

Reflexiones sobre la formación en la práctica profesional: proximidades teóricas, curriculares y normativas y conclusiones de un proceso de investigación

Reflections on professional practice education: theoretical, curricular and normative proximity and conclusions of a research process

Reflexões sobre a formação na prática profissional: proximidade teórica, curricular e normativa e conclusões de um processo de investigação

Renata Bruccini¹

Resumen

El presente artículo busca socializar un proceso investigativo realizado en el marco de la Maestría en Práctica Docente de la Universidad Nacional de Rosario, cuya intención fue comprender la incidencia del campo de la formación en la práctica profesional en la construcción de conocimiento profesional. Para ello, partimos de explicitar el marco teórico y conceptual que nos encuadra sobre el campo de la práctica y continuamos con el análisis del diseño curricular para el Profesorado de Educación Primaria (Decreto N° 528 de 2009) de la provincia de Santa Fe y el marco normativo a nivel nacional (Argentina). Por último, compartimos una síntesis de las conclusiones emergidas y algunos nudos problemáticos en clave de reflexiones

¹ renatabruccini@gmail.com Instituto Superior de Profesorado N° 6. Santa Fe. Argentina

sobre el proceso realizado en el marco de la investigación cualitativa, más específicamente interpretativa, estudio de caso.

Palabras clave: Conocimiento profesional, curriculum, educación primaria, práctica profesional, profesorado.

Abstract

This article seeks to socialize a research process carried out within the Master's Degree in Teaching Practice at Universidad Nacional de Rosario, whose intention was to understand the incidence of the field of professional practice education in professional knowledge construction. We start by explaining the theoretical and conceptual framework that frames us on the field of practice and we continue with the analysis of the curricular design for Primary Education Teachers (Decree No. 528 of 2009) of the province of Santa Fe and the normative framework at the national level (Argentina). Finally, we share a synthesis of the emerged conclusions and some problematic nodes in terms of reflections on the process carried out in the framework of qualitative research, more specifically an interpretive perspective through a case study.

Keywords: Professional knowledge, curriculum, primary education, professional practice, teachers.

Resumo

Este artigo busca socializar um processo de pesquisa realizado no âmbito do Mestrado em Prática Docente da Universidade Nacional de Rosário, cuja intenção foi compreender a incidência do campo da formação na prática profissional na construção do saber técnico. Para isso, partimos da explicação do quadro teórico-conceitual que nos enquadra no campo da prática, e continuamos com a análise do desenho curricular para Professores do Ensino Básico (Decreto n.º 528 de 2009) da província de Santa Fé e o marco normativo em nível nacional (Argentina). Por último, compartilhamos uma síntese das conclusões emergidas e alguns nós problemáticos como chave de reflexões sobre o processo realizado no quadro da investigação qualitativa, mais especificamente interpretativa, estudo de caso.

Palavras-chave: Conhecimento profissional, currículo, ensino fundamental, prática profissional, professores.

Introducción

Viajo con cierta frecuencia y durante mucho tiempo, como la mayoría de las personas, hice la maleta el día antes del viaje o pocas horas antes de salir, hasta que me di cuenta de que era una costumbre pésima, no solo porque en la maleta que se hace a última hora suelen faltar prendas importantes que hay que sustituir apuradamente con otras que no son de nuestro gusto, sino porque el pendiente de la maleta nos carcome desde una semana antes. [...]. Así que para no cargar con la angustia de la maleta empecé a prepararla con una semana de antelación, pero cerrar una maleta con tanto tiempo acarrea problemas, ya que se guardan en ellas prendas y accesorios de los que no podemos prescindir en nuestro trajín diario. Me puse entonces a comprar más ropa y accesorios de los que necesitaba. [...] Ahora, ya no preparo la maleta de acuerdo con el viaje, sino que preparé el viaje de acuerdo con la maleta que tengo lista. Cada maleta preparada me muestra tarde o temprano cuál es su destino más idóneo.

(Morábito, 2014, p. 125-127)

El presente artículo² procura socializar las conclusiones de un proceso de investigación ya finalizado enmarcado en la *Maestría en Práctica Docente* de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR-Argentina) denominado *La incidencia del Campo de la Formación en la Práctica Profesional (Trayecto de Práctica) en el proceso de construcción de conocimiento profesional de estudiantes de un Instituto Superior de Profesorado de la provincia de Santa Fe*. Este se desarrolló principalmente durante los años 2019 y 2020, con algunas actividades menores realizadas a principio del año 2021.

Partimos de consignar que Argentina tiene una larga tradición en formación de profesores. Para ejercer la docencia en todos los niveles, modalidades y especialidades, excepto en la universidad, es necesario contar con el título

² Para la escritura del presente artículo se recuperaron apartados del Informe Final de la investigación.

de profesor que se obtiene cursando una carrera de formación inicial específica en alguna de las dos instituciones de nivel superior que ofrecen profesorado. En la universidad (UNR), la carrera para obtener el título de profesor comparte un tronco común con las licenciaturas, pero tiene un trayecto específico pedagógico y de práctica. Por su parte, los Institutos de Educación Superior ofrecen específicamente profesorado para todos los niveles y modalidades. La mencionada investigación se llevó a cabo en uno de estos Institutos, en la provincia de Santa Fe, Argentina, como mencionamos anteriormente, y construyó como interrogantes centrales algunos de los que compartimos a continuación: ¿qué tipo de conocimiento profesional se transmite/construye en el campo de la formación en la práctica?, ¿qué características tiene el conocimiento profesional que se transmite/construye en el campo de la práctica?, ¿cómo está organizado el campo de la práctica en el diseño curricular?, ¿qué particularidades adquiere en el Instituto elegido?

