*Fabian Guillermo Galán Peñalva**

Entre el aula y el territorio: Una mirada a la formación docente desde la alternancia y las narrativas autoetnográficas

Resumen

Repensar una propuesta de práctica y residencia para Ciencias de la Educación me llevó a tener en cuenta cómo los estudiantes viven sus prácticas en las instituciones y a preguntarme ¿cuál es la finalidad de las prácticas?, ¿cómo aprenden los estudiantes en las prácticas? o ¿qué aprenden los residentes en las prácticas? Aquí emerge el modelo que denominamos *de formación en prácticas desde la alternancia y desde una perspectiva autoetnográfica*, el cual se estructura en dos opciones de formación: los Procesos de Análisis y Reflexión de la Práctica Docente (PARPD) y la Intervención Interinstitucional y de las Trayectorias Escolares (IITE).

El propósito de ambas modalidades de práctica y residencia es que los futuros profesores en Ciencias de la Educación, desde una formación en prácticas, vinculen su formación con entornos reales. Esto les permite situar sus intervenciones en escuelas y territorios concretos, identificar necesidades formativas dentro de un núcleo escolar y, finalmente, diseñar y desarrollar propuestas de intervención docente que impulsen la innovación tanto en las instituciones como en las prácticas de enseñanza.

* Doctor en Educación y Sociedad (Universidad de Barcelona), profesor y licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Jujuy), magíster en Calidad y Procesos de Innovación Educativa (Universidad Autónoma de Barcelona), magíster en Dirección y Gestión de Centros Educativos (Universidad de Barcelona). Actualmente se desempeña como profesor de Práctica y Residencia y de Didáctica General en la carrera de Ciencias de la Universidad Nacional de Jujuy, Jujuy, Argentina. Director de las carreras de posgrado Especialidad y Maestría en Educación Inclusiva (UNJu). Filiación: Universidad Nacional de Jujuy. Correo electrónico: fgalanpenalva@fhycs.unju.edu.ar. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0399-519X

Nuestra propuesta metodológica es la autoetnografía, investigación cualitativa que valora las narrativas personales para resignificar la vivencia íntima de los estudiantes residentes. Este método nos permite trascender los límites del discurso científico hegemónico, capturando la experiencia subjetiva y los detalles personales de su práctica. Al explorar sus trayectorias (escolares, familiares, vocacionales), buscamos dar sentido a cómo estos futuros pedagogos construyen su identidad y forjan su práctica profesional, generando una comprensión más profunda y humana.

Palabras Clave

Prácticas • alternancia • experiencia • autoetnografía

Between the classroom and the territory: A look at teacher training from the perspective of alternating work and autoethnographic narratives

Abstract

Rethinking a Practicum and Residency proposal for Educational Sciences led me to consider how students experience their practicums in institutions and to ask myself: What is the purpose of the practicums? How do students learn during their practicums? Or, what do residents learn during their practicums? This is where the model we call *Practicum Training from an Alternating and Autoethnographic Perspective* emerges. It is structured around two training options: the Processes of Analysis and Reflection of Teaching Practice (PARPD) and Interinstitutional Intervention and School Trajectories (IITE).

The purpose of both practicum and residency modalities is for future educators, through practicum training, to connect their education with real-world settings. This allows them to situate their interventions in specific schools and territories, identify training needs within a school community, and ultimately, design and develop teaching intervention proposals that promote innovation both in institutions and in teaching practices.

Our methodological approach is autoethnography, a qualitative research method that values personal narratives to reframe the intimate experiences of student teachers. This method allows us to transcend the limitations of hegemonic scientific

discourse, capturing subjective experience and the personal details of their practice. By exploring their trajectories (academic, familial, and vocational), we seek to understand how these future educators construct their identity and shape their professional practice, generating a deeper and more human understanding.

Keywords

Practices • alternation • experience • autoethnography

Redefinir una propuesta de práctica y residencia desde la experiencia

Definir la propuesta de práctica y residencia para el ciclo 2025 me remite inevitablemente a mi propia formación en Ciencias de la Educación; específicamente a 1998, año en que cursé este módulo para finalizar el trayecto de profesorado. Esta vivencia despierta en mí la necesidad de superar los modelos heredados: desde aquellos negativos que generaban resistencia hasta los positivos que me motivaron a culminar mi carrera de grado. Así, desde que asumí como profesor adjunto del módulo en 2017, mi práctica docente ha estado guiada por una síntesis entre mi experiencia como egresado, el legado del equipo de cátedra anterior y los aportes de mi formación de posgrado y estancias académicas en otros contextos en universidades de España.

La trayectoria de siete años en esta cátedra ha sido un escenario de experimentación pedagógica donde las respuestas de los estudiantes de quinto año han sido heterogéneas. Por una parte, los grupos más comprometidos demostraron una notable madurez en la lectura, escritura y metodología, convirtiendo su paso por las instituciones en una verdadera oportunidad de aprendizaje. Por otra parte, persistieron grupos donde la desmotivación era la norma; estudiantes que realizaban el mínimo esfuerzo posible, dejando al descubierto carencias formativas y un deseo de egresar carente de pasión por el oficio de ser docente.

Las vivencias de los estudiantes en sus prácticas institucionales me llevaron a cuestionar sus fundamentos y a plantearme interrogantes sobre su finalidad y los

procesos de aprendizaje implicados. Desde mi rol docente, busqué comprender el hacer, sentir y pensar de los estudiantes residentes de quinto año. A partir de este análisis y de la revisión de los programas de cátedra desarrollados entre 2018 y 2024, diseñé una nueva propuesta para 2025 sustentada en cuatro ejes: 1) el ingreso y la trayectoria formativa; 2) los conocimientos previos y su apropiación; 3) el recorrido de las prácticas previas; y 4) la finalidad de las prácticas junto a la implicación del equipo docente.

Para comprender estas cuatro situaciones, no basta con analizar la percepción del estudiante sobre su llegada al final de la carrera. Es necesario profundizar en los significados construidos desde dos planos: los motivos intrínsecos (propios del entorno académico y la relación docente-alumno) como los extrínsecos (emergentes del contacto con otras instituciones externas donde se desarrolla la práctica).

En este marco emerge el modelo de formación en prácticas desde la alternancia bajo una perspectiva autoetnográfica. La propuesta, dirigida a profesores en Ciencias de la Educación, articula el pensar, hacer y sentir para que los futuros pedagogos se inserten en el ámbito escolar como el escenario privilegiado para movilizar y evaluar sus competencias profesionales. Por ello, resulta imperativo que la universidad fortalezca un modelo pedagógico basado en dos pilares: el desarrollo de prácticas y residencias situadas en el territorio y la consolidación de la formación en el campo de las prácticas mediante acuerdos interinstitucionales y procesos de investigación-reflexión.

El plan de estudios de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, fue aprobado en el año 1997, mediante la Resolución (FHCA) Nº 320/1997, la Resolución (Consejo Superior) Nº 169/1997 y Resolución (Ministerio de Educación de la Nación) Nº 2.032. La carrera tiene una duración de cinco años, diez cuatrimestres, con 31 módulos, más el módulo de Práctica y Residencia. La Práctica y Residencia se dicta en el primer cuatrimestre del quinto año, con una carga horaria de 250 horas reloj. Según el plan de estudios, la Práctica y Residencia es la única materia donde los estudiantes realizan sus prácticas preprofesionalizantes como futuros profesores en Ciencias de la Educación. Los ejes del módulo son: La práctica docente como ensayo de integración e intercambio de experiencias

profesionales básicas. Análisis y reflexión crítica de los espacios pedagógicos de la escuela, sus supuestos y fundamentos, factores socio-culturales, institucionales y psicológicos que intervienen. Análisis y recontextualización académica de las prácticas pedagógicas cotidianas en instituciones educativas de nivel inicial, básico, polimodal y superior. Integración de marcos teóricos y metodológicos con lineamientos técnico-pedagógicos al operar en la realidad educativa. Proyecto de investigación pedagógica: indagación reflexiva, prácticas de ensayo y elaboración de propuestas orientadoras tendiente a resignificar las prácticas diversas. Dimensión ética del ejercicio profesional.

Durante el ciclo lectivo 2025, el módulo de Práctica y Residencia se propone profundizar en el modelo de formación en alternancia, proponiendo prácticas/intervenciones que posibiliten generar en las instituciones procesos de análisis y reflexión de las prácticas docentes y el diagnóstico de modelos pedagógicos en un núcleo de instituciones. Para ello, se plantean intervenciones situadas en instituciones de los niveles inicial, primario y secundario, orientadas al análisis de las prácticas docentes y al diagnóstico de modelos pedagógicos. El programa se articula mediante dos modelos: el primero, centrado en los Procesos de Análisis y Reflexión de la Práctica Docente (PARPD); y el segundo, enfocado en la Intervención Interinstitucional y de las Trayectorias Escolares (IITE). Ambas líneas buscan fortalecer la formación de los futuros profesores en Ciencias de la Educación a través de la reflexión teórico-conceptual, la producción de informes técnicos con rigor académico, la intervención directa con los docentes en el territorio y la producción de artículos científicos.

Las prácticas desde las escuelas normales hasta la formación docente del siglo XXI

Para diseñar prácticas de formación docente, es esencial considerar su evolución histórica. En Argentina, el normalismo predominó durante casi un siglo tras la fundación de la Escuela Normal de Paraná en 1870 (Rodríguez, 2019). Este paradigma priorizó la formación de maestros para el nivel primario, transformando la

educación en una cuestión de Estado (Puiggrós, 1992; Lionetti, 2007). El hito definitivo de este proceso fue la sanción de la Ley de Educación Nº 1.420 en 1884, que garantizó una escuela pública, laica, obligatoria y gratuita.

