

Entre lo “Ideal” y lo “Real”: Las Creencias de Docentes Noveles sobre el Campo de la Formación en las Prácticas Docentes de su Formación Inicial

Between “Ideal” and “Real”: Novice Teachers’ Beliefs regarding their Field Experience Training in Teacher Education

Lourdes Gil Deza¹

Resumen

La preocupación por la formación docente inicial y, en particular, su formación práctica abunda en las discusiones educativas actuales. En específico, circulan entre los actores –grupos docentes, aspirantes a la docencia, recientes graduados y formadores– distintos discursos que señalan la insuficiencia y distancia de la preparación inicial, en contraste con la realidad educativa del terreno laboral. A su vez, se ha abordado la problemática recuperando las voces de diversos actores, como aquella de los formadores de formadores y de los docentes. El presente trabajo recupera la voz de docentes noveles –formados en CABA y ejerciendo en AMBA– para analizar qué sentido le atribuyen a su formación práctica inicial al compararla con sus experiencias laborales reales y de qué manera se construyen este tipo de discursos. El análisis se enmarca en una mirada de las creencias que sostienen los docentes noveles en torno a estos temas. La construcción de sentido se analiza según las categorías de saberes que se proponen desde la formación: “saberes de la planificación y diseño de clases”, “saberes de la puesta en marcha” y “saberes reflexivos”. El análisis discursivo apunta a identificar los espacios comunes, metáforas e imágenes retóricas más recurrentes en las narraciones de las experiencias de los docentes. Los principales hallazgos radican en que se valoran positivamente los saberes de la planificación y diseño de clases, encontrándose como los más significativos y cercanos a su ejercicio profesional. Los saberes reflexivos son más esporádicos y los saberes de la puesta en marcha son en los que más distancia encuentran entre la formación recibida y su práctica laboral. En estos últimos, fue su experiencia laboral la que más ha colaborado en su aprendizaje. Con respecto a la construcción del discurso, encontramos dos grupos de lugares comunes: aquellos

referidos a la variedad de oportunidades y posibilidades que les ofrecieron las prácticas –con una visión más positiva– y aquellos referidos a los contrastes e idealización del espacio de prácticas con respecto a lo que es la verdadera tarea docente –con una mirada más negativa y escéptica.

Palabras clave: formación docente inicial; creencias docentes; docentes nóveles; construcción del sentido; construcción del discurso

Summary

Concern for initial teacher education and, in particular, field experience training abounds in current educational discussions. Specifically, different discourses circulate among actors –working teachers, aspiring teachers, recent graduates and teacher educators– that point out the shortcomings and distance of initial preparation by contrasting it with the educational reality of the workplace. These issues have been addressed by recovering the voices of various actors, such as that of working teachers and teacher educators. This paper focuses on the voices of novice teachers –educated in Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) and working in Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)– to analyze how they convey meaning regarding their initial practical training when comparing it with their real work experiences. The discourse analysis consists in an exploration of novice teachers’ beliefs about these problems. The construction of meaning is analyzed according to the categories of knowledge that are proposed for teacher education: “knowledge of lesson planning and design”, “knowledge of classroom management” and “knowledge of reflective teaching”. Discourse analysis aims to identify the most recurrent metaphors, rhetorical images and “common places” in the narratives of teachers’ experiences. The main findings suggest that knowledge of lesson planning is positively valued, being the closest and most significant in their professional practice. Reflective teaching knowledge is more sporadic, and classroom management knowledge is where they find the greatest distance between the training received and their current practices-- actually they point to work experience as the source of the most to their learning in the latter. With regard to the construction of discourse, we found two domains of common sense beliefs, namely those referring to the variety of opportunities and possibilities offered by the teacher training practices –with a more positive outlook– and those referring to the contrasts and idealization of teacher practice with respect to what happens in the classroom –with a more negative and skeptical view.

Keywords: Initial Teacher Education; Teachers’ Beliefs; Novice Teachers; Meaning Construction; Discourse Construction

| |
|---|
| Fecha de Recepción: 19/07/2021 Primera Evaluación: 17/10/2021 Segunda Evaluación: 13/11/2021 Fecha de Aceptación: 14/11/2021 |
|---|

Introducción

Dentro de los discursos en torno a cómo afrontar el futuro de la educación, la formación docente aparece recurrentemente como uno de sus pilares fundamentales (Rivas, 2014). Diversos referentes en el tema han fundamentado su preocupación por la educación de los futuros docentes alegando que nuevas estrategias y habilidades serán necesarias ante los desafíos actuales y futuros de la realidad educativa. En especial, podemos encontrar una creciente preocupación por definir cuáles son aquellos saberes docentes indispensables para ejercer su tarea (Alliaud y Vezub, 2012; Litwin, 2008) y cómo deben ser transmitidos a los aspirantes a la docencia de manera que tengan un impacto real sobre sus prácticas (Davini, 2015).

En esta línea de trabajo, nos enfocaremos en la formación inicial –aquella orientada a otorgar el título habilitante para el ejercicio docente–; sin desconocer que los procesos de formación continúan durante el ejercicio laboral, y que también tienen un profundo impacto las experiencias previas de los alumnos (Davini, 2015). En particular, queremos focalizarnos en la formación inicial porque es allí donde circulan distintos discursos en torno a su baja efectividad y su distancia al compararla con lo que sucede en el terreno educativo real:

...en tiempos recientes se ha difundido la idea de que la formación inicial de los docentes es una ‘empresa de bajo impacto’, al indicar que todo lo que se haga en ese período de formación, o todo lo que los estudiantes hayan ‘aprendido’ durante los estudios, es ‘olvidado’ o abandonado durante el ejercicio de la docencia o en la ‘socialización laboral’, una vez graduados. En la misma línea argumental, se ha enfatizado la importancia de la ‘biografía escolar’, como fase previa a la formación inicial; se destaca que su influencia es decisiva, como en una suerte de determinismo por el cual los estudiantes y los graduados tienden a repetir las [sic] modos de actuación que aprendieron, en forma implícita, en los niveles educativos previos, cuando ellos eran alumnos (Davini, 2015, p. 22).