Para comunicar aquellos aspectos significativos del proceso investigativo, es que presentamos tres premisas de sentido que, al mismo tiempo, organizarán el escrito. En primer lugar, la certeza de que hay un riguroso marco conceptual y teórico construido sobre el campo de la práctica. En segundo lugar, la confianza (y la evidencia) de que muchos de los aportes de ese campo conceptual se han plasmado en la normativa que a nivel nacional se ha aprobado en el último tiempo en Argentina y, principalmente, en los diseños curriculares a nivel provincial (en este caso particular, en la provincia de Santa Fe mediante Decreto N° 528 de 2009). Y, por último, la convicción de que es necesario estudiar el campo de la práctica desde la singularidad de la experiencia para indagar en cómo se materializan estos nuevos marcos conceptuales, normativos y curriculares en la cotidianeidad. Sobre estos aspectos avanzaremos en los próximos apartados.

Proximidades teóricas del campo de la práctica

Como manifestamos, en este último tiempo el campo de la práctica ha sido muy prolífero en cuanto a aportes teóricos para repensar la formación docente inicial (en adelante, FDI) y el objeto de estudio que nos convoca. Asimismo, la pregunta por cómo este se configura, fue una inquietud central que muchos³ autores, como González Sanmamed y Fuentes Abeledo (2011), Marcelo, (1995), Montero (2001) o Schön (1987), entre otros, han abordado. En Argentina, se destacan principalmente los escritos de Edelstein (2013), Davini (2015), Diker y Terigi (1997) o Sanjurjo (2002, 2009) que aportan a la temática desde análisis situados. Y si bien hay estudios posteriores y más actuales, los denominados estudios clásicos no han perdido vigencia al momento de reflexionar sobre el campo de la práctica. Es por este motivo, que en este apartado nos dedicaremos a realizar una síntesis de los principales trabajos y cómo estos se entraman para constituir el marco conceptual que operó como referente del mencionado proceso de investigación.

En primer lugar, es preciso definir qué entendemos por FDI. Es sabido que el ejercicio de la docencia demanda el aprendizaje de una serie de conocimientos y saberes específicos (en tanto se define como *profesión*) y estos no pueden (al menos desde donde nos posicionamos) ser aprendidos por *imitación*, como se consideró durante mucho tiempo. En consecuencia, la FDI es entendida como la instancia que habilita para el trabajo docente mediante la titulación (Torres Santomé, 1995) y, como tal, exige determinados *requerimientos epistémicos* (Jackson, 2002). Sin embargo, su importancia ha sido puesta en duda y se cuestiona si es *una empresa de bajo impacto*, es decir, una experiencia que no tiene incidencia real en el proceso

³ Si bien utilizamos el género masculino en nuestro artículo para facilitar la lectura, destacamos que estamos a favor de las luchas por la igualdad de género(s) y reconocemos que eso incluye, también, resignificar el lenguaje y cómo lo usamos.

de socialización de los futuros docentes. Probablemente, este cuestionamiento encuentre sus fundamentos en los enfoques que han predominado en la FDI, muchos de ellos centrados en el *aprendizaje mecanicista, aplicacionista, y/o de corte tradicional y positivista*. No obstante, mucha agua ha pasado bajo el puente y es preciso que reconozcamos que estas críticas han sido contempladas y revisadas dando lugar, tanto por medio de investigaciones como a través de las prácticas cotidianas, a otros enfoques que priorizan el aprendizaje de los saberes de manera *situada, contextualizada y crítica*.

Al referirnos a la FDI emerge como pregunta central qué conocimientos, qué *esquemas teóricos y prácticos* prevalecen y cómo estos se construyen. Una de las encerronas más comunes en este campo es definir qué entendemos por *conocimiento*. Marcelo (1995) expresa que utiliza esta categoría para referirse “no solo a los ámbitos de saber pedagógico (conocimientos teóricos y conceptuales), sino también de saber hacer (esquemas prácticos de enseñanza), así como de saber por qué (justificación de la práctica)” (p. 37). Sin duda, hay saberes propios y específicos de la profesión. Pero, ¿cuáles son y cómo se aprenden? Este es un interrogante que ha preocupado a quienes estudian y proyectan políticas de formación docente, a quienes deciden el *currículum*⁴ del profesorado y a los docentes que cotidianamente se desempeñan en espacios de las carreras de grado de formación de profesores. Montero (2001) es quien se ha encargado de manera precisa y rigurosa de sintetizar los aportes teóricos de diversos estudios que tienen como objetivo principal “incidir en esa mejor comprensión del conocimiento profesional de los profesores, en facilitar alguna explicación respecto a su adquisición y contribuir así a repensar la función docente y la formación del profesorado” (p. 135).

⁴ La noción de *currículum* está tomada del latín y por este motivo no lleva tilde (Terigi, 2004).

Por un lado, encontramos el conocimiento *teórico/formal*. Este es concebido como aquel que es apropiado durante el *trayecto* por el *trayecto* de formación inicial en que se obtendrá el título de profesor y es proveniente de las investigaciones y aportes teóricos. Ya expresamos que la FDI tiene como intención construir saberes eruditos y que corresponden, casi exclusivamente, al ámbito académico. Empero, y con la intención de superar la legitimidad casi exclusiva del conocimiento académico al interior del curriculum, autores e investigaciones vinculadas con la perspectiva del profesional reflexivo como Schön (1987), Conelly y Clandinin (1985, citado en González Sanmamed, 1995) o Montero (2001), comenzaron a reivindicar el *saber práctico, experiencial, situado o tácito* (denominado así en los diferentes programas). La FDI ha oscilado a lo largo del tiempo, y aún lo hace, entre estos dos tipos de conocimientos. Como expresamos, diferentes tradiciones priorizaron distintos tipos de saberes en función del perfil docente, aunque el conocimiento formal ha estado históricamente legitimado.

En consonancia con estos debates es preciso recuperar otra categoría, la de *conocimiento didáctico del contenido*. Es Shulman (2001) quien lo define como uno de los pilares base de la profesión a partir de pensar el interrogante de qué saberes son esenciales para la enseñanza. Es definido como la amalgama entre materia y pedagogía “por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos y se exponen para su enseñanza” (p. 175).