El propósito fundamental de la Escuela Normal fue la formación de maestros para el nivel primario; por ello, la creación de un espacio de prácticas resultó indispensable. Este período de aprendizaje docente debía llevarse a cabo en las denominadas escuelas primarias anexos o escuelas de aplicación, instituciones destinadas específicamente a que los aspirantes al magisterio ejercitaran la enseñanza (Mercante, 1918).

La creación de las escuelas normales y sus escuelas de aplicación configuró un modelo de formación docente que trascendió la teoría pura, la cual resultaba insuficiente para perfeccionar las aptitudes didácticas de los futuros maestros (Fiorucci, 2014). De este modo, las aulas de aplicación surgieron ante la premisa de que la maestría profesional exige la inmersión constante del estudiante en la práctica, bajo la guía experta de docentes experimentados (Dussel, 1997). Bajo este esquema, los alumnos alternaban su formación teórica en la Escuela Normal y simultáneamente tenían que practicar la docencia en las escuelas de aplicación donde aprendían el oficio dirigido por maestros de grado, viviendo la enseñanza en las aulas y escuelas.

Desde este modelo, la figura del maestro experto en los departamentos de aplicación brindó resultados positivos inicialmente, sin embargo, el sistema pronto evidenció sus limitaciones. Entre los principales problemas destacaba la dualidad de mando, que generaba conflictos de autoridad entre los rectores de las escuelas normales y los directores de las escuelas de práctica respecto a la organización de las tareas (Puiggrós, 1992). Asimismo, la falta de coordinación horaria y el hecho de que los directores y docentes de aplicación carecieran de formación específica para la tutoría pedagógica –priorizando únicamente la instrucción de los niños– fragmentaron el proceso. Como consecuencia, los futuros maestros realizaban sus prácticas en condiciones deficientes y bajo una estructura organizativa precaria (Escudé, 1990).

La relevancia de fundar la formación de profesores en la creación de las escuelas normales a inicios del siglo XX radica en la instauración de un modelo fundacional de matriz positivista y normalista, diseñado para consolidar el sistema educativo y la identidad nacional. Este paradigma inicial fue tan sólido y eficaz en su propósito

de homogeneización social que logró cristalizarse como una estructura prácticamente inalterable a lo largo de las décadas siguientes. Durante el lapso intermedio, el sistema de formación docente no experimentó modificaciones sustanciales o alteraciones estructurales profundas debido a que, pese a los recurrentes vaivenes políticos y rupturas institucionales del país, existió un consenso implícito en mantener la matriz tradicional basada en el enciclopedismo y la pedagogía del control. Recién a fines de la década de 1990, bajo el impulso de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 y la Ley Federal de Educación Nº 24.195, el Estado nacional retomó la formación de profesores como un eje central de reforma sistémica. Este giro histórico buscó romper con aquel prolongado letargo institucional mediante la jerarquización del nivel, la reconversión de los antiguos institutos superiores en instituciones de educación superior no universitaria y la introducción de una lógica de profesionalización que finalmente intentó desarticular el inmutable modelo normalista original.

De esta forma, un momento relevante en la formación docente inicial, según Alliaud (2017), se sitúa entre las décadas de 1990 y 2000 en Argentina. Según la autora, en esta década se inició y desarrolló una política focalizada en la reforma de los planes de estudio de la formación de profesores, la acreditación de las instituciones formadoras y la transferencia de los institutos nacionales a las jurisdicciones. En este período se implementaron "políticas definidas como modernizadoras, dentro de un programa de gobierno neoliberal que redujo el gasto público y achicó el Estado" (Alliaud, 2017, p. 28).

La década de 1990 estuvo signada por una reforma educativa de carácter instrumental que Gentili (1999) y Rigal (2004) vinculan con las agendas del neoliberalismo y el neoconservadurismo. En este período, la transformación fue conducida por expertos presuntamente neutrales que siguieron las recomendaciones de organismos internacionales, presentándolas como una necesidad técnica indiscutible. Bajo este marco, Misuraca y Menghini (2010) señalan que las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) establecieron lineamientos nacionales clave. En primer lugar, se determinó que las instituciones formadoras pasarían a denominarse Institutos de Formación Docente Continua, fijando criterios de acreditación y asignándoles funciones de docencia, investigación y extensión. En segundo lugar, se estipularon las titulaciones, las cargas horarias y los Contenidos Básicos Comunes

(CBC) para la formación inicial. Finalmente, se creó la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), encargada de la reconversión de los docentes en ejercicio y de las titulaciones de nivel superior.

Al llegar al siglo XXI, más de cien años después, se reeditó la política de formación de docentes. En este contexto, a nivel nacional, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) aprobó en 2007 un documento clave: los *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente*, aplicables a los Institutos de Educación Superior No Universitaria (Resolución –CFE– Nº 24/2007). Su Artículo 30 dictaminó que los planes de estudio deben estructurarse en torno a tres campos fundamentales: formación general, formación específica y prácticas. Simultáneamente, en el ámbito de las universidades, la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) emitió sus propios *Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios* en 2011.

Ambos documentos, el del INFoD y el de la ANFHE, realizan dos señalamientos relevantes para la formación de profesores ante las dificultades que aún perviven del modelo normalista. El primer aspecto define la formación en la práctica profesional como un proceso orientado a la actuación docente a través de la incorporación progresiva en distintos contextos. Se busca constituir redes sólidas que eviten el cumplimiento burocrático y prioricen experiencias pedagógicas conjuntas. En términos de currículo, se requiere afianzar la articulación de los institutos con las escuelas asociadas de diversos niveles y modalidades. Esta estrategia se formaliza con la inclusión, en los planes de estudios, de unidades curriculares propias del campo de la práctica.

En segundo lugar, se reconoce la relevancia del profesor orientador o coformador en las escuelas asociadas. Según el documento, su presencia afianza el campo de las prácticas, lo que permite a los estudiantes implementar experiencias innovadoras en el aula y, simultáneamente, fortalece el desarrollo profesional de los propios coformadores. En este sentido, su rol consiste en facilitar el aprendizaje de la dinámica institucional, acompañar la reflexión sobre la enseñanza, orientar la selección y secuenciación de contenidos y diseñar, junto a los residentes, nuevas propuestas didácticas que permitan sistematizar el análisis de la propia práctica.

Aunque las prácticas preprofesionales o campo de la formación en la práctica han sido un pilar en los planes de estudio por más de un siglo, su implementación en

el entorno laboral real sigue siendo objeto de debate. La historia demuestra que, pese a la trayectoria de estas estancias en las escuelas, los modelos actuales aún no logran responder plenamente a las demandas del sistema educativo y a la construcción de un perfil profesional docente vinculado a la realidad y problemáticas de las escuelas.

Históricamente, desde las escuelas de aplicación en las Normales hasta el actual Campo de la Práctica, este espacio ha sido constitutivo de los planes de estudio en la formación docente. En él, los estudiantes integran sus saberes teóricos mediante la inserción temporal en contextos institucionales específicos. Bajo este enfoque, el objetivo central es el reconocimiento de escenarios profesionales reales para aplicar los conocimientos académicos previos (Rial Sánchez y Barreira Cerqueiras, 2010). No obstante, autores como Sanjurjo y Caporossi (2024) advierten que la persistencia de este modelo aplicativo profundiza problemas históricos de la formación docente: la descontextualización y la fragmentación de la relación teoría-práctica.

Las investigaciones de González Riaño y Hevia Artime (2011) evidencian la necesidad de realizar cambios en la formación docente según la percepción de los estudiantes. Las mejoras propuestas se centran en tres ejes: fortalecer la comunicación e implicación conjunta entre las escuelas de prácticas y la institución formadora; distribuir las experiencias de práctica a lo largo de toda la carrera para garantizar una inmersión constante; y articular los contenidos académicos con las problemáticas emergentes del aula para vincular efectivamente la teoría con la práctica. Esta postura coincide con la de los estudiantes de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación, quienes, en sus cierres de cátedra, desde el año 2017 hasta el 2024, demandan una actualización del plan de estudios de la carrera que trascienda lo académico e incorpore las demandas sociales y una mayor cercanía a la realidad escolar a partir de más tiempo de prácticas en las escuelas.

En sintonía con los cambios solicitados por los estudiantes, desde 2007, con la publicación del documento del INFoD, los conceptos de *prácticas preprofesionales* y *docente coformador* comenzaron a emerger con fuerza en los planes de estudio de las carreras de formación docente, en el marco del trayecto de las prácticas. Este modelo ha propiciado un cambio de enfoque, orientando la mirada más hacia el docente como un profesional y menos hacia una formación puramente académica o teórica (Sanjurjo y Caporossi, 2024). No obstante, en el

ámbito de los profesorados universitarios, este abordaje y desarrollo del campo de la práctica aún representa solo una propuesta, una intención, enunciada en el documento de la ANFHE que aún no llega a gran parte de los planes de estudios de los profesorados en Ciencias de la Educación.

En 2024, el CFE aprobó las resoluciones Nº 476/2024 y 478/2024, iniciando una reforma integral del sistema de formación docente en Argentina, específicamente para las carreras de profesorado que se dictan en las instituciones de educación superior no universitaria. La primera redefine el currículum de los futuros docentes, mientras que la segunda establece diagnósticos sobre la situación del personal educativo. Específicamente, la Resolución Nº 476/2024 reemplaza a la histórica Nº 24/2007 y fija las bases de los nuevos planes de estudio mediante los siguientes pilares: modalidad híbrida en el dictado de las carreras (hasta un 50% virtual), un sistema de créditos académicos para mayor flexibilidad, se mantienen los campos de formación (general, específica y campo de la práctica), se fortalecen las prácticas tempranas y extendidas durante toda la carrera, se promueve la creación de los profesorados multidisciplinares y un foco central en la alfabetización y la tecnología digital.