En torno a esta problemática, diversos autores han abordado la cuestión de los saberes que conforman el currículum del campo de prácticas de la formación docente inicial (Davini, 2015; Alliaud, 2019; Schritteser, 2014). Estos coinciden en que hay distintos tipos de conocimientos que circulan en el quehacer docente y que son necesarios de enseñar explícitamente durante su formación. A grandes rasgos, estos saberes pueden ser enmarcados dentro de aquellos que tienen que ver con: conocimientos sólidos sobre la organización y planificación de situaciones de aprendizaje propicias para los alumnos y su contexto, habilidades en el manejo de las variables para la puesta en marcha de las propuestas de enseñanza, y la formación en el pensamiento reflexivo y el “ser docente” –cómo se establecen los vínculos y se habita la institución escolar, su predisposición al trabajo colaborativo

con colegas, entre otros–.

Por otro lado, también se ha indagado en las voces de los actores que transitan la formación docente, ya sea desde la perspectiva de los formadores de formadores (Vezub, 2016; Alliaud y Vezub, 2015), como de los docentes recientemente graduados (Errobidart, 2014). La presente investigación continúa con esta última línea de investigación, indagando sobre las voces de los docentes noveles –formados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y ejerciendo la docencia en el Área Metropolitana de Buenos Aires–. Las abordaremos desde un primer acercamiento a sus creencias en torno a la formación recibida y la construcción del discurso sobre esta. En otras palabras, nos preguntamos sobre cómo valoran los recientes graduados la formación recibida y qué tipo de discursos circulan en torno a la articulación –distancias y cercanías– entre la formación y la práctica profesional.

En resumidas cuentas, nuestra investigación abordará las siguientes cuestiones: i) qué sentidos le atribuyen a la formación recibida en el campo de formación práctica –especialmente al reflexionar sobre esta desde su experiencia laboral– y ii) cómo se construyen los discursos de los docentes noveles con respecto a la formación del campo de las prácticas.

El objetivo final de esta propuesta es recuperar los discursos y sentidos que los recientes graduados construyen con respecto a la formación práctica recibida, para explorar de qué manera y hasta qué punto las propuestas de formación práctica de los profesorado dotan de sentido su ejercicio laboral. Consideramos que recuperar la voz de docentes principiantes puede complementar los estudios ya existentes y colaborar a seguir pensando sobre las propuestas de formación docente.

Marcos Teórico-conceptuales de Referencia

Para abordar el análisis de la construcción de sentido y del discurso antes mencionado utilizaremos un enfoque de indagación sobre las creencias docentes (Pajares, 1992; Nespor, 1985) que se pueden rastrear en las narraciones de los recientes graduados. En este sentido, entendemos a las creencias como aquellos sistemas de evaluación y juicio de la realidad que se componen de cuatro características fundamentales: presunción existencial –las verdades más profundas del individuo; incuestionables o indiscutibles para este–, “alternatividad” –los sistemas de creencias muchas veces se configuran como ideales o situaciones alternativas a la realidad–, carga afectiva y evaluativa –las creencias sobre cierto dominio evidencian un fuerte componente emocional y valorativo– y la estructura y almacenamiento episódico –a diferencia del conocimiento, que tiene una estructura semántica, los sistemas de creencias tienen un fuerte anclaje en situaciones y experiencias previas, que inciden en la comprensión y acción sobre eventos posteriores– (Pajares, 1992; Nespor, 1985).

Sobre este último punto, consideramos que las instancias de formación docente inicial pueden constituirse como experiencias cargadas de valor afectivo y valorativo, con impacto en la construcción de las creencias de los docentes noveles sobre cómo deben llevar a cabo sus prácticas. Esto se debe a que, por un lado, se plantean como uno de los espacios de la formación en los que se indagará sobre las prácticas docentes de manera sustantiva y sistemática. Por otro lado, también son presentados como los espacios en los que se reflexionará sobre las experiencias previas de los aspirantes a la docencia —su trayectoria como alumnos—, con la oportunidad de reevaluar sus imágenes y creencias de la enseñanza y el rol docente (Alliaud, 2019).

Para abordar la primera dimensión de nuestra pregunta de investigación — los sentidos atribuidos a la formación en el campo de las prácticas docentes—, orientaremos el análisis mediante las categorías de saberes de la formación práctica docente recuperados de las propuestas de diversos trabajos (Guevara, 2018; Davini, 2015; Alliaud, 2019). Generalizando sus hallazgos, podemos identificar tres grandes cuerpos de conocimiento en torno a los cuales los docentes noveles podrían construir sus sistemas de creencias —entendiendo que se trata de una diferenciación teórica para su análisis—.

Por un lado, encontramos aquellos relacionados con la organización, la planificación y el diseño de las experiencias de aprendizaje. Estos incluyen el conocimiento sobre el objeto a enseñar, la construcción de los dispositivos y secuencias didácticas, los vínculos y fundamentos con teorías y contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje, entre otros. Para la practicidad del presente trabajo, denominaremos a este conjunto de saberes como “saberes de la planificación y diseño”.

