueda de material para la motivación de los alumnos.
- Adecuado material didáctico

Criterios referidos a lo pedagógico:

- Conocimientos fluidos del Diseño Curricular.
- Perfil pedagógico
- Utilización de bibliografía variada.
- Prever espacios de intercambio entre los alumnos y/o docentes- alumnos.
- Flexibilización a lo imprevisto.
- Reflexión sobre sus prácticas (auto-evaluación- co-evaluación)

Criterios referidos a actitudes generales:

- Rol docente que implique: presencia, vocabulario, responsabilidad, compromiso, compañerismo, solidaridad, etc.
- Capacidad de adaptación al contexto.

El grupo de profesores de prácticas escribe como criterios:

Criterios referidos a lo pedagógico

- Presencia del Diseño
- Coherencia en las propuestas
- Adecuación de las propuestas a los imprevistos
- La posibilidad de proponer desafíos cognitivos
- I-Dominio de contenidos y de lo didáctico de este
- Gestionar la distribución equitativa del conocimiento

Criterios referidos a actitudes generales:

- Autonomía y creatividad en las propuestas y en las intervenciones.
- Flexibilidad

-Compromiso e implicación como enseñante

El grupo de Inspectores escribió lo siguiente:

Criterios de evaluación referidos a actitudes generales:

- 1- Capacidad de integración al nuevo espacio.
- 2- Espíritu crítico y capacidad de autoevaluación y reflexión conjunta con el docente co- formador.
- 3- Competencia para resolver situaciones o tensiones surgidas del contexto áulico.
- 4- Articulación de demandas de ambos espacios formadores (escuela e Instituto)

¿Qué dicen los documentos?

Para avanzar en la indagación de los criterios de evaluación que orientan la supervisión de los residentes se decidió consultar los documentos existentes sobre la formación docente para conocer si allí encontramos algunos criterios.

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución N° 24/07 CFE)

En dicho documento se piensa la docencia como una práctica centrada en la enseñanza, y a la formación docente inicial en función de algunas dimensiones: sociopolíticas, histórico- culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias. En dicho documento se consideran tres ámbitos de formación: formación general, formación específica y formación en la práctica profesional.

El último caso que nos interesa, plantea como objetivo el desarrollo de capacidades para y en la práctica profesional, en distintas actividades docentes, en situaciones didácticamente prefiguradas, y en contextos sociales diversos. Luego se desarrollan consideraciones acerca del proyecto de prácticas, las articulaciones con otras instituciones y el rol de los Institutos y de las escuelas asociadas.

Se enumeran capacidades esperadas en la práctica docente. Consideramos que de ellos se derivarían criterios de evaluación para los docentes en formación inicial en el último año de la misma. Que aunque no puedan esperarse esas capacidades desarrolladas, si tomarlos como guía.

- *“Dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico.*
- *Adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares*
- *Reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar.*
- *Ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en la clase.*
- *Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente.*
- *Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociopolítico como fuente de enseñanza.*

- *Concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos.*
- *Involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.*
- *Acompañar el avance en el aprendizaje de los alumnos identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para aprender.*
- *Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos.*
- *Conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual.*
- *Reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza.*
- *Seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada.*
- *Reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias.*
- *Participar en el intercambio y comunicación con las familias para retroalimentar su propia tarea.*
- *Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela.” (INFOD Res. N° 24/07.9)*

Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación primaria. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2009

Este documento es similar al anterior en cuanto a contenido y formato. Incluye un capítulo, el cuarto, dedicado al Campo de la Formación en la Práctica profesional con indicaciones más precisas acerca de la organización de este campo de la formación en los diseños curriculares.

En dicho documento se plantea el interrogante acerca de los saberes y capacidades que resultan relevantes para la práctica profesional. Se señala que un docente debiera ser a la vez una persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la ley, organizador de una vida democrática, intelectual y conductor cultural (Perrenoud, 2001).

La formación en la residencia docente en los documentos curriculares:

La formación para docentes de Nivel Primario en la Provincia de Buenos Aires tiene a partir de 2008, una duración de cuatro años. En este diseño curricular, tanto como en el anterior, se señala que la práctica docente es el eje vertebrador de la formación.

Es necesario aclarar que este trabajo de investigación se realizó en un tiempo de transición ya que ambos diseños estaban vigentes y el proceso de implementación del nuevo diseño fue paulatino. En el año, 2011, terminó la primera promoción de maestros, en la Provincia de Buenos Aires cuya formación duró 4 años.

A continuación transcribo algunos párrafos del marco teórico del nuevo Diseño para la formación docente de la Provincia de Buenos Aires. En el mismo se definen las prácticas docentes como prácticas sociales como objeto de transformación en un contexto de idealización importante. Dónde y cómo formar a este docente transformador de su práctica y de su realidad, es más que una pregunta.

“Uno de los principales propósitos de la Formación Docente es considerar la práctica docente como un objeto de transformación. Un objeto de transformación puede ser señalado a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él (cf. Pansza, 1990: 55). En esta línea, es preciso considerar la configuración de cuatro tipos de prácticas:

- *las prácticas decadentes: aquellas que surgieron y fueron significativas en otros períodos históricos, y que han perdido sentido en la actualidad;*
- *las prácticas dominantes: las que conforman la cultura escolar actual y que contribuyen a sostener el significado hegemónico de la escuela y la docencia, así como a reproducir la gramática escolar;*
- *las prácticas emergentes: surgidas en los procesos más actuales vinculados a la docencia y la escuela que, aunque innovadoras, pueden significar una ampliación de la hegemonía o estar orientadas a una transformación; y*
- *las prácticas transformadoras: que tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente.*

“...Considerar la práctica docente como un objeto de transformación requiere un continuo y difícil proceso de autosocioanálisis, donde se pase de la fluctuación a la articulación entre la práctica docente como objeto y la subjetivación de la práctica docente... Este proceso de trabajo y pensamiento se produce a partir de la reflexión compleja entre los formadores y con los estudiantes docentes en formación. (Dirección General de Cultura y Educación; 2007; 24)

La centralidad de la práctica en el actual diseño se materializa en un campo de saber que es el de la práctica docente que aparece como eje vertebrador de la formación en los 4 años de la carrera. Con la novedad de que en 1º año se sostiene que lo

educativo desborda con amplitud el espacio escolar por lo tanto los estudiantes observan y concurren a espacios sociales educativos pero no escolares. Se fomenta desde el DC el uso de estrategias como la autobiografía y el cuaderno de bitácora. Son ejes de esta materia la ciudad educadora junto con herramientas de la educación popular. Tiene una carga horaria de 3 horas semanales más una hora de un taller de articulación institucional (TAIN) cuyo eje de trabajo es la Ciudad educadora.

Supuestos	Conceptos medulares	Horizontes político – pedagógicos	Estrategias
Lo educativo desborda el espacio de la escuela	Lo educativo en sentido amplio. Espacios sociales no escolares con potencia interpeladora	Educación popular Experiencias en espacios sociales	Herramientas provenientes de la etnografía - Autobiografía - Cuaderno de Bitácora

En 2º año, la materia Campo de la práctica II se desarrolla con una carga horaria de 4 horas semanales en Instituciones escolares de diferentes contextos más una hora semanal para el taller Institucional (TAIN) que se comparte con todos los docentes de 2º año de la Carrera. El eje del trabajo de este TAIN es el Espacio escolar y realidad educativa.

Supuestos	Conceptos medulares	Horizontes político – pedagógicos	Estrategias
La Escuela ha perdido poder interpelador	- la escuela como espacio social - lo político en la institución escolar - lo cultural y el espacio escolar	La institución escolar en distintos contextos - Releer la escuela para re escribirla	Registros Etnográficos Descripción densa - Entrevista, relatos de vida - lectura y análisis bibliográfico

En 3º año el campo de la práctica implica que los estudiantes realicen sus primeras prácticas áulicas. Tiene un carga horaria mínima de una jornada escolar de 4 horas pero se amplía en algunos momentos de la cursada donde los estudiantes deben hacer observaciones o prácticas de manera intensiva. También en 3º los estudiantes tienen un TAIN de una hora semanal cuyo eje de trabajo es la relación educativa.

Como hecho novedoso el DC plantea que este espacio del TAIN debe ser compartido por las escuelas y maestros involucrados en la formación de los nuevos maestros. El problema es que los docentes de nivel superior cuentan con esa hora paga mientras que para los maestros de primaria, no. Otra de las dificultades tiene que ver con los tiempos de encuentro. Dado que no existen reglamentaciones que le permitan salir al docente del aula sino es citado por su Inspector, estos encuentros son difíciles de realizar en horario de trabajo de los maestros. Aquí las experiencias han sido variadas. Debieran implementarse medidas que le permitan salir del aula y al mismo tiempo que otro docente lo suplante como existe en otras jurisdicciones u otras medidas concretas. De no arbitrarse los medios las buenas intenciones quedan solo en eso.

“...se propone que los “maestros orientadores” de las Escuelas donde los maestros en formación realizan sus prácticas, participen en el Taller Integrador Interdisciplinario o en otras instancias del Campo de la Práctica Docente. Esta estrategia permitiría propiciar espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar. Por otra parte, generar redes con las Escuelas de la localidad y de las Regiones de la jurisdicción, promovidas y articuladas con los Institutos Formadores... Los Institutos Formadores deberán arbitrar los medios para que tanto los Profesores de la Formación Docente como los “maestros orientadores” participen en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y de la práctica propiamente dicha.” (Dirección General de Cultura y Educación, 2008;32)

Supuestos	Conceptos medulares	Horizontes político pedagógicos	Estrategias
La Educación se ha desvinculado de la vida.	-El aula como espacio social y cultural. Enseñanza como fenómeno complejo. Intervención didáctica en las prácticas áulicas	El aula como espacio de circulación de saberes y producción de conocimientos Análisis de las prácticas La práctica como objeto de transformación	Estudio de casos, Análisis de experiencias. Registro y análisis de clases observadas microclases, prácticas en los niveles implicados. Descripción narrativa, reflexión sobre prácticas realizadas; Elaboración de propuestas superadoras sustentadas en los marcos teóricos.

Campo de la práctica de IV año. La residencia docente.

En el DC para la formación docente de nivel primario la residencia figura como materia de 4° Año (Campo de la práctica IV) y se implementó por 1° vez en el año 2011.

Esta materia le implica al estudiante disponer de un turno de 4 horas diarias para realizar sus residencias. Los profesores de residencias tienen como carga horaria, a diferencia del anterior plan, una disponibilidad de 8 horas semanales para concurrir a las escuelas primarias, más una hora institucional y una hora para el Taller integrador (TAIN). En 4° año el eje del TAIN es el posicionamiento docente.

En el marco teórico de dicho diseño se señala que el nuevo docente que se intenta formar tiene no solo que conocer lo que va a enseñar y cómo enseñarlo, sino reconocer a quién se lo va a enseñar, teniendo en cuenta las propias características subjetivas y los contextos y polos socioculturales y ambientales en los cuales ese sujeto se constituye y se forma, reconociendo a su vez el carácter ético-político y sociocultural de su profesión.

Como parte del acompañamiento al estudiante durante su residencia, los mismos cursan ateneos en cada una de las áreas curriculares cuyo eje nuevamente es el estudio de casos provenientes de la práctica docente.

Supuestos	Conceptos medulares	Horizontes político pedagógicos	Estrategias
El proyecto moderno de educación ligado a la escolarización necesita ser reconstruido en tiempos contemporáneos	La construcción de las prácticas de enseñanza de diferentes saberes y en diferentes contextos	La tarea docente como práctica profesional La práctica de la enseñanza al interior del aula Construcción de la identidad docente	Estudio de casos. Análisis de experiencias. Registro y análisis de clases observadas. Micro clases. Prácticas en el nivel primario. Descripción narrativa. Ateneos. Residencia en el nivel

En cuanto a los criterios de evaluación de los estudiantes en sus prácticas el actual Diseño Curricular para la formación de docentes de inicial y primaria en la Provincia de Buenos Aires sostiene que:

“El desempeño práctico de los docentes en formación será analizado teniendo en cuenta:

- *La responsabilidad y el compromiso profesional;*
- *El desarrollo de las capacidades críticas;*
- *La iniciativa autónoma y la creatividad;*
- *La fundamentación de decisiones pedagógicas;*
- *El desarrollo de actitudes para la reflexión y problematización colectiva;*
- *El dominio conceptual de los contenidos de enseñanza;*
- *El sentido práctico contextualizado.”* (Dirección General de Cultura y Educación, 2008; 33)

- En el actual DC la práctica docente es considerada una experiencia social internalizada, una internalización de estructuras sociales.
- Por lo tanto es histórica y producto de la construcción social, colectiva, en toda su complejidad.
- Se considera a la práctica docente como objeto de transformación pero también de rescate y resignificación de prácticas históricas.

Otro elemento importante que ha acompañado esta reforma curricular es la implementación de un espacio de formación para los profesores del Campo de la Práctica que ha acompañado este proceso de implementación curricular, *“El Acompañamiento capacitante.”* Este espacio implicó encuentros mensuales de reflexión y trabajo por grupos de todos los profesores de práctica. Además implicó la producción de 3 módulos de trabajo con materiales y sugerencias para trabajar y otros documentos de reflexión sobre la práctica, algunos de los cuales hemos consultado en nuestro trabajo.

Resulta interesante tanto la manera en que es conceptualizada la relación entre teoría y práctica así como la organización particular del campo de la práctica en este DC. Veremos más adelante en este trabajo si algunas de las herramientas, prácticas o conceptualizaciones aparecen en el discurso de los sujetos entrevistados.

El Diseño Curricular para la formación docente (1997):

En el diseño curricular del año 1997 la práctica docente estaba organizada como *“El espacio de la práctica”*, que en cada año tenía una carga horaria de 4 horas semanales. En 1º año los estudiantes concurrían a escuelas primarias junto con el profesor de prácticas a realizar “observaciones” en la escuela destino, pero no

necesariamente dentro del aula. El objetivo del espacio era conocer la institución. En 2º año concurrían a las escuelas primarias a realizar sus primeras “prácticas de enseñanza”. Se les pedía a los estudiantes realizar observaciones de clases en una sección en particular y allí comenzar a dar clase en forma progresiva, desde situaciones de ayudantía al docente de la sección, hasta clases más complejas. La forma que adquiere esta progresividad es decisión de las instituciones y de los profesores de prácticas y tiene variantes entre los Institutos en cuanto a la frecuencia de asistencia a las escuelas, cantidad de prácticas, etc.

Durante el último año, hasta ahora 3º, los estudiantes realizaban sus residencias pedagógicas en escuelas de Educación primaria básica durante dos cuatrimestres, uno en cada ciclo de la EPB. El Diseño Curricular señalaba que los residentes debían concurrir 6 semanas en forma completa a las escuelas destino. Dentro de ese período se incluían 3 semanas donde los estudiantes realizaban observaciones, “ayudantías”¹¹ y prácticas sueltas y 3 semanas donde realizan prácticas intensivas, en las cuales el residente debía hacerse cargo de todas las tareas que realiza el docente de la sección correspondiente.

Durante todo el proceso de residencias, los estudiantes eran supervisados por un profesor de residencias del Instituto Superior de Formación Docente y por el maestro de la sección donde realiza sus prácticas. Las funciones de cada uno de ellos en esta supervisión no estaban diferenciadas claramente.

No he encontrado normativa que diferencie la función del maestro orientador y del profesor en el espacio de la residencia. La resolución vigente sobre evaluación (DGCyE /Res. Prov. 1434/04) para los Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires no especifica criterios de evaluación de la residencia. Deja la tarea de los criterios, como otras, en mano de los propios Institutos a quienes les cabe redactar un plan de evaluación institucional.

¹¹ Por lo general se llaman ayudantías a las intervenciones, trabajos, clases, acciones en general que realiza el estudiante en situación de residencia que no han sido planificadas, que no son clases propiamente dichas pero que forman parte del día a día escolar: por ejemplo poner orden en el grupo, corregir, presentar una actividad de repaso, acompañar en la preparación de un acto, pasar lista, etc.

Otros documentos vigentes:

Régimen Académico Marco para los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la Provincia de Buenos Aires (Resolución 4043/09)

Este documento enmarca el trabajo en los Institutos del Profesorado de toda la Provincia de Buenos Aires. Como elementos centrales que hacen a la evaluación se diferencia en este documento a los alumnos regulares o presenciales y los libres. No tomo las regulaciones de los estudiantes libres ya que la normativa es clara en cuanto a que el campo de la práctica docente no puede rendirse libre. Para los alumnos regulares o presenciales se señala que es necesario para aprobar las cursadas:

- Asistencia al 60% de clases de las unidades curriculares, a excepción de la Práctica Docente y Profesional que implica el 80% de clases de Práctica Docente.
- Aprobación de las instancias de evaluación previstas con 4 o más puntos para acceder a la acreditación con examen final.
- Aprobación de las instancias de evaluación previstas con 7 o más puntos para la promoción sin examen final

Avanzar en la definición de estas normas es tarea de los propios Institutos que deben elaborar sus proyectos de evaluación.

Reglamento Marco para los Institutos de Educación Superior no Universitaria, de Formación Técnica y Artística. Resolución N° 2383/05

En dicho documento encontramos los fines y objetivos de la Educación Superior. Especialmente se desarrollan las funciones que deben cumplir cada una de las autoridades institucionales, docentes, administrativos, alumnos y auxiliares. Referido a la formación en el campo de la práctica se sostiene en el artículo 40 que los Institutos deberán elaborar **un plan de práctica docente** que respete las particularidades de los criterios de la jurisdicción. Además se señala que es función del jefe de Área proponer a las autoridades institucionales los servicios que considere más adecuados para realizar las prácticas profesionales.

COMUNICACIÓN N° 32/10

Esta comunicación brinda aclaraciones sobre los regímenes de cursada y evaluación. A los efectos de aquello que nos interesa se señala para el campo de la práctica lo siguiente:

“Para todos los casos el régimen de correlatividades se establece: cursada por cursada, final por final, incluyendo el Campo de la Práctica Docente o Prácticas Profesionalizantes. Motivo por el cual la apertura de 3er. Año se puede realizar con todas las unidades curriculares cursadas y aprobadas aún cuando se adeude finales. Idéntica situación se establece para la apertura de 4to. Año con relación a segundo.” (DGCyE.DES, 2009; 2)

Esta disposición implica que los estudiantes pueden cursar el campo de la práctica 3 y 4 debiendo finales de materias correlativas de años anteriores.

CRITERIOS ORIENTATIVOS PARA EL CAMPO DE LA PRÁCTICA IV

Este documento fue producido por el equipo de Acompañamiento Capacitante para la implementación del campo de la Práctica de 4° año y consiste en una reflexión teórica acerca de conceptos trabajados en el Marco teórico del actual Diseño Curricular y a partir de allí plantea el encuadre desde donde pensar la implementación del Campo de la práctica de 4° año. Incluye algunas sugerencias en cuanto a su organización.

Se plantea que el Campo de la Práctica de cuarto año se presenta en el Diseño Curricular como el espacio medular de la formación docente de grado ya que allí los estudiantes deben ser capaces de conciliar dialécticamente la teoría y la práctica profesional para construir una praxis transformadora de acuerdo con los horizontes formativos enunciados en el Diseño Curricular. Se reconoce el bajo impacto de la formación de grado en la socialización profesional de los docentes noveles que termina reproduciendo prácticas docentes decadentes, dominantes y emergentes (DGCyE, DES; 2008; p.25, 26); que no se condicen con lo esperado a partir de este cambio curricular. A fin de contrarrestar esto aparece como primordial acompañar a los estudiantes del Profesorado en situaciones que exijan su aprehensión del mundo social y el reconocimiento situado de las instituciones educativas, sus sujetos y sus prácticas.

El documento continúa señalando el carácter articulador del campo de la Práctica Docente en el Diseño Curricular a la vez que la considera como objeto de

transformación por lo tanto se recomienda retomar y profundizar el recorrido hecho desde primer año y recuperar las reflexiones y herramientas adquiridas hasta aquí.

Luego en el documento se expresan algunas definiciones acerca de la práctica docente, los maestros co- formadores y las escuelas asociadas, los procesos de práctica, la escuela como espacio social, el lugar de la planificación, la evaluación del proceso y algunos dispositivos que deberían ayudar en este proceso.