Con el fin de optimizar la gestión educativa, la Resolución (CFE) 478/2024 establece el Relevamiento Nacional de Personal Educativo (ReNPE 2025) como una herramienta clave para la toma de decisiones basada en datos. Sus objetivos centrales incluyen la creación de un padrón nacional actualizado del personal docente y no docente (excepto del ámbito universitario), la caracterización de perfiles profesionales para identificar necesidades de capacitación y la planificación estratégica de políticas de formación continua y asignación de recursos.

Aunque las autoridades presentan las resoluciones Nº 476/2024 y 478/2024 como una vía para adaptar la formación al siglo XXI, el sector académico y gremial cuestiona su impacto. Las principales preocupaciones radican en la fragmentación pedagógica, el abuso de la virtualidad y la vulnerabilidad de las carreras ante fluctuaciones en la demanda o la matrícula.

Aunque las resoluciones del CFE no son vinculantes para las universidades, la convivencia en un territorio federal exige que estas sean revisadas y debatidas por las instituciones que forman a los docentes de los sistemas provinciales. En este marco, cabe preguntarnos: ¿cómo impactan las nuevas políticas en los profesorados

universitarios y qué diálogos propician con la formación jurisdiccional? Asimismo, es clave realizar una revisión del campo de la práctica en los planes de estudios, encontrando nuevos sentidos a las prácticas y la necesidad de realizar acuerdos con otros actores interinstitucionales para su desarrollo.

La historia de la formación docente evidencia una brecha tradicional entre la teoría y la práctica. Superar esta fragmentación implica repensar la conexión entre el saber académico y el hacer escolar, optimizando la articulación entre las instituciones de formación y los centros de práctica (Sanjurjo y Caporossi, 2024). Otro aspecto a señalar es que aún pervive en los profesorados, según Souto y Mazza (2024), un reduccionismo de la noción de *prácticas* a la planificación didáctica y la enseñanza en el aula, por lo que el residente no es introducido a conocer la estructura y la dinámica escolar en sus diferentes dimensiones, de tal forma que en las prácticas se omite el sentido y la incidencia de lo socio-histórico-cultural en las escuelas.

Según Hernández-Hernández *et al.* (2020), la formación inicial docente enfrenta un problema estructural: el predominio de un modelo disciplinar que centraliza el proceso en los contenidos curriculares. Este enfoque omite los saberes previos, experiencias y prácticas de los estudiantes como fuentes de profesionalización. En respuesta, esta propuesta busca trascender la simple modificación del modelo para consolidar prácticas de enseñanza democráticas; estas deben funcionar como plataformas que habiliten el pensamiento crítico a través de la reflexión sobre las vivencias y saberes pedagógicos adquiridos en las escuelas.

La práctica y residencia: un modelo construido desde la alternancia y la experiencia

Ante la fragmentación actual entre teoría y práctica en la formación docente, el proyecto de prácticas del Profesorado en Ciencias de la Educación debe ser una co-construcción entre profesores de carrera, docentes de escuelas y estudiantes. Es crucial superar la idea de la alternancia como un mero detalle aislado, integrándola profundamente en los cinco años de la carrera para que las prácticas no se disocien del plan de estudios, sino que lo fortalezcan integralmente.

Un aspecto relevante es el antecedente de la formación en alternancia, modalidad que se introdujo inicialmente en las escuelas secundarias rurales de Europa central. En 1935, surgió en Francia la Pedagogía de la Alternancia a través de las Maisons Familiales Rurales (MFR), un modelo diseñado para jóvenes rurales donde se alternaba una semana de clases con dos semanas en el hogar (Correa Molina, 2015). En Argentina, esta estructura fue adoptada por la Asociación para la Promoción de la Escuela de la Familia Agrícola (Apefa). A partir de la década de 1980, el sistema comenzó a operar bajo la premisa de integrar los tiempos escolares y extraescolares en un solo proceso formativo, otorgando a las familias autonomía en la gestión y el desarrollo curricular (Pettiti, 2023).

En esta instancia, se optó por la formación en alternancia propuesta por Rial Sánchez (2008), la cual se desarrolla en dos escenarios: el académico y el escolar-institucional. Este modelo centra la formación en la práctica a través de dos dimensiones fundamentales. Por un lado, la organización del tiempo en ambos entornos que, según Coiduras Rodríguez (2013), depende de la permanencia y de las actividades diseñadas para docentes y residentes. Por otro lado, la necesidad de fomentar la autonomía del estudiante en la construcción de su proyecto de prácticas, otorgando así mayor relevancia a las experiencias de aprendizaje vividas en las escuelas destino (Dewey, 1938).

Bajo el modelo de formación docente en alternancia, la universidad y las escuelas de prácticas no solo comparten los estudiantes, sino también objetivos comunes como escenarios formativos y promotores de aprendizaje profesional. Al respecto, Puig-Calvo (2006) sostiene que esta modalidad exige continuidad pedagógica; por lo tanto, no puede sustentarse en una ruptura entre la institución formadora y la receptora, a pesar de que sus espacios y tiempos difieran.

La formación en alternancia se fundamenta en el papel central del estudiante en su proceso formativo (Gimonet, 1998; Puig y García-Marirrodriga, 2011). Al constituirse como un motor de innovación y cambio social (Sarceda Gorgoso y Rial Sánchez, 2011), este modelo trasciende el aula para generar cambios sustanciales en estudiantes y docentes. Lo anterior se logra mediante el fortalecimiento del binomio formación-acción-investigación (Correa Molina, 2015).

El modelo de alternancia impacta tanto en los docentes formadores y coformadores como en los estudiantes residentes. Más que una incorporación pasiva de

conocimientos teóricos, se busca que los residentes produzcan saberes propios basados en sus experiencias situadas. Simultáneamente, este enfoque impulsa a los directores y docentes de las escuelas destino a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, lo que permite reconstruir y fortalecer permanentemente el proyecto de práctica y residencia mediante la retroalimentación mutua.

En ambos casos, el modelo de alternancia en la formación docente no solo remite a la pedagogía activa, sino que centra su quehacer en la dimensión experiencial de estudiantes y profesores (Dewey, 1938). Para Dewey, la esencia de esta pedagogía reside en la relación intrínseca entre los procesos de educación y la experiencia real. El autor identifica dos componentes clave en la experiencia: el efecto inmediato de agrado o desagrado y su influencia en vivencias posteriores. Bajo esta lógica, el propósito de una educación experiencial es aplicar el principio de continuidad; esto implica seleccionar situaciones significativas que, al ser vividas y sentidas por los sujetos, se transformen en aprendizajes de alto valor personal y educativo (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

La alternancia potencia en los estudiantes procesos de análisis y reflexión sobre su propia práctica profesional. Para lograrlo, es imperativo que los formadores, profesores de práctica y residencia, trasciendan la transmisión vertical de conocimientos y adopten una postura transversal e igualitaria que facilite la co-construcción de saberes basados en la realidad escolar y las vivencias de los residentes (Correa Molina, 2015). Este enfoque posiciona a ambos actores en una dinámica de investigación sobre las experiencias vividas, permitiéndoles producir un conocimiento propio derivado de la práctica.

El verdadero sentido de las prácticas reside en el crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia. Esta etapa formativa debe preparar a los estudiantes para vivencias más profundas que nutran su desarrollo profesional docente. Por ello, el Módulo de Práctica y Residencia debe priorizar la creación de experiencias valiosas; nuestra función como formadores es dotar al futuro pedagogo de la capacidad para transformar sus vivencias en conocimiento, permitiéndole mejorar y situar sus intervenciones en el territorio.

Para concluir, resulta fundamental –como propone Dewey (1938)– que los educadores del campo de la práctica intervengamos mediante propuestas pensadas y

situadas, en lugar de abandonar la experiencia del estudiante a sus propios intereses. Este modelo valora tanto el rol formativo del docente como las subjetividades del residente, apoyándose en la participación y la interacción constante. Así, se otorga un sentido profundo a la relación entre el pasado y las experiencias presentes de práctica, permitiendo que estas converjan metodológicamente mediante la elaboración de relatos autoetnográficos.

El Modelo: estadías de prácticas desde una formación en alternancia

La redefinición de la propuesta de Práctica y Residencia en Ciencias de la Educación debe concebirse como un eje articulador en la transición del estudiante hacia su perfil profesional. Este proceso busca iniciar una actualización integral y una deconstrucción crítica, que abarque tanto la propuesta de la cátedra como el plan de estudios vigente desde 1998.

Esta propuesta se centra en las prácticas preprofesionales que los estudiantes de Ciencias de la Educación llevarán a cabo durante 2025 en instituciones de nivel inicial, primario y secundario de Jujuy. El proyecto busca otorgar protagonismo tanto a los estudiantes residentes como a las escuelas receptoras de los tres niveles, promoviendo una mayor implicación del equipo de cátedra y de los docentes coformadores. Asimismo, se plantea la necesidad de alinear la propuesta curricular con las demandas del mundo profesional actual. Para ello, resulta fundamental analizar si las competencias certificadas en el título de grado responden a la realidad del sistema educativo vigente y a las necesidades específicas de las comunidades escolares.

La reorganización del programa de Práctica y Residencia requiere la participación de diversos agentes educativos, más allá de los profesores de la cátedra, para construir colaborativamente una experiencia más profesionalizadora y ajustada a las necesidades de los futuros pedagogos. En este sentido, coincidimos con Zabalza Beraza (2011) al sostener que el futuro de las prácticas pasa por una mayor integración curricular, es decir, por la generación de más prácticas, cada

vez más extensas y transversales a todo el plan de estudios, con el fin de movilizar en contextos reales (escuelas y aulas) aquellas competencias adquiridas en las distintas unidades curriculares.