Por otro lado, se presentan los saberes relacionados con la puesta en marcha de la propuesta de enseñanza y aprendizaje. Aquí, podemos encontrar el conocimiento y habilidades de manejo del grupo de alumnos y el contexto escolar, habilidades en el manejo del tiempo y de los espacios, las habilidades para resolver situaciones cambiantes e imprevistas dentro de la clase, entre otras. A este conjunto de saberes se los puede denominar como “saberes de la puesta en marcha” de la práctica docente.

Por último, los autores señalan otros grupos de saberes que se pueden resumir como “saberes reflexivos”. Estos hacen foco en la formación en práctica reflexiva y análisis crítico sobre su propio ejercicio docente; a la vez que pueden incluir saberes relacionados con la institucionalización del rol: cómo se construye su identidad docente dentro la cotidianidad de la escuela, cómo se vincula en el trabajo colaborativo con sus colegas, entre otros.

En torno a estas categorías, indagaremos sobre qué sentido le atribuyen los docentes noveles a cada uno de estos tipos de saberes. Esto se propone mediante una reflexión en términos de cómo fueron abordados durante su formación práctica inicial y de qué manera se articulan para dotar de sentido su práctica laboral actual.

Para este análisis, retomaremos la noción de “distancia” entre la formación y el terreno real (Sancho Gil, 2013), para dimensionar qué tan cercano o lejano perciben la formación que recibieron con lo que efectivamente experimentan en el terreno educativo.

Por otra parte, la segunda dimensión de nuestra pregunta de investigación analiza la construcción discursiva que hacen los docentes noveles sobre la formación recibida en los institutos de formación inicial. En este sentido, entendemos al discurso como un tipo de acción social con efectos reales, que se enmarca en procesos y estructuras socioculturales más amplias –dando cuenta de un contexto y tipo de interacción particular– (Van Dijk, 2000).

Dentro de su análisis, focalizaremos en un aspecto de su estructura al indagar sobre las metáforas o imágenes retóricas que se utilizan al narrar las experiencias y explicitar los vínculos que encuentran los docentes principiantes entre la formación inicial recibida y la práctica laboral. Esta indagación se sustenta, a su vez, desde una búsqueda por los “lugares comunes” en términos de Meirieu (2016). Es decir, las ideas y formas de referirse a la formación docente que circulan de manera recurrente y condensan las percepciones y valoraciones de los docentes noveles.

Metodología y Condiciones del Trabajo de Campo

Durante el mes de junio de 2021, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes de educación primaria graduadas en los últimos cuatro años –tres de ellas en el año 2018, una de ellas en el año 2019– de la Escuela Normal Superior N°10 “Juan Bautista Alberdi” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las entrevistadas –todas mujeres– se formaron con el mismo plan curricular (Res. 6635/09) y se encuentran dentro de sus primeros cinco años de ejercicio profesional en establecimientos del Área Metropolitana de Buenos Aires –dos de gestión estatal y dos de gestión privada–. Dos de las entrevistadas habían trabajado durante la realización de los talleres de formación práctica, en condición de docentes auxiliares de establecimientos de gestión privada. Las edades de las entrevistadas se encuentran en el rango de 25 a 30 años.

Abordando las dos dimensiones de la pregunta de investigación, se propone el análisis de las entrevistas mediante las siguientes categorías:

Análisis del sentido atribuido a la formación práctica recibida

Se busca identificar en la narración de las propias experiencias patrones comunes de atribución de sentido a la formación recibida, especialmente, en términos de cómo se compara con su experiencia laboral. Con este fin, se proponen focos de indagación de los aspectos positivos y negativos de la formación en tres categorías: “saberes de la planificación y diseño de clases”, “saberes de la puesta en marcha”

y “saberes reflexivos”.

Análisis de la construcción del discurso sobre la formación práctica recibida: búsqueda de metáforas y lugares comunes

Se propone un análisis discursivo con el fin de encontrar metáforas o imágenes que sean recurrentes al referirse a la formación práctica recibida. Se realizará, entonces, una búsqueda de los “lugares comunes” (Meirieu, 2016) que puedan identificarse en las distintas entrevistas. Esto se realizará a través del análisis de conceptos y términos empleados en el discurso, que den cuenta de una construcción de ideas comunes sobre el tema.

Contenidos y Aprendizajes

Antes de adentrarnos en los resultados de nuestra investigación, resulta pertinente realizar una breve aclaración sobre el Campo de la Formación en las Prácticas Docentes –del plan de estudios Res. 6635/09, bajo el cual se formaron las docentes entrevistadas–. Este trayecto de la formación consta de seis talleres cuatrimestrales: los dos primeros son talleres de observación –el primero sobre la escuela en general y el segundo sobre el aula–; taller 3 y taller 4 son las primeras prácticas de enseñanza –en un tiempo reducido y con disciplinas acotadas–; taller 5 y taller 6 son las residencias de mayor extensión –en la cual los residentes dictan todas las asignaturas–. La estructura del campo de formación práctica se resume en la siguiente tabla.

| <i>Tabla 1. Estructura del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes</i> | Tramo | Unidad Curricular |
|--|--------------|---|
| Sujetos y contextos de las prácticas docentes | | Taller 1: “Construir miradas sobre las prácticas docentes” Experiencias de campo en instituciones educativas |
| | | Taller 2: “Construir miradas sobre las situaciones de enseñanza” Experiencias de campo en el aula |
| La intervención docente en contextos reales | | Taller 3: Prácticas de la enseñanza I |
| | | Taller 4: Prácticas de la enseñanza II |

La Residencia: momento de intervención, reflexión e integración

Taller 5: Residencia I

Taller 6: Residencia II

Fuente: Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (Res. 6635/09).

