

## **Las experiencias de las estudiantes practicantes en un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de La Pampa, Argentina.**

### **The experiences of practicing students in a Higher Teacher Training Institute in the province of La Pampa, Argentina.**

ARTÍCULO

**Griselda Rosana Beatriz Conde**

Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Contacto: [griseldarosanaconde@gmail.com](mailto:griseldarosanaconde@gmail.com)

*Recibido: octubre de 2024*

*Aceptado: noviembre de 2024*

#### **Resumen**

El presente artículo tiene por objetivo identificar de qué modo se llevan adelante las experiencias de las prácticas por parte de las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial en un Instituto Superior de Formación Docente en la provincia de La Pampa, Argentina; evidenciándose aspectos nodales y desafíos que se presentan al momento de concretar el trabajo en terreno.

En primer momento se plantea la importancia del campo de la formación de las prácticas profesionales en la formación docente inicial realizando una breve contextualización a nivel nacional y jurisdiccional. Luego, se hace referencia a las experiencias que llevan adelante las practicantes en los escenarios de las salas de Nivel Inicial y los desafíos que se presentan en el trabajo en terreno. Dichas experiencias se sitúan en un trabajo de investigación realizado desde un enfoque cualitativo y conforme al análisis de los instrumentos de recolección de datos aplicados sobre la muestra seleccionada, estudiantes practicantes de 3° y 4° año del Profesorado de Educación Inicial durante el período 2020-2021. En ello, se implica un trabajo colaborativo entre profesores y profesoras del campo de las prácticas de los Institutos Superiores de Formación Docente y docentes co-formadores de las instituciones asociadas.

Las conclusiones constituyen un insumo valioso para debatir en la formación docente inicial en tanto dan cuenta de la relevancia del campo de las prácticas; el cual no está exento de tensiones y desafíos en la construcción del ejercicio del futuro rol profesional. Dichos aportes se consideran pertinentes para establecer prioridades en la agenda de las políticas educativas jurisdiccionales y nacionales.

**Palabras clave:** experiencias; estudiantes practicantes; formación docente inicial.

## Abstract

The objective of this article is to identify how the internship experiences are carried out by the students of the Initial Education Teachers at a Higher Teacher Training Institute in the province of La Pampa, Argentina; evidencing nodal aspects and challenges that arise when carrying out work on the ground.

First, the importance of the field of training of professional practices training in initial teacher education is addressed, providing a brief national and jurisdictional context. Secondly, reference is made to the experiences carried out by the practicum students in the settings of the Initial Level classrooms and the challenges that arise in field work. These experiences are located in a research work carried out from a qualitative approach. and according to the analysis of the data collection instruments applied to the selected sample, 3rd and 4th year practicing students of Initial Education Teachers during the 2020-2021 period. This involves collaborative work between professors in the field of practices of the Higher Teacher Training Institutes and co-training professors from partner institutions. The conclusions constitute a valuable input to debate in initial teacher training as they account for the relevance of the field of practices; which is not free of tensions and challenges in the construction of the exercise of the future professional role. These contributions are considered relevant to establish priorities on the agenda of jurisdictional and national educational policies.

**Keywords:** experiences; practicum students; initial teacher education.

## Introducción

La formación docente inicial tiene por finalidad preparar profesionales capaces de enseñar y transmitir los conocimientos que contribuyen en la formación integral de los sujetos. El campo de la formación en la práctica se sitúa conforme al aprendizaje respecto de las capacidades puestas en juego al momento de actuar como docentes en las aulas y en las escuelas e involucra la participación e incorporación de modo progresiva en los ámbitos escolares [Resolución 24 de 2007 Consejo Federal de Educación (CFE<sup>1</sup>)]<sup>2</sup>. Dicho campo requiere que los docentes en formación aprendan a enseñar y ese aprendizaje

---

<sup>1</sup> De aquí en adelante se utiliza la sigla CFE para referir al Consejo Federal de Educación.

<sup>2</sup> En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Resolución 24 de 2007 [CFE] se explicita que los planes de estudio deben organizarse en función de tres campos básicos de conocimiento: la formación general, la formación específica y la formación en la práctica profesional. Cabe aclarar que, a partir de dicho encuadre el campo de la formación en la práctica profesional adquiere relevancia en los últimos años a partir de la incorporación en los planes de estudio de los Institutos Superiores de Formación Docente.

implica un saber-hacer a partir del encuentro entre el experimentado y el novato en donde se entran perspectivas que requieren de la teoría y de la práctica, del conocimiento y de la acción (Alliaud, 2014; 2019).

Lo anteriormente mencionado conlleva considerar un itinerario sobre el que se despliegan los fundamentos de la profesión. Constituye un proceso que contempla acciones en las que se implican el seguimiento a lo largo de la carrera docente y se anticipan aspectos vinculados a la complejidad gradual del aprendizaje en el recorrido de las prácticas a partir de la participación de las estudiantes. Estos aspectos permiten visibilizar el rol central que ocupan las profesoras y los profesores del campo de las prácticas docentes respecto de la inserción de las y los futuros docentes en el aula (Davini, 2015).

También, se tienen en cuenta los vínculos y el trabajo colaborativo que dan lugar a la conformación de redes interinstitucionales entre las profesoras y los profesores del campo de la práctica de los Institutos Superiores de Formación Docente y quienes asumen el rol de docentes co-formadores de las instituciones asociadas. Estos docentes co-formadores acompañan a los futuros docentes en las prácticas de iniciación profesional con los grupos de estudiantes en las aulas. Cabe señalar la relevancia de la figura del docente co-formador, quien con experiencia profesional recibe a las estudiantes y los estudiantes practicantes y residentes en los grupos-clase de las instituciones que tiene a cargo y realiza un seguimiento “de la formación en terreno de los futuros docentes” (Foresi, 2009, p. 224).

Según lo descrito, las practicantes llevan a cabo sus experiencias de iniciación en el oficio de ser docente donde se ponen en juego las competencias, saberes, habilidades, capacidades y una postura reflexiva en torno al recorrido vivenciado. En esa misma línea, afrontan situaciones que acontecen en la vida cotidiana escolar y específicamente en el aula y sobre las que se visibilizan procesos de identificación, reconocimiento, ámbitos de decisión e intervención. De esta manera, la formación de un practicante reflexivo impregna de sentido a la formación de un profesional con capacidad para construir competencias e incorporar saberes a partir de lo adquirido en la carrera docente y de la experiencia (Perrenoud, 2011).

A su vez, en las experiencias de las practicantes se identifica la importancia de armar parejas pedagógicas lo cual da lugar a un aprendizaje colaborativo donde las estudiantes combinan la capacidad de ensayar, modificar, enriquecer, imaginar, inventar, recrear y ejercitar de modo progresivo. Esto les permite anticipar y resignificar situaciones ante la incertidumbre y la complejidad de los escenarios de las escuelas asociadas, establecer relaciones colaborativas y reflexionar en torno a ello. En este intercambio entre las integrantes de las parejas pedagógicas se enriquece el proceso de formación de las prácticas (Alliaud, 2019; Leguizamón y Medina, 2018).