Por otro lado, y con un fundamento puramente analítico, reconocemos como otros tipos de conocimiento profesionales de los docentes a los siguientes:

- Conocimiento de la técnica, del contenido, de la situación y del contexto, de los estudiantes (Yinger, 1986, citado en Marcelo, 1995).

- Conocimiento de sí mismo, de la materia, de los alumnos, del currículum y de los métodos de enseñanza (Calderhead, 1988, citado en Montero, 2001).
- Conocimiento del contenido, conocimiento de los alumnos y el aprendizaje, conocimiento pedagógico general, conocimiento del currículum, conocimiento del contexto, conocimiento de sí mismo (Grossman, 1994, citado en Montero, 2001).

Ahora... ¿Cómo se construyen estos conocimientos? ¿Cuál es el lugar del *campo de la práctica* como trayecto de la FDI en esa construcción? El aprendizaje *in situ* de la profesión en los futuros escenarios de trabajo fue, y todavía es, el puente por excelencia para intentar dilucidar este vínculo. Schön (1987) considera que la inmersión en el campo profesional “[...] es una situación pensada y dispuesta para aprender una práctica [...]” (p. 19) y que enfrenta al estudiante a una serie de tareas fundamentales como evaluar la práctica competente, crear una imagen de ella, aprender una serie de supuestos implícitos, entre otras cosas. Si bien esta inserción ha sido denominada de diversas maneras, tales como *prácticas profesionalizantes* o *practicum*, en este escrito decidimos referirnos al *campo de formación en la práctica profesional* (en adelante, CFPP) en consonancia con el marco normativo y curricular analizado. Recurrimos a esta categoría para vehicular aquellas experiencias que se presentan, habitualmente, como una secuencia formativa o trayecto al interior del currículum prescripto y que implican una aproximación *in situ* a las prácticas docentes. Dispusimos, además, utilizar la noción de *campo* (Bourdieu, 2000) para visibilizar aquellos saberes que se construyeron (o construyen) y circulan en relación a las prácticas, además de los discursos y representaciones fundados en relación a estos. Principalmente, interesa evidenciar este campo como propio de la FDI y desmitificar que, por constituirse como secuencia o trayecto, sea ordenado o de desarrollo monolítico. Por el contrario, los estudiantes se socializan en situaciones de práctica, en el marco de relaciones de poder y

saber y se constituyen subjetividades que inciden en la identidad del futuro docente.

No obstante, la inserción de los estudiantes en las instituciones no ha sido una premisa de fácil aceptación: las críticas han versado, principalmente, sobre si es un componente a considerar en la formación o si es perjudicial al socializar a los estudiantes en culturas que son fuertemente conservadoras. Independientemente de esta diversidad de posiciones, no dudamos de que la formación en las prácticas supone entramar conocimientos que hasta el momento se encontraban desarticulados y desorganizados y esto es posible cuando el estudiante se encuentra en situación de práctica y se le ofrece la posibilidad sistemática de analizarla socializadamente: solo así se puede pasar del conocimiento de la enseñanza al conocimiento para la enseñanza.

El currículum para el Profesorado y las concepciones subyacentes sobre la práctica

Una vez explicitados los referentes teóricos que oficiaron de anclaje para el proceso investigativo, estamos en condiciones de preguntarnos cómo estos marcos conceptuales se han traducido en el currículum de la FDI en Argentina. Para este análisis, recuperamos principalmente dos documentos que, entendemos, son clave para evidenciar las concepciones subyacentes sobre el campo de la práctica: por un lado, la Resolución N° 24 de 2007 del Consejo Federal de Educación (CFE)⁵ el diseño curricular para el Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Santa Fe aprobado mediante Decreto N° 528 de 2009.

A partir del año 2003, se inauguró en Argentina un ciclo que algunos historiadores han denominado *nuevo signo* posterior a la crisis institucional, económica y política de 2001 (Feldfeber y Gluz, 2012). Si bien aún

⁵ Mediante la LEN N° 26.206 se creó el Consejo Federal de Educación (artículo N° 116), el organismo encargado de proyectar política educativa a nivel nacional en acuerdo con las jurisdicciones.

continuaron existiendo resabios de la anterior política propia de la década del 90 ⁶, reconocemos un renovado interés por recuperar la centralidad del Estado y esto último se plasmó en materia educativa. Se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) como parte de un corpus normativo más amplio que incluyó, entre otras, a la Ley de Educación Técnica N° 26.058, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 y la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150.

La LEN N° 26.206 creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) cuya intención principal fue (y es) el fortalecimiento del sistema formador y se reeditó la discusión por los por los saberes necesarios para el ejercicio de la profesión en un país fuertemente desigual. Una de las propuestas de la nueva normativa fue construir ciertas orientaciones generales que avalasen una base común. Mediante la Resolución del CFE N° 24 de 2007 se aprobaron los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Dicha Resolución estableció la necesidad de revisar la estructura curricular de la FDI y homologarla para cuatro años de duración, entre otros aspectos.

La necesidad de orientar la FDI se sostuvo en la premisa de que esta es altamente significativa y se la concibió desde las nociones de *profesionalización y autonomía*, categorías que están presentes a lo largo de todo el documento como finalidades de este proceso. En consonancia con esto, la *docencia* fue entendida como un *trabajo profesional* que se centra en la *práctica de enseñanza* y que demanda determinados *requerimientos epistémicos* (Jackson, 2002), entre los cuales se encuentra como prioritario el *proceso de reflexión*. Asimismo, este documento explicita la necesidad de incluir lecturas de las *condiciones sociopolíticas* y comprensión de la *cultura*,

⁶ La década del 90 en Argentina estuvo caracterizada por la implementación de un proyecto neo-liberal que se singularizó por el achicamiento de la educación y un fuerte ajuste en las políticas de formación docente.

hecho que pone de manifiesto la cercanía a ciertos supuestos de tinte *críticos* dentro de los enfoques de la FDI.