A continuación, se detallan los principales hallazgos de las entrevistas. Estos han sido agrupados de acuerdo a las dimensiones de nuestra pregunta de investigación.

Construcción de Sentido en las Creencias de los Docentes Noveles

Los saberes de la planificación y el diseño de clases. En relación con los sentidos atribuidos a la formación recibida en el campo de la formación práctica, encontramos una preponderante valoración positiva de los saberes vinculados a la planificación y el diseño de clases. Las entrevistadas destacan esta dimensión como aquella que más ha incidido sobre su ejercicio profesional actual, en términos de cómo abordar los contenidos y cómo articularlos progresivamente. En este sentido, parecerían ser, de las estrategias y herramientas de trabajo adquiridas durante la formación, las más cercanas y significativas al trabajo docente en terreno.

Yo creo que lo más significativo fue la planificación: ayudarme a planificar una clase, cómo se lleva a cabo una clase, qué tiene que tener, qué no tiene que tener. Desde el primer paso, hacer las preguntas, los saberes previos, hacerles una introducción. Me ayudó en eso, en cómo preparar una clase (entrevistada 1).

Y, en algún área –lo que pasa es que acá es muy personal–, pero, por ejemplo, a mí en Matemática el armado en sí [de las clases] me fue un montón. Porque es algo que me cuesta, encontrar ese hilo conductor. Muchas veces, entonces, el armado de la secuencia a mí me formó un montón (entrevistada 2).

[Los aspectos más positivos] diría la organización de un contenido, cómo escalonarlo desde algo sencillo y complejizarlo; cómo organizar una planificación (entrevistada 3).

Lo más positivo de las prácticas o de la formación práctica que tuve fue esto de armar una planificación, de poder llevar a cabo una secuencia didáctica; y creo que lo positivo es que arrancan desde muy temprano en la carrera [...] La realidad es que siempre pude aplicar mis planificaciones o mis secuencias didácticas en lo que era el colegio (entrevistada 4).

Como se puede observar, se realizan menciones no solo de estrategias de planificación en términos generales, sino también vinculadas a la especificidad

disciplinar –como es el caso de Matemática–. En este sentido, encontramos también que se remarca el valor que ha tenido en su formación el trabajo con documentos curriculares –como el diseño curricular– y la variedad de exposición a distintos temas, grados y disciplinas:

También, el pasar por los diferentes grados. Creo que es fundamental poder pasar por primer ciclo y segundo ciclo; y no que siempre te toque un mismo grado. Porque eso te hace conocer los diferentes niveles, las diferentes edades de los chicos, cómo cada año van cambiando [...] Lo mismo lo del diseño [curricular]. Hacernos leer el diseño y, como dije antes, al estar en diferentes grados, estaba bueno pasar por los diferentes diseños de cada grado. Entonces, eso la verdad lo aprecio mucho (entrevistada 1).

Lo positivo fue haber podido realizar todas las prácticas completas, con la libertad de poder planificar y con la variedad. Me tocaron escuelas donde tenía dos chicos –porque faltaban siempre–, y tuve que hacer y dar las clases así, a tener un grado lleno (entrevistada 2).

...te hablaban de la interdisciplina y del trabajo transversal. Entonces, eso me dejó una semillita, digamos, de tener en cuenta a la hora de planificar y decir: “bueno, ¿en qué puedo compartir con la seño de Plástica o de Tecno [Tecnología]?”. O, cómo esto no es solo Ciencias Naturales, porque también influye Ciencias Sociales o Prácticas del Lenguaje (entrevistada 3).

A su vez, se ha destacado el rol de los profesores de los talleres de prácticas, los docentes del grado en el que se realizaron las prácticas y los profesores de diseño. Estos últimos son profesores específicos de las áreas que el practicante va a enseñar, que colaboran y evalúan el diseño de la propuesta didáctica. En general, encontramos que la valoración radica en la participación que han tenido los distintos actores en términos de guía y asesoramiento al docente en formación:

...teniendo ese apoyo de las docentes, ya sea del profesorado como también la docente del grado, dándote consejos y guiándote. Siempre desde miradas constructivistas. Esa parte, la verdad, la súper valoro [...] Tener esa sabiduría de otra persona que te ayuda a planificar de la mejor manera y te aconseja de una manera constructiva para realizar lo mejor posible. Creo que eso me ayudó mucho. O, también, darme diferentes opciones: “Mirá, te tocó texto fantástico, lo podés dar así, así, así” y uno poder elegir entre tantas opciones (entrevistada 1).

...tuvimos una profesora que nos acompañó mucho y nos hizo poder entender que todo lo que estábamos haciendo, que era formación, siempre teníamos que tratar de buscar las planificaciones más completas y reales posibles [...] la realidad es que tuve mucha suerte y me tocaron profesoras con un muy buen nivel y un muy buen acompañamiento en lo que respecta a las prácticas.

Lo que se me viene a la mente es mucho contenido y mucha contención (entrevistada 3).