Las consideraciones formuladas se profundizan a la luz de un estudio desde un paradigma de investigación cualitativo donde se indagan e identifican las experiencias de iniciación desde perspectiva de las estudiantes practicantes de 3° y 4° año en la formación docente inicial. Se analizan los casos relevantes de acuerdo con los criterios de investigación que permiten dar cuenta de dichas experiencias en las instituciones asociadas. En virtud de ello, los instrumentos utilizados para recolectar la información son las entrevistas semiestructuradas y en profundidad, diarios de formación y dispositivos del campo de la práctica profesional a partir de los cuales se sistematizan los hallazgos y se examinan a la luz de las categorías conceptuales.

Según lo referido, en el presente artículo se propone identificar de qué modo se llevan adelante las experiencias de las prácticas por parte de las estudiantes<sup>3</sup> del Profesorado de Educación Inicial en un Instituto Superior de Formación Docente de gestión pública durante el período 2020-2021 en la provincia de La Pampa, Argentina<sup>4</sup>.

### **Contextualización de las políticas de formación docente inicial en el Profesorado de Educación Inicial en el escenario nacional y jurisdiccional.**

En este apartado se incorporan ejes nodales para situar el campo de las prácticas docentes en el Nivel Inicial a nivel nacional y jurisdiccional en la formación docente inicial. Estos aspectos se relacionan con el problema de investigación desde donde se indagan e identifican las experiencias de las estudiantes practicantes en el campo de la práctica profesional de la formación docente inicial.

#### *El campo de la formación docente inicial en el Profesorado de Nivel Inicial a nivel nacional*

El Nivel Superior constituye el sistema formador en las políticas de formación docente tal como se refiere en la Ley de Educación Superior 24521 de 1995 y sus

---

<sup>3</sup> En el presente artículo, debido a que las alusiones acerca de las estudiantes practicantes se refieren a mujeres, se adopta esta elección e inclusión por un reconocimiento del género de las mujeres. Se respeta la utilización de los artículos “la”, “las” ya que resulta pertinente a los fines explicitados. A su vez, en el desarrollo de dicho artículo se utilizan algunas enunciaciones con términos genéricos, desde una perspectiva pedagógica relacionada con las teorías de género, masculinidades y definición del lugar del docente para el Nivel Inicial. La intencionalidad es visibilizar el lenguaje desde una perspectiva inclusiva lejos de opacar tendencias de un lenguaje neutro y transparente que, durante tiempo bajo premisas de universalidad profundizó las diferencias existentes.

<sup>4</sup> Cabe aclarar que el presente Artículo toma como referencia el trabajo de investigación de la Tesis Maestría en Educación, Universidad Nacional de Quilmes (2023) y profundiza aspectos relacionados específicamente con las experiencias que llevan adelante las estudiantes practicantes del Profesorado de Educación Inicial en un Instituto Superior de Formación Docente en la provincia de La Pampa, Argentina.

modificadorias<sup>5</sup> en acuerdo con las pautas emanadas en el ámbito del CFE<sup>6</sup> y en la Ley de Educación Nacional 26206 de 2006.<sup>7</sup> El encuadre para la formación docente inicial en el Profesorado de Educación Inicial está a cargo de los Institutos Superiores de Formación Docente que comprenden a las Escuelas Normales (en el Nivel Superior) y a los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal y privada dependientes de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Conforme a lo anteriormente explicitado, en las Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del Profesorado de Educación Inicial se pone en valor el campo de la formación en la práctica profesional como un eje central en los diseños curriculares; a partir del cual se articulan los aportes con el campo de la formación general y con el campo de la formación específica desde el inicio hasta la culminación de las prácticas con las residencias pedagógicas [Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)<sup>8</sup>, 2009]. Desde esta perspectiva, se implican diversos procesos vinculados a la propia reflexión sobre la experiencia de enseñar, desde una perspectiva individual como colectiva en y sobre las prácticas. Así, la reflexión permite integrar los conocimientos y las experiencias, entre la teoría y la práctica, propiciando el punto de referencia para aprender a enseñar en la formación docente inicial.

A su vez, las prácticas conforman un espacio fundamental para el aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las escuelas. Desde este punto de vista, se resignifican conocimientos de otros campos curriculares y se vinculan con el desarrollo de la acción a partir del análisis, la reflexión y la experimentación práctica en un contexto real (INFD, 2009).

En esta perspectiva, se considera valioso recuperar los marcos que abonan sentidos para comprender desde qué ámbito se sitúan las capacidades profesionales<sup>9</sup> en la formación docente inicial; lo cual involucra las conceptualizaciones sobre conocimientos, capacidades y actitudes esperados en las egresadas y los egresados de las instituciones

---

<sup>5</sup> Entre dichas modificadorias cabe mencionar la Ley 27204 de 2015 referida a la implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de la Educación Superior.

<sup>6</sup> El órgano superior del CFE es la Asamblea Federal, integrada por el ministro, la ministra del área del Poder Ejecutivo Nacional como presidente, por los ministros y las ministras o responsables del área educativa de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres (3) representantes del Consejo de Universidades (LEN 26.206 de 2006, Artículo 117).

<sup>7</sup> La Ley de Educación Nacional 26206 de 2006 estipula jerarquizar y revalorizar la formación docente como factor clave para mejorar la calidad de la educación (Artículo 73) y crea el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable de la planificación, coordinación y ejecución de políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua (Artículo 76).

<sup>8</sup> De aquí en adelante se utiliza la sigla INFD para referir al Instituto Nacional de Formación Docente.

<sup>9</sup> Para ampliar dicha mención, se sugiere retomar la Resolución 337 de 2018 [CFE] en la cual se aprueba el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial.

formadoras (Resolución 337 de 2018 [CFE]). También, se han de recuperar las experiencias acerca de lo que acontece en la sala de Nivel Inicial, a partir del intercambio con otros pares, profesores co-formadores y de las prácticas (INFD, 2009).

Un aspecto que cabe mencionar es que, si bien desde las normativas se tiende a fortalecer la integración entre los Institutos Superiores de Formación Docente y las escuelas asociadas donde se concretan las prácticas, no se desconoce el conjunto de problemáticas que abarca la inserción de las y los estudiantes en las escuelas y el desarrollo de proyectos conjuntos entre las instituciones.

La formación donde las futuras y los futuros docentes realizan sus primeras experiencias configuran el espacio de iniciación en la carrera docente e implica una tarea conjunta y colaborativa entre maestros y profesores de las escuelas asociadas y profesores de prácticas de los Institutos Superiores. En este escenario, se ha de posibilitar una visión que supere viejas tensiones vinculadas a lo que se puede hacer concretamente en las aulas y aquello que el profesor de prácticas espera que realicen los practicantes. Esta posición requiere de un rol activo por parte del profesor que acompaña el trayecto de las prácticas redundando en una experiencia formativa que permita contextualizar las iniciativas en las escuelas.