Con respecto a las prácticas y residencias, refieren los autores, que no debieran entenderse como un espacio de “simulación”, sino como puentes entre la formación inicial y la práctica docente en los ámbitos escolares. En dichos espacios circulan saberes académicos y saberes implicados en las prácticas, competencias o habilidades profesionales. Todos necesarios para ejercer cualquier profesión. Los dos adquieren sentido en la construcción del posicionamiento docente (eje del Taller articulador institucional).

En cuanto a las instituciones y docentes asociados, el documento considera necesario trabajar para permitir que las mismas adquieran otro protagonismo en la formación de los futuros docentes y no sean solamente receptores de los practicantes.

Por último se retoman algunos conceptos que permiten pensar la escuela como espacio social y se dan recomendaciones sobre la organización del tiempo, y las planificaciones.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN / 4TO AÑO (2011).

Es un documento producido por el equipo de Acompañamiento Capacitante para la implementación del campo de la Práctica de 4° año. En el mismo se retoman cuestiones teóricas esbozadas en el Diseño y se avanza sobre la concepción de evaluación que se sostiene.

“...partimos de una concepción de evaluación que se separa de una visión técnica, cuantitativa e instrumental para enfatizar la evaluación formativa y el aprendizaje grupal. Morán Oviedo la entiende como una “tendencia que recobra al alumno y al maestro como sujetos sociales, integrantes de grupos que buscan la elaboración y construcción del conocimiento desde una perspectiva social” (DGCyE; 2011;p.1)

También se señala que:

“Se trata de evaluar actos completos de aprendizaje, por ejemplo, el análisis de un caso, la resolución de una problemática, la elaboración de una propuesta de enseñanza, la acción en situaciones de enseñanza. Es decir, no sólo los componentes implicados en estas tareas como aprendizajes parciales sino que la evaluación se ocupa “del todo”, no sólo en los espacios de la práctica, sino en todas las modalidades de la propuesta (taller, ateneo, etc” ”(DCyE; 2011;p.1)

MÓDULO III. Enseñar en tiempos de complejidad. La implementación del campo de la práctica de 3° año. (DGCyE, 2010)

Como se señaló anteriormente, este material forma parte de una serie de tres módulos que fueron elaborados durante el cambio curricular y formaron parte del Acompañamiento capacitante de los profesores de práctica. Consiste en una introducción al campo de la práctica de III año, acompañado por un encuadre teórico que retoma conceptos trabajados en el marco teórico del DC de nivel superior para la Formación docente en primaria, y una compilación de textos de diferentes autores, así como sugerencias de actividades y recursos para dicho espacio curricular.

Referencias bibliográficas

- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires. Paidós.
- Dirección General de Cultura y Educación Dirección Provincial de Educación Superior. Y Capacitación educativa. Subdirección de Formación Docente (2004) Resolución provincial N° 1434/ 04.
- (2007) *Diseño Curricular para la Educación Superior. Nivel Inicial y Primario*. Provincia de Buenos Aires.
- (2010) *COMUNICACIÓN N° 32/10* Buenos Aires. Argentina.
- (2010) *Orientaciones para la evaluación / 4TO AÑO*, Buenos Aires. Argentina.
- (2010) *Módulo: Enseñar y aprender en tiempos de complejidad. La Implementación del campo de la Práctica de 3° año*. Buenos Aires.

CAPÍTULO IV

El análisis del material empírico:

El análisis del material empírico:

Este trabajo de investigación ha tenido como objetivo encontrar los criterios que operan en la situación de evaluación de los residentes como articuladores de la situación de formación tanto en el Instituto de Formación Docente, como en la escuela co-formadora. El estudio de casos permite volver a las perspectivas teóricas, y comprender con nuevos significados el material obtenido.

I-La organización de la residencia:

Los tiempos:

En relación con “el tiempo”, las ideas de “tránsito”, “duración”, “estructuración”, “flexibilización” me han ayudado a comprender qué pasa con el tiempo de las prácticas. Los tiempos de los residentes, en las escuelas primarias, se reparten entre observaciones, ayudantías y prácticas. Aunque la materia está a cargo de un profesor de prácticas, en la escuela primaria el residente está además, bajo la supervisión diaria de un maestro de primaria. Ambos comparten la tarea de acompañar durante sus residencias a un grupo de estudiantes, pero se diferencian en la manera de organizar la tarea y los tiempos.

Desde los Institutos el tiempo de residencias se estructura con la lógica de organización de los propios Institutos, con distribuciones horarias por materias, en un tiempo y espacio ya asignados. Esto trasladado a la residencia implica: tantos días para observar, tantos días para practicar, tantas prácticas y luego volver al Instituto. En cambio, la distribución del tiempo en las escuelas primarias no es tan estructurada. Cada maestro organiza y distribuye la carga horaria semanal, entre las materias de acuerdo a la indicación del DC del nivel, pero de manera flexible, lo que le permite cierta libertad de acción ya que es el mismo docente quien dicta las cuatro áreas, en la mayoría de los casos. Esto hace que en el día a día se suelen producir corrimientos de horarios y materias por diversas cuestiones de la vida del grupo clase y de la institución, los diversos proyectos institucionales y actividades varias de las escuelas. Estas modificaciones suelen hacerse sin mucho tiempo de anticipación, aún en la misma jornada escolar. El tiempo escolar transcurre para los maestros de manera rápida vertiginosa. Siempre falta tiempo para hacer todo lo que hay que hacer.

Por otro lado desde los Institutos se reitera que la organización del tiempo de residencias se decide en el Instituto Formador sin participación de la escuela primaria. A esta se le comunica. Es esperable entonces que se produzcan dificultades en cuanto a los tiempos, acciones y tareas asignadas a los residentes. Se generan fricciones entre los propios tiempos de la escuela primaria que no están organizados en función de la residencia, sino en función de su organización y tarea, con sus proyectos, planificaciones.

Los residentes manifiestan en varias ocasiones que no coinciden los tiempos de los cronogramas de residencias con los tiempos de la institución escolar, y que esto dificulta el trabajo del residente, la supervisión del profesor del Instituto y el acompañamiento de los maestros. A pesar de que a primera vista pareciera que los Institutos tuvieran el dominio de la situación de residencia, los dichos de maestros y residentes dan cuenta de que los tiempos de las prácticas terminan estando en manos de los maestros, quienes deciden si una clase se da o no y cuando, o modifican el contenido de una clase.

Este tipo de situaciones para el Instituto no son vistas como formativas, como características de la tarea docente, sino como desprolijidades, que les impiden controlar la tarea de observar residentes. Esta actitud daría cuenta de falta de flexibilidad en la estructuración del tiempo por parte del Instituto Formador que no lograría comprender el tiempo que caracteriza la práctica pedagógica.

Ya sostuvimos que el tiempo de las prácticas, no es un tiempo lineal, sino que ellas se dan en la urgencia. El momento de la práctica, de la acción es un tiempo que apremia, que presiona. Se decide y se anticipa en la acción, en la urgencia, sin reflexión. Por lo cual es esperable que no puedan anticiparse con tanta rigidez las tareas del aula. Las prácticas se desarrollan en el tiempo, un tiempo que implica decidir in situ en el aula. Esas decisiones, que se toman en el tiempo de la clase, dan cuenta de la experticia docente (Perrenoud) y también dan cuenta de la falta de racionalidad de las prácticas. El tiempo de la práctica no genera distancia ni perspectiva, se actúa, se juega, por ello, no permite dar cuenta de las razones de esas decisiones tomadas. El tiempo escolar nunca alcanza desde la perspectiva docente, y parece eterno para los alumnos.

Pero además las prácticas docentes guardan cierta singularidad, ya que están caracterizadas por la incertidumbre y vaguedad. No es posible anticiparlas. Se

manejan con principios prácticos que los sujetos actúan, pero no les son conscientes. La lógica de la situación se impone. Por ello encontramos referencias entre los residentes donde valoran el “*contacto con la realidad*”, que les posibilita el ingreso a las escuelas primarias, muchas veces distante de lo enseñado en el profesorado. Es por ello que algunos autores relacionan la práctica educativa con lo artesanal y el arte. (Edelstein, Coria, 1995)

La organización de la residencia:

La organización de la residencia en las escuelas primarias parece ser bastante similar en los dos casos estudiados. Los residentes llegan a la escuela, se los distribuye en las secciones donde van a practicar. Allí el ciclo que realizan los residentes es muy similar: observaciones, prácticas sueltas, tiempo para planificar, las residencias propiamente dichas y vuelta al Instituto. Este ciclo se reitera en un segundo cuatrimestre pero en otro ciclo de la escuela primaria.

¿No se podría pensar alguna variación en esta estructura: observación- prácticas- planificación- residencia? Lo digo aún pensando en las variaciones de escuelas y situaciones particulares de las instituciones y los grupos y los diferentes tiempos de las mismas. La organización del trabajo se reitera en la situación de residencia, y aparece naturalizada tanto para la escuela como por el Instituto. No hay ningún cuestionamiento a lo que se hace, ni propuesta alternativa.

Consideramos a partir de lo encontrado en nuestro trabajo que, la manera en que está organizada la residencia, responde al modelo de la escuela tradicional. Más allá de los cambios curriculares y los discursos pedagógicos, el dispositivo de la escuela tradicional sigue vigente en las prácticas. Tomamos aquí la caracterización de modelo tradicional de Ferry (1999) que implica una concepción de la relación teoría – práctica donde la práctica es una aplicación de la teoría. Las escuelas Normales tenían un departamento de aplicación, el lugar donde *aplicar* lo que se aprendió. En la situación de residencias este modelo consiste en: trabajo en el Instituto, ida a las escuelas primarias a aplicar, y vuelta al Instituto, pero sin estar previsto demasiado trabajo allí sobre lo que sucede en las residencias propiamente dichas. En las escuelas se muestra, aplica lo aprendido en el Instituto. Esta organización es lo que encontramos en nuestro trabajo, sin espacios previstos donde haya una vuelta de la práctica a la teoría. Esto no ha cambiado. Esta forma de organización, de pensar la relación entre práctica y teoría no estaría permitiendo una formación que implicara la producción de

conocimiento acerca de la práctica docente sino la continuidad de la construcción de un habitus inconsciente y explicaría la naturalización de la organización de la tarea.

La similitud encontrada en la organización, más allá de los cambios curriculares, la relacionamos con aquello que G. Edelstein (2012) señalara, que la residencia como práctica social, configura un espacio y una situación específica para los sujetos, que comparten representaciones acerca de la tarea a realizar. Estas representaciones actúan como marco de referencia en función del cual los individuos y grupos comprenden situaciones y planifican acciones. No trabajar con dichas representaciones lleva a la naturalización de la tarea. Los maestros como grupo que ocupa posiciones semejantes al interior de un campo, comparten intereses y disposiciones, valores y los residentes al insertarse en dicho campo construyen, adquieren, incorporan dichos valores, intereses, prácticas.

Más allá de algunas variantes en los discursos de los profesores, la “escuela sede” es integrada sólo formalmente y su lugar se reduce a la recepción de practicantes, sea para observarla, registrarla o para aplicar lo que fue aprobado por los profesores del Instituto que intervienen. La organización de la residencia se decide en el Instituto sin participación de las escuelas primarias. Estas no tienen voz en la manera de organizar la tarea. En el documento del INFOD (INFOD, 2009) se señala la necesidad de construir nuevas formas de pensar la relación y las tareas asignadas a los profesores de prácticas, a las escuelas asociadas, a los *docentes orientadores* y a los mismos estudiantes. Pensar y experimentar nuevas formas de relación entre todos estos actores podría contribuir a construir relaciones más horizontales, a una reflexión más rica y menos estereotipada, a diferentes formas de aproximación a la práctica.

No hemos encontrado en nuestro trabajo lo que algunos autores han aportado como estrategia alternativa de trabajo, el trabajo en red, la necesidad de pensar en el armado de redes institucionales con acuerdos de trabajo, con presencia de la voz de los diferentes actores y donde las decisiones se compartan.

Esta forma de trabajo, podría ayudar a aclarar las funciones que cada sujeto cumple en la situación de residencias, los objetivos de trabajo, y a realizar acuerdos de colaboración e intercambio que no sean solo acuerdos de uso, por parte de los Institutos de las escuelas primarias. Dado que el trabajo en red implica una forma de vinculación con formas de comunicación horizontales y formas participativas para la toma de decisiones, el trabajo en red, implica el reconocimiento del otro no solo en

verlo sino en valorarlo y en esperar una ganancia mutua del contacto que se establece entre las instituciones (Giangreco, S. 2008).

Podrían pensarse redes de prácticas que permitieran la colaboración entre Institutos, escuelas primarias, universidades, organizaciones sociales o barriales, espacios relacionados con el arte, los deportes, la salud, entre otras, que implicaran espacios de reflexión e intercambio, construcción de conocimiento e investigación.

Por otra parte al interior de la formación en el Campo de la Práctica IV, residencias, algunas ideas que podrían aportar a modificar la manera de vincularse entre estudiantes, profesores y maestros en el campo de la práctica serían las conceptualizaciones acerca del aprendizaje colaborativo y cooperativo. Incorporar otras formas de trabajo en la formación en residencia que dieran cuenta de un cambio de paradigma en cuanto a cómo se piensa la práctica como estrategias de trabajo como ateneos, seminarios, grupos de discusión, grupos de aprendizaje colaborativo (Allen, B., 2012: Barkley, E., Cross, K.P., Major, C.H., 2005).

En los casos estudiados aparecen formas de vinculación entre residentes como el trabajo por parejas pedagógicas, pero no se evidencia en los testimonios que esto implique un trabajo colaborativo, aprovechado en forma deliberada por la formación. Más que nada, la organización por parejas pedagógicas ha tenido que ver con la cantidad de estudiantes en relación con la cantidad de secciones, de aulas para practicar de que dispone la escuela primaria.

Esta forma de organización y vinculación podría pensarse desde las ideas de aprendizaje colaborativo (Calzadilla, 2002) basadas en las teorías cognoscitivas de Piaget y Vigotsky, y así propiciar la modificación de estructuras cognoscitivas a través de ambientes colaborativos. En la teoría constructivista (Vigotsky, 1974), el aprendizaje requiere la acción de un agente mediador para acceder a la zona de desarrollo próximo, éste será responsable de ir tendiendo un andamiaje que proporcione seguridad y permita que aquél se apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno. En los casos estudiados encontramos parejas pedagógicas junto a uno o dos maestros, y residentes solos con uno o dos maestros. Estas formas de vinculación podrían aprovecharse y potenciarse desde estos desarrollos teóricos. Un grupo no es igual a un equipo, la diferencia o valor agregado de este último es la cooperación, la mediación por parte del docente hacia un proceso grupal efectivo, pero muchas veces

estos desconocen cómo producir este logro y orientar las actividades de aprendizaje en esa dirección. (Calzadilla, 2002)

Son muchos los beneficios, que aportaría el trabajo y aprendizaje colaborativo al interior del campo de la práctica. Entre ellos: facilitar el desarrollo de aquellos procesos cognitivos, como la observación, el análisis, la capacidad de síntesis, comparar, clasificar, tomar decisiones y resolver problemas, en los que la interacción enriquecería los resultados y estimularía la creatividad frente a los problemas que plantea la práctica áulica. En la instancia de prácticas se podría pensar en grupos de estudiantes con diferentes niveles de desempeño, que interactuaran en la práctica, se observaran y planificaran sus intervenciones en conjunto con la intervención de la docente co-formadora y los profesores.

La manera en que está organizada la residencia en los casos estudiados, implica trabajar con estudiantes del mismo año del profesorado con experiencias similares de formación en el Instituto. Podrían armarse grupos de estudiantes de diferentes años de la carrera que interactuaran, donde los más avanzados guiaran el trabajo de aquellos que se inician o grupos de estudiantes de 4° año cuyos proyectos de práctica fueran colectivos y no meramente individuales, donde el trabajo se diseñara, discutiera y progresara en forma grupal. Pero como señala Calzadilla (2002) no implica cambio solo la modificación de la organización sino se cambia la modalidad y los objetivos de intervención de los formadores involucrados.

La observación:

Una de las tareas que realizan los residentes son observaciones. En ambos casos estudiados hay un período de más de una semana completa dedicado a la misma. Pero no hemos encontrado consignas claras para el trabajo durante ese tiempo, ni claridad por parte de estudiantes y docentes de su utilidad en la formación. Me pregunto para qué se hacen observaciones. Por qué es necesario observar para aprender un oficio como la docencia. Cómo se aprende durante la observación. ¿Es sólo cuestión de mirar? ¿Se trabaja bajo el supuesto de que es necesario observar a un maestro para aprender a serlo?

La presencia de períodos de observación como partes necesaria de la formación, pensamos que proviene del paradigma positivista que impregnó la formación docente en la Argentina a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Esta práctica aparece

naturalizada pero además supone entender la observación como una práctica objetiva que entiende que por mirar se accede a conocer, un conocer objetivo, desprovisto de elementos subjetivos. Esto concuerda con el modelo tradicional de formación señalado por Ferry según el cual en la práctica se aplica lo aprendido en el Instituto y aquello observado.

Esta manera de entender la observación no se pone a considerar los procesos internos, subjetivos que condicionan la observación y le dan forma. Observar no es una actividad que solamente involucra los sentidos sino que es una actividad intelectual. (Postic y Ketele, 1992). Por otra parte considero que esta manera de entender la observación se corre de paradigmas anteriores de formación más ligados a la idea de discípulo o aprendiz, que quizás represente mejor el modelo de la formación que encontramos en la residencia.

En el documento del INFOD (2009), "*Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*", se asocia la tarea de observar, con una mirada centrada en la evaluación de aquello que sucede en el aula, tanto en relación a los maestros, como a los alumnos, similar a la tarea que luego lleva adelante el profesor de residencias: observar y evaluar como tareas solitarias.

Aunque en los últimos tiempos se han ido introduciendo otras alternativas de trabajo en el ámbito de la formación en las prácticas, en las cuales la escuela y las aulas se piensan como ámbitos para describir, narrar y comprender, no hemos encontrado este encuadre de trabajo más que en los documentos curriculares. La base de este proceso es la observación y el registro de situaciones para una posterior reflexión sobre ellas. Pero nosotros no hemos encontrado en los testimonios en ninguno de los casos referencia a esta forma de trabajo.

Señalamos en nuestro marco teórico cómo varios autores (Schön, D. Barbier, J. Alliaud, A. Chaiklin, S. y Lave, J.) refieren que la observación de una práctica permite aportar a la construcción de una imagen mental, una representación de la tarea, del rol, hacia la construcción de una identidad profesional. En la inmersión en el espacio se aprende. En contacto con los pares se aprende, se incorporan representaciones sobre el rol y la tarea valores, actitudes. El saber práctico está "incrustado" en el contexto social e institucional que comparte una comunidad de prácticos. Se ejercita y aprende en esos ámbitos. En este sentido, el futuro maestro como práctico sería alguien que construye las situaciones de su práctica en el ejercicio de la misma.

Cuando un estudiante ingresa en una situación de práctica debe construir una imagen de su práctica, debe aprender a valorar su propia posición frente a ella y adaptarse a las demandas implícitas de la misma. Se desdibuja la línea entre aprendizaje y acción. Es por eso que ese tiempo de observaciones y ayudantías se vuelve formativo en el caso de los maestros en formación.

Si consideramos el trabajo de enseñar como un oficio artesanal, se aprende a través de la inmersión en terreno en el lugar donde se produce la enseñanza, acompañado por alguien con experiencia que guía (Edelstein y Coria, 1995; Alliaud, 2009). Entonces observar garantizaría la incorporación del saber enseñar.

Si el saber práctico se construye en relación con otros prácticos experimentados, qué modelo de aprendizaje de la práctica impera en la formación de estos dos casos? Nuevamente vemos que para los sujetos entrevistados se aprende por inmersión en la práctica, por estar. Por otro lado los sujetos, residentes, refieren cómo al ir practicando se va incorporando una manera de actuar y hacer, que llega a ser hábito. Un saber que no puede ser verbalizado en forma clara, completa, como han señalado varios autores (Alliaud, A y Antelo (2009^a), Guevara, 2014) necesita ser observado y reconstruido, transformado. Aunque, sin ningún tipo de reflexión sobre el proceso, se deja a los sujetos en el nivel del artesano, del práctico. En este sentido el trabajo de observación y de inmersión en la práctica escolar aparece como necesario pero no suficiente para una formación profesional y termina reforzando la continuidad de prácticas sin reflexión.