Otros *requerimientos epistémicos* que se proponen (pero no menores) en la Resolución del CFE N° 24 de 2007 refieren a la contextualización de las situaciones de enseñanza y en determinada institución (conocimiento del contexto), el trabajo desde una perspectiva democrática y el docente como garante (junto a otros actores) del derecho a la educación (conocimiento de los fines de la enseñanza), autonomía y responsabilidad profesional en la toma de decisiones, conocimiento de las formas apropiadas para la transmisión según los estudiantes y el contexto, reflexividad en la enseñanza.

Asimismo, la Resolución N° 24 de 2007 del CFE establece la duración de la formación inicial que, ya expresamos, pasa a ser de cuatro años, pero en este caso se especifica la cantidad de horas que corresponden a un total de 2.600. En este marco, se definen criterios de selección, organización y secuenciación de los conocimientos considerados esenciales. Los nuevos lineamientos curriculares establecen tres *campos de formación* para el curriculum del profesorado que corresponden a los distintos campos de conocimiento y las agrupaciones que se realizan: el *campo de la formación general* (destinado a la formación humanística), el *campo de la formación específica* (según nivel, modalidad o especialidad) y el *campo de la formación en la práctica profesional* (o CFPP, como expresamos). Es este último el que nos interesa y que queda definido como el campo de “aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos” (Resolución CFE N° 24, 2007, p. 11).

Un punto interesante a considerar es la sugerencia respecto a la distribución de estos campos de conocimiento y, por lo tanto, el *valor posicional* o *jerarquía* en el curriculum (Cox y Gisling, 1990). De este modo, se sugiere que la formación general ocupe entre el 25 % y el 35 %, la formación específica

entre el 50 % y el 60 % y el CFPP, entre un 15 % y 25 % de la carga horaria total. Puede observarse cómo hay una preponderancia de la formación específica que se sugiere corresponda a la mitad o más de la carga horaria, quedando la carga horaria restante repartida entre los dos campos remanentes.

Por otro lado, se pretende que la noción de la formación que ubica a la práctica al final de trayecto (concepción *aplicativa*) quede superada y se entienda que el CFPP debe operar, según las indicaciones de la normativa marco, como *eje vertebrador* del proceso de profesionalización. Esta postura, asociada a una *racionalidad práctica* con tintes *críticos*, supone establecer nuevas relaciones con las escuelas asociadas⁷ y los docentes que comienzan a ocupar un lugar central en la construcción de un proyecto de formación común. El vínculo no se remite únicamente al momento de asistencia de los estudiantes a las escuelas del nivel para el que se están formando, sino que se pretende constituir “sólidas redes de formación no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino incluyendo el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados” (p. 18).

Como mencionan Morelli e Iturbe (2018), aprobado el mencionado corpus normativo se comienza el proceso de “actualización curricular de la formación docente inicial [...] para que las propuestas jurisdiccionales sean aprobadas y los títulos de cada carrera docente obtengan la ‘validez nacional’, requerida por el federalismo” (p. 48). En este marco, se aprueba el Decreto N° 528 de 2009 en la provincia de Santa Fe como respuesta a la demanda de revisión de los diseños curriculares propuesta por la LEN N° 26.206.

⁷ Se trata de las escuelas que, articuladas con las instituciones de formación inicial, posibilitan la inserción en el campo de los estudiantes en formación.

Luego de muchas discusiones y de un intento por sostener la participación al interior del cambio curricular, en el año 2009 se presentó la versión final del nuevo diseño curricular para la provincia de Santa Fe para el Profesorado de Educación Primaria. En términos generales, nos encontramos con un diseño curricular que se orienta desde el *paradigma de la complejidad*, en tanto considera *obsoletos* los demás paradigmas. Los *fundamentos epistemológicos* que lo cimientan toman como base explícita los aportes de Morin (2002) y se posicionan desde una *racionalidad crítica* con una evidente intención de transformación social.

En relación a la FDI, este diseño curricular entiende, a partir de recuperar autores clásicos de este campo como Ferry (1997), que “formar, es, entonces, ayudar a formarse, asumiendo la responsabilidad política de la transmisión de la información cultural, que -como mediación- ayude a formarse como maestro o profesor” (p. 11). Asimismo, se concibe al docente como un *intelectual transformativo* y se intenta superar aquella postura que lo presenta como *operario* que *ejecuta* proyectos en consonancia con el marco normativo que se presenta a nivel nacional. Se hace hincapié en el conocimiento como aspecto central de la profesión y se entiende a la *experiencia* como *praxis, reflexión y acción*, como “dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Decreto N° 528, 2009, p. 11). Son justamente estos aspectos los que se pretende que los estudiantes construyan como *habitus profesional* y se priorizan como conocimientos a enseñar.

Como expresamos, el corpus normativo a nivel nacional menciona y distribuye la carga horaria para cada uno de los campos de la formación. En el caso del nuevo diseño curricular, el porcentaje asignado al CFPP corresponde a 22 % con un total de 619 horas reloj, mientras que los campos de la formación específica y de la formación general ocupan la carga horaria restante (51 % y 27 % respectivamente). Asimismo, se incorporan algunas

novedades en relación al campo de la práctica. En primer lugar, se costea mayor carga horaria para los docentes de los espacios curriculares de la práctica y se recupera un reclamo histórico que es el de tener horas pagas a disposición para tareas tales como la observación⁸.

El CFPP se propone como instancia privilegiada para *reflexionar* y “confrontar teoría-práctica y [...] socializar las nuevas construcciones que dicha confrontación genere” (Decreto N° 528, 2009, p. 41). Se proyecta superar, además, aquella posición *inmersionista* que entiende que la práctica se experimenta solo por *inserción* y se propone al Trayecto de Práctica como articulador de los demás campos de la formación, al tiempo que se pretende se aborden contenidos propios y específicos para intervenir en procesos concretos de enseñanza. Emergen las *instituciones asociadas* y los *docentes coformadores*⁹ como actores centrales para articular la formación teórica y la instancia práctica y como ambientes de formación y aprendizaje de los saberes necesarios para el desempeño docente.