De allí, la importancia de las experiencias de iniciación en las prácticas dado que se sustentan en aprender a enseñar y en la reflexión e interpelación acerca de los saberes sobre lo que significa enseñar. En ello, adquiere visibilidad la mirada acerca de las biografías escolares, las entrevistas, los registros y narrativas situadas en el encuadre de las prácticas; en tanto dispositivos que contribuyen en la sistematización de dichas prácticas, comprometiendo procesos de reflexión e intervención.

También, es importante considerar los modos de pensar y construir las dinámicas y relaciones diferenciales que se establecen con el saber y las jerarquías del poder conforme a las funciones asignadas al profesorado de prácticas, docentes co-formadores y estudiantes practicantes. Se tiene como visión gestionar espacios de relaciones más horizontales entre dichos actores que abonen sentido en la formación de los futuros docentes.

El profesor co-formador establece el primer andamio que modeliza en la instancia de enseñar a enseñar en la especificidad de la sala de Nivel Inicial. Porta un saber experto que pone en práctica en las situaciones reales de las aulas y realiza intervenciones tendientes a desnaturalizar y renovar dichas prácticas y las rutinas arraigadas en la matriz tradicional. Este rol se visibiliza en el momento de la inserción en la sala y constituye una figura central dado que orienta, monitorea, colabora y tutoriza las prácticas de los futuros docentes. Este itinerario formativo implica una responsabilidad en cuanto a acompañar y facilitar la incorporación progresiva de los estudiantes practicantes en la sala (INFD, 2009).

La interacción entre practicantes, profesores formadores y profesores co-formadores se lleva adelante en dos territorios, uno correspondiente al ámbito formador y otro, en las escuelas asociadas donde se desarrollan las prácticas. Se genera un espacio enriquecido por los vínculos entre practicantes y profesores co-formadores y entre pares.

Los aspectos mencionados intentan dar cuenta de la relevancia que adquieren las estrategias de trabajo mancomunadas y los acuerdos logrados entre los actores de las instituciones a fin de construir redes interinstitucionales entre el instituto formador y las escuelas del nivel para el cual se forma.

### *El campo de la formación docente inicial en el Profesorado de Nivel Inicial a nivel jurisdiccional*

En la provincia de La Pampa, el Ministerio de Educación es el organismo que adecúa el Sistema de Formación Docente en sintonía con los criterios de regulación acordados en el CFE (Ley de Educación Provincial 2511 de 2009). La Educación Superior se sitúa en las normativas vigentes.<sup>10</sup> En función de lo explicitado, se advierte una consonancia entre el encuadre de la política educativa provincial inscripta en la LEP 2511 de 2009 y el establecido a nivel nacional.<sup>11</sup>

El marco de la política educativa para la formación docente inicial se inscribe en el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Inicial (Resolución 1131 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]) y se estructura en tres campos de conocimiento: la formación general, la formación específica y la formación en la práctica profesional. En dicho Diseño Curricular se expresa que la formación docente se orienta hacia una práctica profesional vinculada con la función de asumir la responsabilidad docente de enseñar. Las prácticas se visibilizan a partir de un espacio de participación progresiva en las escuelas que les posibilita asumir el rol profesional e iniciarse en el ejercicio de la docencia, llevar adelante las propuestas de enseñanza e integrarse al grupo clase.

En las normativas se estipulan los criterios para llevar adelante las prácticas profesionales de la formación docente inicial. Así, se prevén espacios de participación como pasantías, ayudantías y prácticas de enseñanza que, de modo progresivo, posibilitan diversas experiencias para el ejercicio de la práctica docente. Estos espacios se apoyan en dispositivos de formación que facilitan el trabajo conjunto entre docentes a cargo de Práctica de la institución formadora y docentes co-formadores y co-formadoras de las

---

<sup>10</sup> Me refiero a Ley de Educación Superior 24521 de 1995, la Ley de Educación Técnica Superior 26058 de 2005, la Ley de Educación Nacional 26206 de 2006, la Ley de Educación Provincial 2511 de 2009 y reglamentaciones del CFE (LEP 2511 de 2009, Artículo 38).

<sup>11</sup> Puede revisarse los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Documento Aprobado por Resolución 24 de 2007 [CFE]) y Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Inicial del INFD (2009).

escuelas asociadas. Desde el enfoque de Sanjurjo (2012) se destaca la utilización de estos dispositivos y también, se incorporan espacios de talleres, la narrativa de la biografía escolar, el diario de clases, el relato de experiencias o de incidentes críticos, el análisis de casos, la confrontación entre la teoría y la práctica, el análisis de situaciones imprevistas y los ateneos.

Se estima prioritario contribuir a la especificidad del Nivel Inicial concebido como una unidad pedagógica<sup>12</sup> en el primer tramo de la obligatoriedad del sistema educativo. Ello implica atender la integralidad del Nivel<sup>13</sup> y supone que los futuros docentes se constituyan en los primeros agentes estatales que se vinculan con las infancias.

Respecto del campo de las prácticas se realiza una descripción acerca de las acciones conjuntas que involucran por una parte a las Instituciones Superiores de Formación Docente y, por otra parte, a las escuelas asociadas donde se desarrollan las experiencias por parte de las estudiantes practicantes en las salas de Nivel Inicial según el encuadre normativo. De este modo, se sitúa el trabajo colaborativo entre docentes a cargo de las prácticas, docentes co-formadores y estudiantes practicantes y residentes a partir del cual se construyen acuerdos, se organizan tareas, funciones y responsabilidades a asumir por parte de los actores intervinientes, se registran las acciones de seguimiento y cumplimiento de las prácticas.

También, se incorporan registros del período de observaciones, ayudantías, espacios de debate y reflexión, tutorías, ateneos, entre otros. Se incluyen criterios de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes practicantes en las instituciones educativas asociadas, concepciones y miradas acerca de la práctica profesional docente en la formación docente inicial. Cabe señalar que el rol del co-formador en la provincia de La Pampa, desde el año 2015 tiene un reconocimiento simbólico y se certifica dicha acción formativa.

---

<sup>12</sup> Según lo explicitado en la Ley de Educación Nacional N°26206 y en la Ley de Educación Provincial N°2511 que abarca la educación de niños de 45 días a los 5 años.

<sup>13</sup> En el sistema educativo formal las instituciones que se ocupan de la educación integral en la primera infancia son los Jardines Maternales y los Jardines de Infantes pertenecientes a la gestión pública y/o privada. El formato organizativo responde al proceso de nuclearización mediante el cual se constituyen los Jardines de Infantes Nucleados (JIN). Esta modalidad implementada en la provincia de La Pampa desde el año 1987 hasta la actualidad, dispone que las salas de Jardín de Infantes distribuidas en diferentes escuelas, dependen de una misma dirección con sede en alguna de ellas. En el Diseño Curricular de Nivel Inicial (Resolución 1546 de 2012 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa] se explicita que dicha modalidad otorga autonomía organizativa y funcional al servicio de Educación Inicial. Se especifica que conforme a la Ley 2981 de 2017 (Artículo 21) se establece la obligatoriedad en los dos (2) últimos años en el Sistema Educativo Provincial de La Pampa. A su vez, el Estado Provincial garantizará la universalidad de los servicios educativos gratuitos para los niños y las niñas de tres (3) años de edad, otorgando prioridad a los sectores sociales más desfavorecidos con la finalidad de igualar las oportunidades.

