

# Segundas Jornadas Académicas UNAHUR

Experiencias e investigaciones  
en el campo de las prácticas  
en formación inicial de los  
Profesorados Universitarios



Instituto de Educación -UNAHUR

Segundas Jornadas Académicas UNAHUR : experiencias e investigaciones en el campo de las prácticas en formación inicial de los Profesorados Universitarios / Coordinación general de Nancy Ganz ; Cristina Magno. - 1a ed - Villa Tesei : Universidad Nacional de Hurlingham, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-46875-9-3

1. Formación Docente. 2. Universidades. 3. Estrategias de la Educación. I. Ganz, Nancy, coord. II. Magno, Cristina, coord. III. Título.

CDD 378.121

1ª edición, Septiembre de 2024

© 2024, Universidad Nacional de Hurlingham, Vergara 2222, Villa Tesei, provincia de Buenos Aires, Argentina (B1688GEZ).

[www.unahur.com.ar](http://www.unahur.com.ar)



Rector: Jaime Perczyk

Vicerrector: Walter Wallach

Director Instituto de Educación: Luis Bamonte

Directora Doctorado en Educación: Nancy Ganz

ISBN: 978-987-46875-9-3

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión o digital, en forma idéntica, extractada o modificada, en español o en cualquier idioma, sin autorización expresa de la universidad.

# **Segundas Jornadas Académicas UNAHUR**

Experiencias e investigaciones  
en el campo de las prácticas  
en formación inicial de los  
Profesores Universitarios



Instituto de  
**Educación**



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
HURLINGHAM

## Comité Académico

- Ganz, Nancy
- Magno, Cristina

## Autores/as

- Bazán, Marcelo
- Caffera, Delfina
- Camila Maceira
- Cohen, Laura
- Contreras, Micaela
- Cotononi, Mariana Melisa
- Escardó, Mercedes
- Ferro, Filimer
- Figueroa, José
- Foggia, Lucas Ezequiel
- González Ramos, Magali
- Herrera, Aylén
- Klopsch, Alexander Daniel
- Maidana, Matías
- Martinho, Gimena
- Moguilevsky, Marcela
- Monserrat, Juan Pablo
- Moscatelli, Sofia
- Palacios, Miguel
- Ribas, Marcos
- Trussi, Lucas Maximiliano
- Uriona, María Florencia

## Presentación

La universidad hace ocho años que inició su oferta formativa. En la actualidad el Instituto de Educación cuenta con cinco carreras de Profesorados Universitarios y la Licenciatura en Educación en carácter ciclo de complementación curricular para profesores y profesoras. En dichas carreras las prácticas constituyen un componente central cuyo propósito es que se configuren en experiencias educativas transformadoras y comprometidas con la formación inicial y con los ámbitos de inserción profesional.

La superación de la crisis sanitaria nos convocó no solo a volver a las aulas presenciales, reconfigurar los vínculos y las prácticas áulicas, sino también a ponerlas bajo discusión, sistematizarlas y documentarlas. En este contexto, el Instituto de Educación, junto con los y las profesoras y los profesores que dictan las asignaturas de las prácticas, en septiembre de 2022 propuso la realización de un primer encuentro de prácticas entre estudiantes y docentes para el intercambio de experiencias, presentaciones y espacios de charlas ampliadas a partir de haber retomado la presencialidad luego de la pandemia del COVID-19.

En el marco del espacio de prácticas y el proyecto de investigación que venimos desarrollando desde 2021, y de la experiencia de la I Jornadas de 2022, en octubre de 2023 llevamos adelante un segundo encuentro entre profesores, profesoras y estudiantes que a diario realizan prácticas en el oficio de la enseñanza.

Objetivos de la Jornada:

- Promover un espacio de socialización de experiencias de práctica en la formación de los profesores y las profesoras.
- Intercambiar experiencias e investigaciones en curso de los cinco profesorado universitarios que incluyan a las prácticas en los diversos ámbitos profesionales.
- Fortalecer espacios de articulación con los ámbitos institucionales y sus docentes en los que se llevan a cabo las experiencias de la práctica de los cinco profesorado universitarios
- Proponer el intercambio de las discusiones conceptuales que se desarrollan y estén en curso actualmente en el ámbito de la formación en la práctica en la universidad.
- Desarrollar espacios de intercambio académico “intra y extra” muros que fortalezcan el trabajo colegiado, innovando y transfiriendo las producciones al conjunto de la comunidad de docentes y estudiantes.

Para la segunda edición, el encuentro 2023, se solicitó a profesores y estudiantes presentar un trabajo colaborativo por cada carrera –con no más de 4 participantes con la presencia de al menos 2 estudiantes por ponencia– para exponer una experiencia, caso o hallazgo que considerasen significativo en el marco de las prácticas educativas.

A continuación pueden leerse los trabajos que fueron presentados en el último encuentro.

Organizadoras de las Jornada  
y editoras de los trabajos  
**Nancy Ganz y Cristina Magno**

## Índice

La UNAHUR en la enseñanza de la Biología. Primeras experiencias.....	7
• Bazán, Marcelo	
• Contreras, Micaela	
• Figueroa, José	
• González Ramos, Magali	
Estudio sobre prácticas docentes socioeducativas situadas en contexto de islas. Una experiencia narrada por sus protagonistas.....	11
• Trussi, Lucas Maximiliano	
• Ferro, Filimer	
• Cotononi, Mariana Melisa	
• Klopsch, Alexander Daniel	
• Uriona, María Florencia	
Los ateneos como estrategia de consolidación de aprendizajes en la práctica.....	16
• Escardó, Mercedes	
• Maceira, Camila	
• Martinho, Gimena	
• Moguilevsky, Marcela	
Factores de influencia en la práctica docente: contexto, co-formación y situaciones emergentes.....	20
• Caffera, Delfina	
• Foggia, Lucas Ezequiel	
• Herrera, Aylén	
• Monserrat, Juan Pablo	
• Moscatelli, Sofia	
Bitácora de Estudiantes avanzados del Profesorado de Matemática: Miradas sobre la Práctica y la Construcción Docente.....	26
• Cohen, Laura	
• Maidana, Matías	
• Ribas, Marcos	
• Palacios, Miguel	

# La UNAHUR en la enseñanza de la Biología. Primeras experiencias

---

Bazán, Marcelo

✉ marcelo.bazan@unahur.edu.ar

Contreras, Micaela

✉ micaelacontreras@ymail.com

Figueroa, José

✉ joseantonio.figueroa@unahur.edu.ar

González Ramos, Magali

✉ magaligonzalezramos@gmail.com

**CARRERA:** Profesorado Universitario de Biología

**PALABRAS CLAVE:** Biología; gestión de clases; rúbricas

## Resumen

A lo largo del recorrido de las 6 instancias del Campo de Integración Curricular (CIC), las y los estudiantes desarrollan estrategias y metodologías que favorecen en su construcción como futuros docentes. Al transitar las 6 materias CIC, y a manera de eje, en éstas se articulan todos los demás campos y materias de la carrera. Las características de cada etapa, y de las escuelas y grupos de clase donde se desarrollan son muy variadas, y surgen obstáculos a superar como también elementos facilitadores de distinto orden. En este trabajo se describen dos experiencias de una de las instancias finales (CIC V) donde las estudiantes practicantes llevan adelante la ejecución de lo trabajado previamente con marcos teóricos actuales en la enseñanza de las ciencias naturales y la didáctica de la Biología, sobre todo en la organización y desarrollo de las clases y en el diseño e implementación de instrumentos de evaluación, principalmente distintos tipos de rúbricas.

## Introducción

El Campo de Integración Curricular (CIC) del Profesorado en Biología está formado por 6 (seis) materias cuatrimestrales que abordan distintos aspectos de la formación y experiencia de los y las futuros/as docentes en el campo de la enseñanza de la Biología y las Ciencias Naturales<sup>1</sup>.