II) La supervisión de la residencia: un asunto de control:

A partir de las entrevistas encontramos a tres sujetos que acompañan al estudiante en la realización de sus residencias: los profesores de prácticas, los maestros orientadores y los profesores areales o de áreas curriculares. Su trabajo de acompañamiento y supervisión al residente es diferente en cuanto al énfasis y contenido que supervisan.

Los profesores de residencias tienen como única tarea en este período el acompañamiento de sus estudiantes a los que observan una o dos veces por semana. Los profesores areales aparecen supervisando en el Instituto las planificaciones y en forma esporádica observando en las escuelas. En cambio la tarea de los maestros se

centra en sus alumnos de primaria; el trabajo con los residentes aparece como una tarea extra y no la central, aunque permanecen juntos en el aula durante toda la jornada escolar. De esta manera la información con que cuentan sobre el desempeño de los estudiantes es muy diferente, así como la manera en que se representan la tarea a realizar.

Durante el análisis de los materiales teóricos señalábamos que el término “supervisión”, asociaba el trabajo de los maestros y de los profesores a la idea de control, a un orden jerárquico superior que vigila. Por otro lado en los documentos curriculares no encontramos esta idea del control ligada a la función de profesores y maestros, por eso usamos la idea de “acompañamiento”, la metáfora del viaje que utiliza el actual diseño de nivel superior, como señalamos en nuestro marco teórico.

Para caracterizar lo que sucede con la supervisión hemos organizado el material dividiendo la supervisión entre el Instituto Formador y la escuela primaria.

La supervisión que el Instituto Formador realiza:

Los datos obtenidos dan cuenta de una preocupación central del Instituto - tanto en el espacio del Instituto de Formación Docente, como en la escuela co-formadora - por la tarea de planificación que el residente deberá ir preparando y que constituye el “proyecto de residencia”. Los casos estudiados, muestran que si bien a nivel discursivo se habla de “acompañamiento”, gran parte de las acciones que efectivamente realizan los sujetos que supervisan tienen más que ver con el control. Por ejemplo la firma de las planificaciones por tres docentes diferentes que es exigida desde el Instituto Formador.

En los testimonios encontramos reiteradas referencias al control sobre el uso del DC por parte de los estudiantes. Este acento respondería a un tipo de supervisión normativo - administrativo, (Nicastro, 1999) predominante en tiempos de cambio curricular. Aún el modelo de la supervisión como asesoramiento aparece ligado al control del cambio. De esta manera los profesores de residencias tanto como los profesores areales aparecen garantizando el cambio curricular.

Centrar la tarea en el Instituto alrededor de la planificación lleva mucho tiempo de los estudiantes y profesores. De hecho varios se quejan de que la misma ocupa gran parte del tiempo de la preparación de la residencia ya que dicha planificación debe ser

aprobada por triplicado: profesores de residencias, maestros y profesores de cada área curricular.

Consideramos que centrar la supervisión alrededor del control sobre la planificación se vincula con el hecho de que se ha convertido en un instrumento de control por parte de los profesores del Instituto, que son profesores de residencias o especialistas en algún área de contenido, pero que no son maestros en ejercicio. Quizás el hecho de no ser portadores del saber hacer del maestro, los ubica en la necesidad de controlar la planificación desde un saber técnico- exterior a la escuela (Díaz Barriga, 1986). Por otro lado el hecho de centrar la tarea en el control de la presentación de papeles, remite a pensar en una burocratización de la tarea de enseñar, en una reducción de la misma a planificar. Nos preguntamos qué tarea de supervisión o acompañamiento pueden hacer docentes que desconocen las problemáticas de instituciones primarias o desconocen cómo intervenir en situaciones áulicas. Por otro lado vemos en la voz de los maestros entrevistados la preocupación por la modelización, porque el residente las observe trabajar y pueda incorporar su forma de trabajo.

Además el control sobre el uso del nuevo Diseño Curricular aparecería como otro elemento que le permite a los profesores del Instituto legitimar su lugar en la supervisión y poder en la escuela, frente a un maestro que está mucho más tiempo en el aula, con el residente y que además es portador de un saber hacer, de un saber intervenir en el aula pero que muchas veces desconoce algunos encuadres teóricos presentes en el DC.

La supervisión en la escuela primaria de los maestros orientadores y profesores de residencia:

En las escuelas primarias continúa la supervisión de las planificaciones y de la utilización del DC, por parte de los profesores. Pero del lado del maestro orientador, el control sobre las producciones del residente, estaría ligado a la minimización de los errores, a garantizar la concordancia con la propuesta didáctica que el maestro viene llevando a cabo en el aula, a una cierta “modelización”, que el residente trabaje como lo hace el maestro. La planificación aparece así asociada a la idea de “modelo”, en tanto patrón de comportamiento, una guía que orienta la acción y da sentido a aquello que se hace.

Vemos a los profesores con modelos supervisivos de tipo normativista ligados al control, y maestros y algún profesor con un modelo de supervisión más ligado al asesoramiento. También hemos encontrado ejemplos de supervisión como mediación entre las demandas del Instituto Formador y el maestro orientador. El profesor de residencias aparece mediando entre aquello que piden los profesores areales y lo que pide el maestro.

La idea de C. M. Ruiz del docente mentor y el novel o que está siendo formado aporta otra luz a la relación entre maestro y residente o profesor/ residente. Quizás el modelo planteado por los maestros pueda ser ubicado allí como mentores¹².

Por otro lado hemos encontrado discrepancias entre maestros y profesores, referidas a la supervisión, manifestadas por los estudiantes. Estas diferencias refieren a cuestiones de poder y dominio, quién decide sobre cómo va a enseñar un estudiante: La profesora o la maestra, el Instituto o la escuela. Esto es visto por los residentes como una disputa acerca de quién manda, quién ostenta realmente el poder en la residencia, quién toma las decisiones sobre lo que hace un residente en el aula.

En las palabras de los residentes y maestros aparecen reclamos de mayor presencia de los profesores de residencias en las escuelas para que sus intervenciones, acompañando al residente, tengan más que ver con el grupo real y no con cuestiones ligadas a la concordancia con el DC y cuestiones teóricas que son vividas como distantes con la realidad del aula. A pesar de que el residente es supervisado, por triplicado, los testimonios dan cuenta de cierta soledad del estudiante frente a la tarea. Son muchas las referencias al hecho de que el maestro no está, que los profesores no están, que no acompañan, que no están presentes, que no asesoran. Se controla pero no se acompaña desde la voz de los estudiantes.

Desde la voz de los profesores vemos que la centralidad de este acompañamiento la tiene el profesor de residencias. Los profesores areales colaboran de manera informal o cuando la profesora de residencias lo pide. Y desde la profesora el lugar dado a la maestra orientadora es en la medida en que ella lo requiere. En algunas ocasiones hacen las devoluciones de manera conjunta. Los acuerdos que existen, -pero no están escritos- son entre los propios profesores de prácticas. Son muy pocas las referencias a los maestros orientadores. No es de extrañar que los estudiantes que entrevistamos

¹² Esto será retomado al analizar los saberes del maestro orientador y su relación con el residente.

en el caso¹ desvaloricen el trabajo de acompañamiento de sus maestras orientadoras ya que tampoco aparecen presenten en la entrevista a la profesora de residencias.

Nos preguntábamos en el marco teórico a partir de los textos de Barbier acerca de quién es el poderoso en la situación de residencia. Quién tiene el poder o logra imponer sus criterios en el acompañamiento al residente. Desde la perspectiva de los profesores parecería imponer sus criterios el Instituto sobre la escuela primaria. Sin embargo en el discurso de los maestros, la centralidad del acompañamiento al residente aparece en sus manos, ya que son ellos quienes realizan señalamientos diarios, en situaciones de la vida cotidiana son quienes trabajan e interactúan en la construcción del rol docente, y esto concuerda con aquellas cosas que rescatan los residentes que les fueron marcando y moldeando. La voz de los profesores de residencias aparece en forma más esporádica, diluida, en los relatos de los residentes y con menor impacto en la formación del nuevo docente.

Los modelos de supervisión de los maestros orientadores y profesores de prácticas:

A partir del análisis de las entrevistas empezamos a observar diferentes modelos de supervisión o acompañamiento entre los maestros orientadores. En las entrevistas realizadas encontramos ciertas características de algunos docentes que nos llamaron la atención y que luego fueron encontradas en lo que los residentes relataron. Vinculamos esas características con los contra modelos de perfiles de formadores señalados por Eugéne Enriquez. (1994)

Un modelo ligado a lo afectivo, donde lo vincular aparece como el que más se reitera. El maestro se ocupa y preocupa del residente como de uno de sus alumnos. Esto incluye saber sobre la vida privada de los mismos, y aconsejarlo. Por ejemplo aquel maestro que prioriza los afectos para poder enseñar, le pide esto a sus residentes y así como se preocupa por los problemas familiares de sus alumnos se preocupa de los problemas personales de su residente. Estos maestros recuerdan al formador como reparador que señalara Enriquez. Aquel que ayuda a las personas en situación de necesidad, intenta reparar aquello que la sociedad ha dañado. Se transforma en un buen samaritano. Se sacrifica por los otros más allá de su vida personal, encara su trabajo como una verdadera misión salvadora, aunque nos levanta algunos interrogantes sobre los beneficios secundarios que obtiene con su sacrificio.

También reconocimos en los docentes, el formador como alumbrador que señalara Enriquez en su modalidad sobreprotectora, como una buena madre nutricia, que nunca abandona a sus hijos, los alimenta, conduce. Permanece aún cuando los hijos se rebelen. Un formador que despierta solamente sentimientos de reconocimiento y amor. Sostiene Enriquez (1994) que detrás de estos formadores, detrás de esta máscara de madre buena se esconde la madre arcaica, todo poderosa, devoradora, que solo permite el nacimiento de un niño inmaculado, bueno, sin deseos y sin vida. De allí la satisfacción que declaran sentir algunas maestras y profesoras con los progresos de sus estudiantes, marcando que les cambiaron la vida.

Pero también encontramos un modelo de formador que ocupa un lugar tiránico o abandonico, y coloca al residente en una posición servil: hace que el residente dé los temas que no quiere dar el maestro, lo pone a cargo de la reunión de padres, le pide que evalúen y califiquen a todos los chicos y cierren el trimestre. Deja al residente solo, le aprueba las planificaciones como se presenta, sin asesorarlo. No le hace devoluciones. Todo está bien.

Digamos que la supervisión, y el acompañamiento al residente, son diferenciados de acuerdo con quién supervisa, su historia de formación, y el contexto en el que se encuentra. El documento ya citado del INFOD (2009) señala la importancia de los docentes en la formación de los nuevos maestros, ya que nadie aprende sólo, es necesario que quien enseñe, muestre, transfiera su experiencia, oriente y guíe en las decisiones para la acción. En este lugar la figura del profesor de prácticas como la del maestro orientador aparecen revalorizadas, así como las experiencias vividas en las escuelas y en el profesorado con una gran *potencia modelizadora* ya que proveen diferentes modelos de docentes.

Si tomamos los modelos de formadores señalados por Enriquez (1994) encontramos en el discurso de las profesoras de residencias representaciones que podrían ubicarse dentro del modelo del formador como aquel que ofrece una buena forma, una forma ideal, ese ideal a construir sería el del buen maestro con características éticas en el caso 1 y el maestro que ejerce de acuerdo al Diseño Curricular vigente, para el caso 2.

Si retomamos las reflexiones de G. Ferry sobre los modelos de formación podemos señalar que la profesora del caso 1 podría encuadrarse dentro del primer modelo con elementos del segundo modelo, dada la importancia que le da a los vínculos docente –

alumnos, a la comprensión de las situaciones áulicas, a la distribución espacial de los alumnos, entre otros.

El maestro orientador como referente para los maestros en formación.

Otro de los elementos que encontramos con cierta relevancia en las entrevistas realizadas es la importancia del maestro orientador como referente del residente para la construcción de su propio posicionamiento como maestro. A partir de observar el trabajo del maestro orientador la profesora del caso 2 evalúa a su residente en ese contexto. Los residentes dan cuenta de cómo los afecta en su formación de manera positiva o negativa el maestro orientador. Es la formación del formador la que da forma al residente, que es moldeado. El maestro co- formador, su manera de trabajar y de organizar el aula, de intervenir, su forma de habitar el aula y la institución se vuelven formadores para el residente.

Aún los testimonios rescatan el encuadre institucional de la escuela misma como formadora. Si la institución está comprometida con la tarea, si los sujetos cumplen con sus horarios de trabajo, si la institución se encuentra organizada y centrada en la tarea de enseñar, los residentes se forman incorporando esas pautas de trabajo: llegan a tiempo a la escuela, se comprometen con la tarea y organizan su trabajo. Por el contrario si la institución está desordenada, los residentes tienden a ser desordenados. Así surge de las entrevistas tanto a maestros como profesores. Retomando la idea de situación de formación (Fernández, L. 1986) la institución, su encuadre de trabajo, sus maestros, la manera en que ellos se vinculan y representan su tarea se conjugan favoreciendo o no la formación de este futuro docente.

Quisiera agregar que tanto la maestra del caso 1 como una de las maestras del caso 2 refieren durante las entrevistas un vínculo fuerte, positivo con la escuela donde trabajan. En el caso de la maestra del caso 1 es ex alumna de la misma y su madre ha sido docente en ella, aunque ahora está jubilada. La escuela y su historia personal aparecen muy entrelazadas. La docente del caso 2 refiere que ama a la escuela donde trabaja y que la ha elegido a través del tiempo para trabajar allí por la forma en que se trabaja, planifican en conjunto, no faltan, son responsables frente al trabajo. Rescata a varios docentes formadores, y algunos directivos como modelos de su formación. Considero que estas referencias, hechas por las maestras, dan cuenta de las representaciones y referentes que poseen sobre lo que significa la tarea de enseñar, y

configuran el ideal de maestro que los sujetos tienen y desde donde evalúan al docente que se está formando.

Volver a pensar las instituciones co- formadoras -las escuelas primarias- implica reflexionar sobre la manera en que los imaginarios institucionales se articulan con las biografías de los sujetos que las transitan, sus deseos y construcciones imaginarias, de tal forma que en la construcción de su identidad, los sujetos se van apropiando de la trama institucional, resignificándola. (Bedacarratx, V., 2009)

En el discurso de los maestros entrevistados uno encuentra la vigencia de normas, de prácticas, la existencia de ideales, mezclados con pedazos de su historia.

“... la docencia es mucho más que el ejercicio de un rol o una función, es una práctica que se ejerce por identificación con un ideal: padre, madre, abuelo, figura parental que ha sido determinante en el proceso de constitución del sujeto.” (citado por Bedacarratx, V. 2009; 147)

Por ello consideramos que la institución escuela como red simbólica se convierte en un escenario que le permite al docente inscribirse en un sistema de relaciones por el que se despliegan formas posibles de asumir, recrear y dar sentido a la tarea de enseñar. Y que la identidad de un docente es resultado de una encrucijada de identificaciones, histórica y biográficamente situadas que suponen el interjuego de significaciones diversas. Estas significaciones provienen del imaginario social instituido que establece lo que es y debe ser cada sujeto y garantizan la continuidad de la sociedad.

De esta manera en los procesos de formación la sociedad reproduce esas significaciones de lo que es o debe ser el futuro maestro, orientando así el sentido de estos procesos de formación. Durante el proceso de residencias, especialmente el futuro maestro debe construir su identidad profesional dando respuesta a preguntas como ¿quiénes somos los maestros?, ¿quiénes somos para los alumnos, para la institución donde trabajamos, para la comunidad? La formación es un proceso donde el sujeto va encontrando algunas significaciones con las cuales dar respuesta a estas preguntas. Nosotros consideramos como instancia crucial a la residencia, ya que el vínculo con ese docente co- formador, y con la escuela interactúan con ese sujeto que se está formando en docente.

Acciones de supervisión: caracterizadas por la informalidad

En los casos estudiados, se observa que lo que caracteriza las acciones de supervisión de la residencia es su informalidad. No son planificadas, ni ordenadas de antemano sino que se van dando en la medida de las circunstancias. La profesora de residencias con las maestras se reúne de manera informal para ver el proceso que van haciendo los estudiantes en sus residencias. Por otro lado no encontramos un modelo de trabajo pensado de antemano para organizar las residencias, especialmente si retomamos las ideas de Schön sobre el practicum y los diferentes modelos en que este puede ser organizado.

Los maestros orientadores hacen un acompañamiento que atiende más a aquello que se hace concretamente en la clase, qué van a hacer los alumnos, qué va a quedar registrado en los cuadernos, con qué recursos se va a trabajar, si son adecuados al grupo. Este acompañamiento se va realizando en el día a día escolar. Los profesores de práctica hacen sus devoluciones en los recreos, al finalizar la clase. Los maestros hablan con los profesores cuando los ven. En ambos casos se da esta situación de informalidad.

Podemos generalizar que la supervisión de los maestros se da en forma más continua atravesando todos los momentos de las prácticas. Y por convivir maestro y residente muchas horas se da un acompañamiento que pone el acento en cuestiones más puntuales como la escritura en el pizarrón, la presentación de un volante o una lámina, la voz, la corrección de los cuadernos. Similares observaciones hacen Garrote e Isod. (Davini, 2009)

“Si bien la máxima responsabilidad en este proceso corresponde al profesor de prácticas, el maestro cumple con una función importante de seguimiento y de información respecto del residente. Mientras la actividad del primero consiste en visitar la escuela con cierta regularidad y asistir a algunas clases de los residentes, la acción del segundo supone, por lo general, un monitoreo constante, un acompañamiento permanente.”

“Mientras la visita del profesor supone una intervención discontinua y parcial, el maestro impone una observación permanente. Durante el transcurso de las clases a cargo del residente, el maestro permanece en el grado atento a la tarea que se desarrolla y examinando específicamente la acción de enseñanza...” (Davini, 2009; 176, 178)

En este lugar el concepto de “situación” de formación de Lidia Fernández (1986) nos resulta relevante. La autora refiere que espacio y tiempo son dos coordenadas que estructuran una realidad, entre otras relaciones con los objetos materiales, con las personas participantes, con las tareas que las vinculan entre sí y las relaciones con el afuera institucional y social. (Fernández, L., 1986).

El material empírico que hemos analizado da cuenta de la falta de un espacio específico y de un tiempo para los intercambios entre maestros, profesores y residentes, independientemente del cambio curricular que se estaba produciendo en el momento de las entrevistas. Esto mismo han encontrado Loyola y Poliak.

“...deja librado a la buena disposición personal, la existencia de algún encuentro. Las opiniones, tanto de los residentes como de las maestras, y los profesores/as como residentes refieren frecuentemente a las posibilidades esporádicas que tienen para encontrarse, limitándose así, la comunicación fluida.” (Davini, 2009; 130)

Tanto los maestros como los residentes señalan que desearían que los profesores pudieran estar más tiempo en la escuela y dos profesoras refieren que sería bueno tener encuentros con los maestros antes y después de las residencias. Esto también es señalado por Davini.

“La falta de reuniones conjuntas entre profesores y maestros impiden, en la mayoría de los casos la puesta en discusión de criterios comunes y el avance en el seguimiento de la tarea. La poca frecuencia de las observaciones, debido a la escasez de tiempo, es una de las cuestiones que más afectan la relación entre el/la profesor/a y residente.”(Loyola, C. en: Davini, 2009; 132)

El espacio del taller de articulación institucional (TAIN) que figura en el Diseño Curricular para la formación docente de nivel superior prevé que las escuelas conformadoras participen del mismo en el Instituto Formador. Pero en las entrevistas tomadas no se evidencia su uso como espacio de trabajo común.

En ambos casos los entrevistados refieren que los tiempos y espacios destinados al acompañamiento son pocos e informales. En el Instituto se planifica antes de la residencia y finalizada la misma se destina algún encuentro para el cierre. Durante el tiempo en que se concurre a las escuelas primarias los estudiantes están en las aulas haciendo observaciones, ayudantías o práctica. No hay tiempos y espacios pensados para supervisar, para acompañar, para volver sobre lo hecho y revisar.

