

**Delgado, Alejandra Mercedes**

---

**Concepciones de los  
residentes en su vínculo con  
el docente orientador en  
prácticas de residencia. Un  
estudio cualitativo que  
profundiza el perfil del  
docente orientador en la  
formación docente inicial en  
la Ciudad de Cruz del Eje,  
Córdoba, República  
Argentina, 2023**

**Tesis para la obtención del título de  
posgrado de Doctora en Educación**

Directora: Rigo, Daiana Yamila

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin  
Obra Derivada 4.0 Internacional.](#)

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CÓRDOBA



**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**CONCEPCIONES DE LOS RESIDENTES EN SU VÍNCULO CON EL DOCENTE  
ORIENTADOR EN PRÁCTICAS DE RESIDENCIA.**

*UN ESTUDIO CUALITATIVO QUE PROFUNDIZA EL PERFIL DEL DOCENTE  
ORIENTADOR EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LA CIUDAD DE CRUZ DEL  
EJE, CÓRDOBA, REPÚBLICA ARGENTINA, 2023.*

**AUTORA: ALEJANDRA MERCEDES DELGADO**

**-CÓRDOBA, NOVIEMBRE DE 2024-**

**CONCEPCIONES DE LOS RESIDENTES EN SU VÍNCULO CON EL DOCENTE  
ORIENTADOR EN PRÁCTICAS DE RESIDENCIA.**

*UN ESTUDIO CUALITATIVO QUE PROFUNDIZA EL PERFIL DEL DOCENTE  
ORIENTADOR EN LA FORMACIÓN INICIAL, EN LA CIUDAD DE CRUZ DEL EJE,  
CÓRDOBA, REPÚBLICA ARGENTINA, 2023.*

**AUTORA: ALEJANDRA MERCEDES DELGADO  
DIRECTORA DE TESIS: DRA. DAIANA YAMILA RIGO  
CO-DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARÍA LAURA DE LA BARRERA**

*Tesis para optar por el título de Doctora en Educación*

## **Dedicatoria y Agradecimientos**

*A mis Directoras de tesis, Dra. Daiana Yamila Rigo y*

*Dra. María Laura de la Barrera.*

*A ambas mi eterno agradecimiento por su confianza y*

*acompañamiento en este camino, a partir de un rotundo sí, que jamás olvidaré.*

*A mis padres, por los valores inculcados y el valor sobre el esfuerzo, el compromiso y la responsabilidad por lo que hacemos.*

*A mi hijo Franco y su esposa Laura, mi hermana Sandra y mí ahijado Javier y su familia.*

*A Daniel, mi pareja.*

*A Hernán y Rosana, amigos incondicionales.*

*A la Universidad Católica de Córdoba, en la que encontré mis sueños y la que tanto me brindó.*

*A mis colegas y estudiantes del Instituto Superior “Nuestra Señora del Valle”.*

*A los Directivos y profesores/as de los Institutos de Formación Docente (de gestión estatal y privada) quienes con apertura habilitaron espacios para la participación de los residentes en esta investigación. A éstos últimos mi agradecimiento.*

*En especial a Dios y la Virgen de Guadalupe, por todas las bendiciones y momentos justos que permitieron que pueda siempre dar lo mejor de mí, como persona y profesional.*

\*\*\*

## Presentación Personal

Mi nombre es Alejandra Mercedes Delgado. Nací en la Provincia de Córdoba, República Argentina en el año 1975. Actualmente resido en la ciudad de Cruz del Eje, una hermosa ciudad del noroeste cordobés.

Mis años formativos transcurrieron en el Instituto Nuestra Señora del Valle, donde cursé mis estudios Primarios, Secundarios y el Profesorado de Educación Secundaria en Psicología.

Mi trayectoria profesional en el campo de la educación comenzó en el año 2008, en un Instituto de Formación Docente de gestión estatal, pasando luego a seguir como docente en el Instituto Superior Nuestra Señora del Valle, Cruz del Eje.

En el año 2011, decidí continuar mi formación académica y comencé a estudiar la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de Córdoba.

Posteriormente me embarqué en la emocionante aventura de la Maestría en Investigación Educativa en la misma Universidad.

A lo largo de los años he tenido el privilegio de trabajar en diferentes roles educativos, siempre comprometida con mi crecimiento profesional y con la mejora continua de la educación.

En la actualidad, tengo el honor de ocupar el cargo de Directora del Instituto Superior Nuestra Señora del Valle y Representante Legal de los Niveles Inicial, Primaria y Secundaria en el mismo Instituto en la ciudad de Cruz del Eje. También Directora de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Católica de Córdoba.

Así, desde la experiencia, he podido observar las prácticas docentes y comprender su complejidad, recibiendo de mi formación herramientas para abordar la misma, pero también aspirando a poder aportar a debates y decisiones relacionadas con la mejora del sistema educativo.

Desde siempre, he deseado aprender, estudiar, capacitarme, investigar, y formarme para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. El compromiso con la excelencia educativa y la pasión por el aprendizaje son los motores que impulsan mi carrera académica y profesional, por lo que hoy me hago presente también aquí.

\*\*\*

**Te invito a pensar...**

*Pensar en el vínculo como un tejido de concepciones entrelazadas con sus metáforas, esas otras formas de comunicar lo que nos pasa. Cada hilo como una narrativa única, contribuye a la trama del aprendizaje, donde las voluntades se entrelazan como los hilos de un tejido.*

**Alejandra**



Metamorfosis de las concepciones  
Imagen creada con Inteligencia Artificial- Crea Arte

## Resumen

En este estudio cualitativo se analizaron las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador, para profundizar sobre el perfil de éste en el acompañamiento en prácticas de residencia<sup>1</sup>. Participaron 27 estudiantes de profesorados de educación inicial, primaria y especial de Institutos de Formación Docente de gestión estatal y privada de la ciudad de Cruz del Eje, Córdoba, República Argentina, 2023. Se empleó un cuestionario al que respondieron mediante metáforas, y dibujos. Además, se recopilaron narrativas, profundizándose puntualmente en dos casos. Los resultados según modelos conductistas, constructivistas y socioconstructivistas, fueron tres modalidades vinculares: *vínculo entre barreras: instrucción, dirección y confort tradicional docente, vínculo como construcción: facilitación de procesos, colaboración y cuidado mutuo y vínculo como construcción social: encuentro y diálogo*. La continuidad con la tesis de maestría<sup>2</sup>, se presenta como un aspecto relevante para enriquecer la discusión y contextualizar los hallazgos en la literatura académica sobre el tema.

**Palabras claves:** *formación de profesores, relación profesor - alumno, práctica pedagógica, residencia de estudiantes, concepciones, investigación cualitativa, representación mental.*

---

<sup>1</sup> Delgado, A. Rigo, D. Y. De La Barrera, M. L (2024, septiembre19). Concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador en prácticas de residencia. *Un estudio cualitativo que profundiza el perfil del docente orientador en la formación docente inicial en la ciudad de cruz del eje, córdoba, república argentina, 2023.* [Presentación de Ponencia]. XXXV Encuentro del Estado de la Investigación Educativa. IV Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa. XXXV Encuentro del Estado de la Investigación Educativa. Desafíos actuales y nuevos escenarios del derecho a la educación desde una lectura latinoamericana. Argentina, Córdoba.

<sup>2</sup> Delgado, A. (2018). *El docente orientador en la formación docente inicial. Un estudio cualitativo de las concepciones y recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en la residencia.* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Córdoba].

<https://drive.google.com/file/d/1i3q1GKAcfEuVzIMbqYZAlbCoKIEeswtH/view?usp=sharing>

## ÍNDICE

<b>Dedicatoria y Agradecimientos .....</b>	<b>3</b>
<b>Te invito a pensar.....</b>	<b>5</b>
<b>Resumen .....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I- EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>18</b>
<b>I.1. Planteamiento y Justificación del Problema.....</b>	<b>19</b>
<b>I.2. Objetivos Generales .....</b>	<b>30</b>
<b>I.2. Objetivos Específicos .....</b>	<b>30</b>
<b>CAPÍTULO II.-ESTADO DE LA CUESTIÓN .....</b>	<b>33</b>
<b>Eje 1: Estudios Centrados en Prácticas de Residencia y el Perfil del Docente Orientador .....</b>	<b>34</b>
<b>Eje 2: Estudios Centrados en Representaciones, Concepciones, Significados en torno a las Residencias.....</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO III-MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....</b>	<b>49</b>
<b>III.1.a. Tradiciones en la Formación Docente.....</b>	<b>50</b>
<b>III. 1. b. Perspectivas Alternativas en la Formación Docente .....</b>	<b>56</b>
<b>Tabla N° 1: Modelos de formación Docente y Educadores .....</b>	<b>63</b>
<b>III. 1. c. Docente Orientador y Residente: Modalidades del Vínculo .....</b>	<b>69</b>
<b>Esquema N°1: Metáforas Emergentes del Docente Orientador sobre su Propia Figura</b>	<b>78</b>
<b>Esquema N°2: Metáforas Emergentes del Docente Orientador sobre su la Figura del Residente.....</b>	<b>78</b>
<b>III.2. Marco Conceptual: Conceptos Fundamentales que guían esta Investigación .....</b>	<b>84</b>
<b>Tabla N°2: Aportes Conceptuales desde las Pedagogías Críticas .....</b>	<b>95</b>
<b>CAPÍTULO IV-MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>97</b>
<b>IV. 1. Diseño y Estrategias Metodológicas .....</b>	<b>98</b>
<b>IV.2. Participantes .....</b>	<b>100</b>
<b>Tabla N°3: Distribución de la muestra por tipo de profesorado, nivel educativo y tipo de gestión en residencia.....</b>	<b>102</b>
<b>IV.3. Instrumentos de Investigación .....</b>	<b>102</b>
<b>IV. 3. Fases de la Investigación.....</b>	<b>106</b>
<b>Tabla N°4: Pasos para la Reducción de Datos: Categorización y Codificación .....</b>	<b>108</b>
<b>CAPÍTULO V-ANÁLISIS DE DATOS Y SUS RESULTADOS .....</b>	<b>112</b>
<b>V.1. Análisis de Metáforas .....</b>	<b>113</b>
<b>Tabla N° 5: Descripción de Categorías a Priori y Sistemas de Códigos Inicial.....</b>	<b>114</b>
<b>Tabla N° 6: Clasificación de Vínculos Metafóricos por Categorías a Priori .....</b>	<b>167</b>

<b>Tabla N° 7: Distribución de Metáforas por Subcategorías a Priori según el Modelo Conductista.....</b>	<b>171</b>
<b>Tabla N° 8: Distribución de Metáforas por Subcategorías según el Modelo Constructivista .....</b>	<b>172</b>
<b>Tabla N° 9: Distribución de Metáforas por Subcategorías según el Modelo Socioconstructivista .....</b>	<b>172</b>
<b>Tabla N° 10: Vínculo Pedagógico en relación con el Modelo Educativo que lo Caracteriza por Profesorado y Nivel Educativo de Residencia .....</b>	<b>174</b>
<b>Tabla N° 11: Distribución Cromática del Vínculo Pedagógico por Modelos Educativos .....</b>	<b>177</b>
<b>Tabla N° 12: Análisis de Narrativas Pedagógicas.....</b>	<b>179</b>
<b>Cuadro N °1: Listado de Expresiones y Significados Emocionales Positivos y Negativos Seleccionados por las Estudiantes: .....</b>	<b>183</b>
<b>CAPÍTULO VI-DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>187</b>
<b>VI.1. Vínculo entre Barreras: Instrucción, Dirección, Control y Confort Tradicional Docente .....</b>	<b>188</b>
<b>VI.2. Vínculo como Construcción: Facilitación de Procesos, Colaboración y Cuidado Mutuo.....</b>	<b>212</b>
<b>VI.3. Vínculo como Construcción Social: Encuentro y Diálogo.....</b>	<b>225</b>
<b>Tabla N° 12: Aportes Pedagógicos y Perspectivas Críticas en torno a los Conceptos de Diálogo, Encuentro y Cuidado .....</b>	<b>251</b>
<b>Tabla N° 13: Comparación entre Resultado de Tesis de Maestría y Tesis Doctoral Respecto de las Concepciones de los Docentes Orientadores y Residentes.....</b>	<b>254</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>239</b>
<b>Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>256</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>267</b>

## **INTRODUCCIÓN**

Esta tesis, realizada para obtener el título de doctora en Educación en la Universidad Católica de Córdoba se sitúa en la línea de investigación Formación y Desarrollo Profesional Docente de la Facultad de Educación de la misma Casa de Estudio. *El tema de investigación se centra en las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador en prácticas de residencia en la ciudad de Cruz del Eje, Córdoba, República Argentina, 2023.* Surge como continuación y profundización de la propia tesis de maestría en investigación educativa, titulada *“El docente orientador en la formación docente inicial. Un estudio cualitativo de las concepciones y recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en la residencia”*, la cual fue aprobada en noviembre de 2018 en la Universidad Católica de Córdoba.

Los resultados del mencionado estudio revelaron que las concepciones y recorridos pedagógicos de los docentes orientadores, tienden a ser mayormente lineales y tradicionales por sobre modos de acompañamiento de tendencia constructivista. Estos resultados resaltan la importancia de reconsiderar el papel de este actor clave, ahora desde las concepciones de los futuros docentes, ya que se identificaron factores que afectan a la dimensión vincular como lo son la marcada asimetría docente-estudiante, la disposición o no para recibir residentes, la infantilización de su rol y la distancia intergeneracional en modelos de formación. Para Delgado (2018), Davini (2008) y Foresi (como se citó en Sanjurjo, 2009) el poco estudio y conocimiento de estos factores legitima la nostalgia y preferencia por un modelo vertical que dificulta la posibilidad de establecer relaciones pedagógicas colaborativas y de guía en la formación docente.

Las prácticas se desenvuelven en entornos reales y, aunque el futuro docente participa activamente en la escuela asignada actuando como profesor, las responsabilidades y decisiones que afectan a una clase siguen siendo atribuidas al docente titular, ahora también su orientador, con quién mantiene contacto diario durante un periodo determinado.

En las escuelas asociadas<sup>3</sup>, los docentes de sala, aula o curso deben ceder gradualmente su espacio y grupo al residente. En este sentido, en las prácticas se establecen vínculos interinstitucionales entre escuelas de nivel e institutos de formación docente, lo que sitúa al practicante entre presiones, exigencias y responsabilidades simultáneas a las que debe responder. Loyola y Poliak (2002, como se citó en Davini, 2002) plantean que el residente disputará su lugar en dicho campo desde una posición de desventaja al no contar aún con saberes que sus orientadores tienen.

El vínculo pedagógico desempeña un papel fundamental en el desarrollo académico, emocional y social de los futuros docentes influyendo en su motivación, participación y éxito académico y profesional. Los docentes que demuestran interés genuino en el bienestar de sus estudiantes fomentan mayor implicación y participación en distintas dimensiones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde la perspectiva de Noddings (2005)<sup>4</sup> el cuidado natural surge sin esfuerzo en los docentes, guiado por un deseo innato de cuidar, guiar y acompañar al otro. Sin embargo, el cuidado ético no es algo natural o intrínseco, sino que se trata de una tarea que implica una reflexión consciente y una decisión ética de compromiso. Esta postura destaca la importancia de reconocer la conexión emocional natural en la

---

<sup>3</sup>**Escuelas Asociadas:** dicha denominación queda expresada en el Diseño Curricular Provincial para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria. Alude a las Instituciones Educativas que reciben practicantes y residentes de los mencionados profesorados. En el paradigma de la formación docente tradicional, recibieron la denominación de Departamentos de Aplicación. En la vigente Resolución 93/11 queda explícito que la formación docente requiere la articulación entre el Instituto Superior de Formación Docente de gestión estatal o privada y las Escuelas Asociadas, asumiendo la corresponsabilidad como parte del Sistema Formador y en este sentido se requiere aporte de los educadores de los Institutos de Formación Docente como de los docentes orientadores de los niveles de enseñanza para los cuales se forma al practicante.

<sup>4</sup>Entre reformas educativas y tras la pandemia el desafío de atención y cuidado en las escuelas es aún más relevante y Noddings, en su libro, ‘el desafío del cuidado en las escuelas: un enfoque alternativo a la educación’, sitúa el cuidado como elemento central de los debates actuales sobre la estandarización, la rendición de cuentas, la privatización y la lucha continua entre los métodos educativos tradicionales y progresistas y aboga por un sistema receptivo alternativo que permitirá que florezcan las mejores ideas. Noddings, plantea un sistema escolar basado en la idea de que diferentes personas tienen diferentes fortalezas y que estas fortalezas deben cultivarse en un entorno de atención, no de competencia. Ella sugiere que si hacemos que la capacidad de del cuidado sea básica podemos acomodar las preferencias tanto tradicionales como progresistas en un sistema escolar en beneficio de todos, especialmente de los niños.

enseñanza, al tiempo que resalta la responsabilidad ética y el compromiso deliberado en la relación pedagógica.

Por lo expuesto, durante el periodo de práctica, en la dimensión vincular, el problema central es que, cuando el perfil del docente orientador es tradicional, este periodo transcurre de forma *dolorosa* para residentes que ensayan entre dudas, aciertos, fracasos y formas de adaptación. Sin embargo, el futuro docente es un sujeto que se inicia en un proceso que no debe realizarse en forma autónoma. En palabras de Edelstein y Coria “necesita de otro autorizado que lo ayude a objetivar los supuestos en las decisiones y acciones adoptadas” (1995, p.78), desde un rol activo, dialógico y reflexivo.

Se plantea entonces como problema que, en la etapa de residencia, el estudiante se encuentra en un lugar ambiguo, debido a una doble cuestión: no es completamente profesor, pero tampoco solamente estudiante. A pesar de ejercer diversas actividades docentes, carece de la investidura de autoridad propia o asociada al docente que lo acompaña.