Sin embargo, como se profundizará más adelante, las docentes entrevistadas remarcan que las formas de planificación y abordaje del diseño de clases propuestas desde la formación docente –si bien son altamente significativas– también distan de sus capacidades reales de planificación en el ejercicio profesional. Ya sea por cuestiones de tiempo o de acceso a los recursos, mencionan que su experiencia durante la formación docente se sostiene como un ideal que se ve transformado en el terreno laboral. Esto puede generar, incluso, cierto grado de frustración ante la inconsistencia y contradicción entre lo que ellas perciben que deberían hacer y lo que realmente tienen la capacidad de hacer ante la naturaleza del contexto del ejercicio docente.

Llevábamos un montón de materiales, un montón de material concreto, una cosa de locos, horas y horas haciéndolo. Que después no sucede en la vida real. ¿Por qué? Porque no tenemos tiempo, porque no tenemos la plata suficiente, porque no lo puedo llevar todos los días (entrevistada 1).

...te hacen proponer o planificar algo que en lo cotidiano es prácticamente imposible de llevar a cabo porque si trabajás dos turnos nunca vas a tener el suficiente tiempo para preparar el material, ni para estar al día con la planificación, con la corrección, con esto, con lo otro. Diría que hasta, en cierto punto, lo práctico del Normal te genera cierta frustración. O a mí, por lo menos, me pasa eso. Porque digo: “bueno, a mí en el Normal me enseñaron que un buen maestro tendría que hacer esto, esto y esto”. Y la realidad [es] que hay un montón de cosas que en el día a día no puedo llevarlas a cabo, no puedo tener una carpeta didáctica impecable o al día (entrevistada 2).

Los saberes de la puesta en marcha. En relación con esta categoría, encontramos que la mayoría de las entrevistadas negaban haber recibido una formación explícita en cuanto al manejo del grupo de alumnos y la disposición de los tiempos y espacios de la clase. Por el contrario, encontraban que los aprendizajes más significativos en torno a este aspecto los habían adquirido en su desarrollo profesional. Sobre este punto resulta importante señalar las diferencias entre aquellas docentes que ya se encontraban trabajando al momento de realizar sus prácticas, de las que no. Las primeras aducían sentir mayor comodidad en el desarrollo de las clases y el manejo grupal, producto de su experiencia como docentes auxiliares:

Antes de comenzar con las prácticas yo ya estaba en un colegio. Entonces, me pasó que me sentía más segura al momento de estar en las prácticas porque ya había hecho reemplazos a las maestras, ya había dado clases, ya había visto cómo era el movimiento de una institución. A mí me ayudó mucho haber trabajado antes de empezar con las prácticas porque ya tenía como

una base. Yo creo que pude disfrutarlo más o me sentí más cómoda en las prácticas gracias al trabajo (entrevistada 1).

Por suerte, tuve la oportunidad de trabajar desde muy temprano y arrancar como auxiliar en los colegios. Creo que a medida que estudiaba podía poner en práctica, más o menos, lo que iba estudiando. Entonces, eso fue clave para mí. Mi sensación es que me gustaba lo que estaba haciendo. Por suerte, también pude vivir el ser docente y estar a cargo de un curso antes de recibirme. Entonces, pude poner un poco en práctica todo lo que venía trabajando (entrevistada 4).

Por su parte, las docentes noveles que no habían trabajado durante la carrera reafirmaban que fue en el trabajo donde sintieron que consiguieron los mayores conocimientos en términos a la puesta en marcha de una clase. Una de ellas señaló como significativo, a su vez, su cursado como alumna en el profesorado, al aprender sobre el manejo de una clase al observar a sus propios profesores. Así como también explicaron que, gracias a la exposición durante el tiempo prolongado de la primera residencia, una de ellas reparó en la necesidad de ingresar al ámbito laboral para adquirir otro tipo de formación.

La puesta en práctica no tanto... fue más el recorrido que yo elegí en la formación, porque fue muy similar al que uno da. Entonces, tenía una formación continua de cómo tenía que llevar adelante una puesta en común, de cómo tenía que llevar adelante en Sociales el planteo de hipótesis y después ir avanzando sobre esas primeras preguntas, en Naturales también, entonces, como que fue sencillo. Pero estuvo la formación positiva porque así recibí las clases de mis profesores (entrevistada 2).

...fue en taller 5 [primera residencia] cuando estuve frente a un aula mucho tiempo y me di cuenta que no tenía ni idea de cómo llegarles a los pibes. Tenía una planificación hermosa, un montón de ideas buenísimas, pero me costaban mis clases. En ese momento puntual me di cuenta de que me estaba faltando una pata. Yo hasta el taller 5 solo me dedicaba a estudiar y no estaba adentro del aula. Así que me acuerdo que di taller 5 en diciembre y empecé el año siguiente trabajando. Siento que vas aprender mucho más en la práctica y hacerte día a día que en el Normal. Me concentré en aprender un montón de mis compañeras de colegio, de mis alumnos, de charlar con mis directivos y de construirme 100% desde la práctica (entrevistada 3).

En concreto, las docentes principiantes también señalaron las dificultades con las que se encuentran al momento de tener que adaptar sus diseños de clases para dar cuenta de imprevistos y situaciones cambiantes, propias de la vida en las escuelas. En este sentido, remarcaron que durante su formación no sintieron la necesidad de ocuparse totalmente de la complejidad de lo que implica el manejo de

un aula o la falta de recursos. Esta distancia ha impactado en que su primer contacto con escenarios cambiantes y la necesidad de flexibilidad en las planificaciones se ha dado principalmente en su ejercicio en terreno.