Como se ha descrito, las definiciones nacionales y jurisdiccionales de carácter prescriptivo renovaron los planes de estudio para la formación docente, ampliándose los espacios y tiempos curriculares de las prácticas docentes a lo largo de la carrera.

De esta forma se pone de relieve la importancia del campo de la formación de las prácticas profesionales en la formación docente inicial a partir de la contextualización a nivel nacional y jurisdiccional; conformándose en un aporte significativo para indagar de qué modo las estudiantes practicantes llevan adelante sus experiencias de iniciación en las instituciones asociadas.

### **Breve referencia al trabajo metodológico de investigación**

Se considera pertinente realizar una breve mención acerca del enfoque metodológico de la investigación en el cual se circunscriben los resultados y discusiones que se presentan en el artículo. El mismo se inscribe en un paradigma cualitativo para interpretar y comprender la realidad desde una perspectiva holística. La finalidad es recoger información que permita describir de qué forma transitan las experiencias las estudiantes practicantes de 3° y 4° año del Profesorado de Educación Inicial durante el período 2020-2021 en un Instituto Superior de Formación Docente<sup>14</sup> de gestión pública en la provincia de La Pampa, Argentina; constituyéndose en el objeto de estudio. Según lo explicitado se trata de indagar e identificar de qué manera las estudiantes practicantes concretan las experiencias de iniciación en las instituciones asociadas de Nivel Inicial. También, relevar los desafíos y tensiones que se presentan al momento de concretar el trabajo en terreno. Para ello, se administró una muestra propositiva, no probabilística, con los casos que tienen un gran potencial para la recolección y el análisis de datos desde el criterio de viabilidad. Se asumen decisiones para obtener datos desde una perspectiva de triangulación, capaz de aumentar la validez y consistencia de los hallazgos y aminorar la posibilidad de cometer una mirada sesgada (Okuda Benavides y Gómez-Restrepo, 2005). Se realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad a las estudiantes practicantes y se relevaron diarios de formación y dispositivos del campo de la práctica profesional que recuperan la perspectiva discursiva de dichas estudiantes. Estos instrumentos constituyen una fuente valiosa de datos y permiten recuperar el recorrido de las prácticas docentes desde una perspectiva subjetiva y sistematizar dichas experiencias en las salas del jardín de infantes en el Nivel Inicial.

---

<sup>14</sup> La Institución de Formación Docente Inicial es una institución de gestión pública de Nivel Superior con sede en la Ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa. En la actualidad se forman Profesores/as de Educación Inicial (P.E.I.) y Profesores/as de Educación Primaria (P.E.P.). Las prácticas docentes del ámbito formador se realizan en las instituciones de Nivel Inicial: Jardines Maternales y los Jardines de Infantes pertenecientes a la gestión pública y/o privada.

Otra consideración a tener presente, es la mirada acerca del acompañamiento de las profesoras de prácticas, del rol del docente co-formador y su relación con el quehacer en el contexto del aula, el trabajo en pareja pedagógica, los vínculos, la construcción de acuerdos, los dispositivos de formación, la planificación y su puesta en práctica al momento de dar las clases en las salas de Nivel Inicial.

Asimismo, se incorporan las acciones que permiten llevar adelante las prácticas, las actividades, la utilización de los recursos, los saberes y conocimientos, las rutinas<sup>15</sup>, el vínculo con el grupo clase, el manejo del grupo, las interacciones, la toma de decisiones, las situaciones emergentes y los aspectos para resignificar. Estos rasgos forman parte de las experiencias que se implican al momento de dar las clases y se enlazan con la construcción del rol docente respecto de lo pensado, vivenciado y experimentado.

Se adopta el método de comparación constante como un procedimiento analítico para fundamentar los conceptos en los datos a partir del posicionamiento crítico, capacidad de apertura y actitud creativa de la investigadora dando lugar a una circularidad sistémica e interrelación entre la recolección de datos, codificación, análisis e interpretación de la información (Osses Bustingorry et al., 2006).

De esta manera, se organiza la información pertinente para dar cuenta de los hallazgos acerca del modo en que tienen lugar las experiencias de las prácticas desde la perspectiva de las estudiantes de 3° y 4° año de la formación docente inicial del Profesorado de Educación Inicial.

## **Resultados y discusiones**

En el presente apartado se ponen de manifiesto los resultados obtenidos acerca de las experiencias de las estudiantes practicantes del Profesorado de Educación Inicial en un Instituto Superior de Formación Docente en la provincia de La Pampa, Argentina durante el período 2020-2021.<sup>16</sup> En primer lugar, se enuncian las características generales que se

---

<sup>15</sup> Actividades que se configuran como un modelo organizacional cotidiano a seguir en la sala del jardín de infantes. Entre ellas, cabe mencionar el ingreso a la sala, el recibimiento por parte de la docente, la hora especial, el saludo con una canción a la bandera, acciones como colocar la fecha, el estado del tiempo, identificar compañeros ausentes, la elección del secretario, realizar alguna actividad, juego libre.

<sup>16</sup> Respecto del contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) condicionado por la situación de pandemia provocada por el virus "COVID-19" donde se suspendieron el desarrollo de las clases presenciales en las escuelas, cabe señalar que en el año 2020 se efectivizaron medidas de carácter excepcional para dar respuesta a las demandas específicas e inmediatas y garantizar la continuidad pedagógica en las Prácticas y Residencias Docentes en los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de La Pampa. Para ello se adecuó un sistema alternativo virtual, a distancias y con diferentes soportes para realizar las Prácticas Profesionales. Durante los años 2020 y 2021 el parámetro de referencia común ha sido la implementación de normativas para dar continuidad pedagógica en el contexto de emergencia sanitaria.

identifican en dichas experiencias. En segundo lugar, se especifican los hallazgos que permiten relevar de qué modo se concreta el trayecto de las experiencias de las prácticas y reconocer aspectos nodales y desafíos que se presentan al momento de concretar el trabajo en terreno. A su vez, se incorporan frases literales, expresiones y reflexiones que resultan representativas a partir de la información recabada según los instrumentos administrados en el trabajo de investigación. Estos insumos se consideran valiosos dado que permiten visibilizar y fundamentar las voces de las entrevistadas, estudiantes practicantes de 3° y 4° año del Profesorado de Nivel Inicial.

Así, se intenta dar cuenta del objetivo planteado en este artículo donde se identifica el modo en que las estudiantes practicantes desarrollan sus experiencias en el ámbito formador y donde se pondera la relevancia del campo de las prácticas como también los desafíos y tensiones que hacen al ejercicio del futuro rol profesional.

