

Buenas prácticas docentes en el nivel superior de un instituto formador: la narrativa como espacio de reflexión

Good teaching practices in higher education at a teacher education institute: narrative as a space for reflection

María José Boronat¹
Silvia Branda²

Resumen

Las buenas prácticas docentes en el nivel superior y la buena enseñanza en particular aparecen fuertemente instaladas en la literatura académica contemporánea. Sin embargo, no se evidencia suficiente indagación sobre las formas en que las apropian estudiantes de institutos superiores de formación docente (ISFD). Este artículo parte de una propuesta de tesis doctoral en la que quisimos encontrar aquellas buenas prácticas que han dejado huella en la formación de estudiantes del profesorado que realizan sus residencias, a la vez que develamos marcas impregnadas desde sus trayectorias escolares. Para ello realizamos una investigación de corte cualitativo con un enfoque interpretativo y narrativo que se desarrolló en tres momentos recursivos. A partir del análisis de los textos de campo que se originaron de las entrevistas en profundidad y de los cuadernos de bitácora logramos cumplir con el objetivo general de la investigación: *comprender a partir de los relatos de las residentes del Profesorado de Educación Primaria de un ISFD de la ciudad de Mar del Plata, las buenas prácticas de enseñanza*. Del entramado de relatos del grupo de participantes emergieron trazas de buenas prácticas de enseñanza desde las dimensiones *amorosidad y decisiones pedagógicas y didácticas* que abordaremos en esta oportunidad.

Palabras clave: buenas prácticas docentes, didáctica, narrativa, instituto superior de formación docente, residencias

Abstract

Good teaching practices at the higher education level, and good teaching in particular, are strongly present in contemporary academic literature. However, there is not enough research on the ways in which they are appropriated by practitioners of higher

¹ Profesora en el Instituto Superior de Formación Docente N°19 de Mar Del Plata, Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP); Especialista Docente en Educación Superior y TIC; Especialista Docente en Educación Superior de Primaria y TIC; Especialista Docente en Contextos de encierro; Especialista Docente de Nivel Superior en Jardín Maternal. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación; Profesora y Licenciada en Psicopedagogía y Licenciada en Gestión de las Instituciones Educativas (FASTA). mjboro@hotmail.com / <http://orcid.org/0009-008-4671-6254>

² Doctora en Ciencias de la Educación. Magister en Docencia Universitaria. Profesora de Inglés. Docente e investigadora en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Mar del Plata. branda.silvia@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0003-1084-9377>

teacher education institutes (ISFD). This article is part of a doctoral thesis proposal in which we wanted to find those good practices that have left their mark on the development of student teachers who carry out their practicum, while revealing traces impregnated in their school trajectories. For this purpose, we conducted qualitative research with an interpretative and narrative approach that was developed in three recursive moments. From the analysis of the field texts that originated from the in-depth interviews and the logbooks, we were able to fulfill the general objective of the research: *to understand, from the stories of the practitioners of the Primary Education Teacher Education Program of an ISFD of the city of Mar del Plata, their good teaching practices.* From the stories told by the group of participants, traces of good teaching practices emerged from the dimensions of love and pedagogical and didactic decisions.

Keywords: good teaching practices, didactics, narrative, higher teacher education institutes, practicum

Recibido: 02/12/2025

Evaluado: 11/01/2026

Aprobado: 12/02/2026

Introducción

Desde el inicio de la investigación pensamos en el recorrido realizado en torno a las prácticas docentes en el espacio curricular como eje vertebrador y articulador, esto es el Campo de la Práctica de quienes cursan el último año de la carrera en el Profesorado de Educación Primaria de un ISFD, de la ciudad de Mar del Plata. Nos interesó indagar acerca de estas prácticas y consideramos que los resultados podrían enriquecer tanto a la institución como a sus dinámicas. Este interés nos permitió delimitar el objeto de nuestra investigación de manera particular porque nuestra pertenencia y accesibilidad a dicho espacio formativo, nos habilitó la entrada al campo para revelar los intensos y profusos procesos que emanan de dicho contexto coyuntural, sobre todo desde nuestro lugar como docentes formadores e investigadores -en el referido profesorado, la tarea de formador/a involucra el acompañamiento a quienes realizan sus prácticas. De esta manera nos sumergimos en las buenas prácticas de las personas residentes y, a partir del análisis de los textos de campo pudimos focalizar en las dimensiones de *amorosidad y decisiones pedagógicas.*

Marco conceptual

Iniciaremos este apartado con algunas reflexiones de Alicia Camilloni (2018) acerca de la didáctica. La autora enfatiza en la importancia de la didáctica a la hora de reconocer y tener en cuenta todas las formas de influencia sobre las personas, con independencia de las posibilidades que ellas otorguen al despliegue de disposiciones personales y del respeto a su libertad, considerándose modalidades legítimas de educación. De igual manera, insiste en la importancia de decidir aquellas formas y modos de enseñanza que existen, así como de cuáles son las más eficaces para el logro de los propósitos de la educación. En este sentido, la autora plantea la relevancia de la didáctica en la

organización de los contenidos y la justificación en cada campo disciplinar. La necesidad de tomar decisiones acerca de para qué hay que aprender y, en consecuencia, qué es lo que las personas deberían aprender en cada uno de los ciclos de su vida, con especial atención incluso a los marcos sociales, culturales, económicos, políticos y filosóficos de cada pueblo, a la época, clase social y género.