Mirar las relaciones residente-docente orientador requiere reconocer concepciones que oscilan entre lo tradicional y lo constructivista. Por lo expresado el objetivo general para esta tesis es *analizar las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador, para profundizar sobre el perfil de éste en el acompañamiento en las prácticas de residencia en la ciudad de Cruz del Eje, Córdoba, República Argentina, 2023.*

En esta investigación se concibe a la educación como un proceso personalizado, parafraseando a García Hoz (1979) una vía que da acceso a la formación integral de la persona como proyecto de vida. En consecuencia, el acompañamiento en residencias se aborda como un proceso humanizante.

La atención a lo que ocurre durante esta etapa, especialmente en la dimensión vincular, es limitada en investigación educativa. Un aumento en la producción de estudios situados sobre este aspecto puede llevar a conclusiones inesperadas y posiblemente inéditas

sobre la influencia real del docente orientador en la formación del futuro docente, tanto cuando éste es reconocido como cuando no lo es. Estas experiencias subjetivas son fundamentales en la trama de la socialización porque afecta las fibras constitutivas de la identidad profesional en contextos sociales, institucionales y educacionales, ya que las interacciones entre residentes y docentes pueden revelar dinámicas de poder y jerarquías arraigadas en tradiciones educativas. Por ello, investigar y reflexionar sobre estas dinámicas es crucial para promover relaciones más colaborativas y equitativas.

En nuestro país, entre los años 2000 a 2015 se han realizado diversos estudios - como los de Achilli (2002), Davini (2002 y 2008), Edelstein y Coria (1995) y Sanjurjo (2002)- los cuales demuestran que la formación docente inicial no solo implica la adquisición de conocimientos académicos, sino que constituye un proceso mediante el cual se internalizan modos de transmisión, un modelo de interacción y formas en que éstos se incorporan a la propia práctica.

En la línea de estudios como los de Schön (1987) el pensamiento práctico del profesor se forma a lo largo de su trayectoria personal y formativa. Este pensamiento, que abarca concepciones sobre su labor profesional, es difícil de acceder y expresar. De manera similar los futuros docentes ingresan a la formación con ideas, concepciones y actitudes preexistentes sobre la enseñanza, moldeadas por sus experiencias como estudiantes y sus interacciones con sus docentes. Estas concepciones se han ido construyendo a lo largo de los años, a medida que han asumido y cuestionado los roles de los profesores que han tenido en su prolongada estadía en las escuelas.

Otros investigadores como Smith (1983), Pérez Gómez (1997), Erickson (1986), Shulman (1986), Marrero (1993), Porlán y Rivero (1998), Clark y Peterson (1990), Martín del Pozo y Rivero (2001), Pedreira Alvez y Pozo (2014) coinciden en que las concepciones involucran creencias e ideas que posee un maestro y que, si bien pueden ser generales o

específicas, son personales y poco elaboradas, carecen de fundamentación teórica y rigor para mantenerse. Sin embargo, este tipo de conocimiento sirve de soporte e influye directamente en su práctica pedagógica. Empleando palabras de Pedreira Alvez y Pozo,

Estas concepciones son llamadas implícitas, pues, a pesar de dirigir las acciones que responden a las situaciones de nuestra vida cotidiana, son activadas sin pasar por un proceso consciente. Resultan de la experiencia personal delante del ambiente cultural del aprendizaje, es algo que sentimos, vivimos y experimentamos y, por eso, son difíciles de ser compartidas y modificadas. (2014, p. 193).

Desde este enfoque, las concepciones son la manera única en que cada individuo interpreta y se apropiá de su entorno, manifestándose a través de su acción y su discurso.

De esta manera este estudio cualitativo de tradición fenomenológica Husserl (como se citó en Lamber 2006), Dilthey (como se citó en Gros, 2009) y Schütz (1932) se destaca por contribuir al campo de la formación inicial y continúa enriqueciendo la comprensión del papel del docente orientador en las prácticas de residencia desde las experiencias de actores claves y nuevos paradigmas.

Los aportes metodológicos como la fenomenología permiten distinguir la multiplicidad de concepciones, motivaciones y prácticas que mueven la vida cotidiana de las instituciones, incluyendo las formas vinculares entre sus actores. Numerosos estudios han demostrado que las organizaciones se constituyen en ambientes semánticos. Para Watzlawick et al. (1971) un ambiente semántico es una estructura social en la que se producen transacciones que dan sentido y valor a sus acciones a través del lenguaje. Las metáforas, por ejemplo, funcionan como un medio para explorar cómo piensan los actores respecto a un problema y configuran estilos verbales que actúan como hacedores de contextos.

Estas metáforas, desde la perspectiva de Davini (2002) permiten descubrir las tramas verdaderas que persisten o evolucionan en las prácticas de la organización. Dicho de otro

modo, las metáforas ayudan a expresar y articular de forma global las concepciones revelando los referentes implícitos que las sustentan. Las metáforas personales utilizadas ya sea por profesores o por estudiantes establecen puentes entre lo cognitivo y lo afectivo, así también las narrativas. La narración como en las metáforas no busca objetividad, sino subjetividad.

Para Souto:

Es un trabajo que recurre a la memoria, en el darse cuenta de las emociones, de las creencias e ideologías que la experiencia vivida despierta, en el recuerdo del entorno, de las circunstancias, en el pasaje a la palabra escrita, en las relecturas sucesivas que permiten modificaciones, en esa hechura cuidadosa, comprometida, implicada, está buena parte del potencial formativo de la narración. (Souto, 2023, p. 43)

Como se anticipó en el resumen de este estudio incluyó una muestra de 27 estudiantes de tres profesorados en la localidad de Cruz del Eje, pertenecientes a institutos de formación docente privados y estatales. Se aplicaron cuestionarios de oraciones incompletas al que respondieron mediante metáforas, y dibujos. Además, se recopilaron narrativas, profundizándose puntualmente en dos casos.

Los resultados aportarán argumentos más sólidos al abordar un viejo problema, con una nueva denominación, ya que analizar las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador supone un cambio significativo. En primer lugar, implica una resignificación de su rol en la actual política educativa, en segundo lugar, destaca la falta de investigaciones centradas en las manifestaciones explícitas sobre modelos que definen estos acompañamientos en el marco de la transformación curricular y, específicamente, abordar la dimensión vincular desde las voces de los residentes, lo que añade un aporte interdisciplinario al involucrar el aspecto subjetivo en este análisis.

En la estructura de la presente tesis se incluyen seis capítulos, la bibliografía y anexos.

En el primer capítulo, se desarrolla el planteamiento y justificación del problema, las preguntas asociadas con el mismo y los objetivos. Así como los aspectos relacionados con la relevancia científica y social de la investigación, y los supuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos.

En el segundo capítulo, se realiza una integración de los estudios analizados en la literatura existente sobre el tema de la investigación, abarcando distintas regiones hispanohablantes como Chile, España y México y a nivel nacional considerando provincias como Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires. Se destacan aportes de diversas disciplinas y perspectivas teóricas que han conducido a un posicionamiento epistemológico y metodológico crítico y cualitativo, además de reconocer vacancias para el estudio realizado.

En el tercer capítulo, se aborda el marco teórico conceptual sobre las tradiciones de la formación docente en Argentina, seguido por la construcción de una trama teórica que orienta la mirada hacia las modalidades que adopta el vínculo pedagógico y la comunicación entre el residente y docente orientador en la residencia, también se exponen y definen los términos de esta investigación, articulándolos en una unidad de sentido y explicitando el posicionamiento paradigmático en la misma.

En el cuarto capítulo, se ofrecen precisiones teóricas y prácticas de la metodología cualitativa de enfoque fenomenológico, detalles de la muestra utilizada y fases de la investigación que describen los procedimientos e instrumentos implementados.

En el quinto capítulo, se presenta el análisis de datos organizado a través de diversas tablas de codificación, categorización y hallazgos que facilitan la comprensión de diferentes dimensiones abordadas en el estudio.

Respecto del sexto capítulo, se lleva a cabo la discusión de resultados mediante la interpretación y triangulación de la información considerando el marco teórico conceptual. Este capítulo se enfoca en el análisis interpretativo de las metáforas, dibujos y narrativas

proporcionadas por los investigados, y sintetiza las concepciones implícitas y características del vínculo pedagógico en las prácticas de residencia. La interpretación y triangulación añaden riqueza a la comprensión y validez de los resultados obtenidos.

Para finalizar, entre las conclusiones se destaca el aporte significativo de este estudio mediante la identificación de tres modalidades que adopta el vínculo entre el residente y su orientador, así como los modelos pedagógicos predominantes respecto de concepciones que fundamentan los vínculos en la residencia. Además, para investigaciones futuras se discuten las proyecciones derivadas de los resultados obtenidos en este estudio. Este cierre permite reflexionar sobre implicaciones y posibles direcciones para el desarrollo y mejora de las prácticas de formación docente en el contexto de las residencias.

La inclusión de los instrumentos de investigación y las notas de autorización en los anexos, garantizan la transparencia y respaldo de la investigación. Por otra parte, cabe señalar que se ha establecido un compromiso firme de compartir los resultados de esta tesis con dichas instituciones.

La investigación educativa, como piedra de toque ha sido fundamental para la transformación curricular en la formación docente, proponiendo un conocimiento crítico de la realidad educativa y contribuyendo a la reflexión y toma de decisiones en el ámbito de la práctica docente. Indagar en este campo ha sido enriquecedor, destacando el compromiso de contribuir, aprender y transformar.

**CAPÍTULO I**  
**EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

## I.1. Planteamiento y Justificación del Problema

El objeto de investigación de la presente tesis doctoral es *concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador en prácticas de residencia en la ciudad de Cruz del Eje, Córdoba, República Argentina, 2023*.

En el marco de la formación docente es de relevancia destacar que la figura del docente orientador no es nueva, encontrándose su desarrollo histórico en el sistema educativo, desde los departamentos de aplicación de las escuelas normales. Sin embargo, en la más reciente política para la formación docente (desde el año 2008) se resignifica su rol en un ejercicio activo, participativo y corresponsable en equipos de co-formación. Para Loyola y Poliak (como se citó en Davini, 2002) el acompañamiento en prácticas de residencia asume diversas maneras, permitiendo y abriendo espacios a la recreación, innovación, reflexión y construcción de significados, o incluso atendiendo a una transmisión sujeta a parámetros tradicionales que buscan perpetuarse y dificultan la construcción de otras formas de ser y hacer.

En contextos locales, la figura de docente orientador se está posicionando cada vez más en el centro. Aunque las instituciones tienen disposición a recibir a practicantes y residentes, no todos gozan de un conocimiento claro sobre su rol, definido por políticas curriculares. Su participación rara vez se encuentra institucionalizada y pocos reciben reconocimiento material y simbólico por la tarea realizada a través de un certificado que le otorga puntaje<sup>5</sup>. La ausencia de reconocimiento material y simbólico puede afectar su compromiso con la formación de los estudiantes. Además, la dificultad se evidencia en la falta de tiempo para establecer reuniones periódicas entre profesores de práctica y docentes, así

---

<sup>5</sup>**Resolución 93/11:** resolución que orienta los procesos de las prácticas docentes de los nuevos planes de estudio contemplados a partir de la transformación curricular por resolución 628/08 para los profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria y en el que se reconoce, valora y potencia la trayectoria de los docentes orientadores, transmiten su saber acumulado en el trabajo áulico y en su propio proceso formativo.

como en la formulación de un plan de trabajo y seguimiento conjunto de los estudiantes durante las prácticas.

La denominación docente orientador es una aspiración y un punto de llegada más que una realidad extendida en el campo de las prácticas. El principal problema radica en que su tarea trasciende al hecho de abrir las puertas de un aula y dirigir y evaluar actividades de planificación. Para Foresi (2009, como se citó en Sanjurjo, 2009) en los profesorados se guía a los practicantes sin hacer explícita ni consciente, a nivel reflexivo, la importante participación que tiene el docente orientador en los vínculos entre institutos de formación inicial y escuelas asociadas. Este problema destaca la necesidad de reconocer que, para el ejercicio de este rol, se requiere tanto formación como el deseo y reconocimiento en esta labor.

Parafraseando a Edelstein y Coria (1995) en primer lugar, este actor participa desde su propia experiencia de docente del nivel educativo adaptándose a la gestión de la escuela que decide abrir las puertas de la sala, aula o curso, considerando criterios que a veces le son ajenos. Su participación se basa en el propio desempeño y en la actualización más o menos consciente del registro del residente que fue él en algún momento.

En segundo lugar, rara vez estos actores participan de los cambios que se piensan en la formación docente, de acuerdos que se gestionan comúnmente previos a la iniciación de las residencias, por lo que ignoran los análisis que se hacen en las prácticas y, en este sentido, es de escaso impacto el aporte que pueda hacer al sistema formador.

En tercer lugar, el desconocimiento de su rol asignado y pensado por fuera de su participación anuncia un quiebre respecto de modelos aplicacionistas muy propios a las modelos normalitas. Esto genera problemáticas en el clima y vínculo con otros actores, especialmente los residentes, quienes experimentan esta situación de forma transitoria. (Edelstein y Coria, 1995)

En situaciones en las que los docentes orientadores muestran resistencias a recibir practicantes, se observa que los estudiantes enfrentan una decepción profunda o una experiencia dolorosa, a menudo sintiéndose infantilizados. Para Contreras (1987) esta situación les dificulta reconocerse plenamente y obstaculiza sus aprendizajes en el contexto de la práctica. Pero cuando son bien recibidos, experimentan un aumento en su autoestima y desarrollan un sentido de gratitud hacia el docente orientador que va más allá de enseñanzas y aprendizajes puntuales del oficio. Como afirman Loyola y Poliak (2002) con relación a los residentes:

Todas nos sentimos un poco maltratadas. Pero la mayoría no se queja porque piensa sacar provecho de la situación. O sea, yo le doy la clase a la maestra para que la maestra después en el informe...o para que la maestra no supervise la clase de hoy, cómo la doy, si doy bien, si dejo de dar. Hay gente que fue de frente y dijo ¿qué querés vos? Así nomás. ¿Querés que me haga cargo del grado, querés que dé horas demás? Y hay gente que llegó a un arreglo (R3) ... ¡Fue un parto! La maestra ni nos presentó a los alumnos. El día que entramos al grado, ella no dijo nada, siguió como si nada. Entonces yo dije: ¡Esto no puede ser! Interrumpí la clase, le pedí permiso, por supuesto, y me presenté y presenté a mi compañera (R11), (como se citó en Davini, 2002, pp.148-149)

Resulta claro que la dimensión vincular involucra una complejidad intrínseca como lo es la emocionalidad, esa estrecha relación que toca lo personal y profesional. Lo afectivo tiene un valor significativo en la relación interpersonal porque el acompañamiento y la formación funcionan mejor cuando el docente acepta al educando por lo que él es, como una persona completa.

La brecha entre desencuentros discursivos y reales se profundiza al considerar la transformación curricular de los profesorados, que implica nuevas lógicas y saberes como la

educación sexual integral, diseño universal para el aprendizaje, tecnologías de la información y la comunicación. Estas innovaciones generan una suerte de antítesis al confrontar dos universos específicos para la formación del estudiante con el sentido escolar de formar a los niños. Los significados asignados a esta relación son diversos y surgen no solo de la interacción entre docente orientador y residente, sino de las intencionalidades implicadas en el vínculo. Para Contreras (1987), Davini (2008), Edelstein y Coria (1995) el docente orientador, como observador de la práctica de residencia, dirige o guía su tarea, no de manera neutral, sino influenciado por los supuestos teóricos de los que participa y por su trayectoria previa.

Como lo hace notar Contreras (1987) en una escasa interdependencia y necesidad recíproca, con cierta dosis de recelo y desconfianza mutuas que caracteriza muchas veces su relación, los residentes suelen ser vistos como “observadores molestos y potenciales críticos” (p. 97), a la vez que les advierten de la inutilidad de las ideas con las que acuden a las aulas. Este mismo autor se plantea, *¿Son realmente las escuelas normales las que hacen al profesor?* A esto agregamos, *¿Qué forma, pero también qué deforma?* O, parafraseando Lacey (1977), *¿Qué desafíos tiene por delante la formación docente en la actualidad?* Siendo el campo de la práctica docente su eje vertebrador, *¿Qué mitos y formas de mimetización corresponde analizar con rigurosidad para favorecer una mayor cualificación de la docencia sin que se infantilice un vínculo educativo que hoy es de una gran responsabilidad?*

Desde una perspectiva general, diversos estudios a nivel nacional e internacional coinciden en señalar que existen problemas persistentes en la formación docente. Davini (2002, 2008, 2011), Edelstein y Coria (1995) Sanjurjo (2009), Aguerrondo y Vezub (2011), Alliaud (1992), entre otros, sugieren que la formación inicial imprime un sello efímero en los futuros docentes y de poco impacto en su futura práctica profesional. En esta línea Tabachnick y Zeichner (1981), Wideen et al. (1998) sostienen que la formación docente es una intervención débil que yace entre el eterno ser estudiante y el proceso de socialización

propio de la escuela. Más específicamente, la práctica y su campo, es uno de los problemas que presenta y a su vez una vía para mejorarla.

La literatura internacional ha explorado la complejidad del trabajo colaborativo, la creación de redes y alianzas entre instituciones de formación docente y escuelas asociadas. Esto se debe a las diferencias en propósitos, culturas y, especialmente, en las concepciones o modelos que cada una sostiene sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las investigaciones de Edelstein y Coria (1995), Davini (2002), Sanjurjo (2209), Alliaud y Duschatzky (1992), Aguerrondo y Vezub (2011) han señalado desencuentros y tensiones derivados de la falta de objetivos compartidos, así como percepciones divergentes de estatus, jerarquías y relaciones de poder entre los actores y las instituciones involucradas.