Consideramos que esto centraliza el trabajo de acompañamiento de los profesores de residencias y maestros en el hacer del aula, con su cotidianeidad, su urgencia. Sin espacios para pensar, reflexionar, volver a mirar, se instala un hacer docente que no permite el cambio, ni la construcción de un posicionamiento docente reflexivo, sino que como en una calesita se reiteran prácticas docentes, formas de ser docente en la escuela a través del tiempo.

Otro elemento que aparece en ambos casos, y se reitera en las entrevistas de validación es que las profesoras de residencias concurren a determinadas escuelas desde hace tiempo. No hemos indagado de qué manera y con qué criterios se seleccionan las instituciones para prácticas y residencias pero todas las profesoras entrevistadas sostienen como facilitador de la tarea de supervisión, el hecho de concurrir hace varios años a la misma institución. Sospechamos que este hecho ayuda a los sujetos a construir un encuadre de trabajo compartido, acuerdos tácitos, formas de acompañar, de hacer la tarea compartidas. Son escuelas valoradas por estas docentes, ya que conocen la manera en que se trabaja en las mismas, conocen a sus docentes y ciertas características de la Institución. Consideramos que frente a la falta de proyectos escritos, que articulen el trabajo entre instituciones (Instituto- Escuela Primaria) aparece construcciones, vínculos particulares entre los sujetos y las instituciones seguramente relacionados a identificaciones mutuas inconscientes que facilitan el trabajo de los profesores de residencias.

Otra de las cosas que nos llama la atención en cuanto a la supervisión de la residencia, es la poca participación del resto de los profesores del Instituto Formador en el acompañamiento al residente, más aún dada la importante de este espacio en el DC y el encuadre teórico del mismo. Los profesores de las áreas curriculares supervisan planes y concurren muy poco a la escuela según manifiestan los entrevistados en ambos casos. Además los estudiantes señalan que la participación de estos docentes es poca, que las observaciones de las escuelas no son usadas en las clases del Instituto en los diferentes espacios curriculares. Nos preguntamos, ¿para qué escuela se prepara en el Instituto, o qué escuela se quiere transformar, si no se trabaja sobre la escuela real?

III) Evaluación en la residencia:

Mi objetivo, en este trabajo, ha sido encontrar los criterios de evaluación de maestros y profesores. Leer en los discursos, entrevistas, los criterios que se explicitan. Ver en

los discursos de los sujetos sobre sus supervisiones o evaluaciones los criterios en funcionamiento. Al trabajar con el discurso de los sujetos y estar en el mundo de la evaluación, como ha señalado Barbier (1999), nos movemos en el mundo de las representaciones. Representaciones sobre los otros, la propia tarea, uno mismo, que es ser docente. Fue así que encontramos en los sujetos referencias a su propia historia de formación, especialmente a sus residencias docentes.

La propia experiencia como referente de la evaluación:

En los casos estudiados los maestros orientadores recurren frecuentemente a la comparación del desempeño del residente con imágenes de su propia residencia. La profesora de residencias del caso 2 señala que las representaciones que los maestros tienen de su propia residencia aparecen influyendo en la manera de evaluar. Aquel tiempo de formación aparece como referente en función del cual se compara o evalúa al residente. El tema de la experiencia de la propia residencia aparece en el contexto de las exigencias de los maestros a los residentes referidas a la necesidad de preparar muchos materiales- al modo como cuando ellas hicieron su residencia.

En los testimonios los maestros se refieren a las prácticas y residencias como una fase particular, con una impronta muy fuerte en su formación, diferenciada de la formación en el Instituto, y a su vez diferenciada de las primeras experiencias laborales (Alliaud; 2006). Estas evocaciones de sus residencias pareciera que operaran a modo de referente, desde el cual se construye el juicio de valor. Además encontramos en los relatos que el entrevistado no solo relata su propia experiencia en la residencia, sino también las marcas que sus formadores le dejaron, sus penurias y victorias. La propia residencia aparece idealizada. De alguna manera como señaláramos en nuestro marco teórico, durante la residencia el pasado del formador se *presentifica* (Edelstein, 1995) el pasado de los sujetos formadores, se hace presente en la situación de residencias. Su historia como maestro, su trayectoria de formación en diferentes ámbitos se hace presente al evaluar a un residente. Por consiguiente al evaluar a un practicante, al calificarlo, los docentes ponen en juego algunas de las representaciones que tienen de sí como docentes, su identidad social, representaciones sobre el Instituto Formador, entre otras.

A partir de la residencia se modifica la identidad del sujeto, la manera en que es percibido por los otros y la habilitación social que recibe. En este sentido se entiende la presencia de la misma como referente de evaluación. Aprobarlas autoriza a dejar de

ser alumno para convertirse en docente. Hay cierta legitimación, reconocimiento social que hace a poder ejercer la docencia. Así la residencia como rito realiza la división entre quienes son aptos y quienes no lo son. Ejercer la docencia sería un efecto de esa consagración (Edelstein, 1995).

Otro de los referentes que señalan los maestros a la hora de evaluar es su propia práctica como docentes, la representación que ellos tienen de su hacer. Nuevamente esa forma de trabajar aparece como modélica, idealizada, a imitar y como referente para evaluar al nuevo residente. El referente tiene el lugar de lo deseable, aquello que es el ideal. El mundo de la evaluación es el mundo de las imágenes, de las representaciones. Estamos en el lenguaje de los indicios, de los indicadores, de las representaciones, de los juicios, pero no de lo real (Barbier; 1993). La propia residencia y la práctica idealizadas entonces aparecerían, como referentes desde los cuales se elaboran juicios de valor sobre el sujeto y su práctica y referirían más a la necesidad de sostener la propia identidad como docente frente a una fuerte desvalorización de la profesión a nivel social, que a la actuación de los propios residentes.

En el caso de los profesores de residencia, no aparece como referente para la evaluación de los residentes su propia residencia. Sí en la entrevista colectiva a profesores, una de las entrevistadas hace referencia a la propia formación en el profesorado como parámetro desde donde se evalúa el desempeño del residente. En los dos casos trabajados las profesoras remiten a la hora de evaluar a referentes teóricos con mayor distancia de la práctica áulica. Remiten a lecturas, elementos de la didáctica de las disciplinas lo que permitiría ubicarlos, tomando las reflexiones de Ferry (1997) sobre las relaciones entre la teoría y la práctica, en el nivel tres de reflexión sobre la práctica por la posibilidad de referenciar y analizar la práctica desde elementos teóricos y poder responder a preguntas acerca de “por qué hacer, para qué hacer”. Aquí los profesores dan cuenta de mayor distancia de la práctica, y para distanciarse la lectura aparece como mediadora. No hay demasiadas referencias a sus prácticas docentes ya que no están ejerciendo la docencia en el nivel, aunque muchos lo hicieron en algún momento.

No aparecen en los profesores entrevistados representaciones del estilo que encontramos entre los maestros a primera vista, pero cuando se indaga un poco más sobre los vínculos establecidos con los residentes, encontramos referencias en los profesores a la satisfacción vivida en relación a estudiantes que han tenido dificultades

para aprobar la materia. Cuando estas dificultades son superadas por los alumnos, los profesores dan cuenta de sentimientos de satisfacción, de representaciones de reparación, de haber logrado dar una buena forma al formado. El formado es espejo para el formador (Enriquez; 1994). Sostenemos junto con Barbier (1993) que en el proceso de evaluación se pone en juego la identidad de aquel que evalúa, de allí que aparezcan estos sentimientos en los profesores al evaluar, en realidad es satisfacción por uno mismo.

En el caso de los maestros entrevistados consideramos que sus referencias a las prácticas (Ferry 1997). dan cuenta de un discurso sobre el hacer, que presenta elementos técnicos, cómo deben hacerse las cosas, en su mayoría sin demasiada reflexión acerca del por qué. Los maestros dan cuenta del cómo hacer y producen un discurso empírico sobre dicho hacer, que consiste en recetas a aplicar. Estas recetas dan cuenta de un despegue de la práctica. En este sentido la referencia a la propia formación idealizada se convierte en referente y de esta manera en modelo a dar continuidad. Su propia práctica es referente.

Señalábamos en el marco teórico que la evaluación es un gesto mental (Barbier 1993) La evaluación permite poner en relación, a la vez, representaciones sobre lo real y representaciones sobre lo que es deseable y mezclarlas. Cada sujeto involucrado aporta sus propias representaciones e imágenes con respecto a la evaluación y a cómo debe ser un maestro. No ha habido uniformidad sino que cada entrevistado, en ambos casos, ha puesto en juego sus propias representaciones aquí, sus referentes.

La evaluación de la residencia: caracterizada por la informalidad.

Ya señalamos que no existen instancias claras para supervisar la residencia. Lo único que aparece delimitado es que se supervisa y aprueban las planificaciones antes de comenzar las residencias. Tampoco existen instancias claras de evaluación de la residencia. Terminada la misma, en los tres institutos donde indagamos, se hace algún encuentro de cierre y evaluación de la misma. Sostenemos que existe un continuo evaluativo en la residencia (Mancovsky, 2011). Dado por el hecho de que el residente es observado por el maestro casi todo el tiempo y/o esporádicamente por el profesor de prácticas. Aún antes de comenzar sus residencias se lo evalúa en sus planificaciones.

Para analizar la evaluación en la residencia recurrimos al concepto de evaluación informal que formulara Perrenoud, quien sostiene que en todo momento el maestro observa las prácticas, las formas de trabajo, de escritura, lectura de sus alumnos. Esta observación no es solo descriptiva sino que implica juicios de valor de parte del maestro hacia sus alumnos.

“El maestro a menudo evalúa de manera intuitiva, casi inconsciente, las prácticas más banales de sus alumnos., porque su hábito profesional lo empuja a considerar toda práctica como una etapa previa a un mayor dominio y por lo tanto, también como un movimiento potencial hacia la norma de excelencia... “En cada momento, cuando observa a sus alumnos en clase o cuando piensa en ellos (...), cuando habla con un colega, el maestro juzga el nivel de excelencia de sus alumnos. Esta evaluación, que puede ser muy intuitiva, contribuye a confirmar o matizar la imagen que del alumno se hace el maestro. Esa imagen le conduce a menudo a formular una apreciación, un estímulo, crítica, consejo, a intervenir...” (Perrenoud, 1990; 227)

Esta evaluación cotidiana, informal, es parte de la acción global ejercida por el maestro sobre el trabajo escolar de los alumnos y se basa en el flujo de interacciones maestro-alumno. Pero este control no es uniforme, ni tiene la misma continuidad ya que depende de la tendencia pedagógica para este autor o del posicionamiento de cada docente según otros autores.

Especialmente vemos en el discurso de los maestros orientadores la presencia de esta evaluación continua, informal que atraviesa toda la residencia sobre el estudiante residente. El maestro como orientador de su residente permanece en el aula observando lo que aquel hace. Su mirada es continua mientras permanece con él en el aula. Esta evaluación continua e informal también la ejerce el profesor de residencias. Aunque su observación es esporádica su observación del residente implica en todo momento una evaluación.

IV) Criterios de evaluación:

En los dos casos estudiados así como en las entrevistas de validación aparece cierta desorientación del entrevistado cuando se le pide que señale los criterios con los que evalúa a un residente; tanto en el caso de maestros como profesores. No lo han pensado antes. Estos criterios, aunque alguno de los profesores señala que son compartidos por los otros docentes del instituto, no están escritos. Relatan que son

fruto del tiempo de trabajo juntos, y no producto de acuerdos de trabajo institucional, ni producto de la discusión, la reflexión, el diálogo.

Lo que caracteriza los criterios esbozados es que son construcciones personales, particulares de cada docente y al mismo tiempo guardan ciertas similitudes entre docentes como construcciones históricas y sociales. Al no hallarse explicitados los criterios, el referente para el juicio de evaluación no es consciente, por ello aparecen relaciones con la historia personal, familiar, la propia residencia que ya trabajamos en apartados anteriores.

Los criterios surgen de un proceso de análisis y decisión, no existen en la realidad sino que deben ser trabajados por los sujetos, contruidos por ellos (Barbier; 1993). Se definen en función de la concepción de enseñanza y de aprendizaje que se sostenga, de los propósitos de la enseñanza y los objetivos de aprendizaje definidos para ese proceso de enseñanza. (Cols, E., 2007). Será por eso que tuvimos la sensación de que los sujetos que entrevistamos se incomodaban cuando les preguntábamos por los criterios de evaluación. Y a medida que íbamos avanzando en la entrevista iban elaborando criterios. El problema es que si aquellos que evalúan no son conscientes de sus concepciones acerca de la enseñanza y la formación, que aparecen implícitas en sus juicios de valor, las evaluaciones terminan siendo el resultado de criterios inconscientes muchas veces contradictorios con las concepciones que los sujetos dicen sostener. Por ejemplo se reiteran frases como “pararse frente al grupo, dominar al grupo”, “conducir el grupo” como expresiones referidas a criterios de evaluación de una clase, pero que son especificadas con sentidos diferentes según los casos.

La pregunta que cabe es, si la falta de precisión en la especificación de los criterios de evaluación, es producto de la improvisación del trabajo de formación o es característico de un tipo de saber que refiere al habitus del cual los sujetos no pueden dar cuenta.

Uno podría preguntarse junto con Ph. Perenoud

“¿Por qué se acepta tanta imprecisión en la definición de las normas de excelencia, de los niveles de exigencia y los procedimientos de juicio? En una organización que codifica, a menudo hasta el detalle, cosas mucho menos importantes- el ancho de los márgenes o el color de los cuadernos-, que se dice cuidadosa de la igualdad ante la ley y de la uniformidad del trato, puede preguntarse qué justifica tan gran diversidad de

normas y prácticas de evaluación, teniendo en cuenta que esta representa una forma de discriminación y desigualdad ante la ley.” (Perrenoud, 1995; p.39)

La respuesta de este autor es que no tiene que ver con la informalidad o comodidad de los actores involucrados. Sino que la escuela mantiene evaluaciones diversas, artesanales y de diferente interpretación ya que esto le permite *navegar* entre dos concepciones opuestas de la enseñanza: aquella que demanda formar élites y legitimar las jerarquías sociales sobre la base del mérito escolar y aquella que estima que la escuela debe hacer que tengan éxito todos, de manera de borrar las diferencias sociales. Si se explicitaran claramente los criterios desde donde se está evaluando se pondrían en evidencia las contradicciones y provocaría conflictos ideológicos (Perrenoud, 1995).

Cuando las profesoras de la entrevista de validación o algunas de las maestras aluden a las exigencias sufridas durante su formación, como referentes para la evaluación, de lo cual se deduce la poca exigencia de la formación actual, estarían ubicándose en cuanto a su concepción dentro de este criterio de excelencia, de búsqueda de élites. Por ello en ambas entrevistas aparecen comentarios descalificando situaciones, acciones de los estudiantes que no dan con esa excelencia. Luego la falta de claridad en cuanto a los criterios estaría dando cuenta de criterios de evaluación que no podrían explicitarse, que en algunos casos aparecen como contradictorios con discursos teóricos que se sostienen en la formación.

En el discurso, los sujetos (maestros y profesores) señalan que las relaciones entre ellos, son de colaboración, de cooperación, pero los dichos de los residentes dan cuenta de que no siempre coinciden los criterios de trabajo, que no siempre hay acuerdos. Una de las maestras del caso 1 refiere que muchas veces los profesores de residencias frente a diferencias de criterio tienden a aceptar los criterios de los maestros para evitar conflictos. Esto también aparece en las entrevistas a los profesores, se negocia, se evita la confrontación. Esto mismo refieren Loyola y Poliak (Davini comp.2009). Hecho que hace que las prácticas escolares no se modifiquen y pasen de una generación a la otra.

¿Qué se evalúa?

Ya hemos señalado que la mayoría de los entrevistados no tenían sistematizados los criterios de evaluación y que las entrevistas les posibilitaron un espacio para pensar

algunos de ellos. Sin embargo vemos en los profesores mayor complejidad en la enunciación de sus criterios, en relación con aquello que enuncian los maestros. Aquí vuelven a ser de utilidad las categorías de G. Ferry (1997). Los profesores construyen criterios de evaluación que dan cuenta de haberse distanciado de la práctica áulica como para poder preguntarse qué habilidades debe construir un sujeto para ser docente tomando en cuenta aspectos grupales, institucionales, psicológicos, y/o sociales que atraviesan lo educativo. Es por esto que sostenemos que los profesores dan cuenta de un saber “praxológico” respecto de la práctica docente ya que además de preguntarse “qué hacer” se preguntan “para qué” y “por qué hacer”.

En el caso de los maestros encontramos que sus criterios de evaluación refieren a cuestiones ligadas a los afectos, los vínculos, el cuidado del alumno, además del conocimiento de los saberes a enseñar, la vida del aula, el hacer docente. En nuestro marco teórico hicimos referencia a las investigaciones de Andrea Alliaud sobre las biografías escolares que relatan los maestros noveles donde la autora encuentra regularidades, que caracterizan el habitus docente, la gramática escolar: valores, actitudes, esquemas de acción, creencias que los alumnos aprenden durante la etapa en que son alumnos. Entre esas creencias aparece la de la buena maestra como aquella que cuida, escucha, ayuda, se vincula afectivamente con los chicos y que nosotros encontramos en el discurso de algunas de las maestras.

También encontramos en el discurso de los maestros una mirada técnico instrumental sobre su práctica, desde donde evalúan a sus residentes. Una mirada que intenta dar respuesta a la pregunta “cómo hacer”. Entre estos criterios aparecen referencias a los recursos. En algunos casos esta referencia forma parte del discurso sobre las carencias de los actuales residentes. Un discurso que tiene por referente la propia residencia del maestro. Así lo denominan Loyola y Poliak (en Davini, 2009). Cuando ellos, los maestros orientadores, hicieron la residencia se les exigía traer muchas cosas, hoy se trae poco. Sostenemos junto con Barbier (1996) que este discurso de carencia o de descalificación tiene que ver con pérdida de identidad, de menor reconocimiento del rol a nivel social. En otros momentos los maestros señalan la necesidad de que los recursos sirvan para trabajar el contenido que se quiera enseñar, que sean pertinentes, claros, legibles, prolijos, adecuados a la edad de los chicos. Otro elemento que aparece en el discurso del maestro es que el residente debe buscarse los recursos necesarios y no depender de aquello que tiene el maestro. La preocupación por los recursos aparece también en las entrevistas a los profesores de prácticas.

Algo similar sucede en cuanto a las referencias hacia el uso del pizarrón como recurso. Los sujetos refieren que evalúan lo que el residente escribe en el pizarrón, la caligrafía, que lo que se escribe tenga cierto orden, cierta disposición espacial ya que de la manera en que el maestro escribe en el pizarrón los chicos copian. La mayoría de estos criterios dan cuenta de la preocupación de los maestros por la gestión de la clase.

Los testimonios de los estudiantes refieren a discrepancias entre los maestros y los profesores de residencia o los profesores areales del Instituto respecto de los criterios de evaluación de planificaciones. A pesar de las diferencias cuando uno compara los criterios toma conciencia de que se reiteran ámbitos o temáticas sobre los criterios: planificación- contenidos- organización grupal- conducción de la clase- recursos, que figuran en la agenda clásica de la didáctica. Junto con ellos se enuncian criterios que toman en cuenta el contexto, la institución, las políticas educativas.

Los testimonios dan cuenta que durante la evaluación que se realiza en la residencia los sujetos son evaluados acerca de contenidos que no han adquirido en el Instituto sino que refieren a aprendizajes que debieron construir en otras etapas de su escolaridad, a actitudes y habilidades que no remiten a conocimientos disciplinares y didácticos como ser: aceptar la supervisión, soportar la frustración frente a los señalamientos de los docentes formadores, entre otros.

La pregunta que nos surge es qué se evalúa en la residencia. ¿Se evalúan las acciones de los sujetos o se evalúa a los propios sujetos? En los testimonios encontramos junto a la evaluación de las prácticas de los residentes juicios de valor referidos a los sujetos, a sus actitudes. En la residencia no se evalúan sólo saberes académicos sino habilidades, actitudes que la mayoría de las veces no se explicitan claramente. El objeto de esta evaluación es el sujeto mismo y no solo sus prácticas. Del análisis de los criterios que surgen del discurso de los sujetos aparecen variados criterios que Perrenoud denomina transversales, especialmente en los profesores. Allí encontramos referencias a la capacidad para reflexionar y tomar distancia de su práctica, a poder justificar las decisiones tomadas, salud mental, competencias personales que hacen a los vínculos laborales e institucionales, al respeto por el otro, la habilidad para negociar con maestros y profesores, puntualidad, responsabilidad con la tarea, autonomía en su trabajo, entre otras. Esto excede en mucho saber enseñar y conocer los contenidos escolares. Por eso señalamos que en la formación se evalúan la totalidad de los aprendizajes realizados en una trayectoria de formación.