En consonancia con los supuestos que fundamentan el mencionado *Trayecto de Práctica*, se presentan cuatro talleres articulados entre sí, distribuidos de primero a cuarto año, que se espera garanticen, como se expresó con anterioridad, la inserción paulatina y graduada de los estudiantes en las escuelas asociadas. Se propone que estos espacios curriculares oficien como *eje vertebrador* de la formación, que propongan experiencias en contextos variados, tanto escolares como socio-comunitarios y el abordaje progresivo

⁸ En los Talleres de Práctica I y II las horas presupuestadas son las que pertenecen al dictado de clases: 3 y 4 horas respectivamente. En el caso de los Talleres de Práctica III y IV, el costeo de horas se realiza de la siguiente manera: 4 horas para el dictado de clases y 4 horas para el trabajo de observación y con las escuelas asociadas: 4 horas de clases y 5 horas para el trabajo de Residencia, respectivamente. Únicamente en los profesorados de Nivel Inicial (Decreto N° 529 de 2009) y Nivel Primario (Decreto N° 528 de 2009) se presupuestaron horas de esta manera. Los nuevos diseños curriculares aprobados en la provincia de Santa Fe a partir del año 2015 no contemplan esta situación.

⁹Entendemos por docente coformador a quien asume la tarea de acompañar al estudiante residente en la experiencia de práctica al interior de las escuelas asociadas.

de instrumentos de investigación. Se reconoce el trabajo en pareja pedagógica¹⁰ de los docentes en los Talleres de Práctica III y IV y se incorporan en los Talleres de Práctica II y III *seminarios* de abordaje de temáticas específicas a ser desarrolladas por los docentes a cargo del espacio. De esta manera, conforman el CFPP los siguientes espacios formativos:

- Primer Año: Taller de Práctica I. Análisis reflexivo de la propia construcción subjetiva en relación a la carrera. Abordaje de la conformación histórica de la profesión. Abordaje de instrumentos de lectura y análisis de las prácticas. 32 horas a cumplimentar en las escuelas asociadas.
- Segundo Año: Taller de Práctica II. Inserción en experiencias socio-comunitarias y en instituciones escolares. Profundización en instrumentos que comenzaron a abordarse en el Taller de Práctica I. Trabajo con la observación de situaciones áulicas y materiales curriculares. Incorporación del Seminario *Lo Grupal y los Grupos en el aprendizaje*. 64 horas a cumplimentar en las instituciones asociadas.
- Tercer Año: Taller de Práctica III. Abordaje intensivo de la enseñanza en el aula enmarcada en el contexto, tanto institucional como socio-político. Inserción en distintos ciclos del nivel primario con el desarrollo de clases y asumiendo las tareas que ello supone. Incorporación del Seminario *Las Instituciones Educativas*. 96 horas a cumplimentar en las escuelas asociadas.
- Cuarto Año: Taller de Práctica IV. Experiencia de práctica intensiva por un período de tiempo prolongado: Residencia Pedagógica. Trabajo de manera paralela con el espacio curricular de *Ateneo* de las áreas del

¹⁰ La pareja pedagógica está constituida por un docente del área de las Ciencias de la Educación y uno de la especialidad, nivel o modalidad. El primero es denominado en la normativa como generalista y el segundo como especialista.

campo de la formación específica. 256 horas a cumplimentar en las escuelas asociadas.

Abordaje Metodológico: Relato del proceso de investigación

Hasta el momento, nos propusimos profundizar en el marco conceptual disponible sobre la práctica y la construcción del conocimiento profesional como objeto de estudio y cómo este se ha vehiculado en el nuevo marco normativo y curricular sancionado en este último tiempo en Argentina. Con estos dos apartados como andamios, nos dedicaremos ahora a reflexionar sobre el proceso de investigación mencionado inicialmente.

Como manifestamos, creemos firmemente que el campo de la práctica y la construcción de conocimiento profesional deben ser estudiados desde la cotidianidad. Acaso, ¿es posible generalizar sobre una construcción que es tan personal, tan subjetiva? No obstante, ¿cuán significativo puede ser un proceso de investigación si no es posible extraer alguna conclusión con pretensión de universalidad? Esta ha sido la tensión que nos ha interpelado a lo largo del mencionado proceso y, más que pretender su resolución, asumimos que es propio de toda investigación presentar contradicciones, matices, aspectos pendientes.

Entonces, y porque nos posicionamos desde la potencia de lo singular, es que decidimos asumir el proceso investigativo desde la lógica cualitativa. ¿Qué mejor manera de intentar indagar cómo incide el CFPP en la construcción del conocimiento profesional que preguntándoles a sus protagonistas, docentes y estudiantes? Es por este motivo que definimos también trabajar desde la lógica del *estudio de caso* (Stake, 1999) y priorizar acercarnos al objeto de estudio en su complejidad por sobre la posibilidad de establecer generalizaciones.

En consonancia con las afirmaciones anteriores, en la mencionada investigación se configura como *caso único* el *campo de la formación en la práctica profesional*, es decir, el trayecto por la práctica de un Instituto seleccionado de la provincia de Santa Fe. Dicho Instituto tiene ocho profesorado en su oferta académica: Inicial, Primaria, Matemática, Biología, Lengua y Literatura, Historia, Economía y Ciencias de la Administración, además de algunas Tecnicaturas, por lo que es transitado por un estudiantado heterogéneo en cuanto a sus elecciones académicas, edad y lugares de procedencia (ciudades y pueblos de la zona). Asimismo, definimos focalizar en el Profesorado de Educación Primaria, más específicamente, en estudiantes y docentes que se encuentran atravesando el CFPP. Si bien el campo de la práctica, aunque menos precisado, estaba ya presente en los diseños curriculares desde la década de los 90, es a partir del año 2009 que el campo de la formación en la práctica es incorporado en el diseño curricular (Decreto N° 528 de 2009) con las actuales características, luego de debates y muchas discusiones académicas sobre la necesidad de repensar la formación, en especial, la cuestión de la práctica docente, como ya manifestamos. Para indagar en estos aspectos, realizamos el proceso de recolección de la información con estudiantes que se encontraban cursando cualquiera de los espacios de la práctica, egresados y docentes del CFPP. Utilizamos para esta tarea el *cuestionario*, el *análisis de documentos* y la *entrevista* como instrumentos que nos permitieron acercarnos a la información¹¹.