Las reformas curriculares y el oficio de enseñar demandan a cada actor un cambio en los modos convencionales de concebir la tarea propia para la formación inicial, específicamente desde el campo de la práctica docente. Davini (2008) explica que el enfoque tradicional suponía que era suficiente que un futuro docente adquiriera todos los conocimientos teóricos antes de realizar la práctica supervisada. Este enfoque se centraba en la imitación y en la creencia de que hay una única manera correcta de realizar las acciones sin tener en cuenta la subjetividad del practicante. Sin embargo, las nuevas perspectivas reconocen la necesidad de replantear esas concepciones y promover un enfoque más reflexivo y diverso en la formación docente.

Para Martínez Dilloné y González Pons (2010) el sentido de acompañamiento pedagógico es participar activamente con el residente desde el inicio del proceso de trabajo en la elaboración de su propuesta de enseñanza. El docente orientador debe favorecer vínculos tendientes a la construcción de conocimientos compartidos. Este enfoque contrasta con redes relationales que carecen de reconocimiento del sujeto, y perpetúan la homogeneidad en lugar de valorar la diversidad.

Desde la perspectiva crítica de Freire (1970) en el contexto educativo lo comunicacional implica un vínculo profundo, que involucra una relación con el propio ser, con el pasado, con las interacciones presentes y con el futuro. Fundamentado en el respeto, la empatía y la confianza en la capacidad transformadora de la formación. Crear un ambiente positivo y legitimar al otro favorece la expresión y el reconocimiento mutuo.

Para Edelstein y Coria (1995) la complejidad se despliega en las prácticas de residencia, donde los residentes construyen su identidad en una trama de lugares y no lugares, de creencias propias, deseos, expectativas ajenas y una visión de la realidad educativa. La construcción se da en la tensión entre lo que desean ser, lo que otros creen que son, y lo que ellos creen ser. La interacción con formadores, especialmente con el docente orientador, juega un papel clave en este proceso, influenciando la forma en la que se establece el vínculo pedagógico basado o no en el reconocimiento de los aportes de los residentes.

Desde el punto de vista de Davini (2015), la práctica constituye una realidad compleja, es multidimensional ya que la atraviesan lo social, lo político, lo personal y lo curricular. De acuerdo con Edelstein y Coria:

Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente, no es ajena a los signos que la definen como altamente compleja. Complejidad que deviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde las que éstas se expresan, tendría por defecto que sus resultados, sean en gran medida imprevisibles [...] en su análisis, se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a las incertidumbres, de los conjuntos de perfiles claros a los borrosos. (1995, p. 17)

Si lo que pasa en la residencia no es revisado, existe “en la formación de grado la dificultad de que las reformas curriculares se vacíen de sentido, se naturalicen, compartmentalicen, divorciándose de los ejes de integración curricular. Con ello una buena idea se esterilizaría en una nueva acción reformista” (Davini, 2008, p. 111). ¿Es admisible que un docente desee no participar de la formación de un futuro docente?, ¿Es admisible que si esta responsabilidad le es delegada, el residente deba adaptarse a un mecanismo personal más que profesional?, ¿Es admisible que un directivo pregunte a sus docentes si desean formar?, ¿Cuál es la frontera entre lo legal y la voluntad?, ¿Cómo afectan estos vaivenes en los vínculos con el residente?, ¿Qué es lo que necesitamos transformar para acompañar el vínculo entre estos actores? y ¿Qué es lo que necesitamos hacer para acompañar los cambios que afectan a dos instituciones inexorablemente formadoras de futuro?

Ergo, y de acuerdo con Davini (2015) la residencia puede ser pensada como un período propicio, tanto para el desarrollo de conocimientos y aprendizajes, pero también para la aparición de conflictos, interrogantes, y reflexiones acerca de nuestra propia formación. Una instancia caracterizada por diversas tensiones sobre los saberes teóricos y prácticos, pero también sobre las formas que adquieren las relaciones humanas y profesionales, lo que involucra las teorías implícitas que se actualizan, se reproducen o deconstruyen.

Es por ello que la calidad del vínculo entre docentes orientadores y residentes no se define únicamente por decisiones de orden burocrático. Davini (2008) afirma que el proceso de relación implica un vínculo entre personas en el que se ponen en juego su subjetividad, creencias, supuestos y percepciones personales, resultado de experiencias previas. En este sentido, las creencias y supuestos inciden en la identificación de necesidades y problemas organizando las propuestas según los esquemas subjetivos en acción. Lo que constituye un

problema o necesidad para unos, puede ser invisible para otros, lo que significa que la percepción de necesidades y los problemas depende de los sujetos que los definen.

Generalmente, respecto de la relación entre docentes orientadores y practicantes, suelen surgir dos posturas distintas. Están aquellos docentes que acompañan, guían, saben o reconocen las características de sus estudiantes, adultos en formación. Y, por otro lado, aquellos docentes que limitan su relación a supuestos que resaltan lo que el estudiante carece en lugar de enfocarse en las posibilidades de construcción de nuevos conocimientos durante su formación. La presencia de la horizontalidad debería fomentar el trabajo grupal, las prácticas colaborativas, las comunidades de aprendizaje y una mediación oportuna e intencionada que ayuda al sujeto a formarse.

Por la evidente complejidad que requiere la mediación en la formación, desde lo epistemológico, este estudio se integra en el paradigma de la complejidad. Pero ¿qué significa complejo? Complejo viene del latín *complexus*<sup>6</sup>, participio de *complecti*, enlazar. En este sentido, lo complejo se compone de elementos diversos. La etimología de la palabra por tratarse de un *complexio*, designa reunión, conjunto, unión, enlace, y en este mismo sentido ensamblaje, reunión de lo heterogéneo, variedad de elementos, pero siempre en sus entrelazamientos, entrelazados, relaciones. En palabras de Morin:

A primera vista la complejidad es un tejido (*complexus*, lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, de acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. (1996, p. 32)

Trabajar desde la complejidad es sostener un modo de aproximarse, de acercarse, de interrogar cualitativamente a la realidad en estudio, con el propósito de hacerla comprensible

---

<sup>6</sup> Del diccionario de la lengua española (2021, p. 605).

en sus relaciones, encastres. La heterogeneidad se reconoce en el objeto y en el sujeto y en el enfoque de estudio (interdisciplinario, multirreferenciado), sin aspirar a la completud. En el marco de lo expuesto, a continuación, se plantean las preguntas clave que guiaron este estudio:

- *¿Cuáles son las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador en el periodo de prácticas de residencia en escuelas asociadas?*
- *¿Qué características adquiere el vínculo pedagógico con el docente orientador desde las concepciones de los residentes?*
- *¿Qué modelos pedagógicos se evidencian en estos procesos de co-formación?*

Se abordarán estas preguntas con el objetivo de comprender el conjunto en lugar de adherir a una explicación simplista y fragmentada del objeto de estudio. La investigación, desde el paradigma de la complejidad implica generar conocimientos partiendo del supuesto fundamental de que el objeto no contiene en sí mismo todas las condiciones para su inteligibilidad. Se reconoce la interdependencia y las múltiples dimensiones de los fenómenos investigados, lo que lleva a adoptar para el presente análisis un enfoque holístico y reflexivo.

Debido a lo expuesto la pregunta por las concepciones se articula con los aportes de las teorías implícitas de Schön (1992), Filloux (1969), Pedreira Alvez y Pozo (2014) sobre los conocimientos tácitos, y que tienen influencia en las prácticas docentes y en los mismos resultados que logran. Estos supuestos pueden tener origen social, como los prejuicios, y también están vinculados a experiencias propias, con frecuencia internalizadas, en la biografía escolar como aspectos significativos.

Para Davini (2008) y Edelstein y Coria (1995), la residencia docente se encuentra imbuida de normas explícitas e implícitas generando complejas relaciones históricas y estructurales, en las cuales los actores construyen sus experiencias subjetivas. A pesar de la

evolución de la formación docente inicial a lo largo de distintos paradigmas, persisten invariantes en concepciones que influyen en la manera de acompañar las prácticas de residencia, lo cual evidencia una resistencia a cambios significativos. La continuidad y persistencia de las tradiciones conductistas arraigadas en la formación docente desde los orígenes del profesorado se refleja en la organización institucional, en los modos de operar en las prácticas y fallos en la interacción entre actores, dificultando la implementación de cambios.

En el contexto de lo expuesto, esta investigación se torna relevante y conveniente por varios motivos:

- Busca ahondar en un perfil histórico, bajo una nueva denominación: *docente orientador*, en el marco de las reformas curriculares para la formación inicial y continua del nuevo milenio, en el campo de la práctica docente. El objetivo es no solo profundizar sobre este perfil sino también contribuir a la comprensión del concepto y la variabilidad que puede adquirir, ya sea quedando encriptado en un paradigma tradicional y vacío de sentido o evolucionando hacia formas más enriquecedoras y constructivistas de ese rol.
- La propuesta es mantener una línea de investigación que, mediante el enfoque cualitativo en profundidad, dé voz a los protagonistas clave de las transacciones que se producen en las escuelas y aulas, abordando el desarrollo e implementación de las políticas y programas que son ejecutados por las personas que los conciben, quienes los llevan a las prácticas. En este estudio, se busca destacar la voz de los residentes en la formación docente inicial.
- Se centra en la dimensión vincular entre docente y estudiantes en las prácticas de residencia, en edad adulta. Generalmente este tipo de estudio recibe mayor atención en contextos de educación obligatoria, con débil presencia en la investigación sobre

el aprendizaje del adulto y, menos aún, dentro de los procesos de trabajo en la escuela. La mayoría de las investigaciones hacen hincapié en la enseñanza de contenidos minimizando la importancia de las relaciones en el aula, necesaria para comprender el fenómeno educativo.

- Constituye una contribución valiosa a la pedagogía y didáctica de la formación docente inicial. Además, se adentra en modelos de enseñanza y aprendizaje generando un debate fundamentado en un estudio empírico, que aborda la comprensión de roles a través de las subjetividades, específicamente en el contexto de la práctica docente.
- Ofrece aportes sustanciales para orientar las decisiones de las políticas educativas de la formación docente, proponiendo innovaciones que buscan superar las concepciones tradicionales, en especial en lo que respecta al acompañamiento en la residencia.

Sin duda, la investigación se destaca por el conocimiento profundo y la comprensión de las prácticas educativas, permitiendo una reflexión necesaria para mejorar los procesos de formación. El análisis específico de contextos locales y sujetos concretos añade un componente valioso a la compresión de las bases que configuran las prácticas y aprendizajes.

Si bien el rol de recibir a practicantes en salas, grados o cursos para su residencia es histórico, existe una vacancia en relación a estudios con foco en la figura del docente orientador, la construcción de una nueva identidad y la importancia que tienen -aunque no solamente ellos- en la co-formación y más precisamente en el vínculo con los residentes. Los futuros formadores ingresan a las residencias a conocer los aspectos pedagógicos, didácticos y administrativos de su rol, pero también se sumergen en una cultura escolar donde las demandas y la inercia estructural pueden obstaculizar los esfuerzos innovadores que provienen del instituto formador.

Esta tesis, busca entonces, generar un conocimiento que va más allá de la transmisión automática de saberes. Por el contrario, busca fomentar prácticas formativas curiosas, reflexivas, dinámicas, creativas y entusiastas. Se propone una perspectiva en la que diversos caminos se cruzan para generar vínculos significativos, asumiendo una responsabilidad crítica y transformadora que desafíe y desarrolle prejuicios y prácticas reduccionistas. Esto constituye un gesto decisivo, y, ¿por qué no asumir una responsabilidad crítica y transformadora que desarrolle los cimientos hechos de prejuicios y de prácticas reduccionistas? Conducentes, éstas, a la naturalización jerárquica de la relación pedagógica en términos de superioridad-inferioridad. Para narrar nuevas biografías hechas de saberes e ignorancias, de sensibilidades y empatías.

A continuación, se presentan los objetivos de investigación:

## **I.2. Objetivos**

### **Generales**

- Analizar las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador para profundizar sobre el perfil de éste en el acompañamiento en las prácticas residencias en la ciudad de Cruz del Eje, Córdoba, República Argentina, 2023.
- Contribuir con la toma de decisiones vinculadas a las políticas educativas de la formación docente desde la investigación y conocimiento generado en este estudio.

### **Específicos**

- Identificar las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador durante la residencia en escuelas asociadas.

- Caracterizar el vínculo pedagógico con el docente orientador desde las concepciones de los residentes.
- Identificar los modelos pedagógicos que caracterizan los procesos de co-formación.

El presente estudio tiene el potencial de favorecer el campo de la práctica docente ya que con sus resultados ofrecerá una fuente valiosa de análisis para la formación de docentes orientadores. Este aporte no se limita únicamente a este grupo, sino que también proyecta su impacto hacia el futuro, permitiendo que los propios residentes asuman este rol.

A continuación, se exponen los supuestos que fundamentan el trabajo:

**Ontológicos:** En esta investigación educativa de corte cualitativo la realidad se percibe como intersubjetividad, entendiendo ésta como la naturaleza misma del sujeto y capacidad para construir significados. Además, se destaca la proximidad entre investigadora y sujetos de estudio, caracterizando la relación como abierta y horizontal, marcada por la apertura y consentimiento para la participación. Se adopta de este modo una concepción dinámica, compleja y dialéctica de los seres humanos y de sus interacciones como elementos fundamentales en toda actividad humana desde sus contextos específicos.

**Epistemológicos:** Con esta investigación no se persigue la predicción, la medición numérica, ni la formulación de explicación basadas en leyes universales respecto a algún fenómeno. En cambio, adopta una mirada o enfoque humanista propio del paradigma cualitativo que permite estudiar la realidad social y educativa desde una perspectiva microsocial y local. Se reconocen las teorías y concepciones implícitas de los participantes, las que constituyen una forma válida de conocimiento para cuyo abordaje se implementaron estrategias de relevamiento y análisis de datos que posibilitaron objetivar la realidad con miras a su estudio y tratamiento.

**Metodológicos:** Esta investigación se alinea con un enfoque fenomenológico que privilegia la descripción como punto de partida de la indagación. En consonancia con su fundamento epistemológico, busca comprender cómo opera lo implícito, reconociendo la necesidad de la creatividad y pluralidad metodológica. Asimismo, adopta un diseño abierto y flexible que permite el acceso a través de estrategias como metáforas, dibujos y narrativas pedagógicas.

En la investigación educativa se reconoce un componente ideológico y político por lo que se descarta la neutralidad científica, tanto en la producción del conocimiento como en sus resultados. Con la confianza sostenida en los estudios cualitativos, que no exigen que todo objeto (sujetos) se ajuste al método de las ciencias naturales, se destaca que lo crucial no son los métodos, sino el problema que se plantea. Parafraseando a Rusque (1999), es el método el que sigue al problema y nunca viceversa.

A continuación, se presenta un apartado que exhibe una revisión detallada y actualizada que ha permitido identificar distintos enfoques, metodologías, hallazgos, conclusiones y lagunas respecto del tema- objeto de estudio.

**CAPÍTULO II**  
**ESTADO DE LA CUESTIÓN**

El presente estado del arte tiene como objetivo ofrecer una visión panorámica sobre estudios previos en base a esta investigación titulada concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador en prácticas de residencia, destacando las investigaciones de mayor relevancia hasta la fecha. El conocimiento generado del análisis de los principales hallazgos, debates y tendencias identificados en la literatura científica reciente permitirá contextualizar el estudio actual y comprender su alcance e implicaciones.

La disposición de los antecedentes sigue un orden basado en la proximidad al objeto de estudio distribuida en dos ejes que priorizan la contribución a su comprensión en lugar de seguir un orden cronológico estricto. Se incorporan antecedentes a nivel provincial, nacional, e internacional, para ofrecer una perspectiva integral. Es importante destacar que las referencias bibliográficas citadas en este estudio se encuentran dentro del conjunto completo de referencias para la tesis.

Se realizó una búsqueda combinada entre recursos físicos y digitales para acceder a una amplia gama de materiales relevantes a esta investigación. Fue útil la exploración de catálogos de libros y revistas en línea, a través de lista de términos clave relacionados con el tema para identificar tesis, libros, revistas y artículos, incluyendo el acceso a bibliotecas universitarias. A continuación, se presenta su desarrollo.

#### **Eje 1: Estudios Centrados en Prácticas de Residencia y el Perfil del Docente Orientador**

Un pilar para esta investigación, a pesar de tener más de 10 años de antigüedad, es la tesis de Devalle de Rendo (2005), la cual destaca como estudio fundamental para esta investigación, debido a su enfoque creativo en la metodología a través de las metáforas. La misma indaga sobre las prácticas docentes durante el periodo de residencia de estudiantes de un profesorado de enseñanza primaria. Rendo realiza un análisis psicológico que examina la situación del residente y su posición frente a tareas que incorporan saberes y

representaciones arraigadas en sus supuestos, así también en los docentes. Este estudio es importante porque mediante la metáfora aborda las percepciones de los futuros docentes sobre la residencia pedagógica, última fase de la carrera docente, y explora los procesos de elaboración de sentidos. La investigadora concluye que las acciones de acompañamiento durante este período tienen el poder de transformar la dinámica, generando conciencia sobre la complejidad del hecho educativo y la necesidad de distanciarse de la acción puntual en el aula para convertirla en objeto de estudio.

El estudio de Diker y Terigi (1997) también se considera crucial en la literatura de la formación docente. Las autoras destacan la centralidad de las prácticas en la formación, subrayando su avance en la organización de planes curriculares de la época. Argumentan que una formación que prioriza las prácticas debe reflejarse en el proyecto curricular desafiando los modelos internalizados. En el ámbito de la formación inicial, enfatizan la importancia de un análisis profundo de la realidad educativa y de la realidad docente, proponiendo un recorrido formativo que involucre al estudiante desde un primer contacto con la realidad hasta la identificación y profundización de sus dimensiones de análisis, culminando con la comprensión de la complejidad educativa. La gestión del currículo destaca la relevancia de generar espacios de reflexión para preparar la práctica, estableciendo una conexión efectiva entre las instituciones que reciben a practicantes y residentes. La incorporación de maestros en servicios en los grados o cursos donde se desarrollan las residencias se reconoce como un elemento con el potencial de transformar la organización institucional de las prácticas de enseñanza.