---

1 <https://unahur.edu.ar/profesorado-universitario-de-biologia/>

- CIC I, Taller de apoyo escolar: Se concurre a escuelas secundarias del distrito para conocer su dinámica y observar las acciones relacionadas con la alfabetización científica. Las y los estudiantes, comparten con las escuelas visitadas materiales que diseñan y construyen en la cursada (podcasts, tutoriales, propuestas de laboratorio, entre otros) quedando los mismos a disposición de docentes y estudiantes.
- CIC II, Tutorías en el Primer Año Universitario I: Las y los estudiantes construyen un marco de referencia conceptual que constituye el anclaje para la elaboración de propuestas de intervención didáctica en las tutorías que ofrecen a otros y otras estudiantes, abordando dificultades conceptuales en sus primeros cursos relacionados con la Biología o la Química.
- CIC III, Tutorías en el Primer Año Universitario II: Se generan espacios para la elaboración de propuestas de intervención didáctica en el uso de las prácticas de laboratorio, contribuyendo a la construcción de un aprendizaje significativo al establecer una relación entre la teoría y la práctica.
- CIC IV, Observación de Clases: Los y las estudiantes concurren a observar clases en escuelas secundarias (y en Modalidad Adultos, Agraria y Educación Técnico Profesional) y en Educación Superior. Previamente se trabaja en estrategias y técnicas de observación.
- CIC V: Práctica de Enseñanza de la Biología en la Escuela Secundaria I: Los y las estudiantes realizan prácticas de enseñanza bajo supervisión en escuelas secundarias, específicamente en ciclo básico. Planifican clases, actividades y proyectos educativos, y discuten sus desafíos con otros y otras estudiantes y tutores.
- CIC VI, Práctica de Enseñanza de la Biología en la Escuela Secundaria II: Aquí los y las estudiantes continúan con la práctica de enseñanza en la escuela secundaria, específicamente en el ciclo superior, planificando clases y participando en proyectos educativos bajo supervisión. En este espacio se amplía el trabajo sobre la gestión de las clases y la comunicación de los resultados de la experiencia.

En resumen, las CIC son un componente central de la carrera, siendo un eje vertebrador de la misma, porque en ellas se articulan todos los demás campos. En estos espacios de formación los y las estudiantes tienen la oportunidad de compartir tutorías, observar clases, planificar y ganar experiencia concreta en la enseñanza, lo que les proporciona una formación completa en educación de las Ciencias Biológicas en distintos niveles y modalidades del sistema educativo, a través de las herramientas de la práctica, la propia práctica en el terreno y el análisis y la reflexión acerca de las mismas.

## Primeras prácticas docentes en el Profesorado de Biología

Las prácticas docentes en las escuelas del distrito de Hurlingham son un desafío en la implementación de las construcciones teóricas y las investigaciones específicas en el campo de la Didáctica de la Biología (Couzo, 2013; Fernandez y Pujalte, 2019). Existen muchas dimensiones a considerar, como la diversidad en los cursos dentro de las mismas escuelas y con otras del mismo distrito, los obstáculos propios de los contenidos biológicos a la hora de implementar las planificaciones, los recursos disponibles para acompañar las

propuestas, además de los emergentes propios del día a día en las dinámicas de las instituciones escolares.

En estos espacios de formación inicial en las prácticas docentes, el diseño e implementación de unidades didácticas deberá prever una organización y gestión del aula orientada a crear entornos de aprendizajes para la Biología, fomentando un ambiente de clase favorable para la verbalización de las ideas y de las formas de trabajo, promoviendo el intercambio de puntos de vista, el respeto entre todos y todas, así como la conformación y la elaboración de propuestas consensuadas. Es importante lograr los objetivos propuestos en relación a la construcción de los modos de pensamiento ecológico, evolutivo y fisiológico en la interpretación de la naturaleza.

A partir de la experiencia en la práctica docente en Biología en las escuelas del distrito se presentan una gran variedad de situaciones. En la implementación de las planificaciones de las unidades didácticas, nos encontramos con elementos facilitadores, como el trabajo en equipo con los y las docentes co-formadores, o la disponibilidad de cursos con pocos y pocas estudiantes. También existen obstáculos a superar, y uno de ellos en relación a la cantidad de estudiantes es la existencia de cursos numerosos, los cuales demandan la implementación de distintas estrategias didácticas. Esta descripción de la situación surge de los primeros ingresos a las aulas en CIC IV, donde las y los estudiantes realizan observaciones de clases, y luego las comparten con sus compañeros a través de narrativas.

Por otro lado, la elaboración de Rúbricas de evaluación (Anijovich, 2018) en relación a los objetivos de enseñanza nos brinda una posibilidad de acompañamiento y autoevaluación del aprendizaje. Este instrumento está elaborado a partir de los contenidos a enseñar, de la implementación de los lineamientos en la enseñanza de las Ciencias Naturales y de la Biología, por ejemplo la alfabetización científica; así como la intención del desarrollo de capacidades según el Marco de Organización de los Aprendizajes (CFE, 2017).

En esta comunicación compartiremos algunas experiencias obtenidas por practicantes de Biología de CIC V en el primer cuatrimestre del año 2023 en cursos del Ciclo Básico de la Educación Secundaria (ESB). Nos centraremos en las alternativas utilizadas en la gestión de clases, en el trabajo con distintos grupos, y el uso de las rúbricas como herramientas de evaluación. Además compartiremos la comunicación de los resultados (Bombini, 2001) en la implementación de las propuestas por medio de posters sintetizando la propuesta de enseñanza, algunos recursos y actividades utilizadas, así como también las producciones de los estudiantes.

Con respecto a la implementación de las prácticas docentes, es importante resaltar cómo los y las estudiantes realizan una adecuación de los planes de clase considerando las sugerencias e indicaciones propuestos por los docentes co-formadores y los docentes de prácticas. La consideración y utilización de estas recomendaciones permite fundamentar su propuesta, además de explicitar la intencionalidad didáctica, así como las consignas de cada actividad por plan.

Las estudiantes practicantes que participan de este trabajo forman parte del equipo de residentes que pusieron en ejercicio sus planificaciones teniendo en cuenta estas consideraciones. Es así que una de ellas tuvo el desafío de adecuar su propuesta a un grupo de 37 estudiantes de un 3er año. Es allí donde la atención personalizada y una gestión efectiva del aula pueden ser difíciles de lograr. Como resultado, puede haber menos oportunidades para

una participación activa, y se requiere de más tiempo para proporcionar una retroalimentación y evaluar el trabajo individual de los estudiantes. Una de las estrategias utilizadas fue la reorganización del aula. Para fomentar la interacción formó grupos pequeños de trabajo, esta estrategia ayudó a distribuir mejor las tareas y así promover la colaboración y el intercambio de ideas entre los miembros de los grupos.

En cambio, la otra practicante trabajó con un grupo pequeño. Esta cuestión favoreció la integración entre los estudiantes (2do año de la ESB conformado por 12 niños/as) y la creación de un ambiente colaborativo y agradable. Además, pudo trabajar de una manera personalizada, principalmente en el proceso de evaluación por medio de rúbricas. Esta herramienta fue socializada desde el principio y utilizada en cada una de las clases, donde los estudiantes, junto con la practicante, pudieron analizar los logros y los obstáculos en el proceso de aprendizaje.

En síntesis, en estos primeros avances sobre las prácticas docentes en la enseñanza de la Biología en la Universidad de Hurlingham estamos implementando algunos de los marcos teóricos actuales en la enseñanza de las ciencias naturales principalmente en la gestión de las clases y la utilización de instrumentos de evaluación donde los estudiantes se encuentran involucrados.

---

## Bibliografía

- Anijovich, R. (2018).** *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Bombini, G. (2001).** “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva”. Ponencia presentada en el Congreso de “Prácticas docentes”. Córdoba, Argentina: Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Córdoba.
- Consejo Federal de Educación (2017).** Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina -MOA- Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005896.pdf>
- Couzo, D. (2013).** La elaboración de unidades didácticas competenciales. Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales, Nro 74, pp. 12-24.
- Fernandez, N. y Pujalte A. (2019).** Manual de elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de las Ciencias Naturales. UNTdF; Ushuaia.

# Estudio sobre prácticas docentes socioeducativas situadas en contexto de islas. Una experiencia narrada por sus protagonistas

---

Trussi, Lucas Maximiliano

✉ lucasmaximiliano.trussi@unahur.edu.ar

Ferro, Filimer

✉ filimer.ferro@unahur.edu.ar

Cotoloni, Mariana Melisa

✉ marulacoto@gmail.com

Klopsch, Alexander Daniel

✉ alex\_k1@hotmail.com

Uriona, María Florencia

✉ mariaflorenciauriona@gmail.com

**CARRERA:** Profesorado universitario en Educación Física

**PALABRAS CLAVE:** Prácticas de enseñanza socioeducativas; experiencias situadas; rol docente.

## Resumen

En este trabajo se indaga acerca del rol docente y su construcción mediante una serie de experiencias de prácticas de enseñanza en distintas escuelas ubicadas en contextos de islas; realizada por los y las estudiantes de la carrera del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Hurlingham, que participaron en las experiencias entre 2021 y 2022.