Camilloni remarca la importancia de la didáctica en la transformación social, procurando establecer una serie de principios a partir de los cuales no sólo hay que tener en cuenta la situación de quienes están excluidos sino, además, procurar lograr la inclusión de la mayoría en altos niveles de desempeño y de información. Otro aspecto para valorar cuando nos referimos a los aportes de la didáctica consiste en poder reconocer las fortalezas del estudiantado, como también atender a una serie de factores externos. En este contexto la autora también reflexiona respecto de la función de la didáctica más allá de que la evaluación de los aprendizajes del estudiantado esté sometida a reglamentaciones desde los diferentes niveles institucionales que establecen con claridad formas, períodos, tipos de instrumentos, escalas de calificación y regímenes de promoción. Es precisamente una función de la didáctica debatir y analizar tales decisiones, aportar ciertos conceptos, experiencias, enriqueciendo las tomas de decisiones que pretenden organizar y sistematizar, así como las diferentes maneras en que quienes enseñan puedan valorar lo que sus estudiantes han aprendido. Dichas razones son las que, según Camilloni, permiten que la didáctica renazca cada día sobre la base de la crítica a los aspectos anteriormente planteados.

Desde nuestra postura onto-epistemológica sostenemos que es necesario contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica. Esto es porque pensamos que siempre se puede enseñar mejor, que es necesario revisar permanentemente los currículos, seleccionar y usar bien las estrategias de enseñanza y crear nuevas maneras de educar y de evaluar; porque tenemos el compromiso de lograr que el estudiantado aprenda y construya toda clase de saberes que les son indispensables en su vida personal, en sus relaciones sociales, como personas ciudadanas y trabajadoras; porque para fundamentar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza y porque consideramos que la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar.

Camilloni (1997) advierte cómo la didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a elaborar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a guiar y apoyar al estudiantado en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con la educación con vistas a su mejora en todos los tipos de instituciones. Según la autora, la didáctica es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales del aprendizaje como práctica social y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza. Esto ocurre en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos de

evaluación tanto de los aprendizajes como de la calidad de la enseñanza y de la institución.

En síntesis, la autora insinúa que es responsabilidad de la didáctica dar respuestas que surgen cuando nos preguntamos sobre los fines de la educación, sobre cómo lograrlos y traducirlos en objetivos a corto, mediano y largo plazo. También lo es cuando nos preguntamos sobre cómo enseñar para que el estudiantado aprenda lo más importante y nos cuestionemos qué, cómo y cuándo enseñarlo. Asimismo, cuando nos interrogamos sobre la manera de construir secuencias didácticas encontrando el mejor diseño de materiales posible y buscando los más adecuados para estudiar y aprender, las respuestas son, en gran parte, responsabilidad de la didáctica.

Por su lado, Edith Litwin (1997) presenta las narrativas meta-analíticas en la investigación en el campo de la didáctica. Parte de viejos planteos y debates que muestran cómo cuestiones sustanciales son hoy revisadas y consideradas desde nuevas dimensiones. Sus hallazgos sugieren programas de acción sustentados en el reconocimiento de variables asociadas a mejorar el rendimiento del estudiantado. En tal sentido la autora promueve la búsqueda de la configuración didáctica y expresa que ésta quedó condicionada a las prácticas de la enseñanza. En el marco de esa totalidad, Litwin fundamenta la importancia de reconocer, entre otras cuestiones, las estrategias que desde esta perspectiva permitirían al estudiantado advertir la posibilidad de reconstruir el conocimiento en lo que respecta a las teorías de los procesos reflexivos implicados en el proceso de construcción del aprendizaje. Litwin nos permite entender la configuración didáctica como la manera, el camino lógico de la disciplina que se aborda, el estilo de negociación que despliega cada docente para favorecer los significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. La configuración didáctica, tanto en lo que respecta al dominio del contenido como al estilo de cada práctica, constituye la expresión de la experticia de la docencia. Por otra parte, la autora considera que tales configuraciones en tanto propuestas de enseñanza reconocen como una de sus bases teóricas la relación con el aprendizaje, en la que se implican dos campos diferentes que, al mismo tiempo, se significan y justifican mutuamente. Agrega que la didáctica está al servicio de la estrategia de enseñanza y colabora en la realización de fines educativos en relación con circunstancias concretas pero guiadas por la idea de justicia social. Litwin (2008) señala que, si concebimos la enseñanza como una práctica que puede ser teorizada y analizada críticamente, entonces su propia enseñanza puede entenderse como un espejo en el que se refleja la teoría y que promueve la mejor manera de construir el conocimiento en tanto implica la reconstrucción de lo recientemente vivido en un nivel diferente. La autora dice que nuestros desafíos consisten en analizar la pertinencia teórica de las prácticas de la enseñanza en base a las propuestas en otros campos, reconociendo el valor de las mismas dimensiones de análisis que los componen.

Metodología

La investigación que da origen a este artículo se posiciona desde una mirada constructivista y cualitativa con un enfoque interpretativo. En las ciencias sociales la discusión acerca de la pertinencia de procesos que permitan asegurar la calidad de los

resultados obtenidos resguardando el rigor en la metodología y el tratamiento de los datos, ha cobrado gran relevancia en la última década. Dentro de la investigación social cualitativa, esta discusión ha estado presente, especialmente al considerar la pertinencia de los criterios de rigor, lo cual reenvía necesariamente a la necesidad de revisar los fundamentos epistemológicos que sostienen las prácticas llevadas a cabo en los procesos investigativos. En este sentido, es interesante rescatar la postura de Lincoln (1995), quien invita a colapsar las distinciones entre estándares, rigor y criterios de calidad en un solo constructo teórico, donde cada uno de estos elementos posea igual significado.