Otro estudio de referencia es la tesis de maestría de Madonni (2019), realizada en la Universidad Nacional del Litoral, la cual se propuso descubrir los significados de la práctica de estudiantes residentes. Desde un enfoque cualitativo, el concepto de biografía escolar aparece en este estudio como central. Se asimila la narrativa como construcción de

categorías, representaciones y técnica de campo para la interpretación de las significaciones de las prácticas docentes relatadas por los residentes. El estudio concluyó en que las biografías ofrecen una alternativa para describir prácticas como encuentro pedagógico, construcción de vínculos entre docentes y estudiantes y la responsabilidad ética en el compromiso del docente con la vida de estos. También se analizan las huellas o marcas de docentes como maestros memorables que delinearon estilos personales para el ejercicio de su práctica actual, incluso de aquellas huellas no tan gratas que quedaron registradas en su memoria, resignificando enseñanzas y estilos de práctica que no desean reproducir. El estudio revela la importancia de las enseñanzas implícitas como fundantes en la configuración de sentidos perdurables en la vida de un sujeto. Otras de las conclusiones a las que se arribó es sobre las posibilidades de aprendizaje que las narrativas brindan a los docentes en formación. Estos aprendizajes inducen a fomentar la capacidad para reflexionar sobre sus propios procesos personales y profesionales. Esta conclusión pone de manifiesto que es un desafío de la formación inicial propiciar el trabajo de hacer conscientes los significados de la práctica docente, a partir de instancias programadas y sistemáticas de reflexión que hagan posible la desnaturalización y la problematización de lo que han aprendido y de los modos en los que lo han aprendido.

En este mismo año encontramos el estudio narrativas disruptivas en la formación inicial del profesorado desarrollado por Fernández Torre, Leite Méndez y Márquez García (2019), de la Universidad de Málaga. El estudio aborda un análisis de la experiencia formativa de estudiantes de primaria en centros educativos concebidos como comunidades de aprendizaje, donde participan de manera voluntaria y colaborativa. Esta experiencia es analizada desde múltiples narrativas del alumnado (relatos, diarios, foros, autoevaluaciones) que reflejan los sentidos y significados de la formación desde un acercamiento y participación en la comunidad educativa. Al mismo tiempo que interpelan las vivencias,

saberes, concepciones e ideas sobre la escuela, el profesorado, las familias, el aprendizaje, la enseñanza, la formación y la organización escolar. Tanto las vividas en etapas educativas anteriores como las que están viviendo en la universidad para convertirse en docentes. La metodología aplicada fueron las narrativas, entendidas como:

Un proceso de recuperación, de diálogo, de reconstrucción de lo vivido en el presente, que evoca experiencias educativas pasadas dando un sentido diferente a lo qué se hace, porqué se hace, por qué no se puede hacer, qué impide, qué obstaculiza, qué detiene o niega otras formas de aprendizaje, de relaciones y de comprensión. Que el alumnado pueda hablar, contar y relatar de manera individual y colectiva constituye una fuerza incomparable porque parte del propio grupo y de los propios sujetos, nace del mismo seno en que se produce el sentido y los significados de cómo los sujetos han construido sus ideas, en particular sobre: la participación, las relaciones, el sentido de escuela y la formación, el papel del profesorado y alumnado. (Fernández Torres, Leite Méndez y Márquez García, 2019, p. 66)

La recopilación de relatos a través de diarios, foros, relatos de situaciones o eventos puntuales, se comparte con todo el grupo de la clase y luego se recupera en seminarios y tertulias como una forma de avanzar en procesos de reflexión, diálogo y escucha inicial. A medida que los estudiantes escriben sus propias biografías escolares, construyen una estructura repetitiva y previsible, reflejando prácticas, relaciones y posibilidades presentes en la escuela. Las narrativas escolares revelan un proyecto educativo que promueve y refuerza valores y actuaciones contrarias a una formación crítica, abierta, democrática y participativa. De este modo la experiencia vivida se comparte en sentido ecológico, como una relación y encuentro en el que lo cognitivo, lo emocional y lo corporal se entrelazan.

Las experiencias narradas por el alumnado desde una propuesta disruptiva de aprendizaje revelan una vía transformadora, donde la participación, las relaciones y el

compromiso se desarrollan y fortalecen en el día a día, en medio de la complejidad de los contactos y situaciones vividas. Esta experiencia revela una alternativa viable para trascender las pautas, modelos y narrativas establecidas como dogmas, instando a una recreación desde los propios protagonistas del proceso formativo.

Respecto a la tesis de maestría de Delgado (2018) de la Universidad Católica de Córdoba, tuvo como objetivo conocer las concepciones y recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento del docente orientador al estudiante en el período de residencia. La investigación propone comprender las acciones docentes que frecuentemente se basan en modelos pedagógicos encriptados, en particular, en un modelo tradicional.

Se optó por un diseño de investigación cualitativo, descriptivo y comprensivo, utilizando estrategias metodológicas como cuestionarios con oraciones incompletas, dibujos, diagramas y FODA. Estas se aplicaron a un grupo focal de 16 docentes orientadores de nivel inicial y primario estatales y privados de la ciudad de Cruz del Eje. El análisis de las concepciones de los docentes orientadores se dividió en dos direcciones: la imagen que tiene de sí mismo y la imagen del residente. Se identificaron cuatro categorías emergentes: el orientador como el “*síper tutor*” y el “*buen pastor*” y el residente como “*animador y esponja*” y “*eterno niño*”. Estas categorías reflejan modelos y principios de tradiciones normalizadoras – disciplinadoras, mostrando que en las concepciones del docente orientador como el “*síper tutor*” y el “*buen pastor*” aún siguen encarnando un poder superior en el maestro y un modelo a ser venerado. En esta perspectiva, para ser un buen docente, se debe poseer vocación, actúa a partir del buen ejemplo, conocimiento y dominio certero de un saber disciplinar. Las metáforas del “*síper tutor y el buen pastor*” configuraron una imagen con fuerte predominio en el poder superior de un maestro que aparece como un modelo a ser venerado por sus dotes y mandato recibido de vocación y cualidades morales, ejemplares y normalizadoras.

Al distanciarse de las perspectivas normativo-prescriptivas que establecen un deber ser y visiones ideales de la práctica docente, estos estudios identificaron metáforas que reflejan una tendencia pedagógica constructivista y crítica. El docente orientador se conceptualiza como “*facilitador de procesos*”, mientras que, el residente es visto como “*partípice de su propia trayectoria formativa*”. Este enfoque ha permitido reinterpretar la figura del docente orientador, asignándole un papel de mediación y apoyo pedagógico al residente. El aprendizaje se presenta como una actividad compartida en la cual el estudiante puede participar desde sus conocimientos previos, reconociéndose a sí mismo como un sujeto de conocimiento y trayectoria. De esta tesis se derivó el artículo científico, “*El Docente Orientador en la Formación Docente Inicial. Un Estudio Cualitativo de las Concepciones y Recorridos Pedagógicos que definen en acompañamiento en la residencia*”<sup>7</sup>.

Foresi (como se citó en Sanjurjo 2009) en su artículo *El profesor coformador: ¿Es posible la construcción de una identidad profesional?* a partir de talleres con residentes y entrevistas a docentes orientadores, presenta una galería de modelos de docentes con diversas personalidades como el “*sobreprotector*” el “*indiferente*”, el “*nostálgico*” y “*conservador*”, el “*competitivo*” y el “*comprometido*”. Esta galería basada en la experiencia destaca la importancia de la dimensión psíquica en la profesión docente, reconociendo que la implicación psíquica puede ser menos perjudicial cuando se reconoce. La hipótesis que

---

<sup>7</sup> Este artículo presenta los resultados de la tesis de maestría, en términos de una investigación cualitativa en relación con el docente orientador en la formación docente inicial en la ciudad de Cruz del Eje. El objetivo fue conocer e interpretar las concepciones de los docentes orientadores y los recorridos pedagógicos que definen el proceso de acompañamiento en el período de residencia. Por las características de este objeto de estudio, se optó por un diseño de investigación cualitativo y de corte descriptivo comprensivo. El conjunto de estrategias metodológicas diseñadas (cuestionarlo con oración incompleta, dibujos, *role playing*, diagrama) se aplicó en un grupo focal de diecisésis docentes orientadores de nivel inicial y primario con desempeño laboral en escuelas de gestión estatal y privada. Según los resultados, las concepciones de los docentes orientadores que desempeñan su rol en el marco del acompañamiento pedagógico están fuertemente arraigadas a parámetros tradicionales y, con menor fuerza, aparecen concepciones de tendencia constructivista. Delgado, A. M. El docente orientador en la formación docente inicial. Un estudio cualitativo de las concepciones y los recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en la residencia. (2022). *Diálogos Pedagógicos*, 20(40), 48-67. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(40\)04](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(40)04)

sustenta es que, en nuestra profesión nos implicamos psíquicamente y el hecho de reconocer esa posibilidad nos hace menos nocivos. Dentro de los modelos tradicionales se incluyen polos como el *sobreprotector e indiferente*, el *nostálgico y conservador*, mientras que el polo *competitivo contrasta con el docente comprometido*, que integra características más alineadas con modelos constructivistas y críticos.

Así, la autora señala la existencia de perfiles del docente orientador que va desde el nostálgico hasta el conservador como actitud de algunos docentes orientadores. Algunos expresan añoranzas por épocas pasadas reflejando su descontento con comentarios como “cada año son peores”, “nosotros jamás hubiéramos hecho eso”. Esta nostalgia, según la autora, puede limitar las posibilidades de innovación al encarnar la imagen de un docente que ya forma parte del pasado. Esta actitud impacta en el futuro docente, reduciendo la oportunidad de explorar alternativas novedosas. En contraste, los profesores innovadores empoderan a los futuros docentes para cambiar la dinámica de la clase y aplicar estrategias didácticas aprendidas durante sus estudios.

Otro conjunto de perfiles docentes incluye desde el competitivo al comprometido. Algunos docentes orientadores entran en competencia con el residente, percibiendo como una amenaza a su tarea profesional, sintiéndose desafiados en sus propias habilidades. Esta competencia puede manifestarse en diversas áreas: académicas (quién sabe más), didácticas (quien propone mejores clases) o afectivas (quién es el más querido por los alumnos), entre otras. En contraposición se destaca el docente comprometido, quien atiende su papel como guía en el acompañamiento del practicante y residente. Se convierte en promotor de aprendizajes al fomentar la autorreflexión constante por parte del futuro docente.

Foresi (2009) también recupera con aportes del modelo de yuxtaposición de García y García (2009 como se citó en Sanjurjo, 2009), cuatro modelos posibles de vinculación entre escuelas asociadas y universidades que han ido evolucionando en función de las concepciones

de enseñar y de aprender en cada momento histórico, aunque pueden estar presentes en la actualidad:

En primer lugar, el *modelo de yuxtaposición* en el que se sostiene que el aprendizaje se logra observando cómo enseñan los profesores y después imitándolos. En este caso, le corresponde al profesor de la universidad establecer las conexiones posibles entre el currículo explícito que cursa en la institución de formación y el currículo vivido durante las prácticas, o sea la articulación teoría – práctica. La teoría es previa a la práctica, la cual es pensada como espacio de aplicación.

En el *modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor*, se observa una mayor preocupación por las destrezas y las competencias docentes. La principal inquietud reside en asegurar que la formación en las escuelas asociadas sea consistente con la que proporciona la universidad o el instituto formador. En este sentido se recurre frecuentemente a la aplicación de los resultados de la investigación sobre la eficacia docente.

En el *modelo de disonancia crítica* se reconoce la generación de conocimientos a través de la interacción en situaciones de práctica. La universidad o el instituto formador busca promover una actitud crítica al analizar las prácticas de la enseñanza de las escuelas, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de realizar un autoanálisis, supervisión de compañeros o supervisión clínica. Sin embargo, la limitación de este modelo radica en la falta de participación de los docentes orientadores, lo que lleva a que desconozcan los análisis realizados sobre las prácticas. Esto reduce su impacto en el sistema educativo, especialmente en el desarrollo profesional.

El *modelo de resonancia colaborativa* aborda la formación como un problema y responsabilidad compartida, promoviendo una relación más equilibrada entre profesores formadores y docentes orientadores. Se valora de manera equitativa los saberes y marcos teóricos de todos los docentes involucrados, fomentando un intercambio más igualitario en las

instituciones educativas. Esa forma de vinculación se percibe como la más constructiva, destacando la importancia de la formación integral.

En la indagación de estudios vinculados a la práctica docente, se destacan autoras claves en el contexto argentino latinoamericano, como Edelstein (1995), Coria (1995), Davini (2008) y Sanjurjo (2009). Sus contribuciones en el ámbito de la formación docente y modelos pedagógicos se revelan como análisis críticos fundamentales para comprender la compleja configuración de la formación docente y las residencias. Estos estudios son relevantes para la investigación actual, ya que subrayan la importancia de revisar la historia incorporada respecto del tema. Adoptando enfoques constructivistas y socioconstructivistas, estas autoras enfatizan que el docente responsable debe intervenir sin obturar la creatividad del practicante. Además, convergen en la exploración de tensiones tales como entre teoría y práctica, entre lo objetivo y subjetivo, entre pensamiento y acción, entre individuo y grupo, entre docente y estudiantes. Estas fisuras y contradicciones ofrecen una perspectiva valiosa para reflexionar sobre las diversas relaciones inherentes a la formación y al desempeño docente.

Así los estudios de Davini (2008), Sanjurjo (2009), Edelstein y Coria (1995) permiten un análisis profundo sobre los enfoques que sustentan las tradiciones institucionalizadas. La valorización de los saberes del docente en contexto implica reconocer y apreciar su conocimiento científico, académico, disciplinario y práctico, así como también comprender cómo sus biografías, trayectorias y matrices influyen en su concepción de la enseñanza y del aprendizaje en diversas situaciones educativas.

Bixio (2010) establece tres hipótesis para comprender los modos en que los docentes se posicionan ante sus prácticas. Las hipótesis que a continuación se presentan son antecedentes significativos para esta investigación, ya que sostiene que en la docencia los modos de posicionarse están influenciados por teorías y concepciones presentes en la formación de futuros docentes.

Como primera hipótesis, la autora sostiene que, aunque existen numerosas investigaciones novedosas que abren nuevas significaciones y contribuyen a entender los desafíos en la práctica educativa, éstas no han formado un cuerpo que guíe efectivamente la praxis en el campo.

En una segunda hipótesis, Bixio (2010) señala que la forma en que un docente se posiciona frente a las nuevas condiciones materiales y subjetivas en el ámbito de la educación influye en la conceptualización del ejercicio y oficio de educar. La misma describe cuatro posiciones: *aceptación resignada*, *negación abnegada*, *voluntarismo ingenuo* y *entusiasmo crítico*.

La *aceptación resignada*, se vincula con una posición conservadora, la cual sostiene la inutilidad de cualquier esfuerzo por transformar las condiciones históricas y proclama el fin de las ideologías. Esta postura implica una visión pesimista ya que acepta la realidad presente sin aspirar a cambios significativos ni cuestionar las estructuras establecidas.

La *negación abnegada*, está relacionada con posiciones reaccionarias conservadoras. En esta perspectiva se sostiene que la escuela sigue siendo una institución que enseña cosas importantes a los niños, aunque el mundo de hoy no las considere relevantes. Desde esta postura se argumenta que la falta de aprecio por la escuela se atribuye a la supuesta pérdida de valores en la sociedad.

El *voluntarismo ingenuo* se asocia con posiciones neoconservadoras que atribuyen la falta de capacitación a los docentes. Desde este modelo se busca integrar al mercado las propuestas educativas proponiendo que la solución radica en la innovación y la capacitación. Esta perspectiva tiende a responsabilizar a los docentes de manera simplista, sin abordar las complejidades sistémicas que pueden afectar la educación.

El *entusiasmo crítico* se relaciona con el optimismo localizado en la esperanza crítica. Según esta perspectiva se sostiene que existen acciones específicas que pueden llevarse a

cabo. En este enfoque se argumenta que el valor de la escuela no reside únicamente en la información que transmite sino también en la manera mediante la cual se trabaja con dicha información.

En una tercera hipótesis se sostiene que el *habitus* (Bourdieu, 1991) ha perdido su capacidad para generar ideas, actitudes y acciones compartidas. En este contexto, Bixio (2010) plantea que aquello de la historia social y personal que solía utilizarse para identificar modos apropiados de acción ha perdido valor en medio de acontecimientos inéditos. Las respuestas tradicionales, parte del *habitus*, ya no resultan pertinentes. En cambio, se ha adoptado una lista interminable de reglamentaciones que no surgen de sanciones colectivas, sino más bien decisiones tomadas externamente al campo educativo sin consenso de sus agentes. Estas hipótesis delinean posiciones subjetivas que implican formas de posicionarse en el ‘campo’. (Bourdieu 1991, como se citó en Bixio 2010, p.29).

Desde la posición del entusiasmo crítico, se plantea la posibilidad de reiniciar las significaciones del *habitus*. En este enfoque se busca diseñar estrategias que puedan empezar a formar algún tipo de sentido común, para orientar las acciones en este nuevo contexto educativo. Esta perspectiva sugiere una apertura hacia la reflexión crítica y la construcción activa de significados que se adapten a los desafíos actuales en el campo de la educación.

También Edelstein (1995), expresa que el *habitus* es el principio generador de las estrategias que permiten a los agentes afrontar situaciones muy diversas. “Producto de la interiorización de las estructuras externas, el ‘habitus’ reacciona a las solicitudes del campo de un modo groseramente coherente y sistemático, ya que el mismo es un operador de racionalidad, pero de una racionalidad práctica, inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales y por lo tanto trascendente al individuo” (1995, p.26).