### *Características generales*

Las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial describen las prácticas como una experiencia que promueve su formación docente inicial. Visualizan la importancia del campo de la práctica en tanto les permite aproximarse a la realidad institucional concreta, los Jardines de Infantes Nucleados, donde funcionan las salas de cuatro y cinco años. En este aspecto, ponen en valor la inserción en el terreno dado que les aporta una mirada acerca del futuro rol docente. A su vez, señalan algunas dificultades que deben sortear al momento de llevar adelante las prácticas entre las que mencionan con mayor frecuencia la poca disponibilidad de tiempo y la mezcla de emociones y temores que las atraviesa en este último tramo de la formación docente inicial. También, hacen mención a la importancia de establecer acuerdos entre el ámbito formador y las escuelas asociadas.

Respecto a la situación particular del año 2020 surgen referencias acerca de los condicionantes que se implicaron en un contexto de pandemia, donde de manera excepcional, llevaron adelante una experiencia de forma virtual. Si bien reconocen ciertas limitaciones en lo que hace a la conectividad, la comunicación y al breve período de tiempo en que tuvo lugar la experiencia, destacan el vínculo logrado con las co-formadoras; vínculo que les facilitó conocer las realidades de los niños, de las niñas y de sus contextos familiares y visualizar el alcance de las estrategias y propuestas de enseñanza.

Acerca del itinerario realizado en el año 2021 las estudiantes indican que las experiencias de las prácticas comenzaban con un período de observación bajo la forma de escolarización combinada donde se alternaban grupos de estudiantes, organizados en burbujas, con asistencia a clases y con actividades educativas en situaciones de no presencialidad.

Al momento de dar inicio a las prácticas en la sala del jardín de infantes se volvió a la presencialidad; situación que requirió extender el período de observaciones para conocer al grupo clase y reorganizar las planificaciones de las clases. Además, debieron propiciar un espacio para que el grupo se conozca y lograr un vínculo con los niños y las niñas de la sala del jardín, de una semana para la otra, con poco tiempo disponible; aspecto que se indica como uno de los desafíos en el contexto de las prácticas. En dicho recorrido, ponen en valor el acompañamiento de las profesoras co-formadoras y de las prácticas como elementos centrales para efectivizar la inserción en el trabajo del aula. De este modo, se mencionan las características generales que permiten encuadrar la experiencia de las estudiantes practicantes del Profesorado de Educación Inicial en un Instituto Superior de Formación Docente en la provincia de La Pampa, Argentina durante el período 2020-2021.

#### *Resultados en torno a las experiencias de las estudiantes practicantes del Profesorado de Educación Inicial*

En este apartado se presentan los hallazgos que dan cuenta del modo en que las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial desarrollan sus experiencias de las prácticas y se evidencian los desafíos y las tensiones en la concreción del trabajo en terreno. Así, las expresiones de las estudiantes de 3° y 4° año ponen de manifiesto que dichas experiencias facilitan la construcción del ejercicio de un rol profesional y visibilizan un espacio no exento de desafíos que se entran al momento de poner en práctica los saberes, capacidades y habilidades adquiridos en la carrera docente.

A su vez, hacen mención a la capacidad de observar y detenerse a mirar de qué manera la docente lleva adelante la clase, establece los roles, las pautas y las rutinas, el dominio del grupo clase, las dinámicas de interacción, las estrategias, los recursos disponibles, la organización de espacios, tiempos y agrupamientos; aspectos que cobran relevancia al momento de posicionarse frente al aula.

A la luz de lo expuesto, cabe afirmar que las capacidades se implican en un proceso que se inicia con el período de observación y continúa en la práctica del aula y contemplan el entramado vincular, las propuestas de trabajo colaborativas, la planificación de las clases, la mirada reflexiva; rasgos que coinciden con la bibliografía y el encuadre conceptual mencionado (Davini, 2015; Alliaud, 2014; Leguizamón y Medina, 2018). Esto da lugar a la constitución de una identidad profesional. Allí, juegan un rol central la observación y la reflexión en tanto permiten describir los conocimientos implícitos, dar cuenta de los mismos, explicitarlos y hacer posible la transformación de dicho conocimiento tácito en conocimiento en la acción (Leguizamón y Medina, 2018).

Otra característica mencionada con frecuencia por las practicantes es la modalidad organizativa a partir de la conformación de parejas pedagógicas como también, el acompañamiento de las profesoras de prácticas y docentes co-formadoras.

Al respecto se identifica que el hecho de realizar las prácticas en parejas brinda un encuadre de seguridad entre pares, un modelo a seguir mediado por la empatía y la confianza, un espacio para intercambiar dudas, inquietudes y certezas y producir de forma colaborativa; los cuales encuentran fundamento en abordajes teóricos (Sanjurjo, 2012).

Cada integrante de la pareja pedagógica reafirma a la compañera en el modo de posicionamiento a partir de una mirada atenta a la retroalimentación mutua y a un aprendizaje compartido. También cobran sentido las expectativas, vivencias, sentimientos, capacidad de apertura y consejos del par que fortalecen el ejercicio del rol docente. Este accionar forma parte de una experiencia práctica que se relaciona con la teoría, ambas se retroalimentan en el proceso de formación y habilitan la perspectiva reflexiva (Leguizamón y Medina, 2018).

En cuanto al acompañamiento de las profesoras de prácticas, por una parte, las estudiantes coinciden en afirmar que los espacios de talleres, tutorías y debates les posibilita pensar y repensar el itinerario formativo. Ello se refleja expresiones tales como: “la profe de Práctica nos orientó para leer el tema y buscar materiales” (R<sub>9</sub>);<sup>17</sup> “nos brindó mucho apoyo, nos acompañó” (R<sub>2</sub>).<sup>18</sup> Como se observa, en el proceso de formación en las prácticas se involucra el acompañamiento de las profesoras en el accionar de una tarea profesional. Precisamente se instituyen las bases sobre las que se despliegan los fundamentos de la profesión docente. Requiere de un aprendizaje por parte de las practicantes y de su participación activa para implicarse en dicho proceso (Davini, 2015).

Ante ello, las estudiantes señalan que es importante actuar con convicción, tener predisposición para acordar criterios sobre la planificación, adecuar las estrategias y las rutinas escolares, administrar los tiempos, los espacios y los agrupamientos en el aula y partir de situaciones problemáticas que posibiliten experiencias de aprendizaje significativo. A su vez, la expresión oral y creativa han de estar presente en el momento de utilizar los recursos narrativos, junto con el tono de voz y el lenguaje expresivo. Estas acciones requieren poner el cuerpo en las prácticas de enseñanza valiéndose de sus habilidades, gestos, actitudes y lenguaje expresivo para captar la atención del grupo. Basado en lo mencionado antes, en las prácticas se recuperan saberes, se resignifican escenarios, se configuran modos de actuar y enfrentar situaciones imprevistas (Davini, 2015; Alliaud, 2014).