Me ha pasado que en la última residencia estaba en un colegio en Villa Pueyrredón y tenía un niño que tenía trastorno del lenguaje y necesitaba hacer adaptaciones. Segundo grado y necesitaba adaptaciones. Le pregunté a mi profesora de prácticas qué hacía con este niño y me dijo: “vos no te haces cargo de él, que se haga cargo la maestra” (entrevistada 1).

[Haciendo referencia a la falta de estrategias] Como que me falta y no encuentro cómo reemplazarlo. Eso, sobre todo: no encuentro, en la manera que yo aprendí a enseñar, no le encuentro la vuelta en cómo puedo reemplazar eso (entrevistada 2).

...planifico todo esto hermoso con el proyecto, con Ciencias Naturales, con la experiencia de laboratorio... y después vas a la escuela y no hay laboratorio. No hay esto, no hay lo otro. Y te encontrás improvisando, porque todo lo que planificaste no pasó (entrevistada 3).

Saberes Reflexivos: Con respecto a esta categoría, encontramos que no pareciera ser uno de los aspectos más significativos, si bien hay algunos indicios en torno a la reflexión en un momento posterior a la clase. Una de las entrevistadas destacó que, a la par de los conocimientos sobre la planificación, valoraba la insistencia en la reflexión y revisión de la secuencia implementada para futuras mejoras. Así, destacó que esta es una práctica que ha conservado en su ejercicio profesional.

El después de las clases me ayudó muchísimo porque la ves en contexto y podés ver, más o menos, qué es lo que está pasando con lo que yo planifiqué. Y, sobre todo, hacer ese autoanálisis de decir: “esto fue cualquier cosa, esto que planifiqué no tenía ningún sentido o esto que planifiqué estuvo buenísimo, le haría esto”. Eso me pasó un montón, de decir “esto para la próxima...”. De hecho, hay secuencias que yo las usé, que las volví a usar ahora y sigo diciendo “che, esto también le podría agregar. Esto volvió a funcionar, esta parte, pero le podría dar esto” (entrevistada 2).

Por otra parte, podemos recuperar algunos indicios reflexivos en términos del posicionamiento con respecto al rol docente. Una de las entrevistadas destaca su aprendizaje en torno a cómo se posiciona ante el saber y los procesos de aprendizaje de sus alumnos, encontrándolos significativos y cercanos a su labor cotidiana actual.

...en relación a la repregunta y también a cuáles son mis preguntas. A aprender a no comunicar de más y esperar el tiempo de aprendizaje del otro. Eso es un montón, a preguntar: por qué, por qué, por qué. También, algo que

aprendí significativo es a no poner al docente, o no ponerme yo, en el lugar que todo lo sabe y que tiene las respuestas para todo (entrevistada 3).

Con respecto al rol docente dentro de un marco institucional, hallamos una distancia similar a la presente en los conocimientos en torno al manejo de grupo en la clase. La mayoría de las docentes principiantes señaló que fue su experiencia laboral la que más ha contribuido a su aprendizaje sobre las dinámicas institucionales y su inserción en ellas.

[La parte de inserción institucional fue] cuando empecé a trabajar. Tampoco tuve la posibilidad cuando hice las prácticas de generar un vínculo tal que las maestras me den mucho de eso. Esa parte no la tuve en las prácticas. Que, quizás, otros sí te dicen “che, mirá esto. Vení que te explico que se hace así”. Pero que, igualmente, aunque son algunas cosas puntuales tiene que ver mucho con el tiempo. Porque, aunque te puedan mostrar una cosita... hay cosas que recién yo ahora las estoy viendo, en realidad. Pero creo que habría algunas cuestiones institucionales que se podrían, puntuales, más o menos trabajar... más o menos. Aunque, después, cada institución es totalmente distinta (entrevistada 2).

Otros hallazgos. Dentro de aquello que más dista entre lo que aprendieron en su formación y lo que es su ejercicio profesional, las docentes señalaron que hay algunos temas que no son abordados desde los talleres de práctica y que han resultado fundamentales para su trabajo docente. Estos temas están principalmente referidos a otras dimensiones vinculadas al rol docente, no necesariamente en términos de su rol pedagógico, sino vinculados a sus funciones administrativas. Las entrevistadas señalaban aspectos como la elaboración de los registros, de informes, de abordaje del vínculo con las familias, entre otras; que son gran parte del contexto que incide directamente sobre tarea y su distribución de recursos – además de la planificación, el dictado de clases y la corrección–.

En este sentido, también fue preponderante la alusión a una falta de formación para la evaluación y acreditación de los saberes de los alumnos. Dado que, si bien consideraban que tenían una formación sólida en cómo abordar y secuenciar los contenidos, no había un trabajo explícito sobre cómo evaluarlos una vez transcurrida la secuencia didáctica.

El no tener la posibilidad de planificar, por los tiempos cortos, quizás alguna evaluación; y que no haya una parte formativa en lo que tiene que ver con las tareas del docente más allá de dar la clase. Eso es como que yo me siento que me falta un montón. Y que, más allá de que cada escuela es distinta, hay una base que es común. Armar registros, esta parte de las evaluaciones, un poco cómo trabajar esta parte, qué en qué etapa, poder tener una idea más amplia de lo que es trabajar un año completo con un grado, en donde cambia

totalmente la dinámica (entrevistada 2).