## **Eje 2: Estudios Centrados en Representaciones, Concepciones, Significados en torno a las Residencias**

La investigación de Vergara Fregoso (2011) realizada en el estado de Jalisco-México, destaca los significados de la práctica docente, señalando que los maestros realizan sus interpretaciones a partir de la experiencia. El estudio utiliza un enfoque descriptivo y cualitativo, aplicando entrevistas en profundidad y observación para analizar los significados de conceptos clave en la educación primaria. La autora sugiere que los profesores, como seres humanos, contribuyen a la construcción de significados que influyen en su práctica educativa. Estos significados, aunque no estructurados como teorías, reflejan creencias que afectan la forma en que los educadores llevan a cabo su labor.

La tesis doctoral de Mellado Bermejo (2017), destaca el uso de metáforas como herramientas para estimular la reflexión de profesores y estudiantes de sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y las estrategias pedagógicas. Los dos estudios realizados entre 2012 y 2013 en Universidad de Extremadura, incluyeron en principio estudiantes de profesorados en ciencias, economía, psicopedagogía y tecnología. Se analizó la evolución de las metáforas a partir de pretest y postest a través de un cuestionario con preguntas abiertas, observando una progresiva transformación durante las prácticas de enseñanza. Aunque los resultados no buscan generalizarse estadísticamente, ofrecen una perspectiva interpretativa de los significados individuales de las metáforas, transmisivas conductistas, constructivistas, autorreferenciadas y situadas. Al trabajar con diversos grupos fue encontrando variaciones en el número de metáforas transmisivas, constructivistas, autorreferenciadas y situadas, inclinándose la mayor frecuencia en las transmisivas.

Un interesante estudio de Alarcón Hernández y Hernández (2019), proporciona una perspectiva valiosa sobre representaciones metafóricas del docente en ejercicio y en formación en Chile y Argentina. En el mismo se retoman las conclusiones de una investigación similar realizada con estudiantes de psicopedagogía de una universidad chilena.

Utilizando un enfoque cualitativo se basa en la metáfora conceptual como marco teórico y metodológico. Analiza las representaciones sobre el profesor y estudiantes de pedagogía en la provincia de Buenos Aires, empleando un cuestionario estructurado según categorías propuestas por otros investigadores como Saban y Alarcón. Para el análisis de las metáforas así obtenidas se tomaron como referencia las categorías propuestas por Saban (2004) y Alarcón (2015), esto es, metáforas conceptuales, centradas en la enseñanza, centradas en el aprendizaje, vinculadas a la valoración social del profesor y representativas del estudiante de pedagogía. El análisis cualitativo reveló tanto las categorías subyacentes en las concepciones de los participantes argentinos como las convergencias con los hallazgos en los estudios chilenos y permitió no solo caracterizar las metáforas conceptuales que subyacen en la concepción de los informantes argentinos sino también visibilizar las convergencias y divergencias de las respuestas obtenidas con las de los estudiantes chilenos. Entre los resultados se identificaron metáforas como el profesor como transmisor de conocimientos el profesor como figura de autoridad, el profesor como artesano, facilitador y andamio, como cuidador, como empleado, como ser despreciado, como un mártir, como un ser vivo en desarrollo, entre otras.

En esta misma línea, se encuentra el artículo de Guevara (2018) en el que identifica los diferentes roles que han asumido y les han asignado a las docentes orientadoras durante el trayecto de práctica en la formación docente inicial, explorando el potencial formativo de cada uno de ellos. El estudio se llevó a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires utilizando entrevistas no estructuradas y observaciones participantes revelando seis figuras: docente desacreditada, docente aprendiz, docente compañera, docente informante, docente modelo y docente formadora. Estos roles configuran un abanico de oportunidades y obstáculos. La autora sugiere que un enfoque en la formación práctica sea llevado a cabo por múltiples formadoras es beneficioso para la formación docente.

Otro interesante artículo es el de Manrique (2020) en Argentina que aborda el recorrido de dos futuras docentes de nivel primario a lo largo de un semestre en la instancia de residencia para el desarrollo de la subjetividad y del sí mismo profesional, utilizando las teorías de la complejidad como marco epistemológico y el enfoque clínico como metodología. Se realizaron registros de campo y entrevistas en profundidad, complementados con análisis de contenidos clínicos. Los resultados muestran cómo el deseo de enseñar de las docentes en formación fue puesto a prueba y transformado por demandas contradictorias, brindando oportunidades, tanto para la subjetivación como para la desubjetivación. Conceptos psicoanalíticos y foucaultianos ayudan a comprender la relevancia de la residencia como instancia de construcción de subjetividad.

Los estudios de Vergara Fregoso (2011), Alarcón Hernández y Hernández, (2019) Mellado Bermejo (2017), Guevara (2018), y Manrique (2020) ofrecen perspectivas complementarias para enriquecer la comprensión sobre significados, creencias, concepciones y enfoques metodológicos relacionados con la formación inicial y las prácticas. Esto contribuye al análisis más profundo de las concepciones y al respaldo en la toma de decisiones teóricas y metodológicas para esta investigación.

A manera de síntesis, la revisión de antecedentes en este estado de la cuestión destaca la importancia de investigar las concepciones durante las prácticas de residencia en la dimensión vincular, especialmente tras la introducción de la noción de docente orientador en la reforma curricular para la provincia de Córdoba. Este vacío resalta la necesidad de profundizar en este rol y su influencia en la activa participación en la formación inicial, buscando comprender más a fondo el contexto en el que se desarrollan estas experiencias.

Desde un panorama integral este estado de la cuestión aborda diversas dimensiones desde una perspectiva epistemológica y metodológica. En principio la totalidad de las investigaciones se basan en estudios centrados en las prácticas de residencia y el perfil del

docente orientador y los centrados en las concepciones, representaciones y significados relacionados con aspectos de la residencia y la metáfora como un instrumento de investigación utilizada en varios estudios, siendo en su mayoría cualitativos. Los resultados de estas investigaciones cuestionan la persistente racionalidad tecnocrática en las prácticas educativas. Además, se observa en todos los estudios la importancia de la problemática y la necesidad de investigar sobre el vínculo en instancias de residencia. La preocupación por repensar las prácticas docentes en residencias que realizan en los profesorados motiva la comprensión del entramado en que se desenvuelven.

En anexo 1, se encuentra una tabla con el objetivo de presentar una síntesis visual de los estudios analizados del estado de la cuestión. La misma profundiza sobre fuentes, propósitos, tipo de estudio y muestra de las diversas investigaciones.

En lo que sigue se introduce el marco teórico y conceptual de esta investigación.

**CAPÍTULO III**  
**MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL**

En primer lugar, se presenta el **marco teórico conceptual** abordado por tradiciones de la formación docente, explorando la relación entre docente orientador y residente en términos de la modalidad que asume, según los estudios analizados en el estado de la cuestión.

Es importante destacar que, en una perspectiva cualitativa, la teoría se utiliza para iluminar, clarificar y enriquecer la interpretación. Según Morin (1996) no busca anticipar una explicación preconcebida de la realidad ni adopta una postura prescriptiva, sino que se utilizan como respaldo para la indagación, susceptible de ser modificada por la singularidad de sus procesos, los cuales siempre dinámicos y complejos.

### **III.1.a. Tradiciones en la Formación Docente**

En este apartado se busca comprender las características generales de tradiciones y modelos alternativos de formación docente. La noción tradiciones se basa en aportes de Diker y Terigi (1997) que resulta útil al analizar las configuraciones de pensamiento y de acción ya que, para las autoras, las tradiciones son construidas históricamente, perduran en el tiempo al estar institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.

Davini (2008) es una destacada estudiosa de las tradiciones de la formación docente en Argentina, aborda la temática desde una perspectiva pedagógica y política. Las mismas exhiben una capacidad de perdurabilidad y supervivencia más allá del momento histórico en el que fueron establecidas, y se manifiestan en diversos dispositivos. Tanto en el currículo, en la organización, en las prácticas y en los sujetos. Las tradiciones orientan una matriz de acción que pervive en las representaciones sociales de la docencia y en las prácticas escolares.

Se parte del clásico punto que conceptualiza la práctica docente como un campo de aplicación de conocimientos, técnicas y métodos para enseñar. Una de las primeras tradiciones identificadas es la **normalista-disciplinadora** que se erige desde los comienzos de la escuela normal. En efecto, a partir de 1870, la formación docente para el nivel primario

tomó forma en la creación de las escuelas normales nacionales y la docencia fue concebida como una profesión de Estado vinculada a la función civilizatoria de la escuela moderna.

Según Davini (2008) la tradición normalizadora - disciplinadora aún persiste en las autorrepresentaciones de docentes y estudiantes de institutos de formación docente. Aunque estas han evolucionado, la concepción en la práctica como un campo de aplicación, tanto de las técnicas, como de disciplinas y métodos, no ha sido abandonada.

La tradición normalizadora – disciplinadora también persiste en las expectativas de vastos sectores de la sociedad, que distinguen la docencia del resto de las profesiones y oficios, atribuyendo un peso específico a un elemento tan tradicional como la vocación. La vocación, durante mucho tiempo vinculada al apostolado y el sacerdocio, concebía que la escuela era el templo del saber. Para Davini (2008) la enseñanza, más que una profesión era una misión a la que el maestro se entregaba, implicando una gratuidad proclamada que no se alineaba con las expectativas de la sociedad para una profesión entendida como actividad que brinda sustento, es decir, de la cual se obtiene un ingreso y una serie de ventajas instrumentales como salario, prestigio, entre otros. En esa época el maestro ideal debía destacarse por su vocación de servicio, abnegación y desinterés material manifestando rasgos ejemplares y dignos de ser imitados por los estudiantes.

Para Tenti Fanfani (2007) a pesar de ello, la utopía civilizadora que dio origen a la tradición normalizadora se fue desvaneciendo con el tiempo, afectada por las luchas políticas y el deterioro de las instituciones públicas. En este contexto los docentes buscaban a través de labor, la regeneración y disciplinamiento de una población que se percibía desajustada en relación con el modelo de sociedad deseada.

Por ende, esta tradición, centrada en los contenidos, dirige su atención hacia conocimientos que se consideran incuestionables y que la historia ha ido construyendo. La formación destaca el intelecto como principal objetivo de la enseñanza mediante la

transmisión, acumulación y fidelidad de la información. La reproducción de esta información recae en el docente, quien ocupa una posición central en la escena educativa, dejando al estudiante sin un papel protagónico.

En consecuencia, con la idea anterior, las bases de este enfoque se encuentran en el positivismo, el conductismo y empirismo, donde la mente es concebida como una tabula rasa o un pizarrón en blanco, sin poseer inicialmente ninguna idea. De ello se deriva que las mismas se adquieren a medida en que la realidad exterior imprime sus impresiones en el espíritu. Lo observable es considerado verificable, mientras que lo demás se percibe como ilusión o superstición.

De ahí que el papel del docente sea el de comunicador del saber. Los contenidos son presentados de manera estrictamente expositiva mediante demostraciones llevadas a cabo por el propio docente. Desde este enfoque, según Bromberg et al (2008) enseñar se traduce en mostrar un objeto al estudiante quien es simplemente un receptor que asimila la información. Resuelve ejercicios mediante repetición mecánica, siguiendo el modelo presentado por el docente. El proceso de aprendizaje implica asimilar la información donde la memoria juega un papel decisivo. El éxito del aprendizaje se determina por la capacidad del estudiante para adaptarse al profesor y por sus propias capacidades innatas. En consecuencia, la evaluación se centra en la acumulación de datos, conceptos y teorías memorizadas.

Es importante destacar según Davini (2015), que en este período se formó una legión de maestros que, en conjunto con el continuo desarrollo del sistema educativo, lograron alfabetizar e integrar prácticamente a todos los niños en la totalidad del país. Los maestros obtuvieron un considerable reconocimiento social y cumplieron un importante objetivo al incluir a niños y jóvenes en la ciudadanía, la vida social y cultural, así como en el mundo del trabajo. Sin embargo, es importante reiterar que la formación en este caso se centra no en

aspectos pedagógicos, sino en el manejo de las asignaturas a enseñar y de sus contenidos, lo cual también se refleja en prácticas de impronta tradicional en la actualidad.

En el marco de una formación con racionalidad tecnocrática o instrumental, se encuentra la **tradición académica** a comienzos del siglo XX, también influida por la corriente positivista, se caracteriza por priorizar la formación disciplinaria de los docentes y considerar la formación pedagógica como innecesaria. Esto implica, siguiendo a Davini (2008) que los maestros deben formarse en los conocimientos disciplinarios específicos de las materias que enseñan y que la formación pedagógica podría lograrse a través de la práctica y la experiencia directa. Principalmente esta tradición tuvo sus máximas expresiones en los niveles medio y universitario.

Tomando la expresión de Tenti Fanfani (2007), a nivel internacional dicha posición fue sustentada por Flexner en 1930, un especialista cuyo pensamiento tuvo una fuerte influencia en el pensamiento estadounidense y latinoamericano en materia de formación académico profesional y currículo universitario. El modelo de conocimiento sustantivo son las ciencias cuantitativo - experimentales, por lo que es muy fácil afirmar la visión fuertemente positivista que subyace a esta tradición.

Como destaca Davini (2008) esta tradición en Argentina tiene sus raíces en ámbitos universitarios y ha experimentado un resurgimiento en el contexto del debate propuesto por las pedagogías críticas respecto del vaciamiento de contenidos de la escuela, y la percepción de un retraso relativo en la incorporación de saberes socialmente significativos. Aunque es cierto que los docentes deben conocer y dominar los contenidos que enseñan, esto requiere una actualización constante debido al avance de la producción del saber. Además, es necesario considerar el conocimiento de sentido común y el que surge de las particularidades de los contextos sociales y culturales, de la experiencia de los estudiantes y docentes.

Retomando a Tenti Fanfani (2007) en el contexto histórico, específicamente en la segunda década del siglo XX, particularmente en las décadas del 60 y 70, las representaciones del maestro como sacerdote ya no ocupan un lugar dominante en la sociedad. Esta representación se transforma en la visión de la docencia como un trabajo. Diversos estudios identifican factores influyentes en este cambio, como la masificación de los puestos de maestros, el aumento de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro salarial y las condiciones laborales, la pérdida de prestigio relativo a la profesión, cambios en el origen social de los maestros y la sindicalización asumida por porciones significativas de docentes.

En resumen, gradualmente se establece una nueva tradición que ha generado un mayor número de reformas en el sistema educativo y, por ende, en la formación de los docentes, situando a la escuela al servicio del desarrollo económico. Esta tradición se ha forjado bajo la influencia de la ideología desarrollista, que postula la necesidad de avanzar hacia la sociedad industrial moderna superando el estadio de subdesarrollo característico de las sociedades tradicionales. Es la **tradición eficientista**, que se vincula explícitamente a la economía, sea como inversión o como formadora de recursos humanos para los nuevos puestos de trabajo en la industria o en el mundo de los negocios. (Davini, 2008).

En este contexto, los maestros y profesores son percibidos como técnicos, y la psicología conductista desempeñó un papel crucial en la consolidación de objetivos, como la simplificación de la implementación del currículo prescripto con enfoque en objetivos de conducta y medición de rendimiento. El entusiasmo por la planificación se sustenta en el mito de la previsibilidad, que se logrará mediante la definición eficiente de medios y el control de las etapas. (Davini, 2008).

En la tradición eficientista el objetivo principal se enfoca en desarrollar la habilidad intelectual general que permita acceder de manera autónoma a diversas temáticas. Se concibe

que todos los seres humanos pueden llegar a las mismas construcciones mediante el contacto con la realidad, ya que todos poseen una estructura cognitiva igual. Las teorías que motorizan este enfoque son el conductismo y el pragmatismo pedagógico.

Dicha vertiente pone énfasis en la acción de manera eficiente y económica en cuanto al tiempo. El docente actúa como guía, orientando el aprendizaje al proporcionar las condiciones necesarias para lograrlo. Se concibe el aprendizaje como un cambio en las conductas y estructuras mentales. Si se desarrollan las habilidades y estructuras de pensamiento necesarias los estudiantes estarán en condiciones de comprender cualquier contenido.

Según Davini (2015) la formación en la práctica docente mantuvo el status del campo de aplicación al final de la carrera, pero se agregaron y desarrollaron una serie de técnicas instrumentales, como la planificación de objetivos profesionales, la instrucción programada, las técnicas grupales, diversos recursos instruccionales y la evaluación de los aprendizajes como medición.

Las tradiciones de lo que un docente debe ser, ya sea un buen docente, un buen enseñante o técnico, influye en cómo se concibe el rol. Estas visiones, como ejemplo moral, difusor de conocimientos, instructor, o disciplinado, limitan la comprensión integral del docente, dificultando la apreciación de los desafíos, las condiciones de su práctica y la naturaleza íntima del trabajo pedagógico. Estas tradiciones sostienen que la acción pedagógica nos iguala al egresar de la escuela.

La racionalidad técnica, derivada del positivismo, considera que los problemas escolares se resuelven mediante la aplicación de teorías y técnicas universales respaldadas por los conocimientos científicos. Esta perspectiva concibe a los sujetos como tabula rasa y busca una práctica neutra y objetiva. En este paradigma la pedagogía experimental implica aplicar

reglas metodológicas para obtener resultados previsibles. Un docente competente, sería aquel capaz de aplicar la teoría y técnicas a la acción específica de la práctica.

### **III. 1. b. Perspectivas Alternativas en la Formación Docente**

Las perspectivas alternativas, como el modelo culturalista y el hermenéutico participativo reconocen que la escuela está contextualizada en un entorno social e histórico específico. Contrario a la visión hegemónica, entiende que la escuela actúa de manera comprometida con ciertos sectores populares. Sin embargo, se necesita tiempo para evaluar la calidad de su contribución a la formación docente.

En la década del '80 con el advenimiento de gobiernos democráticos tras la disolución de regímenes autoritarios en Latinoamérica, emergen las ideas de Paulo Freire y Pichon Rivière. Este movimiento heterodoxo integra diversas corrientes teóricas: neo-marxismo, psicología social y nueva sociología de la educación. El modelo histórico-culturalista, también conocido como pedagogía crítica de los contenidos, propugna que la apropiación de contenidos socialmente significativos por parte de los sectores populares les facilitará su transformación política y social.