El modelo de prácticas que se presenta a continuación constituye el núcleo de la profesionalización docente. Aunque los estudiantes conocen el rol docente por su propia trayectoria escolar, es en las prácticas de la carrera donde empiezan a desempeñarlo activamente (Correa Molina, 2015). Este espacio es fundamental en la formación inicial, ya que permite movilizar y construir saberes pedagógicos y adaptar los recursos esenciales para la acción profesional.

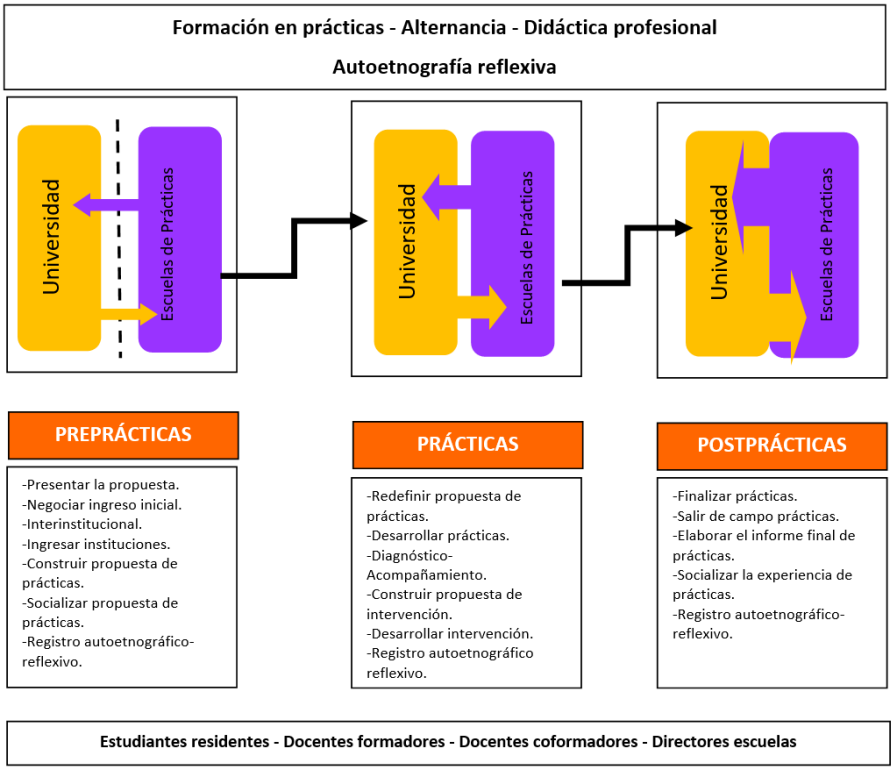
En este contexto, Souto (2024), con una sólida trayectoria en la investigación de la formación docente, plantea un interrogante central: ¿cuáles son los sentidos de la formación construidos en la residencia a partir de las prácticas? La autora sostiene que estas prácticas son construcciones sociohistóricas y culturales que integran el hacer, el producir y el pensar. De este modo, la práctica no solo incide en la realidad, sino que transforma a las instituciones, a los docentes (formadores y coformadores) y a los estudiantes. Bajo esta perspectiva, el proceso de formación se redefine a través de tres ejes clave: la transformación, la intersubjetividad y la curiosidad.

Basados en los planteamientos de Souto (2024), estos aspectos transforman radicalmente la formación práctica de los pedagogos e impactan directamente en la configuración del módulo de Práctica y Residencia. Asimismo, se reconoce que toda experiencia formativa está atravesada por la dinámica del campo laboral, las políticas educativas actuales y las expectativas del sistema escolar sobre el perfil profesional docente.

En este marco, la formación de los profesores en Ciencias de la Educación adoptará un modelo dual basado en la alternancia. Esta modalidad distribuye la carga horaria en un 70% de actividades en escuelas de prácticas (inicial, primario y secundario) y un 30% en la institución formadora (universidad). De este modo, de las 250 horas reloj del módulo de Práctica y Residencia, 175 se destinarán a contextos reales y 75 al trabajo áulico en la facultad. Este esquema, regulado mediante un contrato de formación y aprendizaje, jerarquiza el rol del entorno escolar como escenario privilegiado de aprendizaje, siendo el contexto escolar el eje central del desarrollo de la identidad profesional de los futuros docentes.

El propósito formativo es incrementar la permanencia del residente en las instituciones de prácticas para favorecer una comprensión profunda de las necesidades formativas de los docentes. Esta inmersión busca adecuar su perfil profesional al futuro desempeño como especialista en Ciencias de la Educación. Esto plantea dos interrogantes clave: si el período de prácticas permite realmente movilizar las competencias propuestas y si las instituciones escolares están preparadas para la formación integral de especialistas que deben egresar con experiencia certificada en el campo. La formación en alternancia, aunque compleja, es indispensable hoy en día. Sin embargo, su éxito requiere ajustar los perfiles profesionales y optimizar la integración de las experiencias prácticas desde la universidad.

Figura N° 1. Formación en prácticas desde la alternancia



Para el ciclo 2025, la propuesta se enmarca en un modelo de formación en alternancia (Correa Molina, 2015), fundamentado en la formación en prácticas (Souto, 2024) y la didáctica profesional (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). Este enfoque integra saberes y experiencias de ambos contextos formativos: la universidad y las escuelas de práctica. Bajo esta premisa, la profesionalización se potencia al permitir que el estudiante alterne períodos en ambos entornos, vinculando el éxito del proceso a la organización y al tipo de alternancia propuesto por el programa. La descripción visual de este proceso se presenta en la Figura nº 1. La imagen ilustra la evolución progresiva hacia el modelo de alternancia para estudiantes, docentes e instituciones. El objetivo es estructurar una enseñanza práctica que integre los medios académico y profesional, valiéndose de la comunicación y la interrelación para unificar los saberes de ambos entornos a partir de tres momentos: las preprácticas, las prácticas y las posprácticas.

Las preprácticas: Esta fase inicial marca el comienzo del proceso, cuando el equipo de cátedra presenta la propuesta de estadía institucional bajo dos modalidades: Procesos de Análisis y Reflexión Docente (PARD) e Intervención Interinstitucional y de las Trayectorias Escolares (IITE). En esta instancia se origina la alternancia, centrada en la búsqueda y organización del período de formación en el medio profesional. Los residentes gestionan los primeros acuerdos con las instituciones según el modelo elegido; posteriormente, los docentes de la cátedra formalizan dichos vínculos a nivel gestión. Esto asegura que las experiencias de práctica y los contenidos del módulo se articulen efectivamente con las necesidades de cada ámbito

El modelo PARD se propone como un dispositivo de coformación que transforma la residencia en un espacio de investigación compartida, superando la lógica tradicional de la mera aplicación teórica. Al insertarse de forma multinivel en los ámbitos inicial, primario y secundario, el estudiante de Ciencias de la Educación no actúa como un observador pasivo o un evaluador externo, sino como un dinamizador que construye un puente horizontal con los docentes en ejercicio.

Esta inmersión integral promueve lo que Schön (1983) define como la *reflexión sobre la acción* y Hargreaves y O'Connor (2020) conceptualizan como *culturas colaborativas auténticas*, rompiendo el histórico aislamiento del aula para

construir redes de apoyo mutuo que permiten desnaturalizar las rutinas escolares y comprender las prácticas de enseñanza. Bajo este enfoque, el aula se convierte en un laboratorio social donde el residente y el docente de nivel se asocian en calidad de investigadores que aprenden con otros, entre ellos. Esta alianza se fundamenta en la perspectiva de Stenhouse (1995) y Elliott (1991), quienes conciben al profesor como un investigador de su propia práctica a través de la investigación-acción colaborativa.

De este modo, el acuerdo explícito entre los estudiantes y los docentes tiene la intención de constituirse en una comunidad democrática de aprendizaje donde se interpretan las situaciones didácticas, se legitima el saber experiencial del profesor y del residente y se produce conocimiento pedagógico situado, consolidando la autorreflexión y la crítica emancipatoria como pilares del desarrollo profesional docente.

El modelo de las IITE se fundamenta conceptualmente en la necesidad de romper con la fragmentación pedagógica de los niveles obligatorios, posicionando al residente como un agente de análisis situado y crítico. Desde la perspectiva de García (2020), las escuelas deben construir andamiajes institucionales que superen los pasajes críticos de un nivel a otro mediante políticas del cuidado y de la afectividad colectiva (Kaplan, 2022), garantizando que el derecho a la educación no se interrumpa en las transiciones escolares.

El propósito del modelo es que al realizar una estadía de manera transversal en los niveles inicial, primario y secundario, los estudiantes residentes en ciencias de la educación logren articular las propuestas de los proyectos educativos con las trayectorias reales de los estudiantes, identificando las tramas colectivas que sostienen la escolaridad en contextos de vulnerabilidad. Asimismo, esta inmersión interinstitucional subvierte el enfoque tradicional del diagnóstico escolar, mutando de una matriz clínica, individualizada y centrada en el déficit del sujeto hacia un diagnóstico institucional y situado.

Bajo los aportes teóricos compartidos con Díaz y Nicastro (2026), el modelo IITE concibe el diagnóstico como una indagación de las condiciones pedagógicas, temporales y organizacionales de las escuelas. De este modo, los procesos de reflexión y análisis promovidos en la residencia, desde un modelo de alternancia, permiten a los futuros profesionales desentrañar cómo las estructuras escolares producen o

mitigan la desigualdad educativa, transformando la práctica docente en un dispositivo de intervención corresponsable orientado al resguardo y la continuidad de las trayectorias estudiantiles.