Cabe mencionar que las prácticas de formación en contextos de islas surgen a partir de una necesidad detectada en la formación de los y las estudiantes, como resultado de la pandemia COVID-19. Al atender y reorganizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje durante y post virtualidad en tiempos de pandemia, emergieron otras formas de pensar y vivir la formación, es decir, de comprender el sentido educativo y el rol docente. Esto trajo aparejado un replanteamiento de las biografías y prácticas escolares, vislumbrando tensiones, emociones y preocupaciones en torno a la docencia y el ser docente: ¿Qué es ser docente? o ¿Qué docente quiero ser?

Este escenario permitió la aparición de nuevas experiencias de las cuales se recabaron los datos a través de las voces de los estudiantes que concurrieron a esos espacios, mediante

entrevistas grupales semiestructuradas. Posteriormente, se analizaron los datos en relación a cuatro dimensiones: 1. El compromiso docente y la responsabilidad pedagógica; 2. La potencialidad de la diferencia; 3. La emocionalidad en el rol docente; y 4. Aprender de la experiencia con ‘otros’ y ‘desde’ el cuerpo.

## Introducción

La práctica profesional reflexiva y la producción de cómo incide el contexto en dichos procesos, qué particularidad adquieren las relaciones pedagógicas, cuál es el sentido que tiene la escuela, entre otros, lo que llevó en primera instancia al reconocimiento del compromiso y la responsabilidad por parte de los estudiantes, de ser parte de un proceso social más amplio que el de ser transmisores de contenidos socialmente relevantes.<sup>2</sup>

Adherimos a un posicionamiento de las prácticas de la enseñanza como instancia formativa de valor pedagógico, más que a “preparar” a otros para enseñar, permitiendo recuperar la vida en las aulas (patios), su diversidad y complejidad, junto a las experiencias concretas que allí se desarrollan (Davini, 2015). Intentamos representar una fuente de experiencia y desarrollo que genera la posibilidad de intercambios situados entre los estudiantes. También creemos que las mismas no son acciones neutras, sino “creaciones socioculturales” que se nutren de memorias que construyen sentido cultural y que contribuyen al desarrollo de la profesionalidad de los docentes” (Escolano, 2022). Pero que sobre todo resultan ser intervenciones sociales, caracterizadas por su intencionalidad de transmisión cultural; mediación pedagógica; contextualización y regulación dentro de instituciones y sistemas educativos específicos; lo que hacen que estén cargadas de incertidumbre y ambigüedad (Steiman, 2017). En concordancia con dicha perspectiva, las prácticas de la enseñanza de la Educación Física, al igual que otras disciplinas o campos, están obligadas a reflexionar sobre los sujetos de las prácticas y sobre la formación docente (Scarnatto, 2015), conjugando dialécticamente lo social y lo individual, y las formas específicas de pensar, hacer y valorar la Educación y la Educación Física. Estas cuestiones sólo pueden ser entendidas, enseñadas y explicadas, si son abordadas alejadas de la dimensión material e instrumental, que ha caracterizado históricamente el campo de la formación de la educación física.

## Desarrollo: las cuatro dimensiones presentes en las prácticas socioeducativas en contextos de islas

Las experiencias a las que aludimos en el presente escrito fueron pensadas en un inicio con el objetivo de enriquecer las prácticas docentes en ámbitos formales de los estudiantes del profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), a raíz de la coyuntura atravesada por el covid-19 y la pandemia. Es decir, emergen por las

---

2 Este escrito reúne algunas ideas presentadas anteriormente en el 15º Congreso Argentino, 10º Latinoamericano y 2º Internacional. Educación Física en y para la democracia (Ruiz, M.; Trussi, L.; Moreno, M.; Navarro, A.; Melano, I.; y Ferro, F.).

preocupaciones de los estudiantes en torno a la pospandemia y en relación a la siguiente pregunta: ¿qué docente quiero ser? Para ello, se organizaron una serie de experiencias en diversas instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario, ubicadas en contextos de islas.

Luego de haberse producido las prácticas pedagógicas, se indagaron las voces de los estudiantes a través de entrevistas grupales en cada una de las instancias, en base a cuatro preguntas claves que fueron: 1. ¿Cómo explicarían a otros/as lo que hicieron en esta experiencia? 2. ¿Qué, de la carrera pudieron trasladar a esta experiencia? 3. ¿Qué sintieron, qué aprendieron de esta experiencia? 4. ¿Qué fue lo más significativo, lo que se llevaron como novedoso, de esta experiencia?

Posteriormente, se transcribieron y analizaron las entrevistas, centrándose en las recurrencias reflexivas y excepcionalidades, que dieron lugar a cuatro dimensiones vinculadas con la formación docente en educación física, a través de las prácticas socioeducativas en contextos de islas.

### **1. El compromiso docente y la responsabilidad pedagógica**

En primer lugar, junto con el rol docente emerge el compromiso por parte de todos los involucrados en dichas prácticas docentes, ya que es a partir del mismo que se configura el rol docente. Ahora bien, el compromiso se construye junto a otros –estudiantes y docentes–, dentro de un contexto social y educativo situado (Fuentealba Jara e Imbarack Dagach, 2014). Además, se pudo identificar la presencia de la responsabilidad docente asumida en este tipo de prácticas, por parte de los estudiantes. Dicha responsabilidad fue sostenida por la voluntad de volcar los aprendizajes adquiridos junto con el impulso por enseñar y dejar una huella en aquellos lugares. Es decir, junto con el compromiso se consolidó la responsabilidad a la hora de llevar las propuestas pedagógicas de los estudiantes para que las mismas resultaran significativas para la comunidad que habitaba los contextos de islas visitados, novedosos para los estudiantes de la UNaHur.

### **2. La potencialidad de la diferencia**

Como segunda dimensión presente –cabe aclarar que no consideramos que haya un orden jerárquico en cuanto a su potencialidad con las otras tres dimensiones, sino más bien como un mero hecho que ordena el presente escrito– para las prácticas docentes llevadas a cabo en los contextos de islas visitados, hemos de destacar a la potencialidad de la diferencia en la educación y la diversidad como aspecto positivo que se hace presente en los aprendizajes. Dichas prácticas resultaron diferentes en cuanto al contexto y sus implicancias, pero también en relación a la manera de vincularse con los niños de esas escuelas, ya que se producía de manera espontánea y casi inmediata. Esa inmediatez involucraba, a la vez, una confianza mutua entre aquellos niños y los estudiantes y docentes que los visitaban. Ello generó una transformación en aquellos futuros docentes que ejercen sus prácticas pedagógicas.

### **3. La emocionalidad en el rol docente**

En cuanto a esta dimensión, hemos de destacar la presencia de la emoción que atraviesa los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Dicha emocionalidad, permitió que distintos sentimientos se hicieran presentes, como nunca antes lo habían vivenciado los estudiantes

y futuros docentes de Educación Física. Desde sus palabras, estar en aquel lugar y poder presenciar a la comunidad educativa que con tanto esfuerzo trabajaba para lograr aprendizajes integrales, no solo motrices o cognitivos, los invitó a descubrir y poner en juego acerca de cómo la emocionalidad atraviesa el quehacer docente y la relevancia en toda propuesta educativa, donde sea que nos situemos.

Desde este análisis, la emocionalidad se hace presente en términos como “pasión”, “vocación”, “sentimiento” o “emoción”. Además, se destaca que esta emocionalidad está relacionada a la identidad docente. De esta manera, se mencionan algunas prácticas pedagógicas que pueden fomentar un clima emocional positivo en el aula, como la empatía, la escucha activa o la resolución de conflictos.

#### **4. Aprender de la experiencia con ‘otros’ y ‘desde’ el cuerpo**

A partir de las voces de los estudiantes, se pudo conocer que la experiencia acontecida en las escuelas de islas representó verdaderos aprendizajes formativos, los cuales dieron lugar a un redescubrimiento de saberes pedagógicos, es decir, saberes personales que los atan o relacionan con la carrera docente que eligieron. Ya sea esta, entendida como oficio (Alliaud y Antelo, 2009) o como profesión (Davini, 2015) la docencia requiere de ciertos saberes pedagógicos, que se construyen en relación consigo mismo, con los otros, y con la sociedad y sus organizaciones. La particularidad de estos saberes, en estas experiencias se centran en tres aspectos, el ‘cuerpo’, el ‘otro’, y ‘la realidad’.

De esta manera, las experiencias recolectadas a través de este tipo de prácticas se centraron en torno al cuerpo, el otro y la realidad. Esto, debido a que sucedieron en un contexto alejado de las realidades formales de las escuelas que conocían –en cuanto a movilidad, horarios escolares, condiciones climáticas, estilo de vida del personal educativo, la pluralidad de edades y cantidades de los niños, etc.