En el modelo hermenéutico-participativo, el análisis se centra en la estructura de poder expresada en la organización socio-institucional y en la internalización que de ella hacen los docentes. Dentro de este enfoque teórico, se destaca la importancia de proporcionar a los profesores espacios de participación que les permitan revisar sus concepciones y sus prácticas. Para Davini (2008), estos enfoques entienden a la sociedad como un espacio donde existen sectores sociales con intereses antagónicos: opresor-oprimido, burguesía- proletariado, dominador-dominado, según la denominación de cada autor.

En una perspectiva crítica representada por Freire (1979), Giroux (1990) y Apple (1989), se denuncia la concepción de la educación como un proceso en el que el

educador deposita contenidos en la mente del educando, considerando este enfoque como un instrumento fundamental de opresión. La pedagogía crítica aboga por una educación popular que se base en la comunicación, el diálogo consciente y el discernimiento, en lugar de tratar al educando como un sujeto pasivo e ignorante que solo memoriza y repite contenidos. En este contexto el educador no ve al docente como el poseedor de verdades únicas e inmutables, sino que busca establecer un diálogo equitativo.

Esta perspectiva sociopolítica plantea una ruptura epistemológica y ontológica del paradigma egocéntrico y antropocéntrico de la cultura occidental. Cuestiona las relaciones de poder que generan en los seres humanos situaciones asimétricas y supera la visión estática del discurso monológico de la educación tradicional, depositaria de información bancaria, según Freire (1970) evita la pasividad del educando y fomenta una lectura integral de la realidad.

Al señalar la presencia de la pedagogía de Freire (1970), se otorga relevancia a la educación dialógica como uno de los pilares para una auténtica relación educativa que trasciende lo pedagógico para insertarse conscientemente en la praxis política. Se busca transformarla en un instrumento para la concientización de educadores, reconociendo que la educación es un proceso activo que requiere la participación en la búsqueda del saber, la experiencia y la conciencia. La educación se concibe como la interacción entre los individuos, su entorno, y las transformaciones mutuas entre las personas y su ambiente.

En esta misma línea, desde el enfoque de las epistemologías del sur, propuesto por De Sousa Santos (2014) la formación docente debe impulsar el pensamiento crítico para que los futuros formadores puedan cuestionar las estructuras de poder y normas establecidas que tienden a la marginación de ciertos saberes y culturas. Ante esta evidente marginación se requiere del diálogo de saberes académicos y populares.

Evidentemente se inició así un movimiento amplio y variado que enfatiza el valor educativo de las prácticas mismas y las dinámicas de las interacciones entre docentes y

estudiantes en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas.

Los modelos alternativos como los de Schön (1987), Tardif (2004), Perrenoud (2001), Jackson (1975), Stenhouse (1984) y Eisner (1998), otorgan valor a la práctica como fuente de experiencia y desarrollo, a la importancia de los intercambios situados entre los sujetos, el papel del docente como constructor de la experiencia, la diversidad de situaciones en las aulas, el papel de la reflexión sobre las prácticas y la dimensión artística y singular de la docencia, poniendo en cuestión la racionalidad meramente tecnocrática o técnica de la enseñanza.

A partir de dichos modelos se ha enfatizado sobre la importancia del docente como investigador, que destaca la relevancia de considerar la práctica como un ámbito de investigación que abarca diversas dimensiones desde lo social e institucional hasta lo interpersonal, incluyendo aspectos técnicos de la profesión.

La perspectiva naturalista de las prácticas docentes, se centran en describir, narrar y comprender (McEwan y Egan, 1998) utilizando la observación y registro como base del proceso (Alliaud y Suárez, 2011). Sin embargo, se critica que no siempre se integra completamente con marcos conceptuales y metodológicos sólidos, lo que limita su potencial reflexivo.

Es importante señalar que estas perspectivas aún no han logrado consolidarse en tradiciones ni materializarse en formas institucionales y curriculares de formación. Para Davini (2008) aunque circulan entre los docentes a nivel de discurso, enfrentan dificultades para orientar la práctica, ya sea que las fuerzas de las tradiciones positivistas siguen predominando.

Así, la práctica docente se ve influenciada por diversas variables que no siempre se articulan con criterios comunes y resultados positivos. Esta complejidad presenta desafíos significativos para el futuro docente, quien se enfrenta a resistencias y diversidad de enfoques. En este sentido, para Davini (2008), Edelstein y Coria (1995), Alliaud (1992) y Maddoni (2019) en el ámbito de la formación y la práctica docente, se hace crucial la tarea de reconstruir críticamente la propia biografía, así como nuevos sentidos y posiciones pedagógicas, ideológicas y didácticas. Por ello, la figura del docente orientador adquiere una relevancia destacada.

Dicho en palabras de Porlán (1996) “son estos elementos subyacentes, ya sea que se configuran como paradigmas, modelos de actuación, teorías de referencia, cosmovisión, ideología o creencias, los que en última instancia condicionan nuestra actuación práctica” (p. 10). Y agrega: “los elementos subyacentes, además de condicionar la práctica, también condicionan nuestra reflexión teórica y nuestra lectura de la realidad” (p. 11).

Esos elementos se definen como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica” (Rodrigo et al., 1993, p.245). Desde perspectivas críticas y más integrales, se logra comprender la verdadera naturaleza del docente, los desafíos que enfrenta, las condiciones de su práctica y la dimensión íntima del trabajo pedagógico.

Los desarrollos teóricos actuales sugieren que el poder reside en las relaciones entre actores, saberes y prácticas. Esto implica la presencia de principios estructurales, tanto limitantes como habilitadores de la acción, y facilita el análisis de cómo los sujetos participan y construyen de manera conflictiva el cambio y la reproducción de lo social en sus prácticas. (Foucault, 1987; Popkewitz 1990; Bourdieu, 1991; Apple, 1989). En estos nuevos desarrollos, el docente se percibe como un mediador entre el conocimiento específico y las comprensiones

del alumno, potenciándolo intencionalmente. Además, cumple el rol de facilitador al diseñar y desarrollar estrategias, organizar actividades apropiadas para un conocimiento significativo y basarse en las ideas previas diagnosticadas. Asimismo, actúa como investigador de los procesos del aula, resolviendo problemas, mediante el análisis de sus propias intervenciones didácticas y reconstruyendo reflexivamente su acción pedagógica. Se destaca la conexión entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este enfoque, el alumno revisa, modifica, enriquece y reconstruye sus conocimientos de manera constante. Reelabora sus representaciones de la realidad y utiliza lo aprendido en diversas situaciones, siendo cada sujeto concebido de manera original. El aprendizaje se entiende como un proceso de reconstrucción permanente determinado por el contexto o situación. El análisis se centra más en los procesos internos que en la conducta observable. Para Porlán (1996), Tardif (2004) y Perrenoud (2001), el estudiante cobra protagonismo al comprometerse en su mismo proceso, por lo cual debe participar a partir de diversas estrategias de autoevaluación que abrirán a un horizonte de autonomía y capacidad crítica.

En todo caso la problemática de la práctica de residencia, como práctica de la enseñanza se vincula directamente con el tema de los saberes del docente, con los caminos para acceder a los mismos, con la formación docente y la racionalidad que se encuentra tras las relaciones que se legitiman entre la teoría y la práctica.

Parafraseando a Davini (2008) se quiere con ello significar que los aportes de las epistemologías y pedagogías críticas revalorizan la práctica como fuente de construcción de problemas y de reflexión en la acción, insistiendo en la integralidad de la experiencia y en la recuperación del debate de la política actual de la escuela, evitando el aprendizaje de tipo adaptativo, en el cual la relación con la práctica se convierte en entrenamiento conservador.

Para la autora el saber de los docentes en su práctica abarca tanto el conocimiento académico como el práctico. Este último se adquiere mediante la experiencia personal en la sala, aula o curso y a través del diálogo con colegas, vinculándose directamente con la construcción de significados propios y compartidos sobre sus experiencias.

A decir de Carena (2006):

Estos saberes conviven en forma paralela con el saber técnico de las publicaciones que llegan a las escuelas, y son saberes que aprenden desde los cinco o seis años, se refuerzan en la formación docente inicial y se concretan en las maneras de “dictar clases de los maestros y profesores. (p.34)

En otras palabras, la formación adquirida durante la experiencia escolar deja una impresión duradera, y el contenido de esos aprendizajes escolares previos influye en la organización de las prácticas, así como en la formación de discursos y visiones actuales.

Lo cierto es que la heterogeneidad del colectivo docente en la formación y sus trayectorias se manifiesta también aquí a la hora de expresarse sobre lo que significa ser docente. Para Davini (2008) y Sanjurjo (2009) las tradiciones que han regulado históricamente las prácticas docentes con frecuencia dejan de lado la diversidad de enfoques y necesidades actuales. La formación de docentes hoy requiere un enfoque crítico e integrador que supere las limitaciones de las tradiciones positivistas y promueva prácticas educativas diversas y contextualmente relevantes.

Se hace esencial cuestionar los supuestos subyacentes y fomentar un diálogo abierto sobre las inquietudes que han sido excluidas en el pasado, ¿Qué inquietudes dejan afuera estas tradiciones que han regulado históricamente las prácticas docentes? y ¿Qué necesita la formación de nuestros maestros hoy?

A continuación, la Tabla N° 1 sobre modelos de formación docente y educadores, es el resultado de un trabajo de síntesis propio y constituye una herramienta valiosa para analizar y

ampliar la perspectiva sobre las tradiciones de la formación docente. Esta tabla incorpora diversas concepciones de educadores según los paradigmas educativos. Aunque puede existir resistencia al cambio, es fundamental buscar nuevos perfiles de educadores, explorando más allá de las instituciones clásicas y considerando las interrelaciones personales. Es necesario revisar la relación de poder en los institutos de formación docente, especialmente en las residencias. Estas últimas representan una oportunidad clave para integrar teoría y práctica, permitiendo a los futuros educadores enfrentarse a desafíos reales. La revisión de la relación saber y poder en las instituciones impacta en la calidad de las residencias, influyendo en la construcción de perfiles más acordes a las nuevas demandas educativas.

**Tabla N° 1: Modelos de Formación Docente y Educadores**

Referentes	Modelo Clásico (Normalizador-Disciplinario, Academicista y Tecnicista)			Modelo Alternativo-Histórico Culturalista-Socioconstructivistas
<b>Zeichner (1983)</b> <b>Marcelo (1994)</b> <b>Davini (2008)</b> <b>y Pruzzo (2012)</b>	<p><b><i>El Buen Docente</i></b></p> <p>Se describe el campo de aplicación como el uso de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar conforme al desarrollo teórico de la época. Se destaca un contenido normativo significativo, en paralelo a la preocupación por los aspectos metodológicos.</p>	<p><b><i>El Buen Enseñante</i></b></p> <p>Los campos de transmisión de disciplinas se centran en la entrega de conocimientos, destacando una efectiva transmisión de información junto con diseños metodológicos bien definidos.</p>	<p><b><i>El Buen Técnico</i></b></p> <p>Los campos de transmisión de técnicas se caracterizan por la planificación basada en objetivos operacionales, instrucción programada y evaluación del aprendizaje mediante mediaciones. Existe un buen manejo y aplicación de técnicas, alineado con la función básica y la razón de ser de la escuela.</p>	<p><b><i>Reconstrucción Social</i></b></p> <p>Desarrollo de sujetos críticos, mediante una combinación entre creatividad y libertad. Se destaca la importancia del encuentro, el diálogo y el cuidado como elementos esenciales para todo proceso educativo.</p>
<b>Bixio (2010)</b>	<p><b><i>Aceptación Resignada</i></b></p> <p>Sostiene la inutilidad de cualquier tipo de lucha por transformar las condiciones históricas y proclaman el fin de las ideologías.</p>	<p><b><i>Negación Abnegada</i></b></p> <p>La escuela sigue siendo una institución que les enseña cosas importantes a los niños, aunque el mundo de hoy no las considere relevantes.</p>	<p><b><i>Voluntarismo Ingenuo</i></b></p> <p>Se busca articular el mercado a las propuestas educativas donde la solución aparece de la mano de la innovación y de la capacitación docente.</p>	<p><b><i>Entusiasmo Crítico</i></b></p> <p>El valor de la escuela no está dado en la formación que transmite sino en los modos como se trabaja dicha información, siendo los conocimientos una oportunidad para la socialización.</p>

<b>Ferry (1997)</b>	<p><b><i>Carismático</i></b></p> <p>Centrado sobre la acción educativa, cuya función es pensada como equivalente a un sacerdocio.</p>	<p><b><i>De Ajuste</i></b></p> <p>Montado sobre el conocimiento científico del estudiante y de su entorno. La capacidad de educar no es un carisma sino una tecnicidad que encuentra su fuente en la psicología del niño, en el estudio del proceso de aprendizaje en la sociología de la educación.</p>	<p><b><i>Liberador</i></b></p> <p>Fundado en la primacía de la relación educativa. El docente aparece aquí como un práctico de la comunicación, que antes que nada debe encauzar su relación con los estudiantes a nivel interindividual y a nivel del grupo para ayudarlos a sacudirse las trabas que frenan su desarrollo, incluidas las que el mismo educador introduce en el juego de la relación con los estudiantes. Sus fantasmas y sus estereotipos, sus ansiedades y sus defensas, sus fijaciones afectivas.</p>
<b>Tejada (1999) en De la Torre (2000)</b>	<p><b><i>Modelo Artesanal</i></b></p> <p>Modelo de saber. Al abandonar el trabajo los que quedaban seguirían haciendo lo mismo de la misma manera y con herramientas iguales a las suyas.</p>	<p><b><i>Modelo de la Formación Práctica y Personalista</i></b></p> <p>Flexibilidad de acción, plasticidad mental, capacidad para hacer frente con éxito a las situaciones que habrá de encontrar en el ejercicio de su profesión. Se trata ante todo de enseñarle a cooperar, a innovar, a comunicarse bien, a cambiar, a ponerse en tela de juicio y a evolucionar.</p>	

<p><b>Foresi (En Sanjurjo, 2009)</b></p>	<p><b>Sobreprotector o Indiferente</b> Protegen de modo paternalista al futuro docente, teniendo con el mismo una relación agradable y de cierta complicidad. Se muestra indiferente.</p>	<p><b>Nostálgico, Conservador o Competitivo</b> Profesores que añoran a los practicantes de otras épocas. Competencia con el residente, viviéndolo como una amenaza a su tarea profesional.</p>	<p><b>Comprometido-Innovador</b> Promotor de aprendizajes al fomentar la autorreflexión permanente y consecuentemente la toma de decisiones más fundamentadas por parte del practicante. Habilitan a los futuros docentes para que cambien la dinámica de la clase y que utilicen las estrategias y saberes que aprendieron en su formación.</p>
<p><b>Delgado (2022)</b></p>	<p><b>Súper Tutor</b> El docente es portador de saber-poder. Pone énfasis en la autoridad, direccionalidad, amparo y defensa.</p>	<p><b>Buen Pastor</b> Modo de conducción con carácter afectivo. Vínculos de dependencia semejantes a parent e hijos.</p>	<p><b>Facilitador de Procesos</b> La mediación y ayuda pedagógica al residente, se conciben como actividades compartidas, donde el aprendizaje se presenta como un proceso colaborativo. Se fomenta la participación del estudiante desde sus saberes previos, reconociéndolo como un sujeto de conocimiento y respetando su historia. En este enfoque, en este enfoque se entiende que organizar es separar, reconociendo la importancia de la organización para facilitar el proceso de aprendizaje.</p>
<p><i>Fuente: elaboración propia</i></p>			

Como puede observarse en la Tabla N° 1, la figura del docente orientador, destacado por Foresi (como se citó en Sanjurjo, 2009) y Delgado (2022) resaltan la importancia del perfil identitario en la formación docente. Parafraseando a Perrenoud (2001) la identidad del docente orientador implica la habilidad de manejar dos planos: la participación en objetivos institucionales y la realización de un proyecto personal de formación profesional, subrayando la necesidad de compatibilidad entre ambas aspiraciones. Esto destaca la complejidad y la importancia de la identidad docente en la formación.

Los docentes juegan un papel importante en la educación y el desarrollo de las futuras generaciones. Por ello ningún cambio para la mejora de la enseñanza puede realizarse sin su participación ni sin su intencionalidad transformadora. Para Davini (2008) formar es ayudar a tomar conciencia de las propias actuaciones y cómo mejorarlas. Esto implica que la formación docente debe generar actitudes y valores coherentes con las nuevas demandas, desarrollar nuevas habilidades y destrezas para la enseñanza y adquirir hábitos que puedan ser transmitidos a los estudiantes.

La investigación educativa desempeña un papel esencial en la mejora de la calidad de la formación docente y, por ende, de la educación. La combinación equilibrada de aspectos técnicos y teóricos con habilidades socioemocionales resulta fundamental para construir relaciones afectivas y adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes. Esta mirada integral contribuye al desarrollo de un vínculo pedagógico significativo y afectivo entre docentes y estudiantes.

La figura del docente orientador desempeña un papel clave al establecer un vínculo sólido con el residente, facilitando o no, una formación que trasciende lo técnico y teórico. Es una figura que debe proporcionar retroalimentación constante, promoviendo un ambiente donde los estudiantes se sientan valorados, lo que contribuye significativamente a fortalecer la confianza en sus habilidades profesionales.

Desde la posición de Alliaud y Duchatzky (1992):

Recurrir al pasado no es añorarlo sino evocarlo para comprender mejor el presente. Aunque implica también recuperar, poner en valor y aprender de aquello que otros hicieron y que nos dejaron. No para copiar o imitar sino para aprender, para nutrirnos de ello y crear a partir de allí nuestras propias obras. Como en el arte, la música, la pintura, uno se forma con los grandes maestros, con lo que otros hicieron, legaron. Y ello no nos debilita; por el contrario, nos deja mejor parados para la ejecución/producción de una obra propia. En nuestro caso una obra de enseñanza donde queda convocado y comprometido no sólo el individuo, sino la comunidad de enseñantes de la que forma parte. (p. 5)

En efecto, en este recorrido se revela que los docentes no son vistos como elegidos divinamente, sino como seres humanos que han elegido una tarea, con personalidades diversas y en constante desarrollo. La vocación educativa, ha experimentado una metamorfosis, convirtiéndose en un arte que demanda un estilo personal y profesional. En la figura del educador se fusionan el arte y la ciencia para enfrentar los desafíos de una sociedad en constante cambio y aceleración.