Una vez formalizado el ingreso a las instituciones y definido el modelo de práctica (PARD o IITE), los estudiantes deben socializar su proyecto con el equipo directivo y docentes para generar un proceso de retroalimentación. El propósito es trascender la visión aplicacionista que reduce a la escuela a un mero laboratorio de teorías; por el contrario, se busca evitar la circulación unidireccional del conocimiento y una perspectiva sesgada sobre la construcción del saber docente.

En este modelo, la formación en prácticas bajo la modalidad de alternancia se concreta con la inserción del residente universitario en un entorno institucional externo, como las escuelas de nivel inicial, primario o secundario. Más allá del ingreso formal, el propósito central es establecer acuerdos de trabajo sólidos basados en el diálogo y la escucha mutua. Esto permite consensuar un proyecto de prácticas orientado a la innovación, la mejora continua y el aprendizaje colaborativo entre instituciones, docentes y estudiantes

Al buscar e ingresar a las escuelas de práctica, los residentes suelen actuar basados en un conocimiento implícito que Imbernón (2016) denomina *conocimiento en la acción*. Esta transición es compleja, ya que los estudiantes deben negociar su permanencia en la escuela desde un rol intermedio: no son alumnos de ese establecimiento, pero tampoco profesores designados. En este proceso, su experiencia previa sobre el funcionamiento y la cultura escolar se vuelve fundamental. Estos saberes, arraigados en su historia personal y complementados por la formación teórica de la carrera, funcionan como las primeras herramientas para gestionar su lugar en la institución y formalizar su proyecto de práctica.

En esta etapa, resulta fundamental integrar teorías y experiencias prácticas que faciliten la creación de un proyecto compartido. En este sentido, las comunidades de aprendizaje constituyen un enfoque sólido para fomentar, desde el inicio, el aprendizaje dialógico, la participación colaborativa y la construcción de una identidad profesional situada (Racionero y Serradell, 2005). En síntesis, se propone un modelo de prácticas cooperativo orientado a la transformación de las instituciones y de los sujetos, garantizando la inclusión de diversas perspectivas pedagógicas.

Las prácticas: En esta segunda instancia, se intensifica la comunicación entre los contextos de formación, así como el diálogo entre docentes y residentes. El propósito es que los estudiantes capitalicen sus experiencias en terreno, articulándolas con los saberes teóricos para lograr una integración práctica-teoría. Bajo el modelo de alternancia, se busca una participación activa en la vida escolar que permita comprender el pensar, decir, hacer y sentir de las prácticas docentes. Asimismo, se promueve la recuperación de estas vivencias mediante el registro y la escritura autoetnográfica, herramientas clave para profundizar el análisis y la reflexión sobre la propia práctica.

En esta etapa, resulta fundamental realizar un diagnóstico de la realidad escolar que sustente el desarrollo de una propuesta de formación, de intervención empírica, contextualizada e innovadora, destinada a los docentes de las escuelas. Este enfoque de las prácticas desde la alternancia busca integrar saberes teóricos y prácticos mediante un proceso reflexivo que interpela a los sujetos y sus acciones para transformar los vínculos pedagógicos (Souto, 2016). Según Sanjurjo y Caporossi (2024), la reflexión surge de la experiencia y permite construir la identidad docente y nuevos conocimientos, cuestionando y movilizando saberes en sus dimensiones subjetivas, intersubjetivas y sociopolíticas.

La práctica docente de los futuros profesores en Ciencias de la Educación se centra en intervenciones de formación continua para directivos y educadores. Como se señaló previamente, estas propuestas surgen del diagnóstico de necesidades formativas que los residentes elaboran durante su estancia institucional. Durante las prácticas, no solo se manifiesta el conocimiento espontáneo, sino que también se activa la capacidad de pensar y analizar la acción mientras se ejecuta. Esta reflexión durante la acción es crucial, ya que permite a los residentes reorganizar sus intervenciones en el momento preciso en que ocurren. Este proceso pone en juego un conocimiento especializado en educación, que se encuentra en continua construcción a partir de la formación académica y las experiencias prácticas vividas.

Aquí cobra especial relevancia la Didáctica Profesional (Lavalletto, 2022; Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006), enfoque que construye contenidos de formación a partir de la experiencia laboral de los sujetos. Los autores denominan a este proceso *aprendizaje en situación*, ya que utiliza los escenarios del ámbito de trabajo para el

desarrollo de competencias. Es en esta etapa donde la disciplina emerge como un espacio clave que favorece y posibilita la consolidación de un profesional experto y técnico en su área de desempeño.

En las posprácticas, se alcanza una integración óptima entre la teoría académica, la práctica y la vivencia en contexto. Este tercer momento garantiza que el módulo de Práctica y Residencia responda a las necesidades reales del campo, guiando al futuro docente para transformar su experiencia en un saber pedagógico y en motor del desarrollo profesional. Aquí, la práctica se valida como un espacio formador donde convergen definitivamente el saber, el sentir y el hacer.

El modelo de alternancia es sumamente exigente, ya que demanda una transformación radical en la concepción del programa formativo de las prácticas. Esto implica redefinir los roles de los docentes formadores, coformadores y estudiantes residentes, así como entender de manera distinta los espacios de práctica. Dicha alternancia requiere, por un lado, incrementar la duración de la estadía de los estudiantes residentes en el campo. Por otro, precisa una coordinación más estrecha y sistemática por parte del equipo de profesores formadores entre la cátedra y la institución receptora.

Al profundizar en el modelo de alternancia, se reducen las lógicas burocráticas y la descontextualización de las prácticas. Este modelo fomenta una experiencia intensa, personal y formativa, en la que el residente aprende a decodificar las necesidades y demandas de los sujetos en sus contextos reales (Souto y Mazza, 2024).

Un rasgo distintivo de esta etapa es la reflexión sobre la reflexión en la acción (Imbernón, 2016). Tras la práctica docente, el estudiante residente debe elaborar un informe final que exige un análisis profundo de las experiencias, los resultados, los desafíos y los aprendizajes construidos. En esta fase, libre de la inmediatez y las presiones del aula, el residente puede reconstruir y comprender retrospectivamente su desempeño. Este análisis no se limita a la descripción de la práctica, sino que constituye un cuestionamiento sobre las habilidades y conocimientos que configuran su identidad docente y su visión de la enseñanza.

Una propuesta basada en el enfoque de alternancia debe organizarse y articularse en torno a varios ejes fundamentales: las experiencias vividas por los sujetos (estudiantes, docentes y futuros docentes); el sentir, pensar y hacer del profesorado; el

fomento de una comunicación dialógica y la interrelación con los otros; el impulso a la innovación educativa. En consecuencia, la propuesta busca estimular la producción de conocimientos generados desde y sobre las propias prácticas, contribuir a la construcción de la identidad profesional de los futuros pedagogos y promover un mayor aprendizaje organizacional entre las instituciones participantes.

El enfoque requiere, sin embargo, ciertas condiciones clave: la comunicación y el diálogo permanente, un liderazgo compartido para facilitar acuerdos interinstitucionales, y una gestión rigurosa, aunque flexible, para construir los espacios de práctica necesarios. Además, es fundamental una coordinación efectiva entre las distintas instancias institucionales que fomente la participación de los actores pedagógicos, sin olvidar la necesidad de valorar explícitamente las prácticas, el currículo y la enseñanza como ejes nodales de la labor escolar.

Finalmente, pese a las bondades expuestas, este enfoque colaborativo exige un trabajo en equipo riguroso para garantizar la coherencia del sistema. El mayor desafío radica en la coordinación entre docentes, formadores y coformadores, cuya gestión demanda tiempos que, a menudo, exceden la carga institucional. En este sentido, la propuesta de formación en alternancia no solo debe estructurar el contenido teórico, sino también asegurar un vínculo constante y progresivo entre los actores y la realidad profesional.

Bajo esta perspectiva, la formación docente integra la movilización de recursos ante lo imprevisto y el análisis sistemático de la labor en el aula. El cierre de esta etapa consiste en la sistematización de la experiencia mediante un artículo autoetnográfico. Escribir desde este enfoque implica que el residente utilice su propia vivencia como fuente para entender la educación, situando su cuerpo y subjetividad como ejes del conocimiento. Así, la subjetividad reflexiva y el cuerpo se posicionan como *locus* de conocimiento para revelar significados y generar empatía. La estructura del artículo se define por una serie de pasos clave: primero, definir el tema; luego, reflexionar sobre experiencias clave y analizar datos (como recuerdos y diarios). A continuación, se deben identificar los temas principales para, finalmente, estructurar la narrativa en capas (introducción, metodología/reflexión, resultados/análisis, discusión, conclusión), lo que permite conectar lo personal con lo social.

La autoetnografía y la reflexión de las prácticas: transformaciones personales y profesionales

En la sociedad actual del siglo XXI, caracterizada por una alta conectividad digital entre personas e instituciones, el aprendizaje es un proceso continuo que se desarrolla en múltiples formatos, tiempos y espacios. Por ende, resulta poco viable restringir la formación de los futuros docentes únicamente al ámbito escolar institucional, al aula, a la clase, a una enseñanza sostenida solo desde la transmisión de contenidos.

Como responsable del módulo de Práctica y Residencia, al diseñar propuestas de enseñanza es crucial plantearse cómo aprenden a ser docentes nuestros estudiantes en un mundo complejo, dinámico y digital. Asumir este desafío es necesario porque es en la formación docente inicial donde se debe abordar esta cuestión, asegurando que los futuros profesionales egresen preparados para dialogar con los cambios y necesidades de la escuela y sociedad contemporánea.