Pero esa totalidad incluye no sólo los trayectos de formación institucionales sino toda la historia de formación de ese sujeto.

“Las capacidades o disposiciones que presenta un individuo en un momento dado, no son nunca directa y totalmente asignables a una secuencia dada de formación instituida; son de forma bastante más general, resultado de un proceso de desarrollo individual propiamente dicho....la formación... es solo un componente, del proceso de evolución de los individuos, del proceso de producción de su personalidad,... el objeto de la evaluación de agentes en formación es siempre, en cierta medida, el resultado de una historia individual completa, al mismo tiempo singular y siempre determinada socialmente.”(Barbier, 1993; p. 87)

Una de las profesoras de residencias, de la entrevista de validación, pone en palabras estas ideas de Barbier cuando nos cuenta que con una sola observación ella ya sabe cómo le va a ir a ese residente. Se evalúa en este sentido lo que el sujeto es, y tiene como estado definitivo. No hay lugar para la formación. Digamos que sigue vigente, en esta maestra, la idea de que docente se nace.

En los dichos de algunas maestras aparecen muchas críticas hacia las residentes acerca de sus faltas, carencias y una constante comparación con su formación, su residencia, sus saberes, sus maestros. Al respecto, Loyola y Poliak (en Davini, 2009) refiriéndose a este lenguaje descalificador señalan que estos discursos hacen referencia a falencias en aquellos contenidos que hacen a un legado cultural previo, que debieran poseer y no poseen en esta instancia final de su carrera, (Loyola, 2009). Nosotros agregamos que esto que falta es un saber que tiene que ver con el imaginario o representaciones ligadas a la identidad profesional, a cierto reconocimiento social perdido.

Barbier sostiene que toda acción evaluativa está acompañada por un fenómeno consciente o inconsciente de representación evaluativa de sí mismo en el actor que produce esa evaluación. (Barbier, 1996). En este sentido, estas expresiones que encontramos, darían cuenta de un proceso del colectivo docente de falta de reconocimiento social, por lo menos desde como ellos lo perciben. De esta manera los ejemplos de desvalorización de los demás serían una manera de preservar la propia identidad, de revalorizar su persona. Por eso aparece junto con la desvalorización la comparación, en el caso de maestros y profesores, con la propia historia de formación, hecho al que ya nos referimos.

Reflexionar sobre la evaluación es también reflexionar sobre el ámbito de la formación. En el caso de los docentes nos encontraríamos, siguiendo a Barbier (1999), que la formación se da en el propio ámbito del futuro trabajo profesional. La propia situación de residencia no podría encuadrarse totalmente dentro del ámbito de la enseñanza, pero sí de la formación a primera vista. Aunque reflexionando un poco más, en las prácticas de residencia, uno diría que sí se evalúan saberes, como en cualquier situación de enseñanza. El residente debe mostrar que sabe determinados contenidos, aquellos que debe enseñar, pero debe mostrar que los sabe en situación, usándolos para dar clase. Debe utilizarlos pertinentemente adaptados, transposición didáctica mediante, a los niños a los que debe dar clase. Esto ya involucra otro tipo de saber, que ya no se construye en el ámbito de la enseñanza sino en el de la formación, ya que implica un "saber hacer". No se evalúa este saber hacer de la misma manera que los saberes académicos.

Al evaluar, emitir juicios de valor sobre las prácticas y el residente, el maestro orientador aporta este referente y el residente se conforma con aportar información para ser evaluado. Es objeto de evaluación. En ninguna entrevista ni los maestros ni los profesores señalan que el estudiante tiene algún protagonismo en esta evaluación. Ni siquiera aporta información. Solamente en la reunión de cierre de la residencia del caso 1 aparece la voz de los estudiantes evaluando su trayecto de formación, a los maestros y al propio Instituto.

Un hecho interesante es que a pesar del tiempo dedicado a la elaboración y supervisión de las planificaciones, no se expresan tantos criterios en cuanto a ellas entre los profesores entrevistados. Este hecho refuerza lo que pensamos sobre el uso de las planificaciones como estrategia de control.

Otro elemento interesante es que en nuestra indagación supusimos que los sujetos evaluaban la presentación personal de los residentes, ya que era un indicador que aparecía en planillas de evaluación a residentes con las que contábamos de hace unos años. Sin embargo no encontramos en el discurso de los sujetos apreciaciones sobre este ítem, excepto en el caso 2. Nos preguntamos si la representación social de la docencia se ha visto modificada, y por ende los atributos que dan cuenta de ella, por ejemplo la vestimenta, los modos de presentación personal, la prolijidad.

Sujetos que interviene en la evaluación:

La residencia aparece en la carrera docente como uno de los últimos escalones antes de recibirse de maestro. Da la impresión que aprobarla es ser considerado como maestro. De esta manera en el imaginario de los sujetos que intervienen en la evaluación del residente, estaría presente la carga de decidir si un estudiante está en condiciones o no, de ser maestro. No sería simplemente aprobar una materia.

Evaluar, evaluamos todos en todo momento pero, aunque maestros y profesores evalúan, sus lugares se diferencian a la hora de acreditar, calificar, tomar decisiones sobre la aprobación o no de la residencia.

Todas las profesoras entrevistadas señalan que la calificación del residente es tarea de ellas. Se diferencian en cuanto a cómo manejan la relación con las maestras orientadoras y el lugar que le otorgan en la construcción de esa decisión. Las maestras relatan que no les compete decidir sobre la aprobación o no de un estudiante. Las maestras controlan aquello que sucede en el aula. Son las que llenan las planillas todos los días, o los informes. Son las que dan los temas para que el residente practique. Son las que pueden facilitar o boicotear el trabajo del residente o reconocerlo como otro maestro más en el aula frente a los alumnos. Son las que le comunican al profesor “como anda” la residente. Una de los residentes relatando un conflicto entre la maestra y la profesora sostiene que aquella le dijo que debía dar clase siguiendo su indicación y no la del Instituto, ya que la que la evaluaba era ella. El sujeto que evalúa y decide, es aquél que detenta poder.

Pero el poder no es un objeto que se posee sino que se practica, que se ejerce. Por lo cual no siempre es el profesor quien detenta el poder, a veces son los maestros o los estudiantes. Podemos decir que en la evaluación del residente, en los casos estudiados evalúa el profesor y evalúa el maestro, pero desde diferentes espacios de poder: El profesor ostenta el derecho a calificar ya que el residente es su alumno, alumno del Instituto formador. El maestro también evalúa y detenta otro lugar de poder, el aula y su grupo de alumnos. Es quien informa al profesor del desempeño de ese estudiante. Es quien acompaña durante más tiempo al residente. Su opinión tiene peso en la evaluación de los profesores.

Los testimonios refieren en profesores y maestros esta sensación de satisfacción cuando un estudiante aprueba y por el contrario enojo frente a estudiantes que no lo

logran. Ya señalamos que en la evaluación se haya presente parte de la identidad de aquel que evalúa. En el caso de los profesores consideramos que el lugar desde su subjetividad, al vivirse como representante de un Instituto, es conflictivo. No es docente de la escuela primaria, aunque desempeñe allí parte de su tarea. No tiene aula. No tiene un tiempo de clase. Representa a una institución distante. Si un residente fracasa de alguna manera es responsable de ese fracaso. Dependerá de su manera de relacionarse con los maestros, con los otros profesores del Instituto, si es desde la complicidad con el maestro o desde la defensa del practicante, la manera en que se asumirá esta relación.

De alguna manera quedan estos formadores involucrados en ese fracaso. A la inversa cuando el éxito caracteriza el trabajo de un residente el formador no puede dejar de sentir cierta completitud y relativo placer, como si se tratara de un efecto exclusivo de su actuación previa. En cierta forma el formador representa a la institución formadora y pareciera que por carácter transitivo, el fracaso o el éxito lo atraviesan y se construyen como fracaso o éxito de la institución representada (Edelstein, G y Coria, A., 1995). Ser formador de docentes no es un trabajo tranquilo, es un trabajo que suele ejercerse en soledad, cuando no existen instancias que posibiliten socializar con otros colegas los detalles de las experiencias vividas.

Instrumentos de evaluación:

En los dos casos estudiados los instrumentos con los cuales se registra la evaluación son diferentes. En el Caso 1 se usan planillas e informes. Las planillas son para los maestros mientras que la profesora no las usa, sino que hace informes abiertos sin ajustarse a ese instrumento. Los otros profesores del Instituto cuando hacen observaciones tampoco usan una planilla sino que dejan un informe en la carpeta. Pensamos que estos instrumentos están pensados desde el control, a partir de la necesidad del Instituto de acceder a lo que sucede en el aula, controlar lo que ve el maestro, acceder a información que de otra manera no llegaría al profesor. Por ello las mismas están pensadas para ser completadas por los maestros y no por los profesores.

En dichas planillas, no aparecen ítems muy específicos, planteados como puntos observables, sino un pedido de describir aspectos favorables y aspectos a mejorar. Esto podría dar cuenta de un cambio en las concepciones sobre la evaluación del futuro maestro. El hecho de que se pida señalar de manera global el desempeño del

residente podría indicar que se está cambiando hacia una concepción del trabajo docente como práctica profesional compleja. La planilla que usaban los profesores de la entrevista de validación presenta ítems más específicos que la usada en el caso 1, algunos expresados en términos de habilidades y otros expresados como observables. Consideramos que la determinación de observables como indicadores de aprendizajes y prácticas complejas, termina reduciendo el trabajo de enseñar a un conjunto de habilidades simples, que no dan cuenta de aquello que se juega en una práctica profesional. No es factible reducir la tarea de enseñar a la suma de dichos observables.

En el Caso 2 se usan solo informes, uno por período de residencias. El material recogido aquí fue muy escaso. En la carpeta del residente no había anotaciones tampoco en cuanto a aquellas cosas que se le fueron planteando al residente ni estaban los informes. A los fines de nuestro trabajo el hecho de que en el caso 1 se usaran planillas diarias, nos permitió acceder a ese material, ya que obligaba al maestro a completarlo para cada día y por semana.

Los maestros tienen diferente opinión en cuanto a usar o no las planillas. Algunos las prefieren ya que les es más práctico completarlas. Otras prefieren el informe ya que pueden escribir. Por otra parte resulta interesante ver qué se dice y que se escribe. Consideramos que las planillas o informes no son usados como registros o como seguimiento que le permita al estudiante avanzar sino que están ligados al castigo, al control. Son varios los maestros que señalan que escriben alguna indicación al residente cuando a pesar de haberse conversado, no ha habido cambio o mejora. Se escribe para dejar sentada la falta. No se escribe para no “perjudicar al estudiante.” Escribir es documentar, implica que otros, el profesor de residencias pueda leer lo que allí se dice. Se escribe también como comunicación al profesor de prácticas, pero se escribe para que este sobre entienda aquello que se quiere decir.

Este último califica a partir de la información dada por el maestro, luego si se escribe es muy probable que el estudiante se vea perjudicado. Lo que no se escribe puede modificarse. El maestro puede cambiar de parecer. Por ello los maestros señalan que escriben alguna observación cuando el residente no ha modificado su trabajo a pesar de que el maestro se lo ha indicado. Se escribe cuando se reitera la falta, para que quede constancia. Por ello los profesores relatan que muchas maestras no escriben, o colocan que todo anda bien con el residente, pero oralmente relatan otra cosa cuando el profesor se acerca.

Quizás sea útil tomar aquí la diferenciación que hace Barbier (1993) entre operaciones de control y seguimiento de la formación, de operaciones de evaluación de la formación.

“...existe control o seguimiento de la formación cada vez que nos encontramos en presencia de operaciones que solo tienen aparentemente como resultado la emisión de informaciones acerca del funcionamiento concreto de una actividad de formación. Existe por el contrario, evaluación cada vez que nos encontramos ante operaciones que tienen como resultado la emisión de un juicio de valor sobre las actividades de formación.”
(Barbier, 1993; 32)

¿Por qué nos parece que el uso de los informes y planillas es una operación de control? Es que el destinatario es el profesor de prácticas. El residente las junta, las pide como requisito para ser leído por el Instituto, como los informes. En general no hay apreciaciones importantes en cuanto al desempeño del residente. Dan cuenta de cantidad de clases dadas y alguna apreciación general. Los maestros las usan para comunicar sus apreciaciones sobre el residente cuando el residente no logra modificaciones esperadas.

Pensamos que no escribir implica también, no querer comprometerse con la evaluación cuando ésta no es positiva. En otro apartado del trabajo hemos señalado que la entrada de practicantes atentaría contra el espacio de autonomía o privacidad del docente. Durante las observaciones el maestro podría verse violentado por lo que el practicante pudiera llegar a decir o a escribir acerca de él, ya que la escritura operaría como un espacio de publicidad: hacer público e interpretar lo que sucede en el aula. Algo de esto puede que opere en los maestros al escribir aquello que le señalan al residente. Escribir implicaría hacer público criterios de trabajo, decisiones que no siempre tienen consenso institucional y en el sistema. Más que proteger al residente, se estaría resguardando el espacio de autonomía de trabajo del docente co-formador.

De los testimonios surge que muchos de los criterios esbozados por los entrevistados no aparecen en los ítems de estos instrumentos, pero se hallan presentes al momento de observar, supervisar y evaluar a un residente. Aunque las planillas se han dejado de usar o se han modificado profundamente, es probable que los criterios que antes se hallaban allí, sigan funcionando como esquemas de acción, juicios interiorizados, representaciones de una buena práctica o un buen docente que actúan en la

evaluación y observación de los residentes pero que no se escriben (G. Edelstein, 2013). Ya señalamos que la evaluación trabaja con el mundo de las representaciones. De ellas surgen los referentes desde donde se evalúa. Estas planillas se fueron construyendo y legitimando históricamente como un intento de objetivación y categorización que permitió avanzar respecto de interpretaciones sostenidas desde juicios de valor sin parámetros de referencia, quizás en el contexto de la discusión entre el positivismo y el espiritualismo de principios del siglo XX. Edelstein (2013) sostiene que estas grillas han dejado una impronta en la docencia en la Argentina tal, que actúan como *grillas interiorizadas* en la mirada, la escucha y la lectura durante la evaluación y observación del residente.

Implicaría otro trabajo de investigación indagar sobre el significado de dichos criterios y su historia. Por ejemplo qué implica “dominio de grupo” o “conducción del grupo” o “fomentar aprendizajes significativos”.

La pregunta que nos surge es de qué manera es interpretada por los sujetos esta planilla y estos ítems. La permanencia de ítems a lo largo del tiempo, que provienen de diferentes concepciones teóricas daría cuenta de estos esquemas de acción, juicios interiorizados, representaciones de la práctica docente que actúan en la evaluación.

V) Formación en la residencia:

Los cambios esperados en el residente:

Pensar en los cambios esperados en el residente remite a pensar en la imagen o representación sobre la docencia que tienen los formadores que observan a los residentes. La hipótesis de Barbier (1999) es que “las actividades de formación forman parte de las actividades o procesos más generales de transformación de los individuos” y por lo tanto implican una teoría de la personalidad. Evaluar las prácticas implicaría entonces, evaluar al sujeto de la acción. Las propias actividades de formación son actividades de transformación de los individuos, o procesos de transformación personal.

Si la evaluación es la puesta en relación entre una imagen de lo real (el referido) y una imagen de lo deseable (el referente). (Barbier, 1999) y mezclarlas, en nuestro caso implica poner en juego representaciones sobre cómo debería ser un buen docente y

representaciones sobre las prácticas del residente. Estas imágenes dan cuenta más del que evalúa que del evaluado.

Cuando yo evalúo a otro hay una imagen mía en eso, cuando más evalúo al otro más hablo de mí.” (Barbier, 1999; 41)

Cuando los maestros y profesores señalan lo que esperan del residente están planteando o acercándonos a la imagen mental deseada así como a la representación de lo real. También dan cuenta de la propia identidad laboral del formador.

En las entrevistas hemos encontrado variados saberes que son esperados que se vayan construyendo durante la residencia. A partir del análisis de los testimonios vemos que “los profesores” ponderan, al evaluar a los residentes, competencias transversales, especialmente aspectos personales por sobre competencias específicas o instrumentales, competencias complejas. De la lectura de las mismas nos parece que quizás se espera demasiado de un estudiante que recién hace sus primeros pasos en el ejercicio de la profesión ya que no se tienen previsto espacios donde trabajar estas cuestiones y a veces parecen contradictorios con algunos criterios. Por ejemplo en la entrevista de validación surge que esperan que el residente sepa que es lo que quiere hacer y pueda justificarlo, tenga un criterio propio y no dependa de las opiniones de otros. Esperan que el residente tenga una postura crítica frente a su tarea y que sepa escuchar.

Esto aparece junto con un control muy minucioso sobre la planificación aprobada por maestros y profesores, uso del DC y no apartarse de lo escrito. En primer lugar resulta un poco contradictorio pedirle a un sujeto que tenga criterio propio y no dependa de las opiniones de otros y ejercer un control importante sobre su planificación. Consideramos que estas expectativas refieren a las representaciones que los formadores tienen de lo que implicaría ser un buen maestro, refieren a sus ideales personales y profesionales.

En el caso de los maestros surge de las entrevistas que los éstos esperan que las indicaciones y observaciones que hacen a sus residentes sean atendidas y vayan modificando el trabajo del residente. Esperan que sus residentes construyan el rol docente, a imagen y semejanza de su maestro co- formador, copien su forma de trabajo, o la representación idealizada que ellos tienen de su forma de trabajo. Las entrevistadas refieren que pretenden que el residente intervenga en el aula de la

manera que ellas lo hacen. La docente del caso 2 señala que el objetivo de la observación es esa, poder imitarla, sin hacer demasiadas innovaciones, naturalizando así la adecuación del docente en formación a lo instituido.

En cuanto a la planificación, los maestros esperan que los residentes tomen su planificación como modelo, por eso la ofrecen a los residentes, para facilitarles la tarea. Uno de ellos se ofrece como modelo de maestro en cuanto a su posicionamiento, planificación, relación con los chicos, con el conocimiento, actitud general ante el trabajo. Desde este lugar espera de su residente este mismo posicionamiento. El cual si el estudiante no lo trae consigo al empezar la residencia, a partir de su exigencia lo irá construyendo.

Pero las reiteradas referencias a la propia experiencia en residencias implicarían que aquello que se espera tiene que ver más con representaciones idealizadas de la tarea, que con la práctica docente real. Lo señalamos ya que varios residentes sostienen que las indicaciones o exigencias de sus maestros no tienen que ver con lo que observaron. Los maestros piden una cantidad de recursos que ellos en la actualidad no usan; piden una creatividad y variedad en la tarea que el residente no observa.

Ya hemos señalado que los maestros entrevistados se refieren a los estudiantes de manera similar a como lo hacen con sus alumnos. Especialmente la maestra entrevistada del caso 1 hace este paralelo entre el vínculo y el cuidado hacia sus alumnos y el cuidado que tiene de sus residentes hasta preocuparse por cuestiones personales de los estudiantes. Volvemos a encontrar aquí elementos de la gramática escolar que señalara Alliaud (2006). Los maestros esperan que los futuros maestros cuiden, escuchen, contengan, ayuden. Ella se considera buena maestra porque lo hace con sus alumnos y con los residentes y espera eso de los estudiantes.

Los cambios esperados en los residentes según los propios residentes:

Nos referimos en nuestro marco teórico a la indeterminación del lugar del residente. No es docente, un lugar al que aspira llegar, y un lugar que está dejando, el de alumno, un espacio de mucha indeterminación, de conflicto, de transición (Edelstein, 1995). Se le demanda autonomía responsabilidad, compromiso, pero se lo controla y no puede tomar demasiadas decisiones acerca de su práctica.