En este contexto teórico se ha llevado a cabo una exploración, basándonos en estudios previos del estado de la cuestión, para abordar la problemática de los estilos que puedan entrar en conflicto con la identidad docente. La constante reforma e innovación en la educación, impulsada por diferentes gobiernos, coloca a los docentes en el epicentro de estas actividades. La formación de educadores se erige como una condición fundamental para el desarrollo educativo, social y económico. Esto hace pensar en la necesidad de la capacitación para afrontar incertidumbres inherentes a su labor. Parafraseando a Ferry (1997), formar educadores, quizás sea, esencialmente, hacerlos aptos para asumir sus incertidumbres.

La complejidad de la formación docente nos confronta con aspectos epistemológicos, ya que plantea interrogantes sobre cómo decidimos conocer diversas dimensiones de esta formación. Esto lleva a cuestionar la naturaleza de las tradiciones de formación que persisten, eclipsando la riqueza de las relaciones. Las relaciones de saber y poder, inherentes al vínculo escolar colocan a los futuros docentes en la posición de alumnos que carecen o tienen déficit de saberes.

Las prácticas de residencia lejos de ser neutras se impregnán de valores y convicciones que cada docente refleja en su ejercicio educativo. Estos valores, ya sean expresados de manera implícita o explícita comprenden creencias personales, actitudes y juicios que se mantienen en la interacción con los estudiantes. En este proceso, los docentes revelan sus visiones del mundo, sus criterios para valorar las relaciones humanas y el conocimiento, así como sus métodos para dirigir las situaciones de enseñanza, contribuyendo de esta manera a una experiencia formativa única.

La educación en su amplitud, incluida la formación docente, es un terreno impregnado de contradicciones inherentes a la condición humana. Estas contradicciones no son ajenas al ser humano; más bien, residen en él y se manifiestan en diversos conflictos a nivel social, educativo y político. Persisten en mantener una realidad fragmentada, marcada por dicotomías como sujeto-objeto, cuerpo-mente- teoría práctica, entre otras. Reconocer y abordar estas contradicciones es fundamental para comprender y transformar los procesos formativos.

No obstante, desde las perspectivas críticas se han generado propuestas alternativas y superadoras a lo largo del tiempo, hoy agrupadas bajo la designación común de epistemologías del sur de De Sousa Santos y Meneses (2014), cuyo enfoque proporciona oportunidades para abordar, entre los numerosos desafíos educativos contemporáneos, la reconstrucción crítica y la actualización de nuestro legado pedagógico, lo que implica también la formación de los futuros docentes.

Esta es la característica distintiva de este tema de estudio respecto de otras investigaciones en formación docente, porque analizar las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador permitirá identificar los modelos pedagógicos presentes en los procesos de acompañamiento o co-formación en instancias de residencia y, por ende, lo que no está contemplado en los modelos existentes en estas instancias, procesos.

A continuación, y considerando la escasa investigación sobre este tema, se introduce el siguiente apartado teórico con construcciones teóricas que buscan establecer inicialmente aproximaciones y descripciones del vínculo entre docente orientador y residente.

### **III. 1. c. Docente Orientador y Residente: Modalidades del Vínculo**

En la formación docente inicial, las prácticas de residencia se ubican al final de la carrera, específicamente en el cuarto año de estudios. Con la Reforma Curricular en la provincia de Córdoba, el campo de la práctica docente III y IV experimentó un aumento significativo en la carga horaria, pasando de tres a ocho horas. Este componente se convierte en un eje vertebrador de la formación, exigiendo articular el campo de la formación específica y el campo de la formación general a lo largo de los cuatro años. Los profesores de práctica coinciden en la importancia de que los futuros docentes realicen actividades didácticas y pedagógicas en entornos escolares, permitiéndoles interactuar con lo que será su espacio natural de trabajo y desarrollo profesional.

Por su parte, Devalle de Rendo define a la residencia docente como “la permanencia temporal en una escuela, para realizar prácticas de clases con niños y ponerse en contacto con la dinámica institucional” [...] “Es una práctica donde se evalúan de manera inmediata los conocimientos acerca de cómo planificar y poner en acto una clase” (1996, p. 25).

Las estrategias propuestas para la articulación y reflexión, en las prácticas, incluyen talleres que fomenten la reflexión y escritura de textos pedagógicos basados en registro de

observaciones y análisis de clases. La reconstrucción crítica de la experiencia se llevaría a cabo en espacios de intercambio que permitan abordar diversas problemáticas enriqueciendo así la reflexión sobre las prácticas docentes. Además, se sugiere la implementación de talleres y ateneos como dispositivos formativos complementarios.

Aunque las definiciones anteriores esclarecen los momentos y actividades necesarios que deben propiciarse en ese periodo, el tema de las prácticas y las residencias presenta conflictos desde diversos aspectos, considerando tanto las instituciones que intervienen como sus actores.

En esta tesis el objeto de estudio, que son las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador la complejidad radica en la inquietud por ir más allá de una simple descripción y contemplación de las actividades que realizan o deben realizar los residentes. Lo que interesa es saber cómo articulan esas tareas y actividades en conexión con los desafíos que enfrentan durante la residencia, especialmente en la dimensión interpersonal, que ha sido poco investigada. Esta dimensión implica que el residente se adapte a diferentes actores, incluido el docente orientador, quien lo recibe en su sala, aula o curso con quien compartirá un cierto tiempo. ¿Qué lugar ocupa este actor en la residencia?, ¿Qué lugar ocupa en el imaginario del residente?, ¿Qué espera de él? ¿Cómo se construye este vínculo?, ¿Qué características asume esa relación en términos de reconocimientos mutuos? En este sentido este apartado se centra específicamente en la relación educativa entre el docente orientador y el residente. Cada uno en relación con el otro en la praxis educativa.

Retomando a Devalle de Rendo, “entiéndase por residentes a los futuros maestros en el tramo final de su carrera de grado como profesores para enseñanza básica” (2005, p. 6). Pero también es para Edelstein y Coria (1995), esa categoría, “los practicantes”, naturalizada y distingible por cierto tiempo entre el conjunto de actores de las escuelas asociadas. “Nos referimos a la imagen mental que suele construirse al aludir a un practicante. Es la de una

persona individualizable, que se encuentra en un proceso de formación, que aún no se ha recibido de docente –maestro o profesor- que aún ‘no es’ docente” (1995, p. 33).

De acuerdo con lo expuesto, el residente se encontraría en una posición de indeterminación. En este sentido, según estas autoras, se refiere a un alumno muy particular, que debe cumplir con un conjunto de actividades y acciones propias de la tarea docente, desde una posición algo confusa. En esta línea de estudio, los supuestos con relación al practicante son:

Que trabajar en la posición de enseñante es una elección; que tiene vocación para ello, o que se trata de una opción laboral, relativamente independiente de los factores vocacionales; que algo sabe de los contenidos a transmitir; que en la mayoría de los casos, no tiene experiencia previa; que cuenta con la posibilidad de instrumentar propuestas innovadoras de corte metodológico; que en el tiempo de la práctica realizará gran parte de la tarea que le compete al maestro o al profesor, presentar los contenidos, organizar actividades, cuidar la disciplina, transmitir hábitos; que está en proceso de formación, por lo tanto, sujeto a evaluación. (Edelstein y Coria, 1995, p. 35)

Así la categoría practicante sería parafraseando a Edelstein y Coria (1995) una construcción singular, que de cierta manera entrecruzan palabras propias y prestadas, además de que anticipa la práctica docente en su complejidad. “Ser practicante sería un lugar de pasaje” (p. 36).

Se puede afirmar que, dadas connotaciones o implicaciones implícitas en el concepto de residente o practicante en este lugar de pasaje, del que habla Edelstein y Coria (1995), y donde nada parece estar definido, estos constituyen esos otros invitados (aun cuando las escuelas asociadas no pidan a practicantes). También pueden ser pensados como extranjeros, extraños e inhabituales frente a aquellos que efectivamente residen en las escuelas.

Para Edelstein y Coria (1995) el hecho de ser residente lo enfrenta al debate entre entender si su tarea se realiza con la finalidad de ser evaluado por su profesor, o de ser observado por el maestro a cargo del aula, o de ser juzgado por su trabajo con los niños, los que ahora se transforman en sus estudiantes por un periodo restringido de tiempo.

Para dichas autoras en las prácticas de residencia, las relaciones de los actores que intervienen son complejas por la diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias. El vínculo entre residentes y docentes orientadores no está establecido, es un vínculo para construirse en un ambiente de trabajo (conocido por uno y desconocido por el otro) y en un clima institucional particular. En los espacios de participación los residentes suelen quedar excluidos de estilos de comunicación, tipos de conflictos previos en los que suelen quedar en el medio, y el grado de satisfacción (o insatisfacción) respecto a las relaciones que mantienen. Como se observa en la formación inicial, los estudiantes del profesorado no solo adquieren conocimientos académicos, sino que aprenden también un modelo de transmisión, un modelo de interacción y las formas de incorporación a las prácticas escolares.

En el marco de los estudios sistémicos de la comunicación humana, Watzlawick et al. (1971) en la teoría de la comunicación humana plantean cinco axiomas. El primer axioma expresa que es imposible no comunicarse, resaltan la idea fundamental de que toda conducta de interacción tiene un valor como mensaje. Esto implica que, en cualquier situación, incluso en el silencio o falta de acción, se está transmitiendo información. La comunicación, según esta perspectiva, siempre tiene un aspecto de contenido y un aspecto relacional, subrayando la complejidad inherente a los mensajes intercambiados.

Según estos autores, en toda comunicación coexisten el aspecto referencial, que es el contenido concreto del mensaje, y el aspecto conativo, que impone conductas y proporciona metainformación sobre cómo interpretar el mensaje. Mientras que, en el aspecto referencial,

transmite la información directa, el aspecto conativo, guía la interpretación y comprensión de la comunicación. Así, se destaca la dualidad de la naturaleza de los mensajes, subrayando tanto el contenido específico como las conductas implícitas en la interacción comunicativa.

En el quinto axioma se expresa que todos los intercambios comunicacionales son simétricos y complementarios. Por un lado, la relación simétrica y complementaria son relaciones basadas en la igualdad o en la diferencia. Respecto de la primera forma, en la simétrica, los participantes tienden a igualar su conducta recíproca y así su interacción puede considerarse simétrica. Respecto de la segunda, la complementaria, la conducta de uno de los participantes complementa la del otro. La interacción simétrica se caracteriza por la igualdad, mientras que la interacción complementaria está basada en las diferencias. Estas dinámicas reflejan la diversidad de relaciones comunicativas, algunas marcadas por la igualdad y otras por la complementariedad.

Sin embargo, estos autores advierten sobre las patologías de la comunicación, como la escalada simétrica que puede llevar a la competencia y desestabilización de la interacción. Además, mencionan la complementariedad rígida donde A espera que B confirme una definición de sí mismo y que no concuerda con la percepción de B. Esto genera un dilema para B quien debe ajustar su definición para complementar la de A. Estos fenómenos desatan la complejidad de las relaciones complementarias y simétricas.

En el contexto de la relación educativa entre un docente orientador y un residente, un ejemplo de escalada simétrica podría ser una competencia no saludable, donde ambos intentan destacar sus habilidades pedagógicas sin colaborar ni aprender el uno del otro, lo que podría llevar a tensiones y falta de cooperación.

Por otro lado, un ejemplo de escalada complementaria podría ser cuando el residente se ajusta excesivamente a la visión del docente orientador, buscando constantemente su aprobación y conformando la definición que el orientador tiene de él. Esto podría resultar en

una falta de autonomía por parte del residente y limitar su capacidad para aportar nuevas ideas.

Ambos escenarios muestran cómo la dinámica de escalada puede afectar negativamente la relación educativa, destacando la importancia de buscar un equilibrio, saludable y colaborativo. Por su parte para Nassif (1984):

La educación es el *encuentro* mismo... La educación es, por excelencia, un fenómeno ‘relacional’ y ‘relacionante’ y, un *proceso bipolar*, movilizando tanto horizontal (influencia mutua entre individuos y grupos) como verticalmente (influencia entre generaciones)-hoy posible en la dirección de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba- entre individuos que, circunstancial y respectivamente, desempeñan los roles de educadores y de educandos, o entre individuos y grupos influidos por el medio. (1984, p. 187)

Esta bipolaridad que plantea el autor se manifiesta en la heteroeducación. En esta relación, a decir de Nassif (1984), entendida como coacción o como orientación requiere de un análisis crítico. Pero sobre el supuesto que cualquiera que sea su concepción y su práctica, la educación ha sido y seguirá siendo una relación, y muy importante, en el conjunto de las interacciones humanas.

Nassif (1984) destaca que la relación pedagógica se considera patológica, “cuando no responde a una idea o a un ideal de relación que se estiman correctos y equilibrados [...] Un equilibrio formativo, que no excluye el conflicto entre las partes” (p.202). Esto es que la patología puede nacer del educador si la estructura personal es imperialista o totalmente indiferente y egoísta y estas son vividas por los estudiantes voluntariamente o no.

Marchand (1969) pudo comprobar la generalidad de la tendencia que maestros y estudiantes tienen al ponerse rótulos antes de un contacto real, el docente etiqueta a sus estudiantes, y éstos lo etiquetan a él. De donde cada cual tiene una doble imagen de sí mismo:

la real o la que quieren lograr y la que le imputan los otros. Las alineaciones son pues recíprocas y, en muy pocos casos unidireccionales. Sin embargo, esta alienación suele ser mutua ya que simultáneamente para adecuar sus actitudes a las posibles reacciones de los docentes, los residentes también pueden crear una imagen, por lo que obran en función del maestro severo, del competitivo o del sobreprotector. Para Loyola y Poliak:

Por un lado, existen situaciones en las que se produce un acoplamiento de intereses que se plasma en una suerte de pacto más o menos explícito que procura beneficios mutuos. Las interacciones entre individuos con distintos roles resultan, así, complementarias, compatibilizando los campos de actuación de uno y otro en un marco armónico. Por otro lado, las situaciones de competencia revelan intereses divergentes que no otorgan beneficio a los involucrados, se produce en estos casos una escalada simétrica. (como se citó en Davini, 2002, p. 23)

La predisposición con la que las maestras abordan el acompañamiento es un factor crucial que influirá en la comunicación y teñirá esa relación durante el período de la residencia. En esta relación, subyace la dicotomía entre autoridad y libertad, así como un tipo de madurez que se atribuye al educador. Se presume que la personalidad del educador está más consolidada que la del educando, debido a una experiencia vital mayor o diferente. Por lo tanto, en la formación docente en las intervenciones desde la posición de autoridad que se asuma son de gran importancia, ya que desde esa posición se otorgan o niegan, autorizaciones a otros y se confirma o no una capacidad.

La palabra autoridad proviene del latín *auctoritas*, derivado del *verboaugere* que significa aumentar, hacer crecer, magnificar, es decir, el que crea o actúa por sí mismo y se impone debido a sus obras, de sus capacidades o de sus poderes; y de *augescere* (aumentar), mentando lo que crece o se engrandece y está por ello en condiciones de influir sobre otros y producir o encauzar su crecimiento.

Esta cuestión invita a abrir signos significativos de preguntas: ¿Quiénes somos como profesionales de la educación?, ¿Cómo realizamos nuestras intervenciones, con quiénes, para quiénes? ¿Qué requieren los vínculos que conformamos a partir de una autoridad, de una posición? ¿Cómo trascendemos a partir de nuestras intervenciones muchas veces vinculadas al dominio u obediencias del otro? A nivel reflexivo, Nassif plantea que:

El educador no tiene, o no debiera tener únicamente, *un saber de cosas, sino un saber de hombres* que comienza por un conocimiento de la personalidad –aunque genérico – de sus estudiantes. Si no posee esos dos saberes-por algo Agazzi lo llama ‘lector’ de personalidad y cultura-será vano que intente la simbiosis de los mismos con la estructura personal de aquellos que con él buscan senderos propios de experiencia y de cultura en un determinado contexto social e histórico. El maestro es una personalidad que ha tomado un rumbo, que ha elegido o se encuentra – no siempre libremente y hoy con más incertidumbres que certezas- en el territorio de la educación, y, dentro de él, se pone ‘en movimiento’. Los alumnos buscan su rumbo, y podrán o no – insistimos: según sea la relación y el grado de apertura mutuas – sentirse estimulados y orientados por la personalidad del educador. (1984, p.181)

Desde las contribuciones de Vezub (como se citó en Davini, 2002), se argumenta que en muchas ocasiones los residentes terminan ajustándose a lo que encuentran en la escuela. Los sujetos son dirigidos y posicionados desde los roles que facilitan u obstaculizan sus capacidades para darle sentido a su experiencia. Esto se manifiesta con mayor impacto cuando aquellos que interpelan tienen una jerarquía institucionalizada.