---

<sup>17</sup> Registros que corresponden al 3° año del Profesorado de Nivel Inicial, aportado por una estudiante practicante. De aquí en adelante se utiliza la sigla R<sub>9</sub> para referir a las expresiones de dicha estudiante.

<sup>18</sup> Registros que corresponden al 4° año del Profesorado de Nivel Inicial, aportado por una estudiante practicante. De aquí en adelante se utiliza la sigla R<sub>2</sub> para referir a las expresiones de dicha estudiante.

Por otra parte, estas experiencias no están exentas de obstáculos que requieren de un mayor esfuerzo para posicionarse y tomar decisiones en la sala del jardín. Así, ante situaciones imprevistas y dudas que se presentan, se pone en evidencia una tensión entre intentar resolverlas y asumir la falta de experiencia para actuar en la práctica de la sala del jardín de infantes. Las estudiantes creen que la poca disponibilidad de tiempo fue una de las limitaciones para pensar, repensar y analizar las propuestas e intervenciones, interpelar lo vivido y tratar de comprender ese proceso. En algunas oportunidades reconocen que les faltó tiempo para leer y saber conceptos del contenido a enseñar y cómo hacerlo; situación que derivó en que los niños y las niñas se mostraran aburridos. Mencionan que en un tiempo acotado se les solicita realizar la planificación la cual debe ser aprobada por el Instituto Superior de Formación Docente y el Jardín de Infantes Nucleado. A su vez, visualizan poca claridad en los acuerdos entre las instituciones involucradas, el ámbito formador y las escuelas asociadas.

Al respecto, las practicantes afirman que, “una cosa es escribir la planificación y otra, llevarla a cabo” (R<sub>4</sub>);<sup>19</sup> “una cosa es cómo te enseñan a planificar y otra cosa es cómo se planifica en la escuela” (R<sub>4</sub>). Se detecta que esta capacidad para planificar según lo solicitado por ambas instituciones, por parte del ámbito formador, quien aprueba la misma y por parte de la institución asociada donde se socializa y se lleva adelante la propuesta en la práctica del aula, requiere de un esfuerzo por parte de las estudiantes.

Como se observa, de forma general se hacen explicitaciones que tienen como común denominador la planificación, el factor tiempo y las disonancias entre el Instituto Superior de Formación Docente y las escuelas asociadas. Esta dificultad para planificar se convierte en uno de los temores y sensaciones de angustia que se reflejan en las voces de las estudiantes.

La figura de las docentes co-formadoras adquiere un rol central en la especificidad de Nivel Inicial<sup>20</sup>. Así se evidencia por parte de las practicantes quienes expresan que esa

---

<sup>19</sup> Registros que corresponden al 4° año del Profesorado de Nivel Inicial, aportado por una estudiante practicante. De aquí en adelante se utiliza la sigla R<sub>4</sub> para referir a las expresiones de dicha estudiante.

<sup>20</sup> Cabe señalar que la enseñanza en el Nivel Inicial se organiza a partir de distintas modalidades: unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas. Se priorizan los ejes organizadores de la práctica diaria que contemplan el principio de globalización-la articulación de contenidos, el diseño de la tarea, la multitarea (modalidad organizativa predilecta dado que implica el desarrollo simultáneo de la tarea en diferentes espacios, en pequeños grupos o individualmente), la organización del espacio, los escenarios educativos y la organización de los tiempos (coincidente con los pilares que conforman la base para sistematizar los principios de enseñanza). El juego, en tanto un derecho y una característica particular de los niños y de las niñas, es una actividad placentera a partir de la cual se expresan de modo creativo, aprenden, interactúan y desarrollan un campo de acción que les permite ampliar sus posibilidades de conocer la realidad social y cultural (Resolución 1546 de 2012 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]).

experiencia colaborativa les permite acercarse y vincularse con el grupo de niños y niñas de las salas del jardín de infantes. También, reconocer estrategias, rutinas, articular saberes y ponerlos en práctica para dar respuesta a situaciones imprevistas que acontecen en la cotidianeidad del aula. Dichas docentes, con empatía y confianza les brindan consejos, modos de posicionamiento, criterios para la toma de decisiones, entre otras orientaciones.

Según lo anterior, se identifica, por una parte, de qué modo estas experiencias les permiten iniciarse en el ejercicio de ser docente y les dan seguridad al momento de posicionarse frente al grupo. En ello, se infiere que se comprometen roles, funciones, propuestas colaborativas, acuerdos e interacciones en ese momento fundante que acontece en el ingreso del trabajo en terreno, en el cual se habilita la formación práctica de la futura profesional. Las estudiantes reafirman lo valioso de adoptar dichas pautas y rutinas, el tono de voz, armar y montar escenarios lúdicos, la centralidad del juego, la capacidad para innovar y recrear y animarse a realizar las propuestas junto a los niños y a las niñas. En esta descripción se evidencia que la co-formadora es quien sostiene, acompaña y realiza un seguimiento de las futuras docentes en esta etapa fundamental de inserción en el trabajo en terreno (Foresi, 2009).

Otra situación que amerita mencionar es que al momento de regresar a la presencialidad fue necesario implementar estrategias para que el grupo clase se conociera y se conforme como tal. Las practicantes coinciden en identificar que dicho proceso de vinculación fue un gran desafío e implicó trabajar de una semana a otra con el grupo total para lograr ese lazo inicial con cada una de las burbujas. Ello implicó reorganizar espacios, tiempos y agrupamientos e incorporar nuevas pautas y dinámicas para planificar el juego y la multitarea.

A su vez, estas experiencias no están desprovistas de obstáculos que debieron afrontar ante situaciones de estigmatización y vinculación, apodosos y liderazgos en los niños y las niñas. En esta instancia indican que la paciencia, la manera de acercarse y las rondas de presentación con sus nombres y gustos fueron las actividades que les permitieron conocerse e interactuar entre sí y con la practicante. Progresivamente lograron la confianza que sentían que necesitaban para dar las clases. En esta línea, interesa profundizar estos aspectos desde los aportes de Fatyass y Conde (2022) para analizar y comprender situaciones que acontecen en el escenario escolar las cuales condicionan las maneras de estar en la escuela, convivir, aprender, compartir, interactuar y jugar. Muchas veces, se generan relaciones de desigualdad entre pares, surgen de modo imprevisto e interpelan el quehacer de la práctica docente.

Al respecto afirman que, al transitar la práctica vivencian experiencias que las enriquecen en la práctica más allá de los textos de lectura. También, consideran importante observar las infancias y comprender las circunstancias y estar abiertas a

nuevas posibilidades en la sala del jardín de infantes y con las familias. Al respecto, una de las estudiantes manifiesta: “todos los niños tienen un tiempo y es fundamental respetárselos” (R<sub>6</sub>)<sup>21</sup>. Los aspectos señalados reflejan la importancia de resignificar situaciones que irrumpen y acontecen en el espacio áulico a partir de estrategias que posibiliten mirar las infancias desde otro lugar, donde los niños y las niñas sean protagonistas y actores en las escenas escolares. En esta sintonía, se recupera un dispositivo de intervención<sup>22</sup> en clave de las infancias dando lugar a una experiencia novedosa, capaz de interpelar sentidos y configurar un escenario a partir de la apuesta de la confianza y del entramado vincular (Conde y Muñoz de Toro, 2020).