¹¹ Se entrevistó a 32 estudiantes y a 5 docentes de los espacios de la práctica aproximadamente. En el caso de los cuestionarios, estos fueron respondidos por 66 estudiantes y egresados. Asimismo, y para la recolección de la información, se estudió especialmente el diseño curricular de la provincia de Santa Fe 528 de 2009 para el Profesorado de Educación Primaria y la Resolución del CFE 24 de 2007. También se recolectaron dos narrativas de estudiantes del Taller de Práctica IV y se analizó la planificación de la docente generalista del Taller de Práctica IV. Todos estos instrumentos fueron distribuidos para dar respuesta a diferentes interrogantes del proceso de investigación y están disponibles para su revisión en el Informe Final de Tesis.

Paralelamente a la recolección de la información se emprendió la tarea de análisis. Para ello, se partió de la premisa que el análisis (de material empírico) se define como un proceso artesanal de articulación entre *teoría* y *práctica*, en tanto se entiende que ambas están mutuamente imbricadas. Se esperó así, que la lectura de situaciones concretas desde los aportes teóricos, *echase luz* sobre la acción al tiempo que la acción y la reflexión sobre la práctica permitieran superar ciertas encerronas que la teoría, por sí misma, no puede superar. Se partió de la noción de que no hay fórmulas preestablecidas, especialmente en el campo de la investigación cualitativa, solo orientaciones generales (Valles, 1999). Por este motivo, nos posicionamos desde dos ideas principales: primero, y como ya expresamos, que la tarea de análisis es un proceso de *artesanía intelectual* y *creativo* (Valles, 1999) y, por otro lado, que es posible construir un *procedimiento metódico* (o varios) que acompañe(n) el proceso de interpretación. Paulatinamente, nos fuimos acercando a la necesidad de introducir alguna estrategia de análisis más sistemática y acorde a la segunda idea que enunciamos, incorporamos como estrategia metodológica *auxiliar* al *análisis del contenido* (Bardin, 1986) o *análisis del texto* (Peräkylä, 2015) tanto para los textos escritos que recuperamos como para la interpretación metódica de las entrevistas y los cuestionarios.

Conclusiones: Algunas reflexiones finales sobre el proceso de investigación

Compartiremos en este apartado algunas conclusiones que, esperamos, sean de interés para el lector y habiliten discusiones sobre los espacios de la práctica y su significatividad. Para esto, recuperaremos la organización inicial de este artículo y propondremos tres momentos: por un lado, el marco teórico será entramado con la información recuperada para esta investigación, lo mismo sucederá con el marco normativo y curricular

analizado. Por último, compartiremos algunas reflexiones, en clave de proceso autoetnográfico, sobre la investigación emprendida.

Un primer aspecto sobre el que nos detendremos corresponde al conocimiento profesional que se transmite y/o construye en el CFPP. En nuestro caso, decidimos delimitar la categoría de conocimiento profesional desde tres nociones, incluso a sabiendas de las múltiples clasificaciones que se realizaron al respecto: conocimiento teórico, conocimiento práctico (y la relación entre estos dos) y conocimiento didáctico del contenido. Compartimos a continuación una síntesis de las ideas principales.

En la mayoría de los casos, el conocimiento formal aparece vinculado al trabajo sobre materiales bibliográficos y autores y se relaciona directamente con el proceso de alfabetización académica propio del nivel superior: cómo acercarse a la lógica de los campos disciplinares. Este trabajo con el conocimiento teórico se consigna como estado deseable de la profesión, tanto en docentes como en el marco normativo y curricular, aunque en ciertos momentos los estudiantes dudan de su *utilidad*: en algunos casos se cree que este debe ser consecuencia de la realidad y no se entiende como herramienta que permite interpelar aquello que sucede y se cuestiona también según el criterio de *actualidad*. En otros casos, se reconoce su valor para apropiarse de nuevos posicionamientos y depende de cuán significativo resulta para leer situaciones concretas de la inserción escolar. A modo de hipótesis, podemos sostener que son los talleres correspondientes a los dos primeros años donde el conocimiento teórico adquiere mayor relevancia. No obstante, esto no significa desconocer la presencia de este tipo de conocimiento en los últimos años (o suponer que el conocimiento práctico solo se ubicaría en tercero y cuarto, nada más alejado de nuestra visión), sino reflexionar acerca de cómo se redefine en función de la experiencia que significa asumir las tareas docentes en toda su magnitud, específicamente, en la práctica pedagógica. Es, justamente, el tramo que corresponde a tercer

y cuarto año el momento donde, según los estudiantes, se *aplica* lo estudiado, donde se ponen en jaque las nociones asumidas y donde se acercan a conocimientos no aprendidos durante la formación, como el uso de la voz o el manejo del grupo.

Si bien el conocimiento práctico no se dirige únicamente en la inserción en las escuelas asociadas, la observación y la experiencia de práctica realizadas desde primero a cuarto son fundamentales, siempre y cuando haya un trabajo previo y posterior de reflexión, de acercamiento, de relectura de lo sucedido y vivido: análisis de documentos, entrevistas con los docentes, construcción de manera colectiva de pautas de observación, entre otras tareas. Es este acercamiento el que permite entramar conocimiento teórico y conocimiento práctico, le da sentido al primero y, en el mejor de los casos, permite resignificarlo; sin embargo, por momentos, el conocimiento formal resulta insuficiente como medio de orientación para intervenir en situaciones concretas. Asimismo, para los estudiantes, la aproximación del último tramo no deja de ser lejana al futuro docente: no se acercarían, por ejemplo, a tareas como la elaboración de registros, aspectos más bien administrativos, pero que forman parte del trabajo de un docente de nivel primario.