Estos aspectos –únicos, en términos de los propios estudiantes–, representan una experiencia de formación que deja una marca única, particular e irrepetible, dado que como experiencia que nos pasa, y no lo que pasa, moviliza y transforma (Larrosa, 2006) haciendo que vivan piensen, sientan y deseen de un modo personal las relaciones y las prácticas educativas, siendo posibles hacerlo solo y a partir de lo que tienen incorporado, de lo que se lleva puesto, de lo encarnado, y de lo que muchas veces desdibuja la frontera entre el ser y saber (Contreras, 2013).

## **Conclusiones**

Las prácticas docentes en contextos de islas representan, sin duda alguna, instancias novedosas y formativas, en palabras de los estudiantes. Hacerse docente es encontrarse con ese otro, con sus diferentes cuerpos, emociones, asumiendo la diferencia, lo incierto, e indeterminado de la relación en un momento y contexto determinado. Este encuentro con otros vislumbra la presencia de factores o dimensiones que atraviesan cada instancia educativa, pero que toman mayor fuerza en algunos contextos más que otros, sea por la potencialidad de estas diferencias, o bien por la asunción del compromiso y responsabilidad junto a otros.

Para concluir, concebimos las prácticas de enseñanza en Educación Física como construcción socio histórica compleja y dinámica (investidas de procesos cambiantes), insertas en contextos específicos temporales y espaciales, vinculadas a emociones tales como la pasión (por el conocimiento), el deseo (de enseñar), la voluntad (de no confinar el encuentro con el saber) y la esperanza (de que se produzca el acto pedagógico); dado que todo ello hace a los procesos que hacen a la formación docente.

---

## Bibliografía

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009).** Iniciar a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1).
- Contreras Domingo, J. (2013).** Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. *Inter Ação*, 38 (1), (pp. 1-35).
- Davini, M. C. (2015).** *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Paidós.
- Escolano Benito, A. (2022).** Introducción. La cultura de la escuela como campo intelectual. En A. Escolano Benito y E. L. Campos Alba (coords.), *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España* (pp. 19-45) [colección Historia de la educación en México, vol. 5]. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- Fuentealba Jara, R. Imbarack Dagach, P. (2014).** Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 257-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- Scarnatto, M. (2015).** Tradiciones y emergencias en el campo de las prácticas corporales contemporáneas. *Perspectivas y tensiones para pensar la enseñanza de la Educación Física*, en Ferreira, A. (Ed). *Pensando la Educación como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo* (pp. 267-282). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Steiman, J. (2017).** Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico. *Hologramática*, 14 (26), 115-153
- Universidad Nacional de Hurlingham. (2016).** RCS Nro.045/16. Plan de estudio de la carrera **Profesorado Universitario en Educación Física.**

# Los ateneos como estrategia de consolidación de aprendizajes en la práctica

---

Escardó, Mercedes

✉ mercedes.escardo@unahur.edu.ar

Maceira , Camila

✉ camila.maceira@estudiantes.unahur.edu.ar

Martinho, Gimena

✉ gimenabeatriz.martinho@estudiantes.unahur.edu.ar

Moguilevsky , Marcela

✉ marcela.moguilevsky@unahur.edu.ar

**CARRERA:** Profesorado universitario de inglés

**PALABRAS CLAVE:** formación continua; profesorado de inglés; contenido dinámico

## Resumen

Durante el último año del plan de estudios del Profesorado de Universitario de Inglés, resulta fundamental dotar a las y los estudiantes de herramientas que les permitan desarrollarse en el mundo profesional de manera autónoma. En el trabajo con estudiantes de Práctica de la Enseñanza del Inglés en la Universidad Nacional de Hurlingham, la incorporación de ateneos (*Clinical Rounds* en inglés), una dinámica de trabajo trasplantada del ámbito de la medicina, habilita el intercambio de experiencias. Esta estrategia resulta enriquecedora para la formación de las y los estudiantes, permitiendo que incorporen modos de observación y reflexión acerca de la tarea de manera individual pero también en comunidad con sus compañeras y compañeros. A partir del trabajo con las planificaciones y la observación de clase, detectamos posibles situaciones para trabajar en grupo que permiten un desarrollo de los contenidos que se construyen en base a las necesidades de cada grupo. Observamos que esta estrategia resulta provechosa en tanto, por un lado, asiste a la consolidación de los contenidos planteados para el curso y, por otro lado, establece las bases para la práctica de la reflexión y formación continua deseable en profesionales de la educación.

## Los ateneos como estrategia de consolidación de aprendizajes en la práctica

La materia Práctica de la Enseñanza del Inglés de la UNAHUR está en el último año del plan de estudios del Profesorado de Inglés y se dicta en simultáneo con la Residencia. Las y los estudiantes deben dictar 10 clases en un curso de una escuela secundaria y 3 clases en un nivel de CPI en la Universidad. Como la planificación y el dictado de las clases son individuales, como equipo docente nos resulta relevante generar espacios de intercambio para que se pueda compartir la experiencia y fomentar el aprendizaje colaborativo.

Con este desafío en mente se nos ocurrió implementar una dinámica extraída del mundo de la medicina: los ateneos. Esta dinámica, que en inglés se denomina *Clinical Rounds*, consiste en un espacio en el que se exponen casos y las y los participantes discuten desde un rol de colegas, posibles abordajes para las situaciones planteadas.

### Los ateneos

A lo largo de la cursada, las planificaciones de cada practicante son trabajadas en entrevistas individuales. Como docentes formadoras, realizamos un seguimiento personalizado y al hacer las observaciones de las clases, anotamos en sus diarios nuestros comentarios. Tanto las instancias de trabajo sobre los planes, como los comentarios de las clases, son potenciales fuentes de situaciones o problemas para llevar al ateneo. A medida que la cursada avanza, vamos profundizando y especificando cada vez más el nivel de detalle de las observaciones.

En un primer momento, lo que se comparte en el ateneo es un comentario general de cómo fue la clase pero en las semanas que siguen, les pedimos a las y los practicantes que seleccionen de sus planes o clases una situación positiva que quieran compartir y algo que no les haya salido según lo esperado para que el grupo, con nuestra guía, pueda pensar cursos de acción a futuro. A partir del quinto ateneo la selección se hace más minuciosa y rastreamos experiencias que puedan servir para pensar en grupo estrategias de trabajo en el aula. Algunos ejemplos de los temas que abordamos en esta instancia son: formas de incluir a estudiantes que no quieren participar en la clase y que presentan actitudes desafiantes o indiferentes hacia las y los practicantes; diferentes maneras de dar instrucciones y modelar las actividades; posibles estrategias para sistematizar contenidos gramaticales o de vocabulario, entre otros.

A partir del trabajo y los comentarios en el ateneo, la expectativa es que las estrategias trabajadas se vean reflejadas en los planes y en el dictado de las clases futuras. Esto significa que el trabajo en el ateneo se transforma en contenido del curso, tal como ilustramos con los dos ejemplos que siguen:

Camila Maceira desarrolló sus prácticas en un curso de tercer año que mostraba grandes dificultades para responder a los trabajos y una actitud de apatía generalizada que resultó un inmenso desafío para ella. Una de las dificultades que detectamos era el limitado vocabulario que manejaban las y los estudiantes, con lo cual en su tercera clase planificó una actividad centrada en estrategias de comprensión lectora y uso de diccionarios bilingües. En esta actividad guió a sus estudiantes para que decodificaran toda la información que aparece en el diccionario (categoría de las palabras, sinónimos, ejemplos). Esta experiencia

fue muy exitosa, las y los estudiantes trabajaron con un interés que no habían demostrado en clases anteriores y el entusiasmo por el aprendizaje fue muy notorio. La actividad con los diccionarios tomó mucho más tiempo de lo previsto pero, al ser uno de los objetivos principales de la clase, la decisión en ese momento de Camila de no cortar el trabajo tuvo sentido. Solo significó modificar sus clases siguientes para contemplar lo que no llegaron a cubrir. Al llevar esta actividad al ateneo, en donde ya habíamos hablado de lo complejo del curso, pudimos demostrar para el resto de las y los practicantes una forma de trabajar vocabulario que no había surgido hasta ese momento y que no aparecía en la bibliografía de la materia, así como también una forma de involucrar a estudiantes desinteresados brindándoles herramientas de trabajo.