El análisis de datos es una etapa crucial en las investigaciones cualitativas e influyen en la calidad de los resultados. Una de las cuestiones básicas del diseño apunta a que la selección de los participantes, el relevamiento de datos y su análisis deben ser fases que tomen lugar simultáneamente (Flick, 2002). Quienes trabajan en enfoques cualitativos privilegian difundir sus resultados, presentando muy someramente cómo se realizó el análisis y qué fundamentos epistemológicos lo sustentaron. Las relaciones que se establecen entre el sentido de los datos cualitativos y el lugar en la narrativa ameritan algunos señalamientos, y dos encuadres contextuales ya que resultan muy específicos para el tema que se aborda en las narrativas. En la investigación realizada hemos optado por un enfoque de corte cualitativo, interpretativo y narrativo entendiendo que el objetivo de las investigaciones cualitativas es intentar comprender la realidad social utilizando como instrumentos principales, entrevistas y observaciones (Denzin y Lincoln, 2015). Asimismo, buscan conocer de manera inductiva, perspectivas y puntos de vista del grupo de participantes y exponer el abanico de voces que existe en la vida social (Scribano, 2013). Las investigaciones cualitativas poseen un diseño flexible Mendizábal (2006), uno que “articula lógicamente y coherentemente los componentes principales de la investigación” (p. 65).

Los estudios cualitativos contemplan la posibilidad de realizar ajustes a lo largo de su desarrollo dado que pueden aparecer nuevos interrogantes que requieran modificarse. Quienes investigan mantienen una interacción directa con el grupo de participantes, empleando su mismo lenguaje y permaneciendo en su entorno, lo que les permite comprender de forma integral la complejidad de las situaciones sociales. Optamos por llevar a cabo una investigación cualitativa porque adherimos a sus fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos y porque creemos fundamental escuchar las voces de quienes habitan las instituciones educativas.

Las investigaciones con enfoque narrativo conforman un subtipo dentro de la investigación cualitativa. Se centran en el relato o narración como género específico del discurso. “La gente lleva vidas relatadas y cuenta las historias de esas vidas mientras que los/as investigadores/as narrativos buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas y escribir relatos de experiencia” (Connelly y Clandinin 1994, p. 12). Como forma de investigación, la narrativa se refiere a las pautas o formas de construir sentido a partir de acciones singulares y temporales por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Susan Chase (2015) declara que los relatos pueden realizarse de forma oral o escrita y su extensión puede variar según lo que se quiera contar.

Las narrativas surgidas de las experiencias formativas reflejan el deseo de relatar vivencias personales o colectivas que nacen de la necesidad de dar sentido a situaciones significativas para quienes no las vivieron directamente (Suárez, 2005; Caporossi, 2009). El objetivo de explorar estas experiencias no es simplemente enumerar hechos, sino comprender sus significados en relación con los contextos donde ocurrieron. Se trata de relatos reconstruidos desde el presente, con imágenes del pasado que cobran nuevo sentido. Desde esta mirada, la narrativa impulsa una reflexión sobre el modo en que se genera el conocimiento profesional. En este marco, el encuadre interpretativo nos permite comprender esos significados mediante una lectura continua que articula los elementos inmediatos de la experiencia con los marcos teóricos relevantes. Esta perspectiva, de la mano de la narrativa, supone un proceso reflexivo de autodescubrimiento de los significados que han tenido los acontecimientos y experiencias que se han transitado en la vida (Bolívar et al. 2010).

Para lograr el objetivo principal del estudio que aquí presentamos, *comprender la manera en que las buenas prácticas se llevan a cabo en el Campo de la Práctica de las residentes de un profesorado en Educación Primaria de un ISFD de la ciudad de Mar del Plata*, utilizamos, planes de clases, cuadernos de bitácora y entrevistas en profundidad (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Goodson, 2008). En el contexto donde se llevó a cabo la investigación, los planes de clases son documentos escritos en torno a lo que se va a enseñar en la clase. En ellos se consignan los datos de la institución, del curso, de cada estudiante, los propósitos, las secuencias didácticas, las posibles intervenciones, los recursos materiales y didácticos, el espacio, el tiempo estimado para cada una de las clases, la interacción que se propone en el aula, los indicadores de avance y la bibliografía. Estos documentos sirven de guía tanto al/a residente como a la persona formadora, quien tiene acceso a ellos antes de la clase. El cuaderno de bitácora es un documento personal y autoetnográfico que la persona residente comparte con su pareja pedagógica y su tutor/a. Consiste en un registro escrito de sentires, opiniones, interpretaciones y reflexiones acerca de las clases. También permite documentar mediante la observación, lo que sucede en el aula. Se lo considera un recurso de autoconocimiento y autodescubrimiento profesional docente.

Las entrevistas son herramientas sumamente valiosas en los estudios cualitativos, ya que se presentan como formas conversacionales que ofrecen al investigador una fuente rica de información para captar y comprender las subjetividades de los participantes (Yuni y Urbano, 2014). Este recurso se caracteriza por su flexibilidad y dinamismo, lo que lo hace especialmente útil para explorar emociones, ideas, intenciones y hechos que permiten interpretar conductas o posturas individuales y colectivas. Además, posibilitan la reconstrucción de experiencias pasadas y el análisis de configuraciones sociales. Rosana Guber (2015) concibe la entrevista como un encuentro directo en el que se cruzan diversas formas de reflexividad, dando lugar a una nueva. Desde un enfoque constructivista, la autora sostiene que la entrevista constituye en sí misma una relación social, y que la información que los entrevistados comparten representa una construcción de realidad.

Quienes participaron de este estudio fueron residentes del espacio curricular Campo de la Práctica IV del ISFD nro. 19 de la ciudad de Mar del Plata que estaban realizando sus prácticas pre-profesionales. La selección se realizó por conveniencia de acceso a la institución formadora y a la que habilita las prácticas pre-profesionales. Luego de

consultar con las autoridades de la escuela asociada, las residentes accedieron a participar en la investigación con interés y cordialidad.