Otra de las situaciones que las practicantes mencionan que debieron resolver en las salas del jardín se relaciona con disponer un plan alternativo para decidir en función de las particularidades de las experiencias junto a los niños y las niñas. En ello, señalan que la paciencia, el acompañamiento y la intervención rápida e intuitiva son condiciones imprescindibles para gestionar la clase. Expresiones tales como las siguientes reafirman lo descrito con anterioridad: “se han de tener habilidades como la resolución rápida, hubo un cuento que gustó, otro, resultó aburrido para los niños; modificamos las actividades pensadas para que sean interesantes” (R<sub>8</sub>); “es importante tener actividades extras para la resolución de la secuencia, tener siempre un plan ‘b’” (R<sub>8</sub>).<sup>23</sup>

Por último, las estudiantes señalan que el hecho de incorporar la educación sexual integral y la inclusión fue un proceso complejo y requirió de algunas condiciones que debieron afrontar y gestionar de forma inmediata. En esta línea, advierten que carecían de estrategias para encuadrarlas de modo transversal. Además, expresan que el Seminario Educación Sexual Integral y Cuidado de la Salud es una materia cuatrimestral que se cursa en segundo año; y por ello, quedan pendientes profundizar conocimientos específicos de Nivel Inicial. Al respecto, proponen que debiera ser una materia con un régimen de cursada anual. Así, en lo que respecta a la educación sexual integral les costó realizar preguntas problematizadoras, plantear situaciones para conversar con los niños y las niñas acerca de las diversas familias y las diferentes labores familiares, desnaturalizar representaciones y miradas estereotipadas y poner en valor el respeto y la promoción de relaciones igualitarias desde un enfoque de género.

---

<sup>21</sup> Registros que corresponden al 4° año del Profesorado de Nivel Inicial, aportado por una estudiante practicante. De aquí en adelante se utiliza la sigla R<sub>6</sub> para referir a las expresiones de dicha estudiante.

<sup>22</sup> Dicho dispositivo conlleva el propósito de generar una vinculación entre el grupo de pares y docentes para mejorar la convivencia, el aprendizaje y el trabajo áulico y hacer posible el reencuentro con sus infancias.

<sup>23</sup> Registros que corresponden al 4° año del Profesorado de Nivel Inicial, aportado por una estudiante practicante. De aquí en adelante se utiliza la sigla R<sub>8</sub> para referir a las expresiones de dicha estudiante.

Asimismo, destacan la importancia de proponer recursos didácticos de interés para las infancias para facilitar la expresión e intercambio de roles en el grupo de pares ligadas a las tareas domésticas y a los trabajos fuera de casa. Ello hizo posible que los niños y las niñas disfrutaran de canciones, adivinanzas, libros con imágenes, actividades simuladas (uso del lavarropas, tendal, broches, plancha, tabla de planchar, herramientas y elementos de cocina). También, el juego dramático y la multitarea favorecieron la expresión, la vivencia y la comprensión del tema por parte de las infancias.

En cuanto a la inclusión, las estudiantes manifiestan que al momento de realizar las prácticas fue un desafío contemplar la diversidad de niños y niñas en las salas del jardín. De acuerdo a lo anteriormente señalado, las practicantes coinciden en expresar que una de las falencias de la formación docente es que el Seminario Integración Escolar en la Educación Inicial debería estar en el Plan de estudios con anterioridad al ingreso de las experiencias del campo de la práctica y residencia pedagógica de 3° y 4° año. Actualmente, dicha unidad curricular tiene un régimen de cursada cuatrimestral en 4° año en el Diseño Curricular Jurisdiccional.

Como se ha intentado plasmar en el presente Artículo, las experiencias de las prácticas adquieren preponderancia en la formación docente inicial y posibilitan dar cuenta del conocimiento implícito que subyace en las mismas y argumentar las acciones desarrolladas y los procedimientos implícitos; también, anticipar y buscar alternativas colaborativas, reconsiderar aspectos que no funcionaron bien o que muestran resistencia, reflexionar y examinar las razones por las que sucedieron. En estas acciones se observa el efecto modelizador de las prácticas de enseñanza en las estudiantes que se están formando en la carrera docente (Alliaud, 2019).

Las estudiantes de 3° y 4° año del Profesorado de Educación Inicial valoran el recorrido realizado en el campo de las prácticas las cuales no están desprovistas de obstáculos, tensiones y desafíos que interpelan la formación docente inicial y abonan entendimiento al posicionamiento y a la construcción del ejercicio del rol docente.

De acuerdo a lo expresado, se adopta un posicionamiento teórico empírico que permite dar cuenta de los hallazgos obtenidos en el trabajo de investigación acerca del objetivo inicial propuesto en este artículo. Así, se trata de identificar de qué modo se llevan adelante las experiencias de las prácticas por parte de las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial y visibilizar los desafíos que se implican en las mismas en un Instituto Superior de Formación Docente en la provincia de La Pampa, Argentina durante el período 2020-2021.

## **Conclusiones**

Las experiencias de las estudiantes practicantes de 3° y 4° año del Profesorado de Educación Inicial dan cuenta, por una parte, de la relevancia del campo de las prácticas en el ámbito de la formación docente inicial y, por otra parte, de las especificidades donde se visibilizan tensiones y desafíos; aspectos que se interrelacionan en la construcción del ejercicio del futuro rol profesional. A su vez, las prácticas constituyen el eje nodal para recuperar los conocimientos adquiridos de otros campos curriculares a lo largo de la carrera en el Instituto de Formación Docente y entramarlos en la experiencia de inserción en las escuelas. En ello, se evidencian ciertas complejidades que requieren de algunas condiciones como el factor tiempo y un esfuerzo de las estudiantes para articular dichos conocimientos con la práctica en la sala de Nivel Inicial.

Un aspecto que se visibiliza en las experiencias es la importancia del acompañamiento entre las parejas pedagógicas como también, de las docentes del campo de las prácticas del ámbito formador y las co-formadoras de las escuelas asociadas de Nivel Inicial. Este proceso deja huellas en este momento fundante donde las futuras docentes realizan su inserción en el campo.

En el itinerario de las prácticas se identifica un modo de posicionamiento del rol docente en tanto se visibilizan situaciones que acontecen en los escenarios de las salas del jardín donde tiene lugar la imprevisibilidad y la inmediatez; y allí se ponen en juego saberes, capacidades, habilidades, formas de actuación, criterios para la toma de decisiones y el desarrollo de estrategias colaborativas. A la luz de lo expuesto, se observa que las estudiantes otorgan un lugar primordial a la disponibilidad y predisposición, la comunicación asertiva y la capacidad creativa e innovadora. También, a la capacidad para reflexionar sobre sus prácticas y posicionarse con una actitud de aprendiz permanente y para manejar las situaciones que emergen en el aula y vincularse con las infancias.