La estudiante Gimena Martinho, por su parte, compartió su experiencia con una clase dedicada a la producción escrita. Ella dictó un total de 10 clases en la EES n°17 de Hurlingham, en un primer año. La unidad desarrollada se centró en el uso del presente simple y el contexto de aplicación fue la temática de la ecología. En este marco, luego de trabajar en la presentación, sistematización y práctica de la estructura gramatical objeto y la expansión y consolidación del vocabulario planificado, la clase 5 fue dedicada a la elaboración de un mensaje de texto breve. Para ello, la estudiante practicante realizó un minucioso trabajo de guía en la identificación de las características textuales de un mensaje de texto simple luego de lo cual se procedió a la sistematización de dichas características para que posteriormente sus estudiantes pudieran aplicarlas a la producción propia. En el ateneo, Gimena compartió con sus compañeras y compañeros la secuencia didáctica y su apreciación de la efectividad resultante al seguir detalladamente los pasos esperables para el abordaje del modelado de una actividad de producción.

### **La voz de las practicantes**

Camila Maceira dice: “Personalmente, los ateneos significaron para mí un espacio en el que podía compartir mis experiencias, escuchar las de mis compañeros y así sentirme comprendida y acompañada. Más allá de las clases de orientación y corrección con las docentes, al ser prácticas individuales en las que uno está al frente tomando las decisiones, pueden por momentos aparecer sensaciones de aislamiento e incertidumbre. Al tener semanalmente un espacio en el que expresamos aquello que nos resultó complejo o positivo en nuestras prácticas, al mismo tiempo que escuchamos lo que quienes están en el mismo lugar que nosotros tienen para decir, se construye una sensación opuesta en la que nos podemos ver reflejados en las prácticas de los demás. Fue de gran utilidad también conocer estrategias que funcionan, o no, para tratar distintos temas y en distintos grupos de estudiantes. De esta manera al avanzar en el proceso vemos que nuestras experiencias pueden ser similares y compartirlas nos sirve para aprender en grupo y adquirir herramientas para nuestra futura práctica profesional.”

Gimena Martinho agregó: “Mi experiencia con los clinical rounds fue enriquecedora, ya que de cada uno de ellos me llevé un aprendizaje. Cada clinical round era diferente. Cuando nuestras profesoras notaban patrones en común en nuestras prácticas docentes, como actividades en el aula que no funcionaban o problemas en las planificaciones, ellas nos invitaban a compartir nuestras experiencias y encontrar una solución de manera colectiva. También, comentábamos buenas experiencias que podían servir de ejemplo para inspirar

a otros. Alguna actividad que tuvo un buen resultado en el aula, se compartía ahí. En mi caso, tal como explicamos más arriba, una de las experiencias compartidas en los clinical rounds, fue una clase de escritura que llevé a cabo en un primer año de secundaria, en dónde los estudiantes tuvieron la oportunidad de producir sus propios textos. Socializar esto con mis compañeros significó no solo una gran satisfacción por haber logrado lo planificado, sino también poder poner en valor la experiencia positiva. Los clinical rounds generaron un espacio de encuentro para escuchar, entender, debatir y aprender sobre situaciones que experimentamos cada uno de nosotros cada semana. Considero que contar con estos espacios para compartir experiencias tanto positivas como negativas de nuestras prácticas docentes es de mucho valor.”

## A modo de cierre

Durante el trabajo en las planificaciones insistimos especialmente en la importancia de la progresividad en la demanda cognitiva en las actividades propuestas a las y los aprendientes, del andamiaje de los aprendizajes y el valor que tiene la tarea docente (el nuestro como docentes a cargo de la materia, pero también el del resto de las y los estudiantes cursando la materia) en su rol de guía –otro conocedor– de los procesos. En el trabajo en el ateneo, reproducimos estos mismos axiomas al incrementar paulatinamente el nivel de detalle y especificidad con el que se atiende a las cuestiones surgidas de las observaciones; y al hacer una valoración positiva de las vivencias atravesadas en las prácticas como insumo para continuar reflexionando activamente sobre la tarea áulica.

En la base de esta manera de abordar el trabajo en esta asignatura está el hecho de que la tarea docente, como toda disciplina que involucra la interacción con otras personas, no es una ciencia exacta. Es por ello que requiere de mucha flexibilidad, creatividad en el tratamiento de distintos emergentes, disponibilidad de recursos variados y reflexión constante sobre la tarea. Compartir instancias de éxito y de frustración con otras y otros estudiantes permite intercambios que abren el espacio a la búsqueda colaborativa de respuestas a dificultades y también el modelaje de abordajes exitosos para su aplicación o adaptación en instancias futuras en las que puedan ser extrapolables.

# Factores de influencia en la práctica docente: contexto, co-formación y situaciones emergentes

---

Caffera, Delfina

✉ delfina.caffera@estudiantes.unahur.edu.ar

Foggia, Lucas Ezequiel

✉ lucasezequiel.foggia@unahur.edu.ar

Herrera, Aylén

✉ Aylen.Herrera@outlook.es

Montserrat, Juan Pablo

✉ profjuanmonserrat@gmail.com

Moscatelli, Sofia

✉ sofia.moscatelli@estudiantes.unahur.edu.ar

**CARRERA:** Profesorado Universitario de Letras

**PALABRAS CLAVE:** ferrocarril; docente co-formador; Educación Sexual Integral

## Resumen

La práctica docente ejerce una fuerte presión en las personas que se están formando para enseñar. Existe una dicotomía interna entre expectativas y realidad, entre historia personal y tarea. Es el desafío de encontrar un posicionamiento docente adecuado al contexto. En el momento de comenzar una práctica docente como parte de la formación inicial de un profesorado van a aparecer tres factores preponderantes que ejercerán un influencia notable en las experiencias formadoras de los practicantes: el contexto material e institucional en el cual se llevan adelante las prácticas, el rol del docente co-formador y las situaciones emergentes (muchas veces conflictivas) que se encuentran fuera de toda planificación áulica, pero requieren una intervención docente clara. Esta investigación pretende dialogar con estos factores y dar luz sobre la influencia formativa que ejercerán sobre los estudiantes de profesorado. A la par brindará algunas herramientas concretas para corregir conductas inconducentes y explotar la potencialidad de los docentes noveles.

## El contexto material de las prácticas

En esta investigación abordaremos tres factores de influencia en la práctica docente del Profesorado Universitario de Letras que tuvieron repercusiones relevantes en el desarrollo de la actividad docente. En primer lugar, analizaremos algunos de los elementos que conforman el contexto material de las prácticas. Estos suelen pasar desapercibidos, pero son de

suma importancia ya que están implícitos en esas decisiones mínimas y son constitutivos de la propuesta áulica, aunque rara vez se problematicen.

M. registra en su informe de observación que el aula está pegada a las vías del tren. Con cada formación que pasa por ahí, el ruido obliga a la docente a hacer un alto en la conversación mantenida con sus estudiantes. Este *impasse* se repite cada veinte minutos, a razón de cinco interrupciones por clase. Tanto la docente como los estudiantes lo tienen naturalizado; no obstante, resalta como una característica muy particular del curso. El tren pasa, marca los tiempos de las clases con más asiduidad y rigurosidad que cualquier timbre o sonido *ad hoc* emitido por la institución.

Nos viene a la memoria aquel cuento de Julio Cortázar, “Final del juego”, donde tres niñas juegan a “estatuas o actitudes” en el terraplén del ferrocarril, para un auditorio supuesto: los pasajeros que miran de soslayo por las ventanillas (2011: 239).

El ferrocarril, con su tránsito irrefrenable, obliga a fijar el diálogo áulico en “estatuas” o “actitudes”. Queda en la decisión de los docentes. Si fingimos una pose estatuaria, la tarea puede resultarnos menos demandante. Es al elegir las “actitudes” cuando el aula nos atraviesa.

La bocina ferroviaria es el presente, la realidad que irrumpe, que rompe la clase en cinco pedazos impredecibles, significativos. El tren funciona como metrónomo, una cámara fotográfica cargada con los negativos de la clase obrera que la ocupa. Cada estruendo revela una foto áulica, siempre distinta. Las poses del docente estatuario, tan sólidas como yermas, se ornamentan para el caso.

Elegir “actitudes” modifica toda la propuesta didáctica. La planificación de la docente debería responder más a las interrupciones del tren que a los módulos indicados por los timbres escolares. Seguir el paso del tren significa incorporar la realidad a la planificación: las formas de decir y de actuar, los dispositivos tecnológicos y de acción que traen nuevos formatos de vinculación entre los estudiantes, los vaivenes de la política y el mercado.

El ferrocarril indica que no hay un afuera ni un adentro del aula y que la tarea docente consiste en generar un espacio propicio para *desautomatizar* los procesos de evanescencia del neoliberalismo, repensar nuestra práctica docente en un mundo con dinámicas cada vez más inmateriales y, paradójicamente, cada vez más sectorizadas (Gago, 2015: 22).