Si bien el trabajo de campo fue recursivo, lo ordenaremos en momentos para dar cuenta de cada uno. En un primer momento realizamos un análisis al Diseño Curricular vigente de nivel superior de la Provincia de Buenos Aires que nos permitió conocer las prescripciones y sugerencias en relación con nuestro tema de investigación, las buenas prácticas de las residentes de cuarto año. En un segundo momento, realizamos observación y análisis de los planes de clase, elaborados por las residentes para los cursos destino y sus cuadernos de bitácora. En una tercera instancia, consideramos como instrumento la entrevista semiestructurada convertida en relato. Elegimos como uno de los instrumentos de relevamiento de información la entrevista en su modalidad semiestructurada, a partir de la cual se pudieron analizar en profundidad los relatos de los participantes. Realizamos una entrevista en profundidad a cada una, previo consentimiento informado. Respetamos los códigos de confidencialidad de las cuatro residentes junto con la codificación de los nombres y su participación en la investigación. En los relatos entramados, los instrumentos se abrevian de la siguiente manera: cuaderno de bitácora (CB); planes de clase (PC); relatos entramados personales (REP); relatos entramados escolares (REE) y relatos entramados de amorosidad (REA).

Al finalizar buscamos interpretar las buenas prácticas con relación a las configuraciones que de sí misma construye cada residente. Profundizamos en la comprensión de los mundos simbólicos que otorgan sentido a las prácticas de enseñanza como aporte para su resignificación a partir de los supuestos sobre los que se construyen su proceso de formación inicial en la carrera en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente 19 de la ciudad de Mar del Plata.

Hallazgos

Los sentimientos, las emociones y las sensaciones vividas se plasman en relatos y a través de la oralidad y la escritura se cuentan las historias. Los relatos constituyen un abanico de circunstancias, como son la identidad social, la ideológica, la económica y la histórica. En la narración de la biografía de las participantes es posible observar la manera en que concatenan situaciones presentes y pasadas, la representación de acontecimientos clave que llevan a tomar decisiones importantes y la asignación de significado a relaciones intra e interpersonales en el ámbito profesional y educativo. Es interesante destacar cómo las situaciones sociales, personales y privadas se vuelcan en las narrativas de las residentes, sacando a la luz normas sociales y la cultura escolar. En esta ocasión, y a modo de compartir los hallazgos del estudio, elegimos los relatos de Ana y Marcela para poder desplegar dos dimensiones: amorosidad y decisiones pedagógicas y didácticas.

El relato de Ana

Ana escucha y responde con entusiasmo cuando se le pregunta acerca de su decisión de cursar la carrera en el Instituto Nº 19. La elección está sustentada en el carácter público de la institución y, añade “ahí estudió mi segunda mamá, ella me recomendó que estudiara allí”. Resalta que, a lo largo de su camino como estudiante, muchas fueron las materias interesantes, pero sin duda las didácticas fueron las más importantes, así como las materias de campo de los cuatro años constituyeron la base de su carrera. Hace memoria y recuerda su propio paso por la escuela primaria.

Cuenta que la realidad le hizo cambiar su forma de pensar. Tuvo que rever muchos de sus conocimientos y adaptarlos. Destaca la enorme importancia del trabajo en grupo, del trabajo con su dupla, se encontró con una muy diferente a la que ella guardaba en su memoria.

Admite que mucho de lo que es su ser docente, se lo debe a sus docentes y compañeras, “una se transforma con el otro” acota. Trabajar en dupla le permitió reflexionar sobre su propio trabajo, escuchar y ver cómo trabaja el otro; hay una otredad altamente productiva en este sentido (REP). Ana relata su experiencia con Mirna, su dupla pedagógica:

Es una persona energética, alegre, responsable y ansiosa, esta última característica la compartimos. Así que fue un desafío para ambas trabajar juntas, afortunadamente los resultados de esta fusión accidental fueron muy positivos. La responsabilidad compartida en todos los aspectos fue de gran ayuda y nos permitió tener una organización que a su vez nos daba paz. Esto se vio reflejado en cada una de sus clases, la tranquilidad de tener todos los recursos necesarios para brindar las clases le permitió a Mirna dar su máximo potencial. Destaco su empatía y calidad humana en detalles como este. No solo supo acompañar desde el ámbito pedagógico, sino también personal. Soy una persona que cree que todo sucede con un propósito, es por esto que agradezco la posibilidad de haber conocido a Mirna en mayor profundidad. Es una persona con muchos valores que la convierten en una gran mujer, madre y una excelente compañera. Estoy segura de que será una gran docente, que transmitirá a sus estudiantes no solo sus conocimientos, sino también sus valores como persona. En cuanto a la alfabetización mi compañera brindó intervenciones docentes pertinentes y adaptadas a cada estudiante. Incitó a la participación activa de todos los niños y niñas y a pasar al pizarrón, a escribir en los portadores o a leer en voz alta las consignas, tuvo presente alfabetizar transversalmente cada una de las áreas. Aprendo día a día de sus modos, sus saberes. Sobre todo, sus intervenciones en matemática ya que a ella le apasiona y a mí me cuesta un poco encantarme con los números. A veces las cosas que no planeamos nos enseñan más de lo que pensábamos (CB).