En relación al conocimiento didáctico del contenido, se entiende que este hace mención tanto a la construcción de propuestas de enseñanza en su dimensión más bien técnica, como a la construcción de representaciones didácticas accesibles para los estudiantes del nivel primario. En relación al primer punto, se demanda por parte de los estudiantes saber cómo está elaborada la planificación, cómo se redacta, cuáles son los componentes. Si bien en algunos casos nos consta que esto es abordado, incluso cuando no es explícitamente un contenido del trayecto de práctica o el más importante según el diseño curricular, no es reconocido por los estudiantes que solicitan, en la mayoría de los casos, un modelo, tal como mencionan. En relación al

segundo punto, sucede que los estudiantes manifiestan no acercarse a conocimientos sobre la cuestión didáctica de aquellos contenidos que deben abordar en la inserción en las escuelas asociadas. Reconocen que el contenido debe *sufrir* modificaciones, pero expresan no saber cómo y deben buscar en otros medios. En aquellos casos en que sí acceden a estos contenidos, se reconoce a la docente especialista del Taller de Práctica IV como quien acerca la variedad de materiales. Llegados a este punto, es preciso realizar dos aclaraciones: por un lado, estas demandas no recaen exclusivamente sobre el CFPP, sino también (y especialmente), en los espacios curriculares correspondientes a las didácticas. Además, los estudiantes no reconocen que el conocimiento didáctico es también teórico y se pide, en la mayoría de los casos, orientaciones para la acción, la parte más bien normativa y práctica del campo didáctico.

Por otro lado, en el transcurso de la investigación se hizo evidente que el CFPP construye y transmite un tipo de conocimiento particular que denominamos *de tipo metodológico* y que se menciona en el diseño curricular. Hay reiteradas referencias a contenidos propios del trayecto de práctica como la observación o la lectura y análisis de las prácticas y se coincide en la etnografía como forma de aproximación y lectura de la instancia de acercamiento. En este marco, la reflexión emerge como fundamental para entamar conocimiento teórico y práctico, por ejemplo, en algunas escrituras propias como la biografía escolar, la narrativa o el ensayo.

En relación al marco curricular y normativo, podemos afirmar que este coincide en pensar la concepción de práctica desde una perspectiva alejada a la lógica aplicacionista, hace especial énfasis en nociones como la de *profesionalización y desarrollo profesional* y pondera, ante todo, el trabajo intelectual del docente. Incluso, y cuando hay una esperable preponderancia del campo de formación específico, se confía en que el CFPP acompañe, de manera progresiva y paulatina, el acercamiento de los estudiantes a las

escuelas asociadas. Estas últimas ya no son instituciones de paso y aplicación de la teoría, sino que, por el contrario, se convierten en protagonistas del proceso de formación con sus intervenciones.

En general, en el Instituto seleccionado, el trabajo pedagógico se enmarca en estas nuevas concepciones: hay acuerdos, se reivindican los saberes de los docentes coformadores y hay una constante intención de los docentes de la práctica de sostener un vínculo cuidado *por los estudiantes que vendrán*. No obstante, y más allá de este intento, aún perduran ciertas dificultades respecto a cuál es la tarea de los distintos actores que intervienen y que, si bien están expresadas en el marco normativo y curricular, adquieren matices particulares en la cotidianeidad.

En general, los espacios de la práctica son bien valorados por los estudiantes: se destaca la modalidad de taller y de construcción compartida. Asimismo, en sus palabras, acercan al futuro trabajo docente, experiencia que se anhela. Paulatinamente se insertan en los espacios institucionales y esto sucede de manera graduada: la dimensión del trabajo docente e institucional en primer año, el acercamiento al aula y a otros espacios denominados socio-comunitarios en segundo, la primera experiencia de inserción en tercer año, llegando a la Residencia en cuarto año. Es en tercero y cuarto año que los estudiantes asumen específicamente las tareas correspondientes al ser docente desde todas las dimensiones que ello supone: administrativa, comunitaria, pedagógica, entre otras.

Hay dos situaciones que es preciso mencionar. Por un lado, lo que sucede en segundo y tercer año con la presencia de dos seminarios específicos dentro del desarrollo del taller: *Lo grupal y los grupos en el aprendizaje* y *Las instituciones educativas*, respectivamente. Estos son escasamente reconocidos por los estudiantes y en el caso de los docentes, se manifiesta la dificultad en su abordaje al no contar con el tiempo suficiente para, por ejemplo, construir el trabajo en la modalidad seminario. Otra situación

corresponde al Ateneo, un espacio que se espera acompañe el desarrollo del Taller de Práctica IV desde cada una de las disciplinas específicas desarrolladas en el nivel primero y, también, en un trabajo interdisciplinario. Se observa que en la mayoría de los casos la actividad queda supeditada a las tareas del Taller de Práctica IV, en parte, una posible vinculación, aunque se corre el riesgo de lesionar la autonomía del Ateneo.

Posibles líneas de investigación pueden derivarse de este estudio. Por un lado, podría indagarse en la vinculación entre los campos de la formación (general, específico y de la formación en la práctica profesional). Asimismo, hay algunas preguntas del proceso de investigación que podrían profundizarse y orientar una nueva búsqueda en tanto fueron escasamente respondidas: ¿qué habilidades, valores, creencias, teorías subyacen en la práctica de enseñanza de los estudiantes?, ¿qué conocimientos emplean los estudiantes en la práctica de enseñanza? Para esto, sería conveniente focalizar en los Talleres de Práctica correspondientes a tercero y cuarto año, donde los estudiantes asumen la práctica de enseñanza en toda su complejidad. Relacionado con este tema, podría estudiarse el habitus profesional, cómo se entraman las propias vivencias, lo aprendido en el profesorado y en la práctica en la configuración de la (siempre cambiante) identidad docente.