Es innegable que las prácticas docentes están atravesadas por estos elementos. Más aún, constituyen la instancia ideal para visibilizarlos, problematizarlos y generar estrategias de abordaje que habiliten nuevas formas de integrarlos en la propuesta didáctica. Este diálogo conflictivo se filtra, a su vez, en la relación entre practicante y co-formador.

## El rol co-formador

En segundo lugar, analizaremos el papel del docente co-formador, ya que es indudable que quien recibe practicantes en los cursos que tiene a su cargo y realiza el “seguimiento individualizado de la formación en terreno” (Foresi, 2009), cumple un papel fundamental en la práctica. El co-formador es quien modeliza el rol docente para el o la practicante y establece un tono en el aula, tono ante el cual el practicante deberá establecer estrategias y acuerdos, o tomar distancias. Por esta razón, el trabajo junto a un docente co-formador o

docente co-formadora puede derivar en un choque cultural difícil de atravesar. Así, indagaremos en las narrativas de los y las practicantes, en las premisas de sus acciones en el aula y en el delicado balance que se establece durante su acompañamiento en las prácticas. En particular, nos interesa investigar bajo qué preceptos se aborda la enseñanza de la escritura y de su normativa en escuelas secundarias. A continuación, citaremos las narrativas de algunas practicantes de la carrera de Letras que nos brindarán información sustancial sobre los factores antes mencionados.

En la observación, la docente co-formadora expresó que el grupo era tranquilo y que tenía un bajo nivel en cuanto a los contenidos específicos de Prácticas del Lenguaje. También, afirmaba que tenían potencial para aprender y dar más, es por ello que les trataba de exigir (...). A medida que le entregaba mis secuencias, me aconsejó que estuviera constantemente pendiente de los estudiantes para que no se distrajeran, porque esa era una de las razones por las cuales entregaban trabajos incompletos. *Todo esto lo tomé en cuenta para estar atenta a la hora de aplicar mi práctica. (...)*

En la práctica, los aspectos positivos fueron los momentos de participación de los estudiantes en exposiciones sobre análisis literario donde se sorprendieron de las interpretaciones que sacamos de los cuentos, las preguntas de interés sobre el contenido y las entregas de los trabajos de producción de escritura o portada de un libro que demostraban la creatividad de los mismos. El consejo de la docente co-formadora me ayudó para estar atenta al desarrollo del alumnado con las actividades propuestas: preguntarles si entendían, si necesitaban ayuda, pedirles que me muestren su avance, intervenir para mejorar su producción, etc. Además, me recomendó que cuando aborde temas complejos trate de relacionarlos con ejemplos ajenos a los estudiantes para que puedan entender, y eso también me funcionó. Por otro lado, los aspectos negativos sucedieron cuando ciertos estudiantes no llegaban a entregar los trabajos por la distracción de hablar durante toda la clase y mi actitud de decirles constantemente que hagan silencio o que guarden el celular *porque la docente co-formadora me lo remarcaba varias veces. Ella me insistía que tenía que ser más rígida* porque veía mucha dispersión. Por esta razón, me sentí presionada pero al final lo tomé como una lección. (...) <sup>3</sup>

Podemos ver en esta experiencia la notable influencia que tuvieron algunas recomendaciones de la docente co-formadora, que constituyen una modificación en las formas de llevar adelante la práctica docente de Delfina, a tal punto de no reevaluar cuál es la mejor manera de llevar adelante una clase para el grupo de estudiantes con el que se encontraba trabajando.

---

3 Narrativa de la estudiante-practicante Delfina Caffera.

## Situaciones emergentes

A continuación, las narrativas estarán vinculadas a la implementación de la Educación Sexual Integral durante las prácticas docentes. En ellas podemos ver cómo la ESI funciona como un dispositivo que activa el debate e incorpora situaciones emergentes que, de otro modo, quedarían invisibilizadas.

Durante mis prácticas docentes abordé el terror como género literario, utilizando como disparadores los diferentes miedos posibles, ya sean fantásticos o reales. En una de las clases propuse, tomando canciones populares como ejemplos, la representación de diferentes miedos. Una de ellas fue la versión de Rocío Quiroz de “Canción sin miedo”, compuesta por Vivir Quintana. Durante la actividad dejé que mis estudiantes construyeran una interpretación de la letra. Una de las estudiantes afirmó que la canción hablaba de “cómo masacraban a las mujeres”, mientras que otra comentó que hacía referencia al feminismo. Si bien la primera respuesta era controversial, fue la segunda la que generó más debate, ya que había estudiantes que no conocían la definición del término. Ambos pronunciamientos se llevaron mi asombro, pero esto no me impidió interrumpir la clase para explicar lo que implicaban sus planteos. En relación a la primera intervención, afirmé que no me parecía del todo correcto utilizar el término “masacrar” para hablar de los femicidios, ya que es un tema de agenda sensible que correspondía (y corresponde) ser reflexionado y mediado en la escuela. Por otro lado, con respecto a la segunda participación, brindé una breve explicación acerca de la lucha feminista y los logros que se consiguieron a través de ella. Nos parece pertinente traer esta problemática a la Jornada de Estudio y Reflexión sobre las Prácticas ya que, como docentes, tenemos y debemos saber que la Educación Sexual Integral es obligatoria y debe ser transversal a todas las materias, para lo cual debemos estar capacitados y capacitadas para implementar los contenidos curriculares atravesados por los ejes de la ESI (...) La ESI requiere la construcción de una mirada capaz de contemplar las mediaciones sociales, históricas y culturales; valores compartidos y emociones que intervienen en la manera de vivir, disfrutar, cuidar y vincularse con otras personas y con unx mismx.<sup>4</sup>

No es mi deseo dar la imagen de que los chicos son malos y nosotras buenas. Los chicos, al igual que nosotros, están atravesados por lo que escuchan. En un contexto de mayor reproducción de discursos homofóbicos, misóginos y transfóbicos no nos puede sorprender que en las aulas se escuchen y digan estas cosas, cuando no se implementa y cumple la Ley de Educación Sexual Integral (...) Una de las situaciones que más me interpeló se produjo cuando una alumna me dijo: “Si yo te pregunto si sos torta, me respondés sí o

---

4 Narrativa de la estudiante-practicante Sofía Moscatelli

no. No hay tanto problema” Posiblemente es verdad, pero si me hubieran preguntado eso a los quince años, no habría sido tan fácil para mí dar una respuesta. Creo que, por eso, comprendo que los compañeros que respondieron de forma agresiva cuando los interrogaron acerca de su identidad, lo hicieron con violencia porque es lo que reciben de quienes los rodean. Sé por mi propia experiencia que uno se cansa de tener que dar justificaciones o de explicar lo que uno es.

Antes creía que era parte del oficio docente esquivar las preguntas difíciles, las que ponen en juego nuestra propia subjetividad; eso es lo que solía ver en mis docentes. A su vez, al iniciar las prácticas y notar que no había un marco institucional comprometido a acompañar la implementación de la ESI, reforcé mi creencia de eludir las preguntas difíciles. Pero no. Evitar estas preguntas es permitir que las respondan otros, u obligar a responder a quienes quizás todavía no estén listos, arrinconarlos para improvisar argumentos y tener que dar explicaciones por el simple hecho de ser distintos a lo que espera el sistema patriarcal y heterocisnormativo.

Tampoco podemos exigirles, desde nuestro rol docente, que a los quince años traigan incorporadas todas las nociones y aprendizajes que, a nosotros como país, nos llevó décadas comprender y asimilar. Sin embargo, hoy tienen un marco legal que las respalda, gracias a quienes militaron la Ley de Educación Sexual Integral, el Matrimonio Igualitario, la Ley de Identidad de Género y la Interrupción Voluntaria del Embarazo. Somos nosotros desde nuestro rol docente los que tenemos que seguir acompañando este recorrido, trabajando sobre las dudas, enseñándoles a desconfiar de aquellos que proponen un mundo en el que, quien se anima a mostrarse diferente al resto, a ser auténtico, tiene que hacerlo solo y bajo su propio riesgo.<sup>5</sup>

## Conclusión

La nuestra es una investigación en estado inicial. A futuro, mediante encuestas y planillas de seguimiento, nos introduciremos en los puntos de vista de los co-formadores, estos actores fundamentales en la formación de los practicantes, para encontrar, en el análisis de sus aseveraciones y detracciones, lineamientos que nos den pautas a implementar en futuros acompañamientos a docentes nóveles.