Ana retrocede en el tiempo y cuenta que sus prácticas las inició en el 2015 en la Escuela Nº 26 en un primer año, primer cuatrimestre y luego en sexto, y que por cuestiones de salud tuvo que dejar y retomar en el 2022. Quería terminar la carrera, le faltaba muy poco ya que la había abandonado habiendo hecho tercer año completo. Por razones administrativas, tuvo que hacer segundo y tercer año otra vez y cuando retomó las prácticas las hizo en la Escuela

Nº 16, tercero y sexto, esta vez. Su tono de voz cambia cuando cuenta que, Campo de la Práctica de primero, segundo y tercero fueron diferentes; todo empezó bien, pero terminó “como un tornado”, dice Ana. El primer año fue de pura ilusión, de soñar con

una escuela utópica, en segundo todo cambió y tercero fue un caos. Entendió que había entrado al mundo real, a la escuela de situaciones problemáticas, con infancias difíciles. Sin embargo, el amor que recibió de los/las estudiantes compensó con creces la primera impresión que tuvo al ser parte de un mundo desconocido para ella (REP).

Cuenta que es fundamental el Diseño Curricular, que se basa prácticamente en él, también en libros con los que tiene que dar las clases sin descuidar las características de los grupos y sus intereses. De esto último dependerá la elección de los recursos. También se deja llevar por ideas nuevas, innovadoras que sabe que pueden fallar al aplicarlas en clase, pero eso no la desanima, por el contrario, siempre está pensando en cómo enseñar contenidos nuevos sin que sea aburrido para sus estudiantes.

Sabe fehacientemente que el mero hecho de enseñar algo no significa que el otro aprenda. El ser consciente de esto fue un antes y un después en su vida docente porque entendió lo difícil que era enseñar. Cuando todo sale bien, nada se pone en tela de juicio, pero cuando lo que se prepara no está bien organizado o no se entiende, entonces se impone una reflexión de ese “fracaso” en el aula y agrega que cuando esto sucede, se siente mal. Reconoce que el haber cursado nuevamente segundo y tercero fue muy acertado porque pudo refrescar un sinnúmero de temas que no había entendido en su momento y conoció a nuevos profesores con miradas y formas de enseñar distintas (REE). Cuando recuerda la residencia en cuarto año dice:

Durante la primera parte de la residencia propia de cuarto año el eje central es el de posicionamiento docente. Logré llevar a campo la teoría trabajada en materias como Pedagogías críticas, Reflexión filosófica, Dimensión Ético Política de la praxis profesional, que enmarcan y nos ayudan a formar nuestra postura como docentes. Bajo la pregunta ¿qué docente quiero ser en el aula con mis alumnos/as? Ana desarrolló una mirada diferente al entrar a las aulas de la escuela asociada este año. Durante las primeras semanas de observación pude conocer a nuestra docente coformadora, Florencia, y a sus estudiantes. El aula era pequeña, la matrícula total constaba de 16 estudiantes; había un gran ausentismo. La docente dentro del aula nos recibió de una manera muy amena, al igual que los niños y las niñas (CB).

En cuanto al paradigma, Ana sigue el constructivista que es el que se basa el Diseño Curricular, pero reconoce que luego de su experiencia con las prácticas, aplica la pedagogía del amor y la ternura porque, sostiene, si no hay un vínculo entre la docente y el estudiantado, el aprendizaje es muy difícil. “No se puede pretender enseñar cuando un nene o una nena tiene hambre, o tiene una situación de violencia en la familia y no comprometerse con él o ella”, acota. Este paradigma incluye a los estudiantes en los procesos de aprendizaje, de manera activa, continua y sostiene que para ella es fundamental que el alumnado entienda sus propias maneras de aprender o de resolver los problemas que se les presentan, esto es, cómo pensaron un problema de matemática, cómo fue el camino hasta el resultado y la importancia de la puesta en común (REE).

El cuaderno de bitácora adquiere una relevancia notable como herramienta en la experiencia docente de Ana, poder leerlo, escribir y rever lo hecho es pensar si se pudo hacer algo más o mejor. Las consultas con la maestra inclusora, los contactos con otras áreas que “tal vez no sabíamos cómo funcionaban”, cuenta Ana, se torna de vital importancia. Todo esto le hizo pensar cómo daba clases y cómo ve ahora ese espacio

en el aula. Es a partir de los estudiantes que la metacognición se lleva a cabo como un proceso de autoevaluación, de los resultados (del feedback) de los/las estudiantes, si entendieron bien o entendieron poco o nada, si entendió la mayoría o solo unos pocos. No obstante, resalta Ana, que la metacognición lo vive como un proceso de reflexión personal en el momento en que planifica (REE).

Los contenidos de las clases los organiza a partir del diseño, luego hace un boceto sobre lo que se podría trabajar en cada secuencia. Una vez que los contenidos son aceptados, Ana comienza a planificar. En ciertos momentos es posible relacionar los contenidos de las diferentes áreas, aunque no siempre. “Por ejemplo, Prácticas del Lenguaje se puede trabajar con Ciencias Naturales”, acota Ana, y “los problemas de Matemática se pueden relacionar con varias áreas”. También aclara que se puede trabajar mucho y bien con los contenidos transversales como la ESI y las TICS. Los videos, las películas, las imágenes, los sonidos son herramientas valiosas a la hora de planificar.

Comenta que la planificación general, en determinadas situaciones, se complejizan y requieren de ajustes especiales para los alumnos con algún trastorno en particular. Habla de la figura de la AT y de la importancia de generar un vínculo con ella y la docente y de lo sustancial de trabajar en dupla, con la pareja pedagógica, dentro de la clase. Sin embargo, admite que la tarea del docente en el aula es mucho más complicada porque está sola. Cuenta que las configuraciones le dieron temor en un primer momento, pero luego se dio cuenta de que pudo hacerlas, sobre todo con la ayuda de Gisele, la maestra inclusora. Más aún, fue consciente de que estas configuraciones sirvieron para el resto del estudiantado.