Los testimonios de residentes del caso 2 dan cuenta justamente de cómo la docente esperaba de ellas que dirigieran una reunión de padres, que dieran clase sobre contenidos que no dominaban. Es interesante que las propias residentes advirtieran que los señalamientos de sus docentes debieron irse internalizando como hábitos de trabajo durante la residencia y mostraron cierta satisfacción cuando en la reunión de padres fueron reconocidas por estos y la maestra orientadora ya como docentes. Pero son esas mismas residentes quienes manifiestan el tironeo entre la maestra co-formadora y la profesora de prácticas acerca de una clase, quién decidía la manera en que debía hacerse, tironeo en el cual el residente queda atrapado, no decide ni se le pregunta su opinión.

Según los dichos de los propios practicantes o residentes, así como de los maestros, las prácticas y residencias han impactado fuertemente en sus vidas. Las prácticas dejan marcas importantes en los sujetos ya que serían un conjunto de rituales, acuñados y consolidados en el transcurso del tiempo por sus actores principales, los formadores y practicantes. Aprobarlas hace sentir a los estudiantes que ya son maestros, hay cierta sensación de seguridad, de sentirse aceptadas por el cuerpo docente.

Como señaláramos en nuestro marco teórico las residencias se inscribirían en el sujeto como “ritos de institución”, instalando una diferencia, en nuestro caso, este pasaje a ser docente. Aprobarlas autoriza a dejar de ser alumno para convertirse en docente. Hay cierta legitimación, reconocimiento social que hace a poder ejercer la docencia. Así el rito realiza la división entre quienes son aptos y quienes no lo son. Ejercer la docencia sería un efecto de esa consagración.

Los dichos de los residentes nos muestran la eficacia simbólica de la residencia como rito de institución. Los estudiantes dan cuenta del hecho de sentirse transformados, ya que se ha modificado las representaciones que otros maestros y padres tienen de ellas, y quizás sobre todo los comportamientos que adoptan respecto de ellas. Además porque al mismo tiempo se ha transformado la representación que ellas tienen de sí mismas y por lo tanto se ven obligadas a adoptar los comportamientos que se esperan de ellas para ajustarse a esa representación. De este modo se instituye una identidad en el propio sujeto que es reconocida por los otros dando cuenta de una autoridad, una definición social, una identidad. (Edelstein, coord., 1998)

Los residentes del caso 2 manifiestan que se espera de ellos que se adapten a la forma de trabajo del maestro, se adapten a los chicos, sus alumnos, incorporen la forma de trabajo del maestro. Frente al conflicto en la supervisión de maestros y profesores, cuando hay falta de acuerdo la resolución del conflicto es seguir las sugerencias del maestro. El hecho de que se espere que el residente logre una práctica semejante a la del maestro, aparece legitimado bajo los argumentos de dar continuidad a la experiencia de trabajo de los alumnos, evitando cambios que alteren el funcionamiento de la clase. (Loyola y Poliak; 2002)

Este mandato de adaptarse se alejaría de lo que autores como J. Hassoun (citado en Davini 2002) definen como una transmisión lograda, es decir aquella que irrumpe, dejando aparecer la diferencia, permitiendo a la generación siguiente innovar recreando lo recibido (Loyola; 2002). En el caso de la formación en la residencia la continuidad se garantiza desalentando las innovaciones, propias de la inclusión de las nuevas generaciones al incorporarse a la profesión.

Los saberes del maestro orientador y su relación con el residente.

En las entrevistas realizadas encontramos diferentes modelos de vinculación entre maestros y residentes, diferentes maneras de ofrecer sus saberes y experiencia al estudiante. Los testimonios de los residentes señalan diferencias en el estilo de trabajo del maestro orientador -relacionado con el estilo de trabajo del Instituto- y revalorizan los conocimientos adquiridos en el profesorado al dar clase, así como lo aprendido con sus maestros orientadores.

En el caso 1 los testimonios de las profesoras, como de los residentes valoran un modelo de acompañamiento que brinda libertad para trabajar, les permiten pensar modalidades alternativas de intervención, y al mismo tiempo ofrece su experiencia, conocimientos. Rescatan el trabajo, la buena intervención del docente orientador como formativa y aclaran que las buenas intervenciones no necesariamente pasan por ajustarse al DC vigente para el nivel o alejarse de una práctica tradicional. Aquí los propios residentes están tomando distancia de un modelo de acompañamiento o supervisión normativo, asociado al control. En las entrevistas a residentes del caso 1 encontramos un ejemplo de maestro que no brinda sus saberes, no acompaña desde su experticia y esto ubica al residente en una situación de abandono.

En el caso 2, la profesora de residencias condiciona los cambios esperados en el residente a la forma de trabajo del maestro orientador o co- formador, ya que considera que éste es un modelo para que el residente pueda construir sus intervenciones en el aula. La profesora espera del residente ciertas producciones, planificaciones, intervenciones dependiendo de la forma de trabajo del maestro orientador. Por otro lado los residentes valoran las intervenciones de sus maestras como más adecuadas a la situación áulica que aquellas de la profesora. Además valoran el espacio brindado por ellas para probar y animarse a dar clase, intervenir con los padres. Aún el hecho de dejarlas “solas” con los alumnos, con los contenidos con padres es valorado como formativo por ellas.

En el caso de los maestros orientadores entrevistados asesoran al residente, le hacen correcciones, brindan su planificación como modelo. Orientan sobre las posibles intervenciones y asesoran sobre la confección de recursos. Dan indicaciones y hacen observaciones anticipando lo que esperan del residente. Ofrecen su práctica y su experticia como modelo. Acompañan al residente interviniendo y modificando aquello que está haciendo el residente. Las docentes entrevistadas consideran que su trabajo es observado por los residentes y se vuelve referente, modélico para estos, por eso esperan que esta forma de trabajo sea tomada en cuenta por ellos.

Los saberes del maestro orientador y la supervisión del residente son de mucha importancia en la formación del futuro maestro. No son sólo los comentarios o devoluciones que hace el maestro, sino también cómo y qué observa, cómo acompaña, qué sugerencias hace, desde qué concepciones o teorías explícitas o implícitas interviene, trabaja. El nivel de desempeño del residente depende en gran medida del docente orientador quien, es un modelo necesario a partir del cual construir la propia práctica. Hay que ver para aprender a intervenir en el aula, en los aprendizajes.

El vínculo entre maestro y residente pueden tomar distintas formas: por ejemplo la complicidad entre pares, como un pacto silencioso, dominado por cierta reciprocidad para garantizar la ausencia de exigencias mutuas, como fruto de la negociación. Este tipo de vínculo suele aparecer luego justificando errores o dificultades detectadas en los residentes, ya que hay que comprenderlo por su inexperiencia.

Los residentes, en nuestro trabajo, han referido la situación de docentes que evitaron ser observados. En más de un caso los residentes dan cuenta de no haber podido

observar a su maestra co- formadora dar clase. Porque usaban estrategias como tomar evaluaciones, hacer a sus alumnos trabajar en grupo, realizar cuestionarios del manual, asignar tareas a los practicantes. De esta manera se corrieron de ser observados, y dejaron al practicante en el lugar de una “observación participante”. La situación de ser observado es vivida como altamente problemática en las instituciones por su connotación evaluativa.

G. Edelstein (1995) nos levanta un interrogante. ¿Por qué un maestro decide aceptar tener practicantes? De hecho muchos docentes ni siquiera son consultados a la hora de decidir tener practicantes, sino que esto es decidido a nivel de la dirección de la institución. Por ello vale la pena preguntarse, ¿por qué y para qué un docente se dispone a facilitar el lugar en que se reconoce como maestro para que otro ocupe su lugar? ¿Cuál es el sentido que tiene esa actividad para él? ¿Cuáles son los beneficios y los costos?

Mas allá de haber o no participado de la decisión de tener practicantes, aquel docente que abre su aula, abre una serie de situaciones posibles, la de ser mirado, mostrar o dejarse ver; y a su inversa, la posibilidad de mirar a otro. Este hecho también implica un acto de entrega, compartir un tiempo de trabajo, y dentro de éste de una gama variada de situaciones de la vida cotidiana escolar. (Edelstein, G. 1995) Entonces más allá de los motivos o el modo en que asume la tarea de formación, es necesario reconocer el valor para exponerse al abrir el espacio del aula y permitir acceder al lugar de encuentro de un docente con sus alumnos.

Los testimonios dan cuenta de que una de las razones por las que los maestros permitirían este acceso, estaría dado por reconocer su propia historia de formación. Otro docente brindó el espacio para sus residencias y por lo tanto abrir el aula sería un acto solidario con el nuevo residente. Tener practicantes remitiría a una posición novedosa para el docente: tener que ver con la iniciación de otro, dejar marcas en otro futuro docente. Así como las marcas recibidas durante la propia residencia.

La presencia de practicantes y profesores formadores irrumpe en la actividad cotidiana, ya que implica la presencia de otro que mira y pone a prueba los propios modos de desenvolverse del maestro. El practicante y el profesor de prácticas ocupan tiempo y espacio escolar en tanto tiempo y espacio interno en función de la manera en que este docente, y toda la institución los imagina.

Es posible que el hecho de no dejarse observar, se vincule con el hecho de que la presencia de practicantes, aparecería en el imaginario docente, como una amenaza al espacio de autonomía docente que el mismo siente que tiene en el aula. Al parecer esta sensación de autonomía resguardaría de las medidas de control, al espacio de la acción como un contexto autónomo para la acción. Esta idea remite a pensar que cuando el docente está “solo” dentro del aula con sus alumnos, toma decisiones sin consultarlas, sin la interferencia de la institución. El aula sería un espacio privado frente a lo público que es la institución. (Edelstein coord., 1995)

La entrada de practicantes atentaría contra este espacio, privado del docente. Durante las observaciones el maestro podría verse violentado por lo que el practicante pudiera llegar a decir o a escribir acerca de él mismo y de su trabajo. La escritura operaría como un espacio de publicidad: hacer público e interpretar lo que sucede en el aula.

Otra manera silenciosa de evitar la conflictividad que implica la presencia de un estudiante observador, de que dieron cuenta algunos residentes, es la evitación y el desconocimiento, ignorándolo, no dirigiéndole la palabra, mas que lo estrictamente necesario, evitando todo diálogo. Así se le niega al practicante la posibilidad de tener pistas para entender lo que muchas veces es incomprensible en una observación sino cuenta con explicaciones adicionales. La observación se realiza para el practicante, pero desde el punto de vista del formador sería un acto vacío, poco productivo.

Pero también hemos encontrado en las entrevistas que el maestro se asume a sí mismo como “el modelo” que los practicantes deben seguir al dar sus clases al pie de la letra. Ejemplo de esta forma de relación la encontramos con la maestra orientadora de 1° ciclo del caso 2. En los testimonios ella señala que la residente debió haber trabajado de la manera en que observó que ella lo hacía. Aquí se espera del residente que se forme a imagen y semejanza de su formador. Pensar la formación de maestros de esta manera la ubicaría dentro de la lógica del aprendiz. Ve actuar al maestro experimentado y luego se le dice que vaya y actúe. Esto es una forma tradicional de plantearse la formación. Da la impresión de no haber demasiado espacio para un construcción de un ser docente personal, donde asome lo diferente, lo propio del nuevo docente en formación.

Seguramente los maestros en sus vínculos con los residentes no adopten posturas homogéneas. Lo que quizás ocurra con mayor insistencia sea asistir a posiciones móviles, sin intención razonada. La docente de 1° ciclo del caso 1 establece un vínculo

afectivo, de cierta complicidad con las residentes, pero en otros momentos de la entrevista se muestra con una postura muy modélica, donde la práctica del aula es aquello que debe incorporar el estudiante como estilo de trabajo: tareas, tipo de corrección, vínculo con chicos, forma de trabajo con los contenidos, prioridades, etc.

En todos los casos sean profesores o maestros o estudiantes rescatan aspectos que hacen a los vínculos con los estudiantes que se están formando, a la satisfacción sentida al ver el progreso del otro. Se ve como gratificante que las maestras estén contentas con las producciones de las residentes. Es como un reconocimiento a su propio trabajo desde todos los sujetos.

En cambio aparece cierta frustración y desilusión, hasta cierta herida narcisista cuando un alumno no progresa, cuando tiene problemas que no se logran modificar. Barbier señala que existen fuerte lazos entre los fenómenos cognitivos y afectivos en la evaluación.

“Un gran número de evaluaciones de acciones de formación, en particular cuando éstas se efectúan en el marco de una negociación, se emprenden esencialmente por sus aspectos afectivos, particularmente por las satisfacciones que se cree que engendran en los actores implicados con las previsibles de retorno a la formación. Acostumbro decir que más que hablar de evaluaciones satisfactorias, deberíamos hablar de evaluaciones para la satisfacción, para que se manifieste la satisfacción.”(Barbier, 1996; 3)

El enlace entre fenómenos afectivos y cognitivos se observa particularmente en la elaboración de lo que Barbier denomina el referente de la evaluación, aquello en función de lo cual se evalúa. La evaluación produce en aquel que evalúa un efecto en la imagen de sí mismo, que daría cuenta de cierto placer, satisfacción en el acto de evaluar como parte de una dinámica identitaria.”(Barbier, 1996)

Una mención especial debemos hacer hacia la relación que se establece entre la maestra orientadora y el residente. El lugar de la palabra del maestro para el residente. Para los residentes entrevistados, que el maestro valore lo que ellas hacen y traen es de suma importancia. Se quejan si el docente no las supervisa. El docente que señala, que supervisa es valorado. Es desvalorizado aquel que no lo hace. Lo que daría cuenta de relaciones entre evaluaciones recíprocas y transacciones de

reconocimiento que implican una atribución de valor que logra impulsar la acción de los sujetos.

“El tutor se reconoce en el aprendiz, imagen de su propio pasado, el aprendiz se reconoce en el tutor, imagen de su propio devenir. Estas relaciones de reconocimiento e identificación mutua sabemos que pueden tener una influencia considerable en las transformaciones que se operan en el discípulo, pero también en el tutor.”(Barbier, 1996; 4)

Cuando los maestros observan y evalúan a los residentes se pondría en juego la evaluación de su propio trabajo y de sí mismo. Dichas imágenes pueden ser vividas como idénticas, diferentes o diametralmente opuestas al reconocimiento que tiene de sí. Esas imágenes como en un espejo, implicarían una comparación entre como se reconoce a sí mismo, el ideal y como ve al practicante. (Edelstein G. 1995) Por ello en los testimonios aparecen variadas referencias y comparaciones como “yo trabajo así” o “no hicieron así conmigo”.

Los saberes del maestro orientador y su relación con el profesor de residencias.

Las entrevistas a residentes dan cuenta de conflictos de criterio entre las maestras orientadoras y las profesoras de residencias. Ante estos conflictos los residentes no saben qué postura tomar, pero terminan siguiendo el criterio de su maestra ya que es ella quien acompaña todos los días al residente. A veces los residentes deben intermediar entre el profesor de residencias, los profesores areales y la maestra orientadora, ya que no hay criterios acordados entre ellos. En general la maestra es la que resuelve en última instancia estas situaciones conflictivas según refieren los testimonios. Por el contrario las intervenciones de la profesora de residencias aparecen como conflictivas con el saber del maestro acerca de su grupo áulico ya que esta tiene mayor conocimiento del grupo que la profesora de residencias. La frecuencia de asistencia de la profesora de residencias condiciona su conocimiento del grupo áulico, sus supervisiones y las sugerencias que le hace la residente.

Los estudiantes, futuros maestros se mueven en ese campo entre el Instituto y la Escuela intentando construir un rol profesional a partir de diferentes estrategias personales y en relación a diferentes maestros, escuelas y diferentes maneras de pensar la tarea del maestro.

Loyola y Poliak sostienen:

“La residencia supone una lucha por la apropiación de un capital simbólico que habilita al ejercicio de la función docente. El residente disputará en dicho campo desde un lugar de subalternidad. Las maestras y el/la profesor/a poseen aquello por lo cual el residente pugna y en torno a lo cual se irá constituyendo. A riesgo de simplificar, las maestras como representantes de un saber hacer y el/la profesor/a de residencias como representante de un saber del orden de lo teórico-conceptual, son quienes poseen lo que él aún no y, por lo tanto, lo sitúa en desventaja.” (2009; 133)

En relación al Instituto y a los profesores, los maestros valoran a algunos de ellos, a otros dicen no conocerlos y de otros señalan que no tienen buena formación en relación a la didáctica del nivel. Se quejan de que algunos faltan, que no están presentes cuando los residentes los necesitan, y algunos maestros en sus dichos deslizan cierta desvalorización de los saberes del Instituto. Por otra parte aparecen valorizados algunos profesores del Instituto que estuvieron implicados en la propia formación del maestro co- formador y siguen trabajando. Y en ambos casos se reconoce el trabajo de la profesora de residencias como facilitador de la tarea de supervisión, se valoran sus supervisiones.

Sostenemos que en situación de prácticas, en el espacio del aula se da un encuentro de saberes y esquemas prácticos incorporados en los Institutos Formadores (que se refuerzan como prescripciones de los docentes de práctica) y los saberes y las gramáticas escolares (generalmente encarnados en los maestros orientadores) que suele ser complejo o aún de choque, y constituye un obstáculo para la realización de las prácticas o las residencias de los docentes en formación. El estudiante residente ha incorporado en su biografía elementos de la escolarización, pero los ha resignificado o modificado durante la formación docente (Huergo, en DGCyE; 2010). En la situación de residencias el estudiante queda en medio de ese encuentro conflictivo, tironeado por docentes que se lo disputan. Los residentes en las entrevistas han dado cuenta de este tironeo, algunos señalando que debieron adaptarse a la forma de trabajo del maestro ya que ellos tomaban la decisión de su aprobación o no.

Consideramos que las relaciones personales que se establecen entre el residente y maestra/o de grado, se ligan a relaciones interinstitucionales entre la escuela que recibe al practicante y el Instituto Formador. Los rasgos de significatividad en relación

con las instituciones comprometidas en el proceso de residencia operan como marco de la misma.

“Sostenemos que la residencia puede pensarse como un campo simbólico (Bourdieu, 1971) en el que las restricciones que surgen en el devenir cotidiano exceden a los sujetos que ocupan distintas posiciones en él.” (Davini., 2009; 122)

En este espacio, donde interactúan, maestro co- formador y en formación, se juegan elementos subjetivos, que no tienen que ver con los saberes académicos, sino con maneras de vincularse entre ambos de manera positiva con relaciones interinstitucionales y con la historia de formación de ese maestro. En muchos casos en esa relación entre maestro, profesor y residente se juega que un estudiante apruebe o no su residencia.

Finalmente quiero hacer una reflexión en torno al libro de J. Hassoun, *Contrabandistas de la memoria* (1996). Me pregunto qué será una buena transmisión para habilitar una buena formación. ¿Qué habilita un formador al transmitir su saber, al prestar un espacio para aprender? No acompañar, no supervisar coloca al futuro maestro en la necesidad de inventar todo desde la nada. Hassoun ha señalado que nadie puede innovar, crear algo nuevo, sin conocer sus raíces, sin haber recibido el saber que lo precede, el tradicional. Si un maestro no transmite, no enseña su oficio, el mismo muere y se jubila con él (Libedinsky, M. 2001). En este sentido se hace necesario que los Institutos y las escuelas reconozcan el saber que los otros portan y puedan vincularse desde este reconocimiento para luego pensar en la innovación.

A modo de cierre:

¿Cómo terminar este trabajo? ¿Qué cosas encontramos, qué preguntas pudimos contestar o nos surgieron? Nuestra intención con este trabajo fue hacer una indagación acerca de los criterios de evaluación de maestros y profesores, que orientan la supervisión de los residentes del profesorado para el nivel primario. Hemos intentado conocer cuáles son esos criterios.

Lo que el estudio permitió conocer es que los sujetos no tienen criterios elaborados, producto de un trabajo reflexivo. Tienen criterios que ponen en juego en sus prácticas evaluativas cotidianas y que refieren a diversos referentes. En el caso de los maestros estos referentes, en la mayoría de los casos, tienen que ver con representaciones acerca de su formación en general, de su tarea, de lo que es un buen maestro y en especial en relación a su propia residencia. En esa evaluación, a partir de las observaciones que realizan y de las devoluciones a sus residentes, vemos juicios de valor que reflejan muchas más cosas de ellos mismos, que de aquel que es evaluado. Aquí aparecieron elementos de la gramática escolar- señalados por Alliaud (2009)- que siguen vigentes.