No te enseñan absolutamente nada de lo administrativo: cómo hacer un informe, cómo hablar en un informe, por ejemplo, cómo hacer un boletín, cómo calificar. Te plantean todo el tiempo que la evaluación es algo que es propio del aprendizaje y propio de un proceso, y que hay que sacarle la carga negativa. Pero, después, en la realidad, te encontrás poniendo “sobresaliente”, “muy bueno”, “bueno”, “regular” e “insuficiente” en un boletín. Entonces, vos decís, “bueno, en base a lo que realmente es el sistema, ¿cómo evaluás?” (Entrevistada 3).

Las docentes principiantes manifestaron, también, una falta de diálogo y reflexión en los talleres del campo de la formación práctica sobre realidades educativas actuales, que forman parte de su cotidianidad como docentes. Dentro de estas, señalaban las dificultades de aprendizaje de los alumnos o la adaptación a condiciones cambiantes en términos de la disposición de recursos en las escuelas.

Y agregaría materias que sean del ahora. ¿Qué quiere decir del ahora? Del ahora, de cuando abrís las puertas de un aula. Vas a encontrar, por ahí, chicos con dislexia, vas a encontrar chicos con autismo, vas a encontrar chicos con trastornos del lenguaje, chicos con discalculia. Y son palabras –palabras, no diagnósticos– que no se ven en toda la carrera. No se habla. No se habla, no te preparan. Y uno está frente al aula y después lo hace de corazón, como salga (entrevistada 1).

Construcción del discurso: principales metáforas y lugares comunes

La formación práctica como un abanico de oportunidades. Algunas de las imágenes más recurrentes en el discurso de las entrevistadas han sido aquellas referidas a la variedad de oportunidades y posibilidades que supuso su transcurso por el campo de la formación práctica. Ya sea desde la posibilidad de conocer diferentes escuelas, grados, profesores de taller, docentes del grado de práctica, temas a enseñar, situaciones de contexto, entre otras.

En particular, se alude a esta variedad como fortaleza, como carácter enriquecedor de sus prácticas. En este sentido, aparecen imágenes como “abanico de oportunidades” que les brindaron una primera exposición a lo que podían ser diferentes realidades y aspectos del trabajo docente.

Mi formación práctica fue un abanico de oportunidades. Oportunidades de conocer diferentes docentes, que te estén observando. Pasar por los diferentes niveles, dar diferentes materias... es un abanico de oportunidades para crecer (entrevistada 1).

Otra de las imágenes vinculadas dentro de esta categoría es la de “puertas

de entrada". Esta también es utilizada en términos de poder acceder a diferentes realidades, diferentes propuestas de profesores, años y escuelas. Dentro de este acercamiento a la vida docente en diferentes contextos educativos, señalan también la predisposición a aprovechar las posibilidades que se presentaban al máximo, a "absorber" lo más posible.

Siempre hay que escuchar, no solamente cuando estamos estudiando, siempre. Pero creo que ese momento es cuando somos una esponja, por decirlo. Estamos abiertas a todo (entrevistada 1).

Fueron puertas abiertas. Como decir "bueno, mirá acá hay una puerta abierta y hay una posibilidad de formarte en lo que se pueda, en este momento, con este grado, con lo que te permita el docente del grado, pero hay una posibilidad". Esa puerta no la tendría, y menos alguien que, como yo, no trabajaba en otro lado. Entonces, decís "bueno, es mi momento" (entrevistada 2).

En términos generales, cuando las entrevistadas recuerdan su formación práctica y se refieren a ella en términos de oportunidades y variedad, lo asocian a un componente de valoración positiva y de agradecimiento hacia su proceso de formación.

La formación práctica como un mundo ideal. El otro lugar común que hemos identificado en todas las entrevistas ha sido la mencionada distancia en términos de lo que es el trabajo realizado en un taller del campo de formación práctica y lo que es el ejercicio laboral real. Esta distancia es planteada en términos del contraste de lo que implica la formación y el ejercicio profesional. Así como las imágenes mencionadas anteriormente tenía un componente valorativo positivo, estas metáforas cargan con una valoración más negativa o escéptica de la realidad que se construye en el campo de la formación práctica.

En estos términos, aparece la idea de que las prácticas se conciben como un "mundo ideal", "soñado", como un "circo". Estas palabras aparecen al referirse a las condiciones en las que se llevan a cabo los talleres, la calidad y cantidad de recursos que se elaboran para el dictado de clases, la minuciosidad de las planificaciones, el tiempo de dedicación a estas, entre otras. Este contraste se hace evidente cuando las entrevistadas describen la "realidad", las condiciones reales en las que ejercen la docencia hoy en día. Esta es caracterizada con una distribución del tiempo más escasa, recursos más acotados y contextos áulicos y escolares que distan de aquellos a los que tuvieron que hacer frente como practicantes o residentes.

Yo siempre digo que en las prácticas éramos como un circo. Me hubiese gustado más que sea, por ahí, un aula más real. Yo sentí que le estaba dando a una clase ideal, en un mundo ideal donde estamos todos lindos, somos todos perfectos y no es así. Yo creo que la misma práctica debería ser fiel representación a lo que es un aula de verdad donde hay diversidad porque somos todos distintos; y hay que atender todo lo que está dentro del aula sin

discriminar (entrevistada 1).

Entonces, creo que siempre se manejan en un aspecto muy soñado, que muy lejos está de ser, aunque sea, las escuelas [en las] que yo trabajo. Y no porque sean escuelas malas o que no tengan calidad educativa, porque, todo lo contrario. Sino porque uno tiene recursos limitados (entrevistada 3).

Más allá de que creo, y esto lo hablamos con varias docentes que nos formamos no solo en el Normal 10 sino en general, las prácticas, las residencias y las observaciones están muy lejos de lo que es la realidad de las escuelas (entrevistada 4).