Ana menciona el caso particular de Vito, un niño que cuando comenzó la escolaridad solo recortaba y pegaba letras, luego hizo sus primeros trazos con letras punteadas. Más tarde se le comenzó a achicar las letras, en un principio una letra ocupaba prácticamente toda la hoja, y en la actualidad, le letra casi ocupa el tamaño del renglón. Ana se entusiasma y continúa “cuando trabajamos con las emociones como en la ESI, le ponemos una fotito en las configuraciones y él las identifica. Le pegamos emojis y así Vito sabe de qué emociones estamos hablando”. Destaca que esto, para ella, es la inclusión real (PC). Recuerda en especial una clase de Ciencia Naturales:

Esa clase de Ciencias Naturales me encantó, llevé imágenes de los ambientes de la provincia de Buenos Aires, tarjetas con las características de dichos espacios escritas a mano con imprenta mayúscula ya que la información en la ilustración ofrecida estaba en imprenta minúscula. Este último detalle no me pareció menor, si no me hubiese dado cuenta al momento de preparar los recursos, algunos estudiantes quizás no hubiesen reconocido todas las letras. Lo que me lleva a un tema no menos importante, la anticipación de los recursos, fotocopias, afiches y todo material que necesitemos para llevar adelante nuestras clases deben ser preparados con tiempo. Si no hubiese notado este detalle al momento de brindar la clase, quizás la instancia de lectura por sí mismos que había preparado, no se hubiese logrado (CB).

Ana menciona en su autoevaluación que:

La lectura a través del/de la docente tenía como finalidad la escritura por sí mismos/as, cada niño debía imaginar de manera individual un final diferente para el lobo, en lo

posible un final bueno. Las intervenciones que surgieron al momento de escribir sus finales fueron justas para cada estudiante y con aquellos que requirieron mayor acompañamiento, pude sentarme a su lado y guiarlos de manera personalizada. Este acompañamiento logró ser ideal porque eran pocos, ya que ese día hubo tormenta. Aprovechar el tiempo a pleno con el alumnado nos da la oportunidad de conocerlos, y así saber qué estrategia pedagógica le sirve a cada estudiante (CB).

En cuanto a los soportes alfabetizadores, Ana comenta que utiliza el juego permanentemente, los chicos usan figuras geométricas, juegos de adivinanzas. A partir de esto, cuenta que aprendieron conceptos de ángulo, vértice, lado curvo. También es útil la grilla numérica para hacer cuentas y los portadores para resumir lo aprendido.

Los contenidos fueron muy dinámicos, lo que nos permitió trabajar con actividades que a los niños y las niñas les resultaron llamativas. Los recursos que utilizamos sirvieron para que se sientan conectados con la realidad, ya que trabajamos con el uso del dinero. Llevamos billetes, imitamos situaciones problemáticas en el contexto de compra, rifas, situaciones reales que ellos habían atravesado. La secuencia propuesta tenía un hilo conductor y todas las actividades presentaban a dos personajes, Juan y Malena. Esto ayudó a que los/las estudiantes estuvieran en contexto en cada una de las actividades. Las intervenciones fluyeron de manera adecuada al enfoque y en cuanto se me presentaba alguna duda acudía a nuestra coformadora. Sentí que pude reconocer en mí las fortalezas y las debilidades que se fueron presentando y de esta manera pedir la ayuda y los consejos necesarios para mejorar mi práctica docente. En este aspecto, destaco de Florencia su capacidad de observación y escucha atenta ante cada una de mis dudas. Las TICS sirvieron para explorar libros, historias y relatos novedosos. Las intervenciones son adecuadas, acordes a las necesidades del grupo de la clase, y fomentan el aprendizaje individual y colectivo de los niños (CB).

Ana asegura que empatiza con aquellas compañeras de dupla que se esfuerzan para que los niños aprendan, que son innovadoras e ingeniosas, pero no con las que instan a hacer lo más fácil y de menor esfuerzo, incluso menciona que a algunas compañeras no les gusta dar la ESI, “con esas no coincido para nada”, cierra Ana, además de defender la escuela pública por sobre la escuela privada. Lo que más la motiva es pensar que de ella depende que esos niños y niñas avancen y aprendan, la llena de orgullo, al mismo tiempo sabe de la inmensa responsabilidad que eso implica. Siente que tiene que estar actualizada con la bibliografía y las nuevas corrientes pedagógicas. Confiesa que en el futuro le gustaría, ya próxima a jubilarse, ocupar una secretaría, pero no se piensa como directora, dice que la gestión no es para ella (REP).

Por último, Ana recalca nuevamente en los conceptos de metacognición y reflexión. Dice que la reflexión la lleva a cabo cuando ve que su explicación no es suficiente para que el grupo de estudiantes entienda un tema, cuando ve que su mirada hacia ese colectivo de alumnos que más necesitan de ella no fue efectiva, cuando toma decisiones que no logran los resultados esperados. En tanto que la metacognición la hace, en especial, cuando planifica; es decir, cuando piensa por qué eligió un recurso y no otro, por ejemplo. “Pensar sobre lo que pienso” concluye (REE).

El relato de Marcela

Marcela comienza su relato recordando los motivos que la llevaron a elegir el instituto, una elección que fue condicionada por las múltiples recomendaciones que recibió de amigas. Le habían dicho que el nivel era muy bueno y que se podía hacer las prácticas en la misma banda horaria (REP). Inició sus prácticas en la Escuela Nº 16, en un primer momento tuvo tercer grado y se dio cuenta de que le gustaba mucho, se sintió muy a gusto con el primer ciclo.