Las reflexiones de Barbier nos han permitido comprender con mayor profundidad los vínculos que se edifican en todo acto evaluativo. Acordamos con él que sería interesante indagar acerca de la problemática de la identidad y la problemática de la evaluación en cuanto a la construcción de una imagen de sí mismo, una imagen del otro y una imagen del medio en nuestro caso, en la residencia de docentes (Barbier, 1996).

Seguimos sin poder responder a los interrogantes que planteara Ferry. Qué debe saber un sujeto para ser maestro. En el discurso de los sujetos aparecen una sumatoria de cosas: saber el contenido a enseñar, conocer el diseño curricular vigente, saber planificar, usar el pizarrón, vincularse con los alumnos, cuidarlos. Intentamos ordenarlos usando la sistematización de habilidades necesarias para ejercer la docencia que hiciera Ph. Perrenoud (2004). Pero con esto no alcanza, se espera más que eso. Hay un saber hacer que se despliega en el aula. Por eso nos fue necesario recurrir a la idea de posicionamiento docente, y al concepto de habitus para comprender aquello que se juega allí en el aula y que señalan los entrevistados.

Quizás uno podría aventurarse a preguntar aquí por el contenido de ese habitus en nuestro medio.

En el caso de los profesores, aunque aparecen referentes teóricos en sus discursos, a la hora de emitir juicios de valor, vuelven a aparecer referentes de su propia historia de formación, tanto para el caso 1 como en las entrevistas de validación. No lo encontramos en el caso de la profesora del caso 2. No sabemos por qué se da esta diferencia.

Fue necesaria otra vuelta a la teoría para trabajar la idea de posicionamiento, de habitus para comprender aquello que se estaba evaluando. Aquí recurrimos a otras investigaciones sobre la residencia docente (Davini, 2002; Badacarratx, V., 2009) que se enfocaron en los residentes para analizar aquello que íbamos encontrando sobre los vínculos, las negociaciones en la residencia y la construcción de una identidad profesional.

Nos preguntábamos al principio de nuestro trabajo dónde aprende el estudiante a saber enseñar. Encontramos elementos de la biografía escolar y personal de los sujetos, lo que confirma que en el Instituto formador no se inicia, ni culmina esta formación. Así también encontramos que la residencia es una etapa muy importante en la construcción de la identidad de un docente, como rito de institucionalización, de pasaje de ser alumno a convertirse en maestro reconocido socialmente.

Aunque los saberes del Instituto aparecen de diferentes maneras en las prácticas, en muchos casos la situación de residencia: el encuadre institucional de la escuela co-formadora, los maestros orientadores, son los que terminan definiendo la manera en que el estudiante transita su residencia, ejerce la docencia e interpreta lo que sucede en la escuela. Aún en los casos de residentes que se quejan porque no fueron acompañados, supervisados por sus maestros, es la institución escolar la que termina organizando el trabajo del residente, reproduciendo a través del tiempo una manera de pensarse en el aula y de pensar la tarea de enseñar.

Por otra parte encontramos que los Institutos centran su trabajo de supervisión alrededor de la planificación, hecho que deja muchos aspectos del saber didáctico fuera del ámbito de la formación y de la reflexión. Y esta supervisión tiene como principales funciones el control sobre los estudiantes y su tarea. Mucho de lo que sucede en el aula, todas las decisiones in situ que toma el docente, las contingencias

institucionales, no son abordadas como parte de la formación, aunque muchas de ellas son tomadas en cuenta en el momento de la evaluación. Seguir desde los institutos centrándose en las planificaciones, deja fuera del profesorado la práctica docente como objeto de conocimiento, aunque la materia práctica sea eje de la formación docente. Quizás esta sea una de las causas de que residentes y maestros sigan planteando que la formación del Instituto no les sirve para enfrentar la práctica, la realidad del aula.

Por otro lado en los documentos curriculares analizados encontramos concepciones acerca de las relaciones entre teoría y práctica, que se corren de posturas aplicacionistas, y que proponen estrategias referidas al trabajo con narrativas así como referidas a la reflexión sobre la práctica. Pero en nuestro trabajo no encontramos estas concepciones ni estas acciones en los sujetos entrevistados, sino una práctica donde debe aplicarse lo que se aprendió en el Instituto.

No encontramos enfrentamientos por diferencias de criterios de evaluación entre profesores y maestros. Las diferencias son, más que nada, por falta de claridad sobre qué aspectos de la práctica se está evaluando. Maestros y profesores focalizan en diferentes aspectos a evaluar. El maestro se interesa más en la vida cotidiana del aula, en la tarea de enseñar, y las posibilidades de sus alumnos que los profesores, quienes se ocupan de las planificaciones, de los enfoques didácticos vigentes en los diseños curriculares.

De los residentes entrevistados sólo dos plantearon problemas por diferencias de criterios entre maestros y profesores. Diferencias que generaron alguna situación de tensión, que remitía a discutir a quién debe obedecer el residente. Pero sostenemos que más que diferencias de criterios, que ameritan algún tipo de discusión, en realidad todos los actores tratan de llegar a acuerdos, negociar, y justamente las diferencias no se discuten. Como aparece en las entrevistas, profesores, maestros y residentes tratan de vincularse positivamente y evitar el conflicto con el otro. Esto tiene su aspecto positivo pero evita el debate constructivo que favorece el conocimiento.

No podemos decir que prevalece el criterio de los maestros por sobre los de los profesores ya que en las entrevistas a los residentes encontramos variedad de situaciones, de vínculos entre maestros, profesores y estudiantes. En algunos casos prevalece uno y en otros casos otro. Desconocemos los factores que hacen que se resuelva de una manera, y no de otra. Solo encontramos que en el caso 1 la profesora

no brinda demasiado lugar a los maestros orientadores y encontramos que los dos residentes de ese caso, desvalorizan a sus maestros orientadores.

En cuanto al contenido que se evalúa, a las habilidades que se esperan en el residente, no encontramos un espacio en la materia residencia donde sea trabajado. Encontramos en la situación de residencia un continuo evaluativo que atraviesa todo el tiempo y el espacio. Los residentes están constantemente bajo supervisión, observación. En todo momento el maestro o el profesor están elaborando juicios evaluativos sobre su desempeño y sobre su persona. No sabemos qué efectos produce en el residente esta situación de evaluación continua.

Este estudio no nos ha permitido indagar acerca de las interacciones que se van produciendo entre maestros y residentes o profesores y residentes, en el día a día en el aula que sería interesante para conocer la dinámica de formación que se va gestando, los señalamientos de los maestros, los cambios en los residentes que se van produciendo. Considero que en esta dirección podría darse alguna línea de indagación futura. Por otra parte sería interesante volver a indagar pasado un tiempo si el cambio de Diseño Curricular para la formación docente ha producido modificaciones en los criterios de evaluación de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*- 1º ed. Bs As. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Barbier, J. M. (1996) *Algunos temas para la investigación en el campo de la evaluación*. Conferencia ADMEE. Papers.
- _____ (1999) *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie: Los documentos.
- _____ (1993) *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona, España. Paidós.
- Bedacarrax, V. (2009) *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional. Una mirada psicosocial a los procesos subjetivos que se juegan en*

- los trayectos de práctica*. Bs As. Argentina. Ed. Biblios.
- Cols, E. (2007) *Las prácticas de la evaluación en el nivel primario: problemáticas y enfoques*. CePA a distancia. Ministerio de Educación. Gob. Cdad Autónoma de Bs As.
- Davini, C. (coord.) (2009) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Bs As, Argentina. Educación. Papers editores.
- Díaz Barriga, A. (1986) *Didáctica y Curriculum*. México, Nuevaumar.
- D.G. C y E. (1998) *Diseño Curricular para la Formación docente inicial del Profesorado de Nivel Inicial y primaria EGB 1 y 2*. Prov. Bs As.
- _____ (2010) *Módulo Enseñar y aprender en tiempos de complejidad. La implementación del Campo de la Práctica de 3° Año*. Prov. Bs As.
- _____ (2007) *Diseño Curricular para la Educación Superior. Nivel Inicial y Primario*. Bs As. Argentina.
- Edelstein, G. (2012) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- _____ y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Bs As. Argentina. Kapelusz. Colección Triángulos pedagógicos.
- _____ y otros (1998) *La problemática de la residencia en la Formación Inicial de Docentes*. Serie Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación. Córdoba. Argentina. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación.
- Ferry, G. (1999) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. Paidós Educador.
- _____ (2004) *pedagogía de la formación*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie: Los documentos.
- Fernández, L. (1986) *La situación de Formación y sus condiciones. Una mirada pedagógica institucional al problema*. Bogotá. Colombia. UBA. Fac. de Filosofía y Letras. Documento aportado en la Primera Reunión Técnica sobre "Requerimientos en preparación de docentes y especialistas en educación".
- Huergo, J, Morawicki, K (2010) *Una reescritura contra hegemónica de la formación de docentes*, en: Revista Nómadas N° 23 Universidad Central de Colombia
- INFOD, (2009) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado para la Educación Primaria*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires Argentina.
- López Pastor, V. (coord.) (2011) *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. España. Narcea ediciones.

- Mancovsky, V. (2011) *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires, Paidós.
- Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. España. Morata.
- _____ (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Ed. Colihue, Buenos Aires. Argentina.
- Tobón, Sergio (2007), *El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos*, En Revista: *Acción Pedagógica*, N°16 /enero-diciembre.

CAPÍTULO V

Historia natural de la investigación realizada

Historia natural de la investigación realizada

“No sé que nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores. En todo caso, con estos nos unía una corriente subterránea jamás interrumpida, y en muchos de nosotros el camino a las ciencias sólo pudo pasar por las personas de los profesores: muchos quedaron detenidos en ese camino y a unos pocos- ¿por qué no confesarlo? – se les cerró así para siempre.”

Quisiera comentar aquí algunas cuestiones que hacen a mi propia implicación en la cuestión a investigar, que dan cuenta de cómo estoy dentro de “mi objeto”.

¿Por qué he elegido el problema de la evaluación? ¿Qué hechos de mi propia historia como estudiante en el profesorado, en la universidad están detrás de las primeras preguntas de esta investigación? ¿Qué situaciones e interrogantes acerca de mis primeras experiencias como docente están presentes aquí?

“En las preguntas que nos planteamos – por lo menos aquellas que retornan a lo largo de nuestra vida – se expresa una problemática personal,... Las preguntas se nos imponen y para escucharlas basta con mantenerse disponible. (Mendel, G. 1999, citado en (Manvosky, V. 2011; 57)

Es así que he tomado conciencia de la relación de estos interrogantes con mi historia personal y vocacional.

- El lugar del reconocimiento del otro en la construcción subjetiva.
- El lugar de los maestros en la construcción de la elección vocacional.

Es difícil para mí saber por dónde comenzar a relatar la historia de este trabajo de investigación. Como he señalado en el planteo del problema, el interés por la formación docente está en el origen de mi decisión por la carrera de Ciencias de la Educación y está detrás de mi decisión de dedicarme a la formación de docentes. Allí hay marcas de mis propios maestros y profesores: el problema de la evaluación y todo lo que se juega de la propia identidad allí. Situaciones vividas como injustas, la sensación de no dar con la medida, la angustia frente a las situaciones de examen.

Quiero relatar aquí una situación que me marcó y que tiene relación directa con mi objeto. Fue la primera vez que tomé una suplencia como profesora de prácticas en la carrera del profesorado para el nivel inicial. El día que tomé la suplencia me dijeron que era un taller de acercamiento a la realidad educativa. Ese era el nombre de la materia Prácticas de Ensayo, en el plan de estudios para la formación docente en los Institutos provinciales, que yo desconocía. Estuve varios días buscando orientación en el propio Instituto pero fue muy vaga la información que recibí. El desconcierto tenía

que ver con el hecho de que “Prácticas” no es una materia como las otras. No implica un desarrollo de unidades a partir de bibliografía.

Una vez allí en el jardín, con un grupo de alumnas que ya estaban en el lugar ubicadas en las salas debía comenzar mi trabajo ¿Cuál era? ¿Debía observar? ¿Pero qué? ¿Qué debía observar? No soy maestra jardinera. Tenía experiencia en el nivel primario, en secundario y en superior pero, ¿qué se suponía que debía ver, enseñar a mi grupo? Las docentes de sala parecían saber qué decirle a los practicantes antes y después de dar clase, pero era tan diferente lo que decía cada maestra a su practicante, que me desconcertaba. Además la bibliografía que leía no parecía tener que ver con lo que se esperaba de mí, ni lo que mis alumnas esperaban.

Fue un tiempo de incertidumbre, lecturas, preguntas... No vale la pena relatar todo lo que sucedió allí pero algo de esas preguntas han quedado flotando en mi mente.

Ya relaté al comienzo de este trabajo: mi llegada a la Carrera de Formación de Formadores con cierta insatisfacción en mi trabajo y con muchas preguntas... En la memoria profesional, que nunca llegué a presentar, estuve trabajando sobre situaciones personales que tienen que ver con la evaluación.

Pero fue en el taller con la Dra. Maria T. Sirvent donde hubo que “parir” el problema. Decidirse por uno. Ella solía decirme que debía “elegir entre mis amantes y casarme de una vez”. Tenía varias preguntas, varios problemas, que debía acotar las preguntas. Eso me costó muchísimo, decidir cuál iba a ser mi objeto a investigar. Al escribir me traicionaba a mi misma y aparecían mis otros amantes en el escrito del diseño. Creo que me llevó mucho más definir mi objeto que escribir el pre- diseño de la investigación.

Ya definido el objeto, una de las cosas que más me preguntaba, era por la importancia de mi problema. ¿Le interesaría a alguien más, lo que a mí me preocupaba? ¿Tendría algún valor lo que yo me estaba planteando? Aquí la lectura de mi directora de tesis, sus preguntas fueron muy importantes para calmar mi ansiedad y seguir construyendo y llegar al diseño de la tesis.

En mi caso esta es la primera vez que llevo adelante un trabajo de investigación así sola. En este sentido cada paso dado ha implicado un desafío y un aprendizaje. Desde la preparación de las áreas de indagación que me llevó muchos ensayos, re-escritura

y vuelta a hacer a partir de los señalamientos de mi directora hasta el análisis del material empírico. En aquel momento me costó definir las áreas de indagación. Podía formular preguntas pero agruparlas me era difícil. Creo que tuvo que ver con abrir mi objeto de investigación y volver a definirlo. Más adelante en las entrevistas me di cuenta de su importancia de tener definidas las áreas para no irse por las ramas, para poder acercarme al problema de investigación.

Otro momento que fue de mucha angustia y hasta de cierto miedo fue la primera entrada al campo. Había previsto trabajar con dos Institutos en un distrito del conurbano que desconocía. Mi idea era que con la distancia espacial iba a poder manejar mejor mi implicación. Es uno el sujeto implicado más allá de los otros sujetos y el espacio. Había previsto como estrategia entrevistar a profesores y a partir de ellos ingresar a escuelas primarias para entrevistar a maestros orientadores y acompañar a residentes durante una jornada. Mis temores tenían que ver con las dudas de si me iban a permitir llevar adelante esa estrategia. Conocía -por mi práctica laboral- que el ingreso a las escuelas primarias a veces es muy dificultoso para los Institutos. Allí se juegan cuestiones de la historia del Instituto, su vinculación con las escuelas primarias, los inspectores de primaria y la manera en que se seleccionan escuelas para prácticas. La historia de los propios profesores de práctica y su relación con las escuelas. La llegada al primer instituto confirmó mis temores. Como en el texto bíblico “aquello que temí me sucedió”.

Fui al Instituto con mucha inseguridad, con ciertos miedos. Me sentía incómoda. No me sentía segura acerca de que me permitieran ingresar a entrevistar al Instituto. Especialmente tenía dudas de que me permitieran acompañar a un profesor de residencias a una escuela primaria. Cuando planteé en la dirección del mismo que es lo que quería hacer, justamente me dijeron que podía entrevistar profesores pero que era imposible ir a una escuela primaria. Aparecieron requisitos burocráticos insalvables y aunque me derivaron a una profesora que me debía contactar con las profesoras de prácticas, ella nunca quiso hacer el contacto. Después de mi primer acercamiento a la Institución supe que había sido errónea mi manera de acercarme a la misma, de posicionarme. Aparecieron resistencias en la Institución a mi ingreso, que seguramente tienen algo que ver con sus características, pero también tuvo que ver con mis resistencias, mis inseguridades.

Más allá de las características propias de esta Institución, me sirvió para trabajar algunas cuestiones sobre el ingreso al campo: ¡qué no hacer! También sobre algunas cuestiones que hacen a mi propios temores e implicación.

Pero esto me hizo perder bastante tiempo. Tuve que buscar otros Institutos donde hacer mi investigación. La entrada en el Normal seleccionado no tuvo grandes inconvenientes. Pero me cuidé de ir planteando mi esquema de trabajo de manera diferente. Hice una presentación institucional en la dirección y luego la entrevista la arreglé con la propia profesora de prácticas. También aparecieron resistencias para presentarme en la escuela primaria pero pude sortearlas y hacer una entrevista a una maestra. Creo que el hecho de trabajar en otra escuela Normal ayudó a generar otra entrada en la institución, tanto desde mí, que me sentí más cómoda, como de aquellos con los que interactué.

Frente a la desesperación de que se caiga un lugar donde investigar hice contactos con otros dos docentes de prácticas y residencias de otros dos Institutos de Formación docente, con los cuales tenía cierta relación. A partir de uno de ellos pude elaborar el caso 2.

En ese momento nuestro país pasaba por la epidemia de gripe A que llevó a las autoridades del sistema educativo a suspender las clases. Por eso no pude hacer todas las entrevistas en un cuatrimestre como era mi deseo. Tuve que posponer la entrada a las escuelas primarias.

La escuela primaria implicada en el caso 2, evocó en mí, mis primeros años como profesora de prácticas ya que allí alguna vez había llevado practicantes. Una escuela donde la historia tiene mucho peso, que hace a la identidad de los sujetos que allí trabajan. Pero donde se viven las contradicciones de muchas instituciones públicas. Se habla de cierto prestigio, de excelencia académica que viene de un pasado idealizado pero cuando yo llegué encontré una escuela que no daba clases por paro de auxiliares, por falta de agua, por falta de maestros. Están las placas de bronce que evocan ese pasado, parte del edificio que fue una casona antigua, una aljibe, un busto de su fundador y las aulas de chapa adosadas a un edificio mal cuidado. Tuve que concurrir varios días por que llegaba el día acordado, me presentaba y no había clases por diferentes motivos.

Con respecto al caso 1, durante varios meses perdí el contacto con el Normal y me quedaban sin hacer las entrevistas a los alumnos y a una maestra, así que me decidí por hacer entrevistas en otro Instituto normal de un distrito cercano. Allí tomé entrevistas a una profesora de prácticas, a dos maestras y dos residentes Pero me fue muy difícil entrevistar a profesores de práctica allí dado que es uno de los lugares, por eso decidí no trabajar con este caso, especialmente por la relación con la profesora de prácticas. No pude manejar allí la implicación.

Volví a Avellaneda a tratar de cerrar el caso y pude entrevistar a dos estudiantes y hacer una observación de una reunión de cierre de residencias. Por último me quedaban las entrevistas colectivas que tomé este año, cuando ya había empezado el trabajo con los datos.

Cuando miro para atrás tomo conciencia de la importancia de planificar la entrada al campo, de pensar claramente el encuadre desde donde uno se presenta para no levantar resistencias y para trabajar de manera más ordenada.

En segundo término pienso que parte de mis dificultades para hacer las entrevistas tienen que ver con las características del sistema educativo, en cuanto a lo imprevisible y contingente de la vida en las escuelas: paros, ausencias, suspensión de clases, burocracia para ingresar, sospecha de cualquiera que no pertenezca al sistema.

Luego de entrevistar tuve que afrontar el hecho de desgrabar todo lo hecho y analizarlo en función de las áreas de indagación. Trabajo cansador pero sumamente interesante por aquello que uno empieza a escuchar y escucharse. Por qué interrumpí, por qué no repregunté, o no escuché. Qué interesante lo que me estaba diciendo el entrevistado aquí. Uno se encuentra con mucho material que excede nuestro objeto. La tentación es “irse por las ramas”.