Así, al referirse a la transición hacia el ejercicio laboral, una docente lo condensa en la idea del “lado b” de la docencia, como aquello que no fue mostrado y que estaba oculto hasta ingresar al ejercicio profesional. Este pesa, entonces, con las frustraciones que pueden generar las contradicciones entre lo que fue su experiencia y nivel de exigencia durante las prácticas con su rol como docente actualmente.

Es como el “lado b” de la docencia. Que a lo mejor te pasaste un día y lo único que pudiste hacer es poner la fecha, porque te saltan un montón de imprevistos, porque esto y porque lo otro... y todo eso no está contemplado. Prácticamente, ni se habla en el Normal. Después, cuando empezás en el aula, es como que te vas haciendo sola y de a poquito (entrevistada 3).

Esta imagen metafórica se vincula con lo elaborado en el apartado anterior en torno a las distancias que existen entre la formación y el terreno laboral, especialmente en términos de aquellas cuestiones que no son abordadas durante su educación. Las docentes principiantes reconocen, entonces, que reponen esos conocimientos faltantes mediante su propia intuición y el asesoramiento de colegas y directivos.

Conclusiones

En conclusión, retomando nuestra pregunta de investigación, encontramos que los docentes noveles atribuyen distinto grado de significación a los saberes construidos durante su formación en el campo de las prácticas docentes. Así, la mayor carga valorativa positiva se encuentra asociada a los saberes de la planificación y el diseño de clases, si bien estos también pueden ser entendidos como metas ideales que muchas veces son difíciles de reproducir en su cotidianidad. Los saberes vinculados a la reflexión han aparecido más escasamente y tanto los saberes de la puesta en marcha como aquellos vinculados a su inserción institucional son los que más ausentes han estado en su formación recibida –reconociendo que la mayor parte de esos aprendizajes se dan, entonces, en el ejercicio laboral–.

Por otro lado, en términos de las imágenes retóricas del discurso de las docentes noveles, encontramos dos grandes grupos de lugares comunes. Por un lado, aquellas

referidas a las prácticas de la formación inicial como espacios de oportunidades y de exposición a experiencias variadas, con una carga afectiva más positiva. Por el otro, estructuras en el discurso que se refieren a la idealidad de los talleres de las prácticas, en contraste con lo que es su labor docente actual. Estas imágenes cargan con una valoración más negativa o escéptica, recurriendo incluso a estructuras que expresan la frustración ante las complejidades de su ejercicio profesional, en comparación con el contexto de su formación.

Para finalizar, creemos necesario remarcar que los hallazgos aquí realizados se tratan de un primer acercamiento al discurso y a lo que expresan las docentes noveles. Resulta pertinente indagar en la construcción del sentido y del discurso que realizan sobre la formación recibida, con el fin de observar cómo se traslada a su ejercicio y práctica docente. Esto cobra mayor importancia a la luz de los efectos decisivos que pueden tener las creencias de los docentes sobre sus prácticas. Es decir, la valoración que los docentes noveles realicen sobre su formación y cómo incide esta en su labor cotidiana podría ser determinante para continuar analizando los alcances y limitaciones de la formación docente inicial. Sería interesante, entonces, continuar explorando en la línea de construcción de sus creencias, contrastando este discurso con otras fuentes de información que permitan una triangulación y mayor análisis sobre los sistemas de creencias subyacentes. Esto se podría realizar, por ejemplo, mediante observaciones de sus prácticas docentes, o un análisis comparativo de los materiales didácticos empleados durante su formación en relación con sus propuestas de enseñanza actuales, entre otras.

Notas

¹ Universidad de San Andrés. Argentina. Prof. En Educación Primaria por la E.N.S. N 10 "Juan Bautista Alberdi" y actualmente me encuentro cursando mi último año de la Licenciatura en Cs. De la Educación en la Universidad de San Andrés.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2019) El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras. IIICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Alliaud, A. y Vezub, L. (2012) El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Diálogos Educativos* (12), 927-952. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.7211>

Alliaud, A. y Vezub, L. (2015) Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (10) 111-130.

Davini, M. C. (2015) La formación en la práctica docente. Paidós.

Errobidart, A. E. (2014) La construcción de identidades de los profesores noveles en sus inserciones laborales. Un estudio contextualizado en la Argentina actual. En Sancho, J. M.,

- Correa, J.M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. Esbrina, Universidad de Barcelona.
- Guevara, J. (2018) Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y saberes* (48), 127-139.
- Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós.
- Meirieu, P. (2016) Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Paidós.
- Nespor, J. K. (1985) The role of beliefs in the practice of teaching: Final report of the teacher beliefs study. R&D Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin.
- Pajares, M. F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research* (62), 307-332.
- Resolución 6635 de 2009 [Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires] Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria. 12 de noviembre de 2009.
- Rivas, A. (2014) Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación. Debate.
- Sancho Gil, J.M. (2013) Aprender a ser docente en la formación inicial y los primeros años de trabajo: aportes de un estudio con profesorado de primaria. En Poggi, M. (Coord.) Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional. IIPE-UNESCO.
- Schrittesser, I. (2014) From Novice to Professional: Teachers for the 21st century and how they learn their job. En Sancho, J. M., Correa, J.M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional. Esbrina, Universidad de Barcelona.
- Van Dijk, T. A. (comp.) (2000) El discurso como interacción social. Gedisa.
- Vezub, L. F. (2016) Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento educativo* (53) 1-14. Doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.9