Según Souto (2016), la práctica docente debe preceder y preparar al estudiante para su inserción profesional, habilitándolo para aprender de su propio quehacer mediante la reflexión sobre los fundamentos de su acción. En este sentido, la formación en territorio –dentro de las escuelas– es el escenario donde los formadores deben promover el análisis de la práctica. Al respecto, Souto y Mazza (2024) sostienen que dicho análisis, ya sea individual o colectivo, formaliza los procesos reflexivos a través de diversos enfoques. Entre ellos destacan: la reflexión en y sobre la acción (Schön, 1992); el trabajo sobre el hábito (Perrenoud, 1996); el razonamiento pedagógico (Wilson, Shulman y Richert, 1987); la entrevista de explicitación (Vermersch, 1994) y la argumentación práctica (Fenstermacher, 1996). Asimismo, se incluyen los dispositivos grupales, las historias de formación (Souto y Mazza, 2024) y la autoetnografía (Aguirre y Porta, 2019; Bénard Calva, 2019). Más allá de sus particularidades, estas perspectivas coinciden en que el saber profesional emana de la reflexión y de la implicación personal del sujeto.

A lo anterior se suma el aporte de Atkinson (2011), quien sostiene que el aprendizaje está intrínsecamente vinculado a aquello que interpela al sujeto, impulsándolo a transformar la percepción de sí mismo, de los demás y de su

entorno. Bajo esta premisa, aprender no solo implica atravesar experiencias transformadoras, sino que se define como un proceso relacional. Así, el énfasis se desplaza de los "resultados" hacia los encuentros generados y sus efectos en la subjetividad y el conocimiento de quienes aprenden (Hernández-Hernández *et al.*, 2020).

Al transitar las rutas del aprendizaje, los sujetos experimentamos trayectos diversos, no homogéneos; estos recorridos se entrecruzan con variados modos de compartir los aprendizajes, ya sean orales, visuales o performativos (Anguita, Hernández-Hernández y López Ruiz, 2018). Por lo tanto, si nuestro propósito es desarrollar un modelo de formación docente –o, específicamente, diseñar experiencias de aprendizaje en prácticas–, es imperativo asumir que el aprender, en el caso de los estudiantes residentes, trasciende lo cognitivo para ser un proceso eminentemente experiencial y afectivo.

Tener en cuenta los planteamientos sobre el aprendizaje de los profesores en formación implica que el enfoque metodológico debe reflejar esta perspectiva: la de transformar a los sujetos a partir de sí mismos, con los otros y el contexto. La autoetnografía ofrece estas posibilidades al permitir el trabajo colectivo, el aprendizaje experiencial y los procesos de análisis y reflexión durante la acción, así como la reflexión sobre la reflexión en territorio (Galán Peñalva, 2024).

De este modo, el modelo de práctica propuesto está intrínsecamente ligado a la autoetnografía como un enfoque metodológico que, según Aguirre y Porta (2019), nos habilita a transitar por un proceso reflexivo. Dicho proceso posibilita pensar y repensarnos a partir de nuestras propias acciones y decisiones, en un marco de contextos y relaciones con otros.

Durante este proceso de prácticas y estadía, los residentes emplean el diario autoetnográfico como un instrumento para registrar diariamente sus vivencias en el campo. Siguiendo a Andreozzi (2011), esta propuesta configura un espacio de práctica situada que moviliza a los sujetos a través de experiencias subjetivas e íntimas, trascendiendo la mera aplicación técnica de la teoría. De este modo, se busca que los estudiantes no solo se inserten en las instituciones, sino que se impliquen emocionalmente desde su propia sensibilidad; un proceso que el relato autoetnográfico permite visibilizar y sistematizar (Galán

Peñalva, 2024). Como señala Guerrero Muñoz (2014), la humanidad inherente de la autoetnografía la consolida como una metodología transformadora en el ámbito educativo.

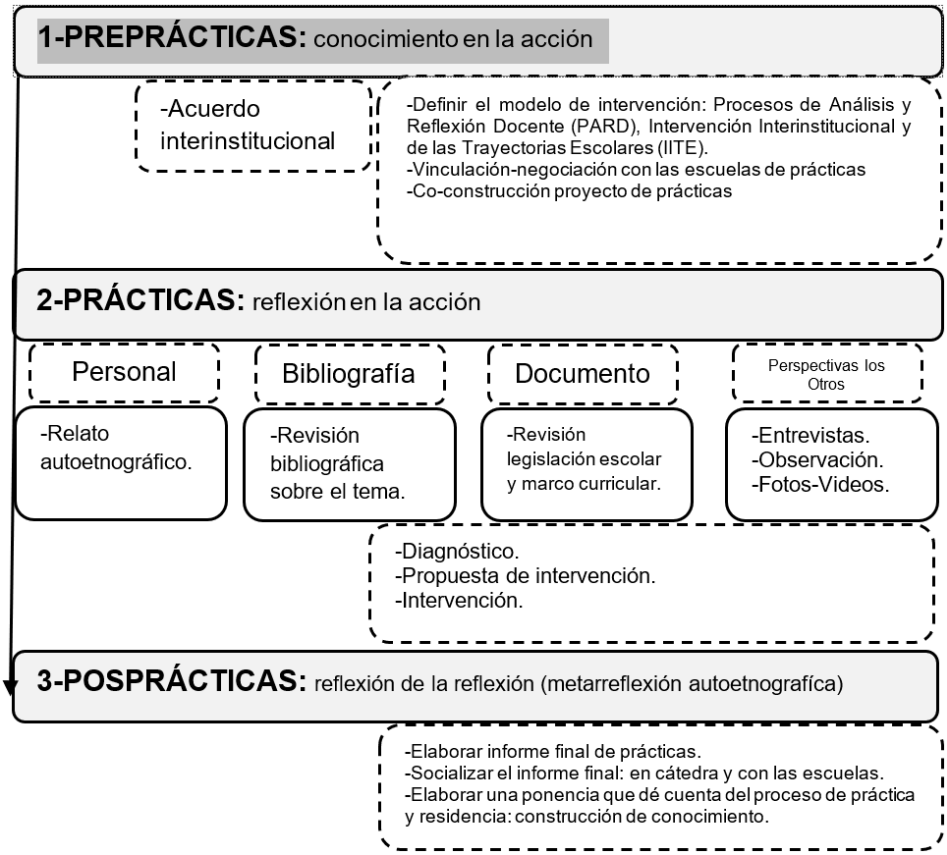
Siguiendo a Tilley-Lubbs (2014), en la autoetnografía los sujetos –docentes y estudiantes– no entran al campo, sino que habitan en él de forma permanente. Nuestra subjetividad es el resultado de tránsitos entre identidades y contextos donde construimos múltiples yo encarnados en cada experiencia social y escolar vivida y sentida. En este sentido, Ellis, Adams y Bochner (2015, p. 250) definen la autoetnografía como "un género autobiográfico de escritura e investigación que muestra diferentes capas de conciencia que conectan lo cultural con lo personal".

Bajo la tradición cualitativa, se propone la autoetnografía como enfoque metodológico. Esta permite, mediante el diario autoetnográfico, un proceso de registro y escritura profundamente personal sobre las vivencias de los estudiantes residentes en las aulas e instituciones (Aguirre y Porta, 2019). Asimismo, constituye un proceso social en el que los residentes, en su rol de autoetnógrafos, examinan sus interacciones con docentes y pares, analizando cómo las fuerzas sociales y los contextos socioculturales moldean su experiencia vivida.

La educación como experiencia, según Contreras y Pérez de Lara (2010), constituye un encuentro de alteridad donde la singularidad emerge al dejarse tocar por lo ajeno. Por consiguiente, la autoetnografía se convierte en la herramienta para que los residentes hagan pública su identidad, articulando lo personal con lo profesional y sociocultural.

La residencia docente es un espacio que posibilita, tanto a los formadores como a los estudiantes residentes, la co-construcción de un dispositivo de prácticas. Además, fomenta la introspección, invitándolos a explorar sus historias personales e identidades, las cuales se entrelazan con sus propias trayectorias escolares (Galán Peñalva, 2024). Ello implica, siguiendo a Piussi (2007), sostener una mirada sobre la educación como un espacio de vida, relacional y habitado por sujetos y experiencias. Esta perspectiva permite identificar las discrepancias entre lo normativo (el deber ser), la práctica (el ser) y lo vivido en la experiencia (lo que se siente y perdura) (Ver Figura nº 2).

Figura nº 2. Etapas: realizar procesos de análisis y reflexión autoetnográficos desde y en las prácticas



No obstante, las experiencias vividas en estos contextos están intrínsecamente ligadas a la incertidumbre, los conflictos, las inestabilidades y las urgencias, como señalan Contreras y Pérez de Lara (2010). Esta realidad exige que los practicantes pongan en juego habilidades como la improvisación, la creatividad y conocimientos más orientados a la acción, que permitan analizar y navegar eficazmente en contextos cargados de complejidad.

Por consiguiente, la formación en alternancia –analizada desde la autoetnografía– destaca el papel crucial de las prácticas en el crecimiento personal y profesional

de los futuros docentes. Este modelo exige un compromiso integral que involucre a los equipos académicos, de gestión y a los responsables de las políticas educativas. En definitiva, se requiere una inversión significativa de tiempo y diálogo para armonizar el trabajo entre la universidad y la escuela. Sin una colaboración real que profesionalice a los formadores de terreno y formalice el conocimiento generado en la práctica, la profesionalización docente no pasará de ser una declaración de buenas intenciones.

Las voces de los actores de la residencia: sentidos de una formación individual, colectiva y situada

Para la reconstrucción y análisis de las vivencias de los residentes que se presentan en este trabajo, se optó por un diseño biográfico narrativo, el cual permitió conectar la experiencia personal y situada de los estudiantes con las dinámicas culturales y estructurales del entorno educativo en los territorios de prácticas. Los datos cualitativos derivan de un corpus mixto que provienen de ocho estudiantes residentes durante el ciclo académico 2025 en el contexto del módulo de Práctica y Residencia.