Por último, podemos dedicar algunas palabras a dilucidar ciertas reflexiones, en clave de nudos problemáticos, sobre la investigación emprendida. Por un lado, y aunque ya sabido, muchas otras lecturas podrían hacerse del material de campo recolectado. La que elegimos, la que construimos, da cuenta de una mirada particular. Asimismo, ponderamos a lo largo del proceso la comprensión de las situaciones singulares, tal vez en detrimento de la posibilidad de realizar afirmaciones con carácter general. Si bien en un primer momento reconocer esto nos inquietó, entendemos también que es propio del proceso que decidimos asumir: desde la lógica cualitativa. No

obstante, esperamos que lo que aquí presentamos resulte significativo para construir otras lecturas, otras formas de transitar el campo de la práctica.

A lo largo del proceso, reconocimos también dos momentos que fueron significativos: por un lado, la construcción de las preguntas de investigación, que orientaron la recolección de información y la organización de las conclusiones. Estas fueron pensadas en momentos iniciales y sufrieron transformaciones acordes a cómo se desarrollaba el proceso. Estuvieron en íntima relación con otros apartados del proyecto de investigación, por ejemplo, el estado del arte, y es por este motivo que decidimos centrar nuestra indagación en el Trayecto de Práctica en general (primero a cuarto) y no en tercero y cuarto año como inicialmente habíamos pensado, debido a la cantidad de investigaciones que focalizan en el último tramo de la práctica y porque, justamente, una de las características del diseño curricular es la inserción del campo de la práctica desde momentos iniciales.

Otro momento que resultó significativo en clave más bien individual, fue evidenciar la denominación de *prácticas de ensayo* para referirse a las prácticas correspondientes a tercero, una invención institucional sumamente arraigada, incluso en la misma investigación. Nos inquietó esta denominación desde la perspectiva teórica asumida (y por qué mencionarlas como de *ensayo*) y nos preguntamos si es que estas preparan para aquellas legitimadas como *reales*, las de Residencia. Cuestionamos esta afirmación en tanto las prácticas de tercero tienen valor en sí mismas como primera experiencia de acercamiento a asumir el trabajo docente en toda su complejidad, pero, en última instancia, este *descubrimiento* puso en jaque nuestros propios supuestos asumidos.

Estas incipientes reflexiones que compartimos sobre el proceso en general y las conclusiones en particular, nos permiten vehiculizar otro nudo problemático: la implicación. Además de participar en este proceso en calidad de investigadoras, lo hicimos como parte de uno de los espacios

curriculares sobre los que indagamos, el Taller de Práctica IV. Desde otros enfoques o paradigmas, esto podría haber sido visto como una dificultad o un impedimento: ¿cómo estudiar y objetivar aquello que nos convoca como actores fundamentales? No obstante, en esta investigación sostuvimos que nada nos convoca más que nuestras propias vivencias... ¿Qué nos moviliza más que aquello que es producto de la propia experiencia? Construimos un proceso metarreflexivo sobre la investigación y trabajamos con otros actores en la vigilancia epistemológica necesaria para legitimar el proceso. En última instancia, todas las decisiones que tomamos estuvieron vehiculizadas por posicionamientos personales que pueden sintetizarse de la siguiente manera: la formación inicial sí importa; el campo de la práctica, como todo fenómeno educativo, debe ser estudiado desde la perspectiva de los actores, con la intención de comprender cómo construyen y otorgan significado a sus prácticas cotidianas, indagando cuidadosamente en las propias percepciones y en la de otros, con delicadeza sobre lo que quienes investigamos decidimos decir, o no, qué visiones del mundo legitimamos, o por el contrario, desmerecemos.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). Investigar en antropología social los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor.
- Bardin, L. (1986). El análisis de contenido. Akal.
- Bourdieu, P. (2000). Los usos sociales de la ciencia. Nueva Visión.
- Cea D'Ancona, A. (1996). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis.
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). La formación del profesorado en Chile, 1842-1987. CIDE.
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Paidós.
- Decreto 528 de 2009 [Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe]. Por el cual se aprueba el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria. 12 de marzo de 2009 (Santa Fe).
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). El campo de la investigación cualitativa. Gedisa.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós.

- Edelstein, G. (2013). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos. Clacso.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Novedades Educativas.
- Fontana, A. y Frey, J. (2015). La entrevista. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.), Métodos de recolección y análisis de datos (pp. 140-202). Gedisa.
- González Sanmamed, M. (1995). Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. PPU.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. Revista de Educación, 354, 47-70. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf
- Jackson, P. (2002). Práctica de la enseñanza. Amorrortu.
- Ley 26.206 de 2006 [Congreso Nacional]. Por la cual se aprueba la Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006 (Argentina). http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Marcelo, C. (1995). Formación del Profesorado para el Cambio Educativo. EUB.
- Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Homo Sapiens.
- Morábito, F. (2014). El idioma materno. Sexto Piso.
- Morelli, S. e Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. Educação Unisinos 22 (1), 44-52. https://www.researchgate.net/publication/325182937_Tensiones_y_traducciones_en_las_politicas_curriculares_para_la_formacion_docente_en_Argentina.
- Morin, E. (2002). Introducción a una política del hombre. Gedisa.
- Peräkylä, A. (2015). Análisis de la conversación y el texto. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.), Métodos de recolección y análisis de datos (pp. 462-492). Gedisa.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2019). Sentidos y potencialidades del registro (auto) etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. Linhas Críticas, 25, 738-757. <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.20077>
- Resolución 24 de 2007 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueban los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial. 7 de noviembre de 2007 (Argentina). http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_24-07.pdf
- Sanjurjo, L. (2002). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (Coord.). (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales (pp. 15-43). Homo Sapiens.
- Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós.

Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, 83, 163-196. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Terigi, F. (2004). *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.

Torres Santomé, J. (1995). El curriculum como práctica reflexiva y la formación del profesorado. En M. González Sanmamed, *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional* (pp. 15-38). PPU.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis*.