Pero la etapa más complicada ha sido sin dudas el análisis del material empírico. Yo ya señalé que esta es mi primera experiencia en investigación. En mi formación he escrito en muchas oportunidades desarrollando temáticas, estudiando bibliografía. Pero aquí la vuelta a la teoría y a su amasado con la empiria implicaba otra cosa. Era avanzar en la comprensión de mi objeto y no repetir lo que otros han dicho. Aquí el autorizarme la palabra en primera persona me ha costado. Me faltaba el grupo que

acompañó la carrera de especialización y la maestría. Esa posibilidad de discutir con el otro, de masticar con otros lo que se está haciendo y pensando

En tantas oportunidades mi directora me había llamado la atención para que no me adelantara a interpretar, que ahora que lo debía hacer no se me ocurría nada. Las lecturas de otras investigaciones aquí ocuparon un lugar interesante, importante, que me ha ayudado a preguntarle al material empírico, a empezar a leerlo. En este “amasado” empecé a encontrar elementos comunes en mis entrevistas. Las lecturas me han invitado a dialogar y a volver a trabajar con las entrevistas.

Como parte del trabajo sobre mi propia implicación he tenido que moverme entre la tensión del lugar de la investigación y mi rol profesional como profesora en Institutos de profesorado.

Esto me ha producido cierta situación de incomodidad y reflexión en mi ámbito laboral, hasta cierta inmovilización dado que mi trabajo en parte es con estudiantes que hacen sus residencias. Por otro lado en el rol de investigación me implicó ubicarme con cierta distancia respecto de mi desempeño profesional y la manera de comprender la residencia.

“... a medida que uno se interroga sobre su relación con la problemática elegida, trabaja sobre sí mismo para no convertirse en un “cono de sombra” que invisibilice ciertos aspectos constitutivos de su objeto de conocimiento. Algunas veces los aspectos subjetivos pueden operar tan fuertemente sobre uno que todo lo que estudia, desde las teorías consultadas o lo que registra a partir de los datos recogidos, da cuenta de “observaciones ciegas” condicionadas por prejuicios y proyecciones de sí mismo... nada del orden del descubrimiento y de la autorización a construir saberes nuevos...” (Mancovsky, V. (2011; 59)

Esta ha sido la parte más dura: autorizarme a leer la empiria, no para confirmar lo que uno ya sabe sino para comprender, profundizar, y también, darle lugar a lo nuevo. Me implicó un trabajo de vuelta sobre mí misma, mi historia de formación, mis circunstancias personales para poder traer luz sobre aspectos del trabajo que, de otra forma, quedaban ocultos por mi propia implicación.

Dentro de nuestro diseño o plan de tesis habíamos pensado en realizar observaciones de situaciones de acompañamiento a residentes, acompañar a un residente en toda su jornada de trabajo. Hice varias observaciones de residentes con la idea de poder

observar los criterios de evaluación de maestros y profesores en su accionar diario, en relación a los residentes. Pensé que allí me iban a servir las áreas de indagación utilizadas en las entrevistas.

Pero al ingresar al aula me encontré con que no sabía qué observar, donde focalizar mi mirada. Veía al residente dar clase, interactuar con sus alumnos y con su maestra orientadora, pero no escuchaba su interacción con la docente. Esta interacción es informal, se da en diferentes instancias, antes, durante y después de la clase. Son gestos, miradas, comentarios al pasar, al oído. Fue a partir de encontrarme con esta dificultad que recurrí a los aportes de Mancovsky (2011) referidos al concepto de “episodio evaluativo de interacción” y a Perrenoud (1990) para trabajar sobre “evaluación informal”.

Para finalizar transcribo unos párrafos de la novela “La Maestra normal” de M. Gálvez que relata una situación de observación de una práctica, que ha tenido resonancia en mi.

“Una mañana, durante la segunda hora de clase, presentóse la Regente en el primer grado. Raselda, al verla entrar, quedó como aturdida. El corazón le empezó a palpar con fuerza. No sabía qué hacer, qué decir y miraba con ojos asustados a la Regente, que sonreía. ¡También no era para menos! Desde el comienzo de los cursos su clase fué un fracaso. Estaba olvidadísima; y se mostraba tan inhábil en “llevar la clase”, que parecía una alumna de segundo año. Se confundía, se enredaba. A veces tenía distracciones inexplicables y decía cosas desatinadas. Esta situación la entristeció... (...) Resolvió estudiar mucho todo el año, no salir de su casa sino para ir a la escuela. (...) Mientras tanto, en cada clase, diariamente, comprobaba que carecía de lo esencial: la práctica pedagógica. Esta convicción la volvió a entristecer, porque la práctica, ella bien lo sabía, no se aprendía en los libros. Su afán por el estudio disminuyó, y fué en esos días de incertidumbre y desaliento cuando la Regente se presentó en su clase.

Al verla callada, en un azoramiento ingenuo, la Regente miraba a todos lados como quien no sale de su asombro.

— Continúe, señorita — ordenó con fastidio.

Raselda enrojeció. Se mordía los labios, miraba a la Regente, bajaba los ojos. La Regente, irritada, golpeaba nerviosamente con el pie en el suelo.

— He venido a presenciar su clase, señorita — dijo la Regente con sequedad autoritaria y cruzando los brazos como disponiéndose a esperar.

Raselda, colorada hasta las orejas, continuó. La clase versaba sobre elementos de Geografía. Normalmente las clases de Geografía eran las mejores. Ella tenía

predilección por esta asignatura; en cambio detestaba la Aritmética. Pero esta vez se hallaba cortada. Sentía sobre ella los ojos de la Regente, y esto le hacía perder la cabeza. Preguntaba con voz tímida, poco entonada, sin animación, y las discípulas le contestaban de modo análogo, no revelando interés ni curiosidad. Un ambiente de aburrimiento, de monotonía, había en aquella clase. Las niñas estaban mal sentadas, en posturas familiares; algunas jugaban con las lapiceras; otras reían y casi todas se hallaban distraídas. Raselda, de pronto, empezó a olvidarse; sus palabras vacilaron y creyó que le iba a dar algo. Miró a la Regente casi aterrada, con los ojos muy abiertos, con ganas de llorar. La Regente sonreía, mordiéndose los labios, y miraba con cruel fijeza a Raselda, que habíase interrumpido.

— Pero, señorita, no veo motivo para asustarse tanto; no soy el cuco, me parece, — dijo por fin la Regente.

Y tomó la clase por su cuenta.

— ¡Atención, niñas! — comenzó, dando una enérgica palmada.

Las niñas se movieron. Todas levantaban la cabeza y miraban a la Regente. Algunas parecían esperar con interés. La Regente, luego, y con gran rapidez, corrigió las posturas de las niñas, las cuales quedaron derechas y atentas. Una nueva palmada y empezó la lección. Se trataba de aprender lo que eran los ríos, los mares, las lagunas. La Regente explicaba con pocas palabras, pero muy claramente, y señalando con el puntero en un mapa.

No pasaba de una noción a otra sin que toda la clase hubiese aprendido la primera. Con este objeto interrogaba a todas las niñas; y como para mantener la animación, daba palmadas de cuando en cuando. Indicaba a cada niña con el dedo, y parecía, por los ligeros movimientos de su mano, un director de coro que, en un allegro, advierte a las distintas voces su entrada. Las preguntas saltaban de un banco a otro. De una niña del primero pasaba a una del último, de una sentada a la derecha a otra sentada a la izquierda. Las preguntas eran fáciles, claras, al alcance de las niñas. Apenas señalaba a una, ésta se levantaba repentinamente como ciertos juguetes de resorte. "La de al lado — decía la Regente; — la otra, aquella, usted, la última". Y todas se ponían de pie, contestaban rápidamente, con brío, y se sentaban de golpe. Levantándose y sentándose una tras otra, a veces varias a un tiempo, parecían las burbujas del agua cuando empieza a hervir.

Raselda, recostada junto a su mesa, miraba tristemente a su superiora. Estaba avergonzada. Ella no llegaría jamás a dar una clase así. Las niñas, que al tomar la clase la Regente estaban como adormecidas, ahora se habían entusiasmado. Parecía

que la Regente les hubiera dado cuerda. Tenían otra expresión en los ojos, una animación que nunca les notara Raselda, la cual veía a la Regente moverse de un lado a otro, recorrer toda el aula, dominar la clase. No ocurría nada que la Regente no viera, no se movía una mano sin advertirlo. Toda la clase estaba sometida a su voluntad y vibraba con ella.

La Regente sí que era una maestra, pensaba Raselda. Ella, en cambio, no fué jamás una buena alumna, no ejerció nunca la profesión, y cuanto aprendió en la escuela lo había olvidado. ¿Qué le esperaba? La Regente le informaría al Director, tal vez. Se puso roja de vergüenza y bajó la cara, como si temiera que la Regente adivinase sus pensamientos.

— Es así, señorita, como debe llevar su grado, — dijo la Regente con suficiencia. — Le he dado una clase modelo para estimularla solamente, pues no estoy obligada a enseñarle.

Raselda balbució un "muchas gracias", y vio con asombro que la Regente se retiraba sin enojo.

Las dos horas siguientes transcurrieron para Raselda como si fueran siglos. Deseaba irse a su casa, desahogarse, llorar. ¡Ah! Comprendía que tenía razón la Regente.

Su clase era lenta, pesada, sin interés. Pero ¿para qué humillarla de ese modo? ¿Por qué no se retiró al verla cohibida? ¿Por qué no la llamó después de clase y le hizo todas las indicaciones que le parecieran convenientes?

Mientras tanto, las niñas retornaban a la habitual incorrección de sus posturas. Cruzaban las piernas, apoyaban la cara en el brazo caído sobre la mesa, miraban aiiroho y al patio, jugaban con las lapiceras".

La maestra normal. Vida de provincia (Gálvez, M. 1918; 97-100)

Hace unos años en un seminario escuché a Pablo Pineau comentar que existía en la novela de Manuel Gálvez este párrafo. La situación de ser observada, de sentir que no se da con la medida. La permanencia a través del tiempo de ciertos parámetros desde donde ver la tarea docente. Hacen resonancia en mí por lo similar de las sensaciones de Raselda con lo que podría sentir un residente al ser observado y con algunas cuestiones de mi propia formación y paso por el profesorado. Las reflexiones de Raselda sobre el saber docente aparecen en las entrevistas que he tomado. Esto de que se aprende a ser docente en la práctica, en la escuela, en la vida y no exclusivamente en el profesorado. Esta sensación de que ese saber hay quien lo tiene

y hay otros que no lo tienen. La Regente lo poseía, lo jugaba, lo enseñaba al ponerlo en acto. ¿Cómo lo habrá construido? ¿Por qué Raselda sentía que nunca lo iba a tener? Será que tiene que ver con una construcción subjetiva que excede el profesorado y aún la situación de residencia? En la novela aparece ligado a la historia de vida de Raselda, a su origen.

La novela me ha permitido revisar algunas cuestiones referidas a mi propia historia de formación, a una de las Instituciones donde estudié y que fueron dejando marcas en mi persona, con representaciones sobre la docencia, que se hicieron presente durante esta investigación y que fue necesario hacerlas visibles y colocarlas entre paréntesis por un momento para poder analizar los testimonios recogidos y no repetir los prejuicios y las maneras de pensar presentes en mi ámbito de trabajo.

*Hoy, al cabo de tantos y perplejo
Años de errar bajo la varia luna,
Me pregunto qué azar de la fortuna
Hizo que yo temiera los espejos.*

*Espejos de metal, enmascarado
Espejo de caoba que en la bruma
De su rojo crepúsculo disfuma
Ese rostro que mira y es mirado,...*

*Nos acecha el cristal. Si entre las cuatro
Paredes de la alcoba hay un espejo,
Ya no estoy solo. Hay otro. Hay el reflejo
Que arma en el alba un sigiloso teatro.*

LOS ESPEJOS

J. L. Borges (fragmento)

Referencias bibliográficas:

- Freud, S. (1914) *Obras Completas. V Miscelánea. Sobre la psicología del colegial.*
- Gálvez, M. (1918) *La maestra normal. Vida de provincia.* Buenos Aires. Agencia General de Librería y Publicaciones.
- Mancovsky, V. (2011) *La palabra del maestro. Evaluación in formal en la interacción de la clase.* Buenos Aires, Argentina Paidós,
- Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* Madrid, España

Morata.

Bibliografía consultada

- Alliaud, Andrea (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. En: *Revista Iberoamericana de Educación* N° 34, enero - abril de 2004, OEA-OEI.
- _____, Duschatzky, L (comp.) (2003) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila
- Anijovich, R. y otros (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires Argentina. Paidós
- ____ (comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie: Los documentos.
- Barbier, J. M. (1996) *Algunos temas para la investigación en el campo de la evaluación*. Conferencia ADMEE. Paper.
- ____ (1999) *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis*. Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie: Los documentos.
- ____ (1993) *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona, España. Paidós.
- Barkley, E., Cross, K.P., Major, C.H. (2005). *Collaborative learning techniques: A Handbook for college faculty* (pp. 27-93). San Francisco: Jossey-Bass. Traducido al español.
- Bedacarratx, Valeria (2009) *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional. Una mirada psicosocial a los procesos subjetivos que se juegan en los trayectos de práctica*. Buenos Aires. Argentina. Biblos.
- Beillerot, J. (1996) *La Formación de Formadores (entre la teoría y la práctica)*. Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie: Los documentos.
- Blom, B., Thomas Hastings, J., Madaus, G. (1981) *Evaluación del aprendizaje*. Argentina. Troquel
- Camillioni, A. y otros (2010) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Argentina. Paidós Educador.
- Canzandilla, Eugenia (2002) *Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación*, en: *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653

- Cols, E. (2007) *Las prácticas de la evaluación en el nivel primario: problemáticas y enfoques*. CePA a distancia. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Davini, M. C. (1995) “*El docente también se forma en la práctica laboral*”
 _____ (coord.) (2009) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Educación. Buenos Aires Argentina. Papers editores
 _____ (1998) *El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires. Argentina. Miño y Dávila Editores. Serie Investigaciones sobre Formación Docente.
 _____ (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
 _____ (1995) *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Buenos Aires, Argentina. Tomo I. Serie Investigaciones sobre formación docente.
- Devalle de Rendo, A. (2010) *La formación docente. Según las representaciones de los futuros maestros*. Buenos Aires Argentina. Lugar Editorial.
- Díaz Barriga, A. (1986) *Didáctica y Curriculum*. México, Nuevomar.
 _____ (2009) *Pensar la didáctica*. Buenos Aires. Argentina. Amorrortu.
- Diccionario Manual de la Lengua Española. (2007) Larrousse Editorial, S.L
- Diker, G y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Cuestiones de educación. Buenos Aires. Argentina. Paidós
- Dirección General de Cultura y Educación (2007) *Diseño Curricular para la Educación Superior. Nivel Inicial y Primario*. Provincia de Buenos Aires.
 _____. Dirección Provincial de Educación Superior Y Capacitación educativa. Subdirección de Formación Docente (2010) *COMUNICACIÓN N° 32/10* Buenos Aires. Argentina.
 _____ *ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN / 4TO AÑO*, Buenos Aires.
 _____ Dirección Provincial de Educación Superior. Y Capacitación educativa. Subdirección de Formación Docente (2010) *Módulo Enseñar y aprender en tiempos de complejidad. La implementación del campo de la Práctica de 3° año*. Buenos Aires, Argentina.
 _____ (2007) *Diseño Curricular para la Formación Docente Nivel Inicial y Primario* .
- Domján, G, Gabbarini, P. (2006) *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*. *Propuestas de enseñanza en las Prácticas tutoriales*. Serie trabajos finales de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Editorial Brujas. Córdoba. Argentina.
- Duschatzky, S. Corea, C. (2001) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós. Tramas Sociales. Buenos Aires.

- Argentina.
- Edelstein, G. y Herrera de Bett, G (dir.) (1996) *La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación. Ed. Brujas. Córdoba. Argentina.
- Edelstein, G., Coria, A. (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Edelstein, G. (2013) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- Enriquez, E. (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie: Los documentos.
- Fernández, L. (1986) *La situación de Formación y sus condiciones. Una mirada pedagógica institucional al problema*. UBA. Facultad de Filosofía y Letras. Documento elaborado como aporte al tema "Innovaciones en las estrategias y metodologías de la formación de docentes y/o especialistas en educación", a tratarse en la Primera Reunión Técnica sobre "Requerimientos en preparación de docentes y especialistas en educación". Bogotá. Colombia.
- Ferry, G. (1999) *El trayecto de formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador. México.
- _____ (2004) *Pedagogía de la Formación*. Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie: Los documentos.
- Filloux, J.C. (2004) *Intersubjetividad y formación*. Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie: Los documentos.
- Foucault, M (1993) *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires. Altamira.
- Freud, S. (1914) *Obras Completas. V Miscelánea. Sobre la psicología del colegial*.
- Gálvez, M (1918) *La maestra normal. Vida de provincia*. ed. Tor Buenos Aires. Argentina.
- Garrote, V. y Isod, L. (2009) El dispositivo escolar en la residencia. Un análisis de la experiencia formativa de los futuros maestros, en: Davini, C. (coord.) (2009) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Educación. Papers. editores. Buenos Aires, Argentina.
- Giddens, A. (1995) *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires. Amorrortu.
- Gimeno Sacristan, J. (1994) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. España. Morata.
- Glaser, B. (1978) *Theoretical Sensitivity, Advances in Methodology of Grounded Theory*,

- University of California, San Francisco, trad. Ada Cora Freyres Frey.
- Hassoun, J. (2001) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires. Argentina. Ed. De La Flor.
- Homar, A. (2010) *La evaluación docente. Entre temores y posibles rupturas*. Serie formación y trabajo docente. Buenos Aires. Argentina. Ediciones CTERA.
- Huergo, J, Morawicki, K (2010) Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes, en: Revista Nómadas N° 23 Universidad Central de Colombia
- (2010) *Mundos Culturales: interculturalidad y reconocimiento.*, en: Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Subdirección de Formación Docente. *Módulo. Enseñar y aprender en tiempos de complejidad. La implementación del campo de la Práctica de 3° año.*
- Jorgensen, D. (1989) *La observación participante. Una metodología para los estudios humanos*. Sage. Publications, Newbury Park, USA. Traducción y síntesis: Lic. Pablo D. Rodríguez. Ficha de cátedra. Metodología II. Departamento de Trabajo social. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan.
- INFOD, (2009) *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado para la Educación Primaria*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires Argentina.
- Libedinsky, Marta (2001) *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Litwin, E. (2014) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Argentina. Paidós.
- López Pastor, V. (coord.) (2011) *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. España. Narcea.
- Mancovsky, V. (2011) La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase. Buenos Aires, Paidós.
- Mazza, D. (2007) *El análisis de la actividad. Desarrollos teóricos actuales*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Ficha de cátedra. Didáctica II. Buenos Aires Argentina.
- Menghini, R., Negrín, M. (comp.) (2008) *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿Nuevos enfoques?* Bahía Blanca. Argentina. Universidad Nacional del Sur.
- McLaren, P. (1994) *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y producción del deseo*, Buenos Aires. Aique.
- Oxman, C. (1998) *La entrevista de investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires Argentina. Eudeba.

- Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. España. Morata.
- (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Colihue,
- *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. España. GRAO.
- Postic, M. y Ketele, J.M. (1992) *Observar las instituciones educativas*. Madrid. Ediciones Narcea.
- Rojas Soriano (2000) *Guía para realizar investigaciones sociales*. México. Plaza Valdés editorial.
- Schön. D. A. (2002) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona, España
- Sirvent, M. T. (2007)a Conferencia inaugural *La educación y las múltiples pobrezas, en un contexto cultural de sometimiento, resistencia y creación. Desafíos para la investigación educativa y la intervención*. En: I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa Facultad de educación elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina.
- _____ (2007) b *El proceso de Investigación*. Ficha de cátedra. OPFIL
- Steiner, G. *Lecciones de los maestros*. México. Siruela. Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S. J., Bogdan R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España. Paidós Básica
- Tenbrick, T. (1981) *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid. España. Narcea
- Touraine, A. (1994) *Crítica a la Modernidad*, Buenos Aires. FCE.