El proceso de recolección de información se estructuró a partir de dos fuentes principales: por un lado, diarios de campo autoetnográficos autorregistrados en el aula virtual por los participantes principales, los residentes. Por otro, se apeló, como primer nivel, al informe reflexivo, un registro de experiencia que emerge como una fuente de datos de carácter narrativo y autobiográfico. El objetivo de este escrito fue captar la subjetividad, las tensiones emocionales y las primeras racionalizaciones del estudiante durante su residencia. En un segundo nivel, se solicitó la escritura de un artículo científico, donde se buscaba que los residentes tomaran un distanciamiento crítico más conceptual. Aquí el estudiante realiza un ejercicio de vigilancia epistemológica sobre su propia práctica, cruzando su vivencia con marcos teóricos.

El tratamiento de la información se realizó mediante un análisis temático inductivo. Este procedimiento implicó una inmersión profunda en el corpus textual, una codificación abierta inicial de los testimonios escritos y la posterior identificación de patrones recurrentes y núcleos significativos. Finalmente, estas regularidades

se sistematizaron y categorizaron a través de la construcción de metáforas conceptuales, entendidas aquí no como meros recursos retóricos, sino como herramientas heurísticas que permiten traducir la densidad emocional y reflexiva de la experiencia vivida por los residentes.

Afirmar que escucharemos la voz de los estudiantes podría parecer un lugar común en el discurso educativo actual; sin embargo, este apartado busca recuperar sus testimonios directos sobre el modelo de práctica y residencia implementado en 2025. El objetivo trasciende la mera descripción fáctica, asumiendo que los sentidos están siempre situados por el contexto histórico, el lenguaje y las precomprensiones de los sujetos. En este marco, el sentido no se entiende como una verdad objetiva, sino como una construcción dialéctica entre el intérprete y lo interpretado. Es, en palabras de Souto, un proceso de "ir más allá de los significados creando lo nuevo [...] en el intento nunca terminado de leer la realidad fáctica, material, simbólica e imaginaria" (2024, p. 39). Bajo esta premisa, se presentan a continuación las metáforas que condensan los sentidos construidos por los estudiantes sobre la práctica y residencia:

- La residencia docente es un ámbito que conjuga una sólida propuesta teórico-académica con una fuerte impronta personal. Los estudiantes abordan esta etapa atravesados por sus historias de vida, trayectorias, identidades culturales y carga afectiva. En este contexto, se encuentran con un modelo de prácticas definido, a desarrollar en escuelas destino y con la exigencia de producir informes académicos. Desde la perspectiva de los estudiantes, este encuentro entre lo personal y lo académico convierte la práctica y residencia en un espacio de formación integral que posibilita un desarrollo tanto profesional como personal. Al respecto una estudiante, Sofía, señala: "un aprendizaje profundo sobre uno mismo. Confianza, paciencia y perseverancia fueron pilares que me fortalecieron como persona [...] y como futura profesional". Otra residente, María, afirma, "una experiencia profundamente formativa que me ayudó a crecer tanto en lo personal como en lo académico. La residencia me permitió reconocer mis fortalezas y también mis límites, valorar el acompañamiento recibido".

- La residencia docente se concibe como un espacio fundamental de prácticas situadas que facilita la inmersión en el territorio. Esta propuesta otorga centralidad a la institución educativa en su vínculo con la comunidad, posibilitando que los residentes, por un lado, realicen un diagnóstico exhaustivo mediante recorridos y un conocimiento profundo del entorno escolar. Por otro lado, a partir de la interacción con los sujetos pedagógicos (directivos, docentes, estudiantes) y el conocimiento escolar que estos portan, los residentes producen textos y análisis situados. De esta manera, la residencia evidencia la construcción de una educación escolar propia, basada en los saberes locales, la organización comunitaria, las prácticas culturales y los códigos del territorio, constituyéndose en una herramienta clave para la construcción de conocimiento y la formación docente situada. Según Pablo, un estudiante residente, la inmersión situada en escuelas heterogéneas "me permitió reconocer mis propios supuestos y emociones frente a contextos de alta complejidad". Otra estudiante, Raquel, sostiene que "vivir la residencia requiere no solo una dimensión técnica, sino que supuso, involucrarme en la cultura escolar desde la observación con una perspectiva educativa y pedagógica en las instituciones educativas del núcleo".
- La residencia como espacio de acompañamiento. Bajo este modelo, la residencia se constituye como un entorno de apoyo y formación clave para la profesionalización de los futuros pedagogos. Según la experiencia de los residentes, el módulo brinda un acompañamiento permanente tanto de docentes como de pares. El objetivo de la cátedra es fortalecer la autonomía y la inserción profesional en ámbitos institucionales; para ello, se implementa un sistema de tutorías y una dinámica de interacción grupal que fomenta el aprendizaje colaborativo, la reflexión crítica y el desarrollo de habilidades de intervención. En este sentido, una residente, Ayelén, expresa que, "la resiliencia y el apoyo de mis compañeras me ayudaron a seguir". Otra estudiante, Laura, manifiesta que "las tutorías permitirían sostener emocional y profesionalmente a los estudiantes en momentos de incertidumbre, miedo, inseguridad".
- La residencia se constituye como un espacio fundamental de articulación entre la práctica y la teoría. Más allá de la transmisión de contenidos, este

trayecto promueve la profesionalización, la ciudadanía y la identidad docente mediante la inmersión institucional y el vínculo con los sujetos pedagógicos. En esta dinámica, la integración de saberes surge de la experiencia directa y se consolida a través de procesos de reflexión crítica. Una estudiante, María, lo vive de esta forma: "me siento orgullosa del camino recorrido, de haber sostenido el compromiso, de haber aprendido en cada encuentro, en cada conversación (con docentes, directivos, asesor pedagógico y sobre todo con mis docentes de cátedra y mis compañeros/as), a preguntar, a escuchar, a mirar con sensibilidad y empatía y sobre todo a comprender que educar es estar en movimiento, es habitar la incertidumbre, y es construir junto a otros aprendizajes significativos".

- La residencia se constituye como un espacio para diseñar propuestas de intervención escolar. Según el plan de estudios de 1998, los egresados como profesores en Ciencias de la Educación poseen actividades reservadas que definen sus funciones y tareas específicas. Al tratarse de una formación general y amplia que abarca todo el sistema educativo, las posibilidades de acción son extensas; al respecto, la residente Raquel señala: "lo que aprendí como futura pedagoga en la práctica y residencia fue: Planificar, conducir procesos de enseñanza-aprendizaje; Elaborar una propuesta de formación y actualización de acuerdo a los contenidos curriculares, interniveles en educación formal en modalidad presencial y virtual; Diseñar y ejecutar una propuesta educativa basada en la diversidad cultural; Implementar materiales educativos de distinta complejidad tecnológica; Planificar una propuesta de formación y actualización, para el desempeño del rol docente; Involucrarme en la cultura escolar desde la observación con una perspectiva educativa y pedagógica en las instituciones educativas del núcleo".
- La residencia constituye un espacio fundamental para la configuración y reconfiguración de la identidad profesional docente. Esta identidad se construye a partir de la autopercepción del profesor en su rol, integrando conocimientos, creencias, valores y actitudes desarrollados durante la formación inicial y la práctica pedagógica. Dicho proceso se consolida mediante la

interacción con uno mismo, con pares y con docentes formadores, permitiendo que la identidad influya en la práctica y se adapte a las transformaciones sociales, culturales e institucionales. Al respecto, la residente María comenta: "vivir en las escuelas e interactuar con sus miembros me deja el aprendizaje de que estoy mejor preparada para ejercer la profesión. Esta experiencia reconfiguró mi identidad docente y me demostró que puedo alcanzar ese sueño de ser la pedagoga que he imaginado por años".

- La residencia se configura como un espacio de autoconocimiento e introspección que permite a los practicantes comprender su identidad profunda, reconociendo emociones, valores, fortalezas y debilidades. Este proceso exige una conciencia del mundo interno para entender cómo los afectos influyen en el comportamiento y en la percepción ajena. Para el estudiante, este desarrollo es fundamental: no solo impacta en su bienestar y salud mental, sino que facilita la gestión emocional y la toma de decisiones alineadas con los objetivos de la práctica docente. Al respecto, Laura manifiesta: "autoconocimiento, sobre todo de mi capacidad para superar mis limitaciones, creer en mi potencial, superar las presiones de manera positiva, reorganizarme en mis tiempos, enfrentarme a mis miedos y con situaciones reales (como interactuar con docentes- directivos), equivocarme y aceptarlo como parte del proceso y sobre todo reconocer mis fortalezas y debilidades. Corroboré una vez más que la predisposición, la voluntad y la convicción son imprescindibles para vencer los miedos y materializar los sueños".

Alternancia y autoetnografía: inicios de un cambio y primeras reflexiones

La residencia docente se concibe como un espacio fundamental que permite a los residentes y docentes formadores trascender la mera co-construcción de un dispositivo de prácticas. Es un ámbito propicio para la introspección, que posibilita el análisis de historias personales íntimas, la búsqueda de orígenes e identidades, y su amalgama con las trayectorias escolares vividas (Galán Peñalva, 2024).

La escritura de este texto me ha permitido advertir que mi experiencia en las cátedras de Práctica y Residencia es un proceso movilizador. Me convoca a asumir un rol de investigador para interrogar críticamente qué hice, por qué y de qué manera lo llevé a cabo. Así, tras releer e interactuar con el texto, comparto aquí nuevas reflexiones sobre cómo apuesto por metodologías basadas en las vivencias, percepciones y valores propios del educador. Para ello, recurro a la autoetnografía, un enfoque que dota al escrito de un fundamento biográfico útil para canalizar tensiones que surgieron en mi historia personal, se profundizaron en la formación inicial y persisten en la práctica profesional actual.