Allí, se aproximan al ejercicio del rol profesional, construyen saberes prácticos e integran modos de actuar y de hacer propios en un contexto específico. Recrean modelos aprendidos e interiorizados que les permite sentirse parte del colectivo docente, de una comunidad profesional con características que le imprimen especificidad (Schön, 1987). Se trata de un aprendizaje en terreno donde reconocen la importancia de involucrarse, resolver situaciones, incorporar el bagaje de conocimientos para ponerlos en práctica, las capacidades y esquemas de pensamiento y dominar su propio proceso reflexivo (Perrenoud, 2011). En este sentido las experiencias realizadas en las salas del jardín de infantes se interrelacionan con el campo de la formación en las prácticas y los encuadres normativos desarrollados oportunamente (Resolución 24 de 2007 [CFE]; INFD, 2009; Resolución 337 de 2018 [CFE]).

El tiempo ha sido mencionado como una de las limitaciones al momento de tomar distancia, repensar las experiencias y reflexionar acerca de ello. Más allá del contexto particular en el que se llevaron adelante las prácticas, se plantean los desafíos que se han

de afrontar para concretar y situar las propuestas para los grupos de niños y niñas, saber el tema a enseñar, explicar con claridad las consignas, prever los recursos, pensar e imaginar actividades atractivas e interesantes. También, se plantean desafíos e interrogantes respecto del abordaje de la inclusión y la Educación Sexual Integral en tanto ejes sustanciales a profundizar en la formación docente inicial antes de la inserción del trabajo en terreno.

Como se observa, las prácticas integran un espacio significativo para recuperar los conocimientos adquiridos de otros campos curriculares a lo largo de la carrera en el ámbito formador y entramarlos en la experiencia de inserción en las escuelas. A su vez, es un proceso difícil que requiere tiempo para articular dichos conocimientos con la práctica.

En ello se identifica una tensión dado que, por una parte, en un período reducido se han de recuperar dichos conocimientos aprendidos a lo largo de la carrera, leer e interiorizarse el tema a enseñar. Por otra parte, se ha de realizar la planificación que responda a los criterios establecidos por el Instituto Superior de Formación Docente para ser aprobada y al mismo tiempo, conforme a los requerimientos de la institución asociada del jardín de infantes donde se lleva a cabo la experiencia de las practicantes. Estas tensiones dejan al descubierto la necesidad de realizar acuerdos y trabajos colaborativos entre el ámbito formador y las escuelas asociadas e invisibilizan las demandas mencionadas por parte de dichas practicantes, quienes han de responder de manera simultánea a los requerimientos de ambas instituciones.

Como se ha explicitado, las definiciones nacionales y jurisdiccionales de carácter prescriptivo renovaron los planes de estudio para la formación docente, ampliándose los espacios y tiempos curriculares de las prácticas docentes a lo largo de la carrera. Sin embargo, perduran desafíos para la mejora de la formación docente.

De acuerdo a lo previamente expresado, en el presente artículo se identifica de qué modo llevan adelante las experiencias de las prácticas las estudiantes de 3° y 4° año del Profesorado de Educación Inicial en los escenarios de las salas de Nivel Inicial y se visibiliza un espacio no exento de tensiones y desafíos que se implican en la formación docente inicial. Dichos aportes se consideran como un aspecto irrenunciable para establecer prioridades en la agenda de las políticas educativas jurisdiccionales y nacionales.

### **Referencias bibliográficas**

Alliaud, A. (2014). El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar. Buenos Aires, Argentina. Instituto Nacional De Formación Docente. Recuperado el 26 de octubre de 2024, [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/030108El\\_Campo\\_de\\_la\\_Practica\\_\\_A.\\_Alliaud.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/030108El_Campo_de_la_Practica__A._Alliaud.pdf)

- Alliaud, A. (2019). El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras. *Cuadernos del IICE N° 1* Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Filo: UBA Recuperado el 26 de octubre de 2024 <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/el-campo-de-la-pr%C3%A1ctica-en-la-formaci%C3%B3n-docente>
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2012, 1° reimpresión). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (coordinadoras) (2014). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires: Eudeba.
- Conde, G. R. B. y Muñoz de Toro, A. (2020). Cuando la intervención de los equipos de orientación en las escuelas se convierte en potencia para las infancias. En M. B. Greco (comp.), *Equipos de Orientación Escolar. La intervención institucional como experiencia* (págs. 57-67). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Davini, M. C. (2015). Acerca de la formación y la práctica docente. En M. C. Davini, *La formación en la práctica docente*. (págs.13-45). Buenos Aires: Paidós.
- Fatyass R. y Conde G. (2022). Entre imágenes y experiencias de niñas y niños: notas para reflexionar acerca de las infancias, las violencias y la desigualdad. *Iberoamérica Social*, año 10 (XVIII), 143-167.
- Foresi, M. F. (2009). El Profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En L. Sanjurjo (coordinadora). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (págs. 223-269). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Leguizamón, G. y Medina, M. E. (2018). El acompañamiento a los futuros profesores. Experiencias y articulaciones. En M. M. López y M. E. Medina (Compiladoras). *Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos* (págs. 25-36). 1a ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, Unidad de Publicaciones del Departamento de Ciencias Sociales. Recuperado el 26 de octubre de 2024 <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1029>
- Okuda Benavides, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1),118-124. Recuperado el 26 de octubre de 2024 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. e Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación Cualitativa en Educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133. Recuperado el 26 de octubre de 2024 <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Perrenoud, P. (2011). Introducción: La práctica reflexiva, clave de la profesionalización del oficio. En P. Perrenoud *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y Razón Pedagógica*. México: Graó.

Sanjurjo, L., (2009), (coordinadora). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa (Arg.)*, XVI (1), 22-32. Recuperado el 26 de octubre de 2024 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153124649003>

Schön, D. A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

### Documentos Oficiales

Ley 24521 de 1995. Por la cual se establece Ley de Educación Superior, Buenos Aires, Argentina. 7 de agosto de 1995. Boletín Nacional. 10 de agosto de 1995

Ley 26206 de 2006. Por la cual se establece Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial, Argentina. 27 de diciembre de 2006.  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=12354>

Ley 2511 de 2009. Por la cual se establece Nueva Ley de Educación Provincial, La Pampa. Boletín Oficial N° 2856. 13 de agosto de 2009.

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente (2009). Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Bs. As.

Resolución 24 de 2007 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. 7 de noviembre de 2007.

Resolución 1546 de 2012 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]. Por la cual se establece el Diseño Curricular de Nivel Inicial. 25 de octubre de 2012.

Resolución 1131 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]. Por la cual se establece el Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Inicial. 8 de junio de 2015.

Resolución 337 de 2018 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establece el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. Presidencia de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. 5 de abril de 2018.