---

5 Narrativa de la estudiante-practicante Aylén Herrera.

## Bibliografía y referencias bibliográficas

**Alliaud, A. (2007).** *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires

**Alliaud, A. y Antelo, E. (2009).** *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor S.A., Buenos Aires.

**Birgín, A. (1997).** “Las regulaciones del trabajo de enseñar”. Tesis de maestría, Buenos Aires.

**Chapato, M. (2020).** “Práctica situada”. Disponible en <https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/practicasisuada.MariaChapato.pdf>. UNICEN.

**Cortázar, Julio (2011).** “Final del juego”, en *Final del juego*. Buenos Aires, Alfaguara.

**Finocchio, S. (2013).** Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados). *Propuesta Educativa*, 39, 41-53.

**Gago, V. (2015).** *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires, Tinta Limón.

# Bitácora de Estudiantes avanzados del Profesorado de Matemática: Miradas sobre la Práctica y la Construcción Docente

---

Cohen, Laura

✉ lauramcohen@hotmail.com

Maidana, Matías

✉ matiaseduardoramon.maidana@unahur.edu.ar

Ribas, Marcos

✉ yosoymarcos@yahoo.com.ar

Palacios, Miguel

✉ miguel\_anpal@hotmail.com

**CARRERA:** Profesorado Universitario de Matemática

**PALABRAS CLAVE:** escuela secundaria; formación docente; prácticas profesionalizantes

## Resumen

Este texto presenta algunas reflexiones de estudiantes avanzados del Profesorado Universitario de Matemática de la Universidad Nacional de Hurlingham. Las mismas están basadas desde una experiencia fundamental de la carrera: Las prácticas profesionalizantes en las escuelas.

Desde una mirada retrospectiva, se pretende compartir las reflexiones que se tenían antes del comienzo de las residencias y las nuevas preguntas e interrogantes que se habilitan como futuro docentes luego de culminar la última etapa del profesorado.

Los nuevos desafíos que se plantean en este documento pretenden ser motor de un accionar en las futuras clases de Matemática desde una perspectiva crítica, que contemple la diversidad y que permita pensar en nuevos escenarios escolares en el área.

## Introducción

En el profesorado Universitario de Matemática de la Universidad Nacional de Hurlingham se desarrollan diversas tareas propias de un trabajo académico y social que se espera que los futuros docentes puedan implementar en sus aulas, cuando les toque enseñar. Esto supone la construcción de conocimiento individual y colectivo, tanto matemático como didáctico, un trabajo intelectual en base a los desafíos y responsabilidades que implica ser docente hoy y la construcción de saberes que permitirán ejercer el oficio profesional en un ámbito

donde se promueva la democracia, se vele por la justicia social, la igualdad, el respeto por la diversidad y la promulgación de espacios de inclusión tanto dentro como fuera de la escuela. Docentes y estudiantes asumimos este compromiso con la educación, que habilita reflotar viejos interrogantes pedagógicos y nuevas reflexiones propias de la comunidad educativa. La organización del profesorado de Matemática incluye lo que se denomina Trayecto Formativo, que contiene las CIC (Ciclo de Integración Curricular) y las Didácticas Específicas. Este conjunto de materias nos acompañan en las trayectorias a lo largo de toda la carrera. Los contenidos abordados en las primeras CIC se desarrollan en torno a ejes didácticos matemáticos prioritarios en la práctica docente, como por ejemplo, la enseñanza y aprendizaje de la Aritmética, la transición entre la Aritmética y el Álgebra, la enseñanza y aprendizaje de la Geometría y la enseñanza y aprendizaje de las Funciones. En CIC V y CIC VI desarrollamos prácticas profesionalizantes en escuelas asociadas con una carga horaria que permite adentrarnos en la cultura escolar.

## Interrogantes de la formación docente

En los últimos tramos de las CIC cobran vida interrogantes propios de la formación docente. Decidimos centrarnos en algunos de estos, que serán motor del relato de experiencias que, como futuros docentes, nos permitió ampliar la perspectiva en nuestra formación inicial.

Al recordar los inicios de nuestra formación, destacamos algunos tópicos que fuimos viendo en las materias:

“Cuando entramos al profesorado, traíamos una matemática basada en: Explicación del docente – Ejemplo – Práctica del estudiante”.

“Desde la teoría que vamos conociendo en el Profesorado aprendimos cómo gestionar una clase ideal”.

“Aprendimos que no debemos dar la solución a los problemas, sino devolver esa duda con una pregunta o intervención que lleve a los estudiantes a la reflexión”.

“Nos llevamos herramientas como Cambio de Marcos y de Registros, Variables Didácticas y el uso del pizarrón en el aula”.

“Construimos y usamos planificaciones tan detalladas en las CIC que nos aportan con mayor seguridad poder intervenir cuando un estudiante no sabe qué debe hacer o cómo continuar la resolución. Nos invitó a pensar en posibles resoluciones de estudiantes de otra manera”.

“Vimos cómo una secuencia de problemas se va conectando con otra clase de problemas. También vimos que hay diversos tipos de problemas. Están aquellos problemas para enseñar y problemas para reinvertir”.

“Aprendimos a observar cómo se manejan los chicos, cómo da la clase el profesor co-formador o la profesora co-formadora. Vimos que hay otra matemática (a veces), más tradicional, distinta de la que tenemos que enseñar”.

“Aprendimos a construir planificaciones de manera colaborativa, con el aporte de consejos y las experiencias del profesor coformador”.

“Aprendimos que escuchar es tan importante como poder expresarse”.

Estas reflexiones iniciales cobran sentido en el recorrido de las trayectorias realizadas, pero también hay asuntos que consideramos necesario pensar. Consideramos que estas nuevas

reflexiones son el resultado del entramado entre los conocimientos adquiridos y el contacto con el aula. Estas nuevas preguntas/reflexiones emergen únicamente de la vivencia de las CIC, en el entramado entre la teoría y la práctica:

“¿Cómo atendemos a lo no planificado? Por ejemplo, alguna respuesta de un estudiante que no previmos ¿Qué hacer en esos casos? La teoría que estudiamos no nos da la manera de actuar en cada circunstancia y eso es lo genial de las prácticas. Así como en Matemática, nuestra profesión también se aprende haciendo”.

“¿Cómo podemos dar buenas clases a estudiantes que no están acostumbrados a resolver problemas? Generalmente nos enfrentamos al desafío de enseñar con problemas y los estudiantes vienen trabajando una matemática distinta, más tradicional. Es un desafío desde el día 1”.

“En las prácticas aprendimos a tener actividades extras para las clases, ya que la observación nunca es completa en su totalidad. A veces los chicos responden mejor con nosotros que con la profesora o el profesor”.

“Aprendimos que un recreo es un espacio para pensar en cómo gestionar mejor la clase, cuando este termine”.

“¿Cómo reformular una pregunta que los estudiantes no han logrado responder, de tal forma que sin dar las respuestas, al mismo tiempo otorgue ideas para analizar posibles alternativas de resolución?”.

“Al “invertir” el orden de las cosas (en referencia a la matemática tradicional) y darle el protagonismo de la producción del conocimiento al estudiante, vemos cierto entusiasmo. El estudiante comienza a sentirse capaz de producir, toma confianza produciéndose una sinergia en el aula similar a una comunidad matemática de estudio”.

“Si bien este enfoque puede ser disruptivo para los que fuimos educados bajo un enfoque tradicional, y por momentos uno crea que es inviable darle la posta del protagonismo al estudiante, al haber transitado las prácticas puedo decir que la única forma de darle sentido a las matemáticas en un aula es haciéndolas”.

“Nunca me puse a pensar en el manejo del grupo de estudiantes hasta que tuve que dar clases. Hacíamos otras actividades: buscar buenos problemas, analizarlos. Nunca me pregunté cómo hacer para que los estudiantes “se enganchen” con el trabajo matemático. Ahí me di cuenta de que no todos resuelven por igual, hay algunos que lo hacen rápido y otros no tanto, y hay que darles tiempo, pero a su vez avanzar con el resto para que no se dispersen”.

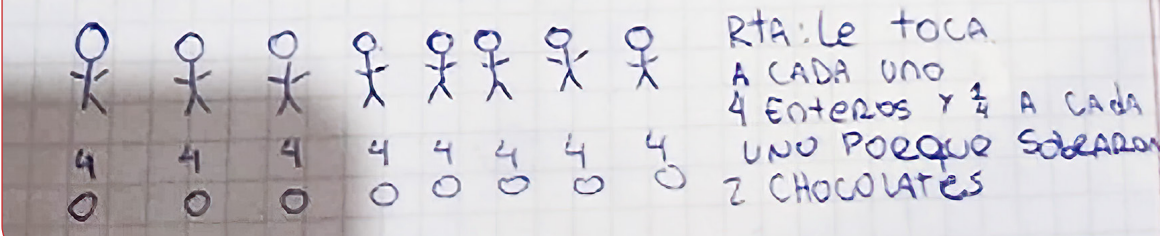
## A modo de cierre

En síntesis, nos parece interesante poder destacar a partir del recorrido que fuimos realizando como estudiantes avanzados, y con ayuda del profesor de la cátedra, que los conocimientos adquiridos nos brindan herramientas como futuros docentes pero también nos permiten cuestionar críticamente nuestra propia práctica. Por esto mismo, destacamos que la reflexión sobre la práctica no es una actividad únicamente de la formación permanente, sino que se va gestando y tomando forma desde las primeras prácticas en el profesorado. Para que esto ocurra, es necesario habitar y recorrer la escuela, lugar donde se habilitan escenarios de análisis propios de la tarea docente.