En este escrito, busco mostrar la acción situada en teorías y contextos capaces de transformar a los sujetos a nivel personal e individual. Esto se estructura en una propuesta de práctica y residencia que prioriza la experiencia vivida. En mis más de treinta años de docencia, recorrí distintas aulas, desde mi querida Universidad Nacional de Jujuy hasta centros de prestigio internacional como la Universidad de Barcelona y la Universidad Laval. Todas me enriquecieron con valiosos marcos teóricos y lecturas. No obstante, ninguna de estas instituciones pudo brindarme un aprendizaje verdaderamente experiencial; uno que tome nuestras vivencias para un análisis metódico y devuelva el valor fundamental a las emociones que nos constituyen.

Esta experiencia demanda, desde la perspectiva de Piussi (2007), entender la educación como un espacio de vida y relación, habitado por sujetos y sus singulares experiencias. Ello facilita la identificación de discrepancias constructivas entre: lo normativo (el deber ser); la práctica real (el ser); lo vivido y sentido en la experiencia (lo que se siente y queda).

Concebir la residencia desde esta mirada holística –que integra el pensamiento y el sentir– abre múltiples dimensiones para el tránsito profesional: espacio para la reflexión y el aprendizaje profesional; ámbito para la toma de decisiones pedagógicas y educativas; instancia para la revisión de la biografía escolar personal; oportunidad para recuperar y consolidar conocimientos adquiridos; cimiento para sentar las bases de una identidad profesional docente sólida; contexto para la construcción de una escritura reflexiva y sentida.

Al llegar al cierre de este escrito, emergen ideas que rondan mi mente como moscas en verano: persistentes e inevitables. Lejos de cerrarse, los interrogantes se

multiplican en múltiples respuestas posibles y me obligan a seguir reflexionando sobre cómo abordar la práctica y residencia y el aporte de la autoetnografía al campo de la educación. Me pregunto entonces: ¿Cómo lograr que las prácticas sean una fuente real de construcción de conocimiento profesional? ¿Quiénes están verdaderamente involucrados en ellas? ¿Bajo qué criterios decidimos qué experiencias aportan al aprendizaje y cuáles no? ¿Son las prácticas un espacio exclusivo para aprender de otros, o pueden ser el momento de liberarse del legado y de las vivencias heredadas? Finalmente, ¿escribir sobre nuestra labor nos ayuda a crecer profesionalmente o corremos el riesgo de quedar atrapados en un bucle narrativo autoetnográfico, un círculo constante que no conduce a ningún puerto?

En síntesis, la residencia es un ámbito para resignificar los roles de docentes formadores y pedagogos en formación. Este proceso requiere una inversión considerable de tiempo y un diálogo constante para consensuar las metodologías de trabajo. Ello permite una efectiva concertación entre universidad y escuela para la formación en terreno de los futuros profesores en Ciencias de la Educación y la generación de conocimiento formal a través de la investigación educativa.

Referencias

Aguirre, J. y Porta, L. (2019). Sentidos y potencialidades del registro (auto)etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. *Linhas Críticas*, *25*, e20077. Universidade de Brasília.

Alliaud, A. (2017). 90-2000-90. Un análisis político de la educación y la formación docente actual. *Educar en Córdoba*, (34), año XII, 27-30.

Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, cuarta época, *5*(5), 99-115.

Anguita, M., Hernández-Hernández, F. y López Ruiz, J. (2018). Les trajectòries d'aprenentatge en els projectes d'indagació com a focus d'acció educativa. *Dossier Graó. La personalització de l'aprenentatge*, 42-45.

Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies against the State*. Sense Publishers.

Bénard Calva, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa. Selección de textos*. UAA.

Coiduras Rodríguez, J. (2013). Universidad y empleo: escenarios complementarios en educación superior. *Formación XXI. Revista de Formación y Empleo*, (22).

Consejo Federal de Educación (2024). *Nuevos Lineamientos Curriculares*, Resolución N° 476, 23 de mayo, CFE.

Consejo Federal de Educación (2024). *Relevamiento Nacional de Personal Educativo* (ReNPE), Resolución N° 478, CFE.

Contreras y Pérez de Lara (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

Correa Molina, E. (2015). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional (Le stage: une opportunité de développement professionnel). *Revista Perspectiva Educacional*, *50*(2), 77-95.

Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación*. Universidad Nacional Heredia Costa Rica.

Díaz, M. y Nicastro, S. (2026). *La dirección y la supervisión escolar. Conversaciones acerca de la formación para el gobierno y la gestión*. Homo Sapiens.

Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Flacso-UBA.

Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Ellis, C., Adams, T. y Bochner A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio Nueva Época. Revista digital del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad*, *0*(14), 249-273.

Escudé, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Instituto Torcuato di Tella.

Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, *22*(3), 617-634.

Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, *2*(3), 25-45.

Galán Peñalva, F. (2024). "Recuerdos de vida: la experiencia autoetnográfica vivida que influye y transforma una propuesta de práctica y residencia en ciencias de la educación". En *II Congreso Internacional de Formación del Profesorado y II Encuentro de Prácticas Docentes*. Universidad Católica de Salta. Ponencia. En prensa.

García, P. (2020). *Un viaje por las escuelas secundarias de Latinoamérica*. Homo Sapiens.

Gentili, P. (1999). "Pedagogía de la democracia mínima. La concertación educativa como simulacro". En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Novedades Educativas.

Gimonet, J. C. (1998). "L'alternance en formation: méthode pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales". En J. Demol y J. Pilon, *Alternance, développement personnel et local* (pp. 51-66). L'Harmattan.

González Riaño, X. y Hevia Artime, I. (2011). El *practicum* de la Licenciatura de Pedagogía: estudio empírico desde la perspectiva del alumnado. *Revista de Educación*, (354), 209-236.

Guerrero Muñoz, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 237-242.

Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo. Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.

Hernández-Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J. y Correa, J. (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Octaedro.

Imbernón, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *20*(3), 467-492.

Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.

Lavalletto, M. (2022). "Las contribuciones de la Didáctica Profesional para la fundamentación de proyectos de intervención profesional". En *Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

Lionetti, L. (2007). Víctor Mercante, agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX. *Prohistoria*, *10*(2), 91-131.

Mercante, V. (1918). *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Cabaut y Cia.

Misuraca, M. y Menghini, R. (2010). La formación de docentes en Argentina del siglo XXI: ¿Consolidación de las tendencias de los 90? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *14*(2), 251-266. Universidad de Granada.

Pasastre, P., Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). La Didactique Professionnelle. *Revue Francaise de Pédagogie*, (154), 145-198.

Perrenoud, P. (1996). "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience". En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (dirs.), *¿Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies? ¿Quelles compétences?* De Boeck.

Pettiti, E. M. (2023). El movimiento de la Pedagogía de la Alternancia en la escuela rural: desde Francia a la Argentina (1968-1983). *Revista de Historia Americana y Argentina*, *58*(1), 199-230.

Piussi, A. (2007). "Del saber de la experiencia al saber de la práctica". En M. Montoya Ramos (ed.), *Sofias. Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan sentido libre a la educación*. Horas y Horas.

Puig-Calvo, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. La importancia de la investigación y de la formación en las instituciones* [Tesis doctoral inédita]. Universitat Internacional de Catalunya.

Puiggrós, A. (1992). *Sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna.

Puig, P. y García-Marirrodriga, R. (2011). Formation de formateurs de terrain et validations universitaires. Relation d'expériences en Amérique latine. Révue *TransFormations*, (6), 53-70.

Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizajes. *Educar*, (35), 29-39.

Rial Sánchez, A. (2008). "Referentes para diseñar y planificar la formación para el trabajo". En J. García Fraile y C. Saban Vera (coords.), *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias* (pp. 45-69). Da Vinci.

Rial Sánchez, A. y Barreira Cerqueiras, E. (2010). "Gestión del conocimiento desde y por la universidad para el diseño de perfiles formativos. El caso de la titulación de Pedagogía en la USC". En J. Gairín (ed.), *Congreso Internacional EDO 2010 Nuevas Estrategias Formativas para las Organizaciones* (pp. 462-478). Wolters Kluwer Educación.

Rigal, L. (2004). *El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Miño y Dávila.

Rodríguez, L. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *30*(59), 200-235.

Sanjurjo, L. y Caporossi, A. (2024). *Formación en prácticas profesionales: qué hacer, cómo y por qué*. Homo Sapiens.

Sarceda Gorgoso, C. y Rial Sánchez, A. (2011). De las prácticas en alternancia a la inserción laboral: resultados de una investigación. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, *9*(2), mayo-septiembre, 231-252.

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales en la acción*. Basic Books.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.

Souto, M. (2024). "Los sentidos de la formación en la residencia". En M. Souto y D. Mazza, *Las prácticas por dentro. Un estudio sobre la formación de docentes desde el enfoque clínico* (pp. 39-48). Homo Sapiens.

Souto, M. y Mazza, D. (2024). *Las prácticas por dentro. Un estudio sobre la formación de docentes desde el enfoque clínico*. Homo Sapiens.

Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.

Tilley-Lubbs, G. (2014). La autoetnografía crítica y el *self vulnerable* como investigadora. *REMIE Multidiscip J Educ Res*, *4*(3), 268-285.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.

Wilson, S., Shulman, L. y Richert, A. (1987). "150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching". En J. Calderhead (dir.), *Exploring thinking* (pp. 104-124). Cassell.

Zabalza Beraza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Revista do Centro de Educação*, *36*(3), 397-423.

Recepción: 12/01/2026

Aceptación: 03/08/2026