Luego, en el segundo cuatrimestre, le tocó sexto grado. Era un grupo caótico, muy desorganizado, revolucionado, con mucha violencia verbal y física. En ese momento, cuenta “teníamos dos docentes, pero una de ellas no llegó ni siquiera a darnos los contenidos; no nos acompañó prácticamente”. La otra docente fue muy amorosa con ella, y con su dupla, les dio los contenidos, herramientas y contención, tan necesaria en ese momento de cierta inestabilidad o temor que genera estar frente a un grado (REE). Sin embargo, Marcela menciona que a pesar de todo han podido cumplir con el cronograma propuesto sin modificaciones. “Esta organización ha permitido cumplir todos los objetivos propuestos, sin dejar nada al azar, mi actitud para enfrentar todo lo propuesto siempre ha sido de poder estar a la altura de las circunstancias” (CB).

Marcela se retrotrae a la pandemia y cuenta que el primer año de la carrera fue virtual y que hizo, junto a sus compañeras, investigaciones sobre los museos de la ciudad. En su caso puntual, se focalizó en Villa Victoria Ocampo y trabajaron junto con su dupla pedagógica en los aspectos históricos de la Villa, pero añade que, con respecto a ciudad educadora en sí, no pudo hacer mucho más que esos trabajos, muy puntuales y acotados.

En segundo, hicieron con el instituto un recorrido por las distintas escuelas: las 503, la 69 y la 24 de Chapadmalal. Admite que esas visitas fueron muy valiosas y de mucha observación (REP). Cuando comenta sobre las primeras clases, recuerda que en segundo y tercero, planificar era un verdadero desafío, todo era desconocido y generaba mucha expectativa el solo hecho de pensar en el aula. El Diseño Curricular era el espacio de consulta permanente, un espacio al que recurrían con su dupla docente. También las ideas de compañeras de otras escuelas eran tenidas en cuenta porque enriquecían sus propias planificaciones. Ya en cuarto año una mirada diferente resignificó algunas herramientas que en los primeros años no eran consideradas útiles. Marcela menciona, por ejemplo, el uso de portadores en cuarto mientras que en primero o segundo no los consideraba necesarios. El hecho de hacerlos con los nenes y las nenas, ver para qué sirven, traer materiales diversos y concretos para la realización de estos portadores evidenció su utilidad. Marcela habla de los aprendizajes adquiridos con una mirada retrospectiva:

Los aprendizajes adquiridos en estos años de estudio se han fortalecido en el accionar dentro del aula, me siento bastante preparada y cómoda en el ambiente escolar, sobre todo en Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales. Los saberes adquiridos en el instituto, sumados al gran interés que tiene el estudiantado en estas áreas, me han consolidado para continuar con seguridad el trayecto que estoy transitando. No ocurre lo mismo en el área de Matemáticas en la que me cuesta mucho más estimular y mantener el periodo de atención, hemos trabajado lo propuesto, pero las ganas no fueron las mismas, a pesar de que utilizamos los momentos de trabajo colaborativo para la resolución de diversos problemas. El área de Ciencias Naturales ha sido poco

tratada por los diferentes feriados, la clase que compartimos los recursos utilizados han sido realmente estimulantes por medio de fotos, y el reconocimiento de los diferentes animales fue muy dinámico y eficaz el trabajo (CB).

En cuanto a la manera de organizar sus clases y cómo fundamenta esta organización, enfatiza en la importancia del Diseño Curricular. Para organizarse, primero estudia los contenidos y elaboran, (Marcela habla en plural incorporando en este plural a su dupla pedagógica) propuestas que creen interesantes y creativas para llevar al aula. Recalca que estimular la imaginación de los estudiantes es un faro del que intenta no alejarse. El aula es un espacio “para todos” dice “y muchas veces, hay grupos desorientados, perdidos, sin estímulo que queremos recuperar como docentes”. Cuenta, por ejemplo, que en una oportunidad llevó un micrófono y lo hacía pasar entre el grupo de estudiantes y quien lo tuviera en sus manos, debía hablar sí o sí. De esta manera, a través del juego, hablaban niños o niñas que, por iniciativa propia, no lo hubiesen hecho (espontáneamente). También resalta que es necesario estar atenta al nivel de conceptualización del grupo, saber si el estudiantado está en el mismo nivel para poder configurar las actividades en caso de tener estudiantes con proyecto de inclusión (REE). En relación con el tema de la inclusión en el aula, Marcela comenta un caso en particular:

Mi mayor desafío, por ejemplo, en el grupo ha sido brindar atención y situaciones de aprendizaje genuinas a un alumno que es autista, con el paso de los días, el reconocimiento de mi persona por parte de él, el vínculo que habíamos alcanzado gracias a las lecturas de cuentos que compartimos, la asistencia en sus tareas y la permanencia a su lado, lograron que sintonicemos y que pudiéramos hacer juntos las tareas configuradas. Agradezco inmensamente a la coformadora, los estudiantes y la escuela que me enseñan a “Ser Maestra” (CB).

Marcela entiende que su interés por la educación se ha transformado conforme el paso del tiempo y siente que ha sido un aprendizaje continuo. Varios fueron los cursos realizados: de matemática, juegos geométricos, alfabetización inicial. Resalta el nivel de su dupla pedagógica y lo que ha aprendido de ella (REP). El colectivo docente del instituto ha sido una fuente en donde abreviar conocimientos. Defiende la importancia de la teoría como un complemento de la práctica, en contraposición a muchas compañeras que “despotrican de la teoría”, sin duda, el mayor aprendizaje se da cuando el/la docente se para frente a una clase. De esto último surge el enorme valor de la figura de el/la docente formador/a (REP). Considera interesante en el aula pensar en cada estudiante como protagonista para la alfabetización y entender que el hecho de que el niño tenga en cuenta el error es parte del aprendizaje, sostiene Marcela, “el error para aprender”. Para ello, el uso del cuaderno de bitácora fue fundamental en su camino docente porque le permitió ir anotando todo lo que sucedía en las clases y volver a él para reflexionar sobre la práctica y las intervenciones que hizo en el salón. Marcela considera que esto último es tan importante como planificar. Hace una pausa y aclara que no hay diferencia entre la reflexión y la metacognición. Entiende que ambos procesos son iguales, dice “van de la mano” (REE).