Para finalizar, en las Didácticas y en las CIC hemos aprendido a analizar producciones de otros docentes y estudiantes de manera “lejana”. Hoy, esas producciones viven en nuestras aulas, donde vemos con otros ojos lo que realizan las y los estudiantes del Nivel Secundario. Aquí compartimos unas producciones de nuestros alumnos y alumnas, donde valoramos un quehacer matemático distinto, fruto de nuestra tarea en base a la resolución de problemas, donde los estudiantes son capaces construir, explorar, usar diferentes formas para resolver, fundamentar y comunicar. Esa matemática es la que queremos que puedan desarrollar todos los estudiantes a los que nos toque enseñar.

Estas imágenes muestran, ante un mismo problema la diversidad de formas de resolución, lo que permitirá en la clase un debate enriquecedor en torno a los procedimientos y argumentaciones de las y los estudiantes. El después de resolver un problema es una parte más de las clases de Matemática, donde el desafío es, como siempre, hacer evolucionar los aprendizajes considerando la heterogeneidad del aula.

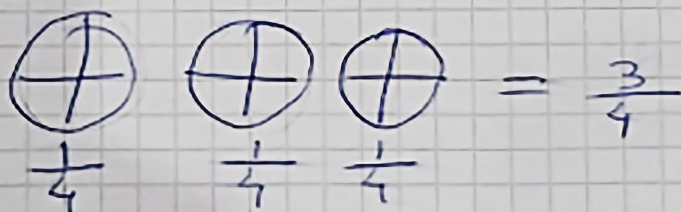
SE REPARTEN 34 CHOCOLATES iguales entre 8 Amigos DE MANERA que a todos le corresponde la misma CANTIDAD. A CADA UNO LE TOCA MAS O MENOS de 4 CHOCOLATES? ¿CUANTO MAS O CUANTO MENOS?



RTA: Le toca a cada uno 4 enteros y  $\frac{1}{4}$  a cada uno porque sobran 2 chocolates

Celente tiene 3 alfajores iguales y decide compartirlos Vera, Ana y Rivam a guisa que las 4 toman la misma cantidad y que no se le nada como pedía alpartirle cuanto le toca a cada una.

respuesta:



$$\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} = \frac{3}{4}$$

PROBLEMAS

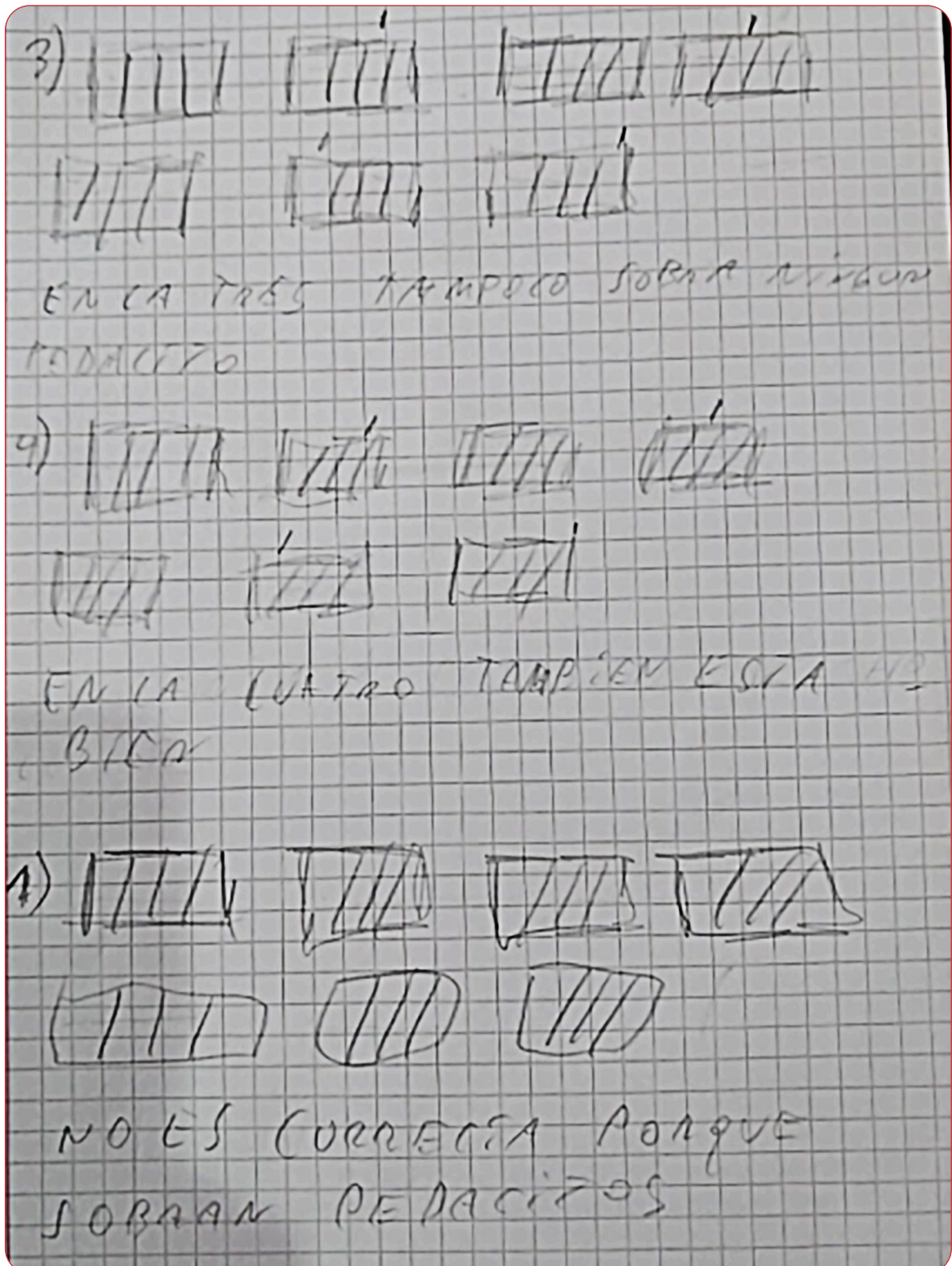
① TRES AMIGAS FUERON A LA CASA DE CAROLINA. SU ABUELA LE HABÍA REGALADO 5 CHOCOLATES IGUALES Y QUIEREN COMPARTIRLOS CON ELAS SI QUIERAN QUE LAS 4 COMAN LA MISMA CANTIDAD DE CHOCOLATE Y QUE NO QUEDA NADA. CUANTO LE TOCA A CADA UNA.

A CADA UNA LE TOCA  $\frac{1}{4}$ , O SEA  $\frac{5}{4}$

② CELESTE TIENE 3 ALFAJORES IGUALES Y QUIERE COMPARTIRLOS CON NOAH, ANA Y MIRIAM SI QUIEREN QUE LAS 4 COMAN LA MISMA CANTIDAD DE ALFAJOR Y QUE NO QUEDA NINGUNO. COMO PODRÍA REPARTIRLO? Y CUANTO.

IRÍAN  $\frac{3}{4}$  DE CADA ALFAJOR PARA CADA UNA.

Se dice que una cantidad es, por ejemplo  $\frac{1}{4}$  de la unidad, si con 4 de estas cantidades se forma la unidad. A su vez, si una unidad se divide en 4 partes iguales, cada una de ellas representa  $\frac{1}{4}$  de la. Así, 3 partes de  $\frac{1}{4}$  de una unidad equivalen a  $\frac{3}{4}$  de la unidad.



# Segundas Jornadas Académicas UNAHUR

Experiencias e investigaciones  
en el campo de las prácticas  
en formación inicial de los  
Profesorados Universitarios



UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE  
HURLINGHAM

Educación  
pública, gratuita  
y de calidad

[www.unahur.edu.ar](http://www.unahur.edu.ar)

ISBN 978-987-46875-9-3



9 789874 687593