Con respecto a las buenas prácticas docentes, una vez que la coformadora le da el contenido, le interesa saber si esos contenidos ya fueron trabajados y de qué manera, si no es así, ver cómo los puede trabajar y qué tipo de intervención puede hacer.

Incluso busca en otros diseños, en manuales, en otros recursos. Resalta la relación que tiene y sostiene con sus pares (REE), en especial con su dupla pedagógica con quien comparte propósitos e intereses (REE). En cuanto a las expectativas a mediano y corto plazo, cuenta que le gustaría seguir estudiando, cursar otra carrera como Educación Especial o Psicopedagogía, aunque aclara que se inclinaría por la primera por cuestiones económicas (REA). Sin embargo, luego relata la experiencia en el aula con un nene que al comienzo del año no escribía ni trazaba, solo recortaba y pegaba y que, al finalizar el primer trimestre, se dio cuenta de que podía trazar porque ella y su dupla le habían enseñado a hacerlo. Esto la hizo pensar que no solo elegiría la carrera de Educación Especial por cuestiones económicas, sino también por vocación de servicio. Continúa contando la historia del nene, no sin emoción en su semblante por los logros obtenidos ya que, en el segundo cuatrimestre, el pequeño pronunció sus primeras palabras (REE). Marcela reafirma la idea de que los TAIN son el espacio en donde la metacognición es posible. Estos Talleres Integradores Interdisciplinarios son clave para que el proceso metacognitivo ocurra. Comenta que también hizo otros sobre inclusión y alfabetización, “son generadores de herramientas que luego aplicamos en el aula”, son espacios que le permitieron incorporar mejoras en el aula. El hecho de haber contado con profesora inclusora en el Campo de la Práctica favoreció en gran medida la aplicación de esas herramientas en el espacio áulico. Termina su relato haciendo extensivo la necesidad de seguir en formación constante, a través de cursos, talleres, seminarios y mencionando la necesidad de defender la escuela pública. (REA).

Reflexiones finales

El análisis de los textos de campo permitió identificar, interpretar y comprender prácticas de enseñanza significativas, especialmente aquellas vinculadas con la amorosidad y las decisiones pedagógicas y didácticas. A partir de la reconstrucción de los relatos de las residentes emergieron una serie de cualidades personales tales como amorosidad, pasión, compromiso, reflexión, responsabilidad y colaboración, que configuran una ética profesional sostenida en vínculos, decisiones situadas y procesos reflexivos.

Como resultado del camino transitado, pudimos conceptualizar categorías emergentes que se presentaron como constitutivas de la buena enseñanza: la amorosidad en la práctica docente, el conocimiento pedagógico situado y las decisiones didácticas fundamentadas. Estas categorías, además de dar cuenta de los sentidos que el colectivo de residentes atribuye a su formación, ofrecen trazas que van construyendo su identidad profesional.

Los hallazgos de esta investigación no solo permiten visibilizar prácticas de enseñanza valiosas en contextos de formación docente, sino que también invitan a repensar los dispositivos institucionales que acompañan los procesos de residencia. La centralidad de la amorosidad, la toma de decisiones pedagógicas conscientes y el conocimiento situado emergen como ejes potentes para el fortalecimiento de propuestas formativas que reconozcan a quienes ejerzan la docencia como personas reflexivas, críticas y comprometidas.

En este sentido, la investigación realizada aporta claves interpretativas relevantes para el diseño de políticas de formación docente que integren con mayor profundidad las dimensiones personales, escolares y contextuales de las trayectorias formativas. A su vez, abre la posibilidad de continuar indagando, desde enfoques cualitativos y narrativos, cómo se construye el conocimiento profesional en la práctica, y de qué modo las experiencias significativas permean el desarrollo de una identidad docente comprometida con la mejora educativa.

Bibliografía

- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., Segovia, D. y Fernandez Cruz, M. (2010). *Las historias de vida y la construcción de identidades profesionales*. En A. Bolívar Botia & J. Domingo Segovia (Eds.), *La investigación (auto)biográfica en educación* (pp. 187- 208). Octaedro.
- Camilloni, A. (1997). *La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas?* En *Didáctica de las Ciencias Sociales* (cap. 1, pp. ...). Paidós.
- Camilloni, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas- Campinas*, v.2, N° 1, .1-12. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario. Editorial Homo Sapiens.
- Chase, S. (2005). *Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices*. En *Handbook of qualitative inquiry* (pp. 651–679). Sage Publications.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* 413–427. Sage Publications, Inc.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.^a ed.). Sage Publications.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Quality Research* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Goodson, I. (2008). *Investigating the teacher's life and work*. University of Brighton Routledge.
- Guber, R. (2015). *Investigación cualitativa. Estrategias para descubrir el significado de las cosas*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI.

- Lincoln, Y. (1995). *Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research*.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Editorial Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós.
- Mendizábal, N. (2006). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65–105). Barcelona: Gedisa
- Scribano, A. (2000). *Reflexiones epistemológicas sobre la investigación cualitativa en ciencias sociales*. *Cinta de Moebio* (8). Universidad de Chile.
- Suárez, D. (2008). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación educativa*. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción* (págs. 93-137). Noveduc.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (2ª ed.). Editorial Brujas.