Según Edelstein y Coria (1995) cuando los residentes son infantilizados o tratados como niños y caracterizados desde sus carencias, se los deslegitima como portadores de propuestas válidas a la hora de su actuación. Se indica a los recién llegados la conveniencia de adaptarse a pautas vigentes en la escuela donde realizan sus prácticas. Los docentes

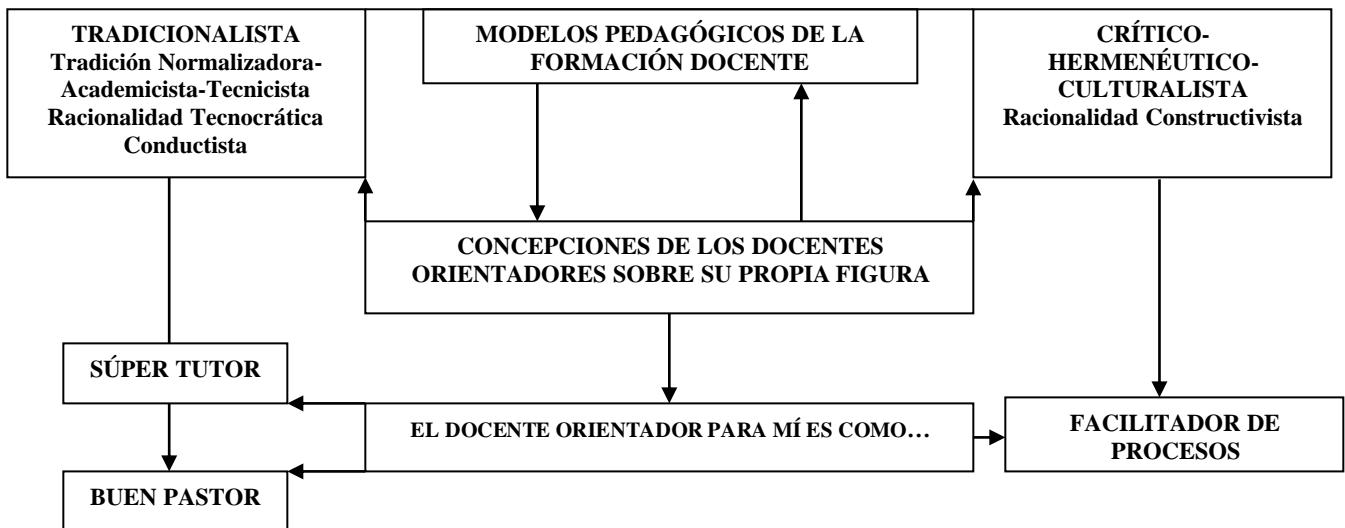
orientadores, que tienen la habilitación profesional para guiarlos en esta etapa, generalmente los acompañan emitiendo un mensaje en el que predomina la idea de adaptación, mientras que inexpertos en el rol de residentes se les quita créditos para expresarse frente a la experiencia de los formadores.

Así, distintas personalidades de educadores generan reacciones diferentes, determinado clases diversas de relaciones pedagógicas. Para Nassif (1984) el maestro autoritario no crea una relación de tensión solo por estar dotado de una personalidad autoritaria, sino también por emplear técnicas de trabajo adecuadas que evitan la participación plena de los estudiantes.

En contraste, el docente *laissez-faire*, dará participación, pero de manera completamente diferente a la que permite un maestro personal y profesionalmente responsable. Este último hace del diálogo una metodología básica de trabajo, convencido de la necesidad de desenvolvimiento pleno de los estudiantes y los grupos.

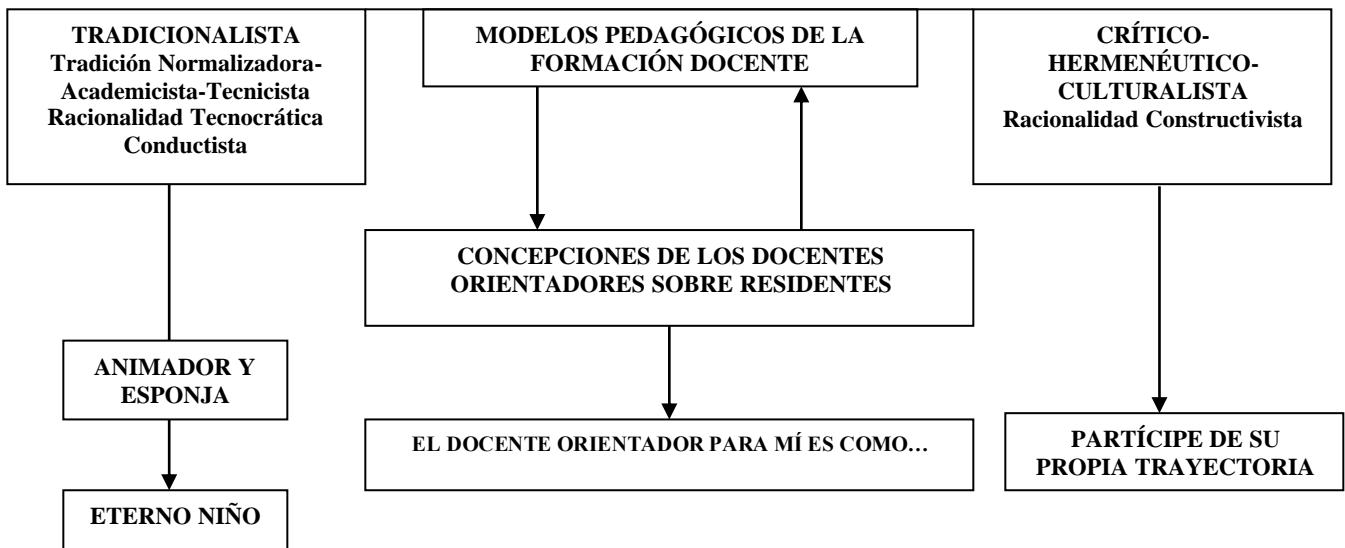
Delgado (2018) desde un enfoque crítico utilizando metáforas para conocer las concepciones de los docentes orientadores de nivel inicial y primario, ha construido el siguiente modelo que consta de dos esquemas:

**Esquema N°1: Metáforas Emergentes del Docente Orientador sobre su Propia Figura**



Fuente: Delgado, 2018 y 2022

**Esquema N°2: Metáforas Emergentes del Docente Orientador sobre la Figura del Residente**



Fuente: Delgado, 2018 y 2022

En el Esquema N°1, se observa que, entre las concepciones de los docentes orientadores sobre su propia figura, dos se corresponden con los modelos pedagógicos tradicionalistas conductistas: “*Docente Orientador como Súper Tutor*” y el “*Docente Orientador Buen Pastor*”. Mientras que, solamente una se ajusta el modelo crítico y constructivista: “*Docente Orientador como Facilitador de Procesos*”.

Asimismo, en el Esquema N°2, entre las concepciones de los docentes orientadores sobre la figura del residente, dos se corresponden con los modelos pedagógicos tradicionalistas conductistas: “*Residente como Animador y Esponja*” y “*Residente como Eterno Niño*”. Mientras que, solamente una se ajusta al modelo crítico y constructivista: “*Residente como Partípate de su Propia Práctica*”.

Las metáforas que describen las características de la relación pedagógica entre el docente orientador y el residente revelan que ésta se ve condicionada por tres factores, *la escalada simétrica, la falta de voluntad del docente para recibir al residente y la relación intergeneracional*. Estos factores obstaculizan la construcción de vínculos basados en la alteridad, ya que la añoranza por practicantes de otras épocas emerge con fuerza, obstruyendo cualquier posibilidad de construcción de conocimientos compartidos e innovación a la experiencia formativa de la residencia.

La infantilización de los residentes perjudica una pedagogía de la alteridad que implica ponerse en el lugar del otro alternando la perspectiva propia con la de los demás. Esto significa, considerar y tener en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses del otro y no dando por supuesto que la de uno es la única válida. (Edelstein y Coria, 1995).

Un punto particularmente importante aquí es cómo se construye la posición de estudiante de profesorado ya que (fiel a la gramática hegemónica) el estudiante es un infante

sin considerar las experiencias, derechos (políticos, jurídicos, entre otros) y responsabilidades que tienen en tanto adultos al pasar el umbral de la institución formadora (Davini, 1989, Birgin y Pineau, 1999). El isomorfismo<sup>8</sup> de los subsistemas de formación docente fue una categoría que propuso Davini (1989) para la caracterización de la formación docente de los inicios de los '80, en tanto un rasgo histórico que operaría como conservador de los sistemas de formación vigentes y obstaculizador de procesos de reinención de la escuela y de la profesión docente. El isomorfismo refiere a la escasa distancia entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la de la escuela destinataria de la formación (ya sea primaria o media), constituyéndose así en un sistema de aprendizaje implícito que refuerza las lógicas escolares.

Birgin y Pineau (1999) analizaron la gramática de los institutos de formación docente y el vínculo pedagógico vigente en ellos. Encontraron que ambas instituciones (instituto de formación docente y escuela asociada) refuerzan el lugar de niño que suele adquirir el residente. “Ser alumno, es ser niño, infante, sujeto ineducado, sin experiencia, sin saberes, sin responsabilidad” Esta asimetría tiende a absolutizar “convirtiéndose en el único vínculo pedagógico” (pp. 47- 48).

Souto (2023) analiza un caso de residencia en un instituto de formación docente de la provincia de Buenos Aires, de un profesorado de enseñanza primaria. Presenta un análisis de la residencia como un lugar de conflicto, donde dos residentes vivieron la experiencia de ser bien recibidas con palabras, pero claramente rechazadas en los hechos. Destaca un discurso doble y contradictorio, donde se puede y no se puede, se es maestra, pero no se es. Se plantea

---

<sup>8</sup>La idea de isomorfismo fue tomada como analogía de un concepto matemático (Conde, 1987). La literatura del Nuevo Institucionalismo la toma en sus estudios sobre el cambio institucional, donde indaga cómo organizaciones de un mismo sector o campo organizacional tienden a volverse isomorfas (Meyer y Rowan, 1999). Desde esta perspectiva se tiende a enfatizar la estabilidad y persistencia de los componentes institucionalizados.

que la permanencia y supervivencia en la escuela parece depender de factores fortuitos, como el establecer buenas relaciones con ciertos actores o quedar a merced de conflictos internos.

La autora destaca en este lugar de conflicto que los residentes no están siendo esperados, lo cual se refleja en la falta de una acogida positiva el primer día, ausencia de un lugar físico dentro del aula para apoyar sus cosas, no ser presentadas el primer día a los estudiantes por las maestras, verse entre intervenciones de las maestras en su grado que quieren imponer su voz, su forma de actuar y de enseñar, aunque esté actuando el/la residente a cargo del curso.

También Foresi (como se citó en Sanjurjo, 2009) en talleres destinados a docentes orientadores y residentes en la provincia de Rosario, destaca que los practicantes buscan establecer una alianza honesta con los orientadores, expresando el deseo de querer aprender de su docente de residencia. Sin embargo, cuando se plantea la posibilidad de que los residentes también puedan aportar algo, que *oxigene*, en términos metafóricos, algunos docentes expresan que no lo necesitan. Además, cuando los residentes ofrecen apoyo para que se sientan menos solos, los orientadores dudan de su capacidad para brindar ese apoyo.

En esta misma experiencia, cuando los residentes ponen de manifiesto que ellos pueden ofrecer muy poco a sus docentes, paradójicamente, estos últimos los revalorizan al afirmar que pueden brindar nuevos recursos, establecer relaciones entre contenidos, nuevos aportes didácticos, nueva bibliografía, y mostrar entusiasmo por el trabajo, mucho más de lo que los propios residentes piensan que pueden aportar. (Foresi, como se citó en Sanjurjo 2009).

Así se reproducen las relaciones de poder y saber propias del vínculo escolar, posicionando a los futuros docentes en el papel del estudiante que no sabe, marcando una carencia o déficits de saberes. El énfasis en el saber recae del lado del que enseña, el experto.

A diferencia de los hallazgos de Bain (2007) quien, al estudiar las características de los profesores destacados, resalta la importancia de la cortesía en el trato, escucha atenta, aceptación del disenso y gusto por los desafíos intelectuales. También valora a aquellos que contribuyen al intercambio de ideas, entablan conversaciones, indagan en las experiencias, inquietudes, ambiciones y logros de sus estudiantes, y forman comunidades en las que todos aprenden, creando entornos propicios para tales procesos.

La formación docente actual demanda el desarrollo de habilidades blandas, competencias comunicativas e interpersonales, trabajo colaborativo, pensamiento crítico, resolución de problemas y crecimiento personal. Esto se inscribe en un paradigma personalizado donde la dimensión afectivo-emocional se considera complementaria de la intelectual o cognitiva.

La importancia de modelos educativos alternativos, constructivistas y socioconstructivistas y perspectivas complementarias en una educación personalizada e integral (García Hoz, 1979), de encuentro, diálogo (Freire, 1970) y de cuidado (Noddings, 2005) radica en reconocer que no somos seres completamente autónomos, sino interdependientes a lo largo de la vida. Nuestra existencia está marcada por relaciones y condiciones que nos afectan, subrayando la necesidad de un enfoque educativo que valore el encuentro, el diálogo y la comprensión de estas dimensiones interrelacionadas.

Reflexionar sobre los valores personales, especialmente sobre aquellos vinculados a la profesión docente, es esencial al analizar la dimensión vincular porque influye en diversos procesos que configuran la compleja red de relaciones y que condicionan los vínculos pedagógicos.

El docente orientador, a decir de Foresi (como se citó en Sanjurjo, 2009), es quien recibe practicantes o residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones y realiza el seguimiento individualizado en la formación en terreno de los futuros docentes. En

general, se trata de un grupo de profesores con vasta experiencia profesional, que de manera voluntaria acepta la incorporación de practicantes en sus clases.

Para Foresi (como se citó en Sanjurjo, 2009) destaca el trabajo de este actor resulta muy movilizador, ya que implica enfrentar las propias contradicciones, las marcas de las propias biografías escolares y las huellas de tradiciones formativas. Estas tradiciones como la normalizadora-disciplinadora, academicista o tecnicista de corte tradicional en la formación docente, son aspectos cruciales para considerar.

Desde que el residente inicia su proceso de trabajo en la elaboración de su propuesta de enseñanza, el docente debe llevar a cabo un cuidadoso trabajo para establecer vínculos que fomenten la construcción de un conocimiento compartido. Lo opuesto a ello, configura redes relationales cuyos efectos influyen en el desconocimiento del sujeto, generando homogeneidad en contraposición al reconocimiento de la diversidad.

La función y lugar del docente orientador, como integrante de los equipos de la práctica docente, debe ser destacado y su tarea entendida como parte de su formación y desarrollo profesional. Su tarea debe entenderse como una contribución esencial a la formación y desarrollo profesional. Este rol tiene un potencial significativo al participar en el proceso de socialización profesional, permanecer durante un periodo más o menos extenso con practicantes y aportar su experiencia y conocimiento como puente entre la teoría y la práctica. Los docentes orientadores comprenden la complejidad de la práctica docente, la cultura institucional, y desempeñan un papel clave al orientar y mostrar sus propias construcciones sobre el rol del docente.

La necesidad de revisar las propias concepciones implica una introspección con un sentido diferente, conduciendo a un proceso de autoevaluación del rol e identidad, reconociendo los entrecruzamientos epistemológicos, éticos y políticos como parte constitutiva de su propia práctica. Aunque actualmente el reconocimiento y acreditación del

rol se logra mediante un certificado con puntaje, se requiere un espacio que permita resignificar la identidad en una nueva práctica. Foresi, (como se citó en Sanjurjo, 2009) y Delgado (2018).

En la formación, la construcción de la identidad profesional, no solo se experimenta, sino que también desencadena una movilización de esa identidad individual. La calidad de la relación entre docentes y estudiantes actúa como catalizador para una formación significativa y duradera, donde ambas partes deben contar con herramientas para forjar vínculos transformadores. Estos vínculos impelen a los educadores a cuestionar creencias y prejuicios, fomentando la apertura a nuevas perspectivas y enfoques pedagógicos.

Así, la formación docente va más allá de la adquisición de conocimientos académicos, implica el desarrollo de habilidades emocionales y sociales para cultivar un ambiente inclusivo y estimulante en el aula. Un vínculo transformador no solo influye en la práctica individual del educador, sino que también tiene el potencial de impactar positivamente en el sistema educativo en su conjunto, contribuyendo a una formación docente más receptiva, adaptativa y centrada en el estudiante.

Seguidamente se presenta el marco conceptual, el cual tiene como propósito comunicar de manera concisa y concreta el posicionamiento teórico mediante la definición y articulación de términos clave relacionados con el tema, las preguntas de investigación y los objetivos planteados. Al definir y articular cuidadosamente los términos clave, esta tesis doctoral aspira a establecer un posicionamiento claro y distintivo en el ámbito académico, mediante la contribución significativa al discurso científico en el área de estudio.

### **III.1. d. Conceptos Fundamentales que Guían esta Investigación**

En el contexto específico de esta investigación, se considera fundamental definir el concepto de educación, dado su rol central en la temática abordada. Para los propósitos de

este estudio la **Educación**<sup>9</sup> se concibe como un proceso destinado a la formación de la persona. Esta definición se orienta a captar la complejidad y la singularidad de la experiencia educativa, subrayando su impacto no solo en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo holístico, integral y humanístico. Establecer claramente esto es esencial para delinear la dirección y los enfoques que esta investigación adopta en relación al concepto de educación.

La perspectiva adoptada es la de García Hoz (1971) quien propone una mirada que considera el primer gran principio de la educación, la personalización. Según esta postura la **educación personalizada** se fundamenta en la concepción del ser humano, no solo como organismo reaccionario a estímulos del medio, sino principalmente, como un ser escudriñador y activo que explora y cambia el mundo que le rodea. Esta educación personalizada se realiza en un **sujeto**<sup>10</sup> en constante exploración y cambio, proyectado hacia la perfección pura a través de una realización imperfecta. Para García Hoz (1971), este sujeto requiere

---

<sup>9</sup>El término "educación" tiene un doble origen etimológico, el cual puede ser entendido como complementario o antinómico, según la perspectiva que se adopte al respecto. Su procedencia latina se atribuye a los términos *educere* y *educare*. Como el verbo latino *educere* significa "conducir fuera de", "extraer de dentro hacia fuera", desde esta posición, la educación se entiende como el desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse. Más que la reproducción social, este enfoque plantea la configuración de un sujeto individual y único. El término *educare* se identifica con los significados de "criar", "alimentar" y se vincula con las influencias educativas o acciones que desde el exterior se llevan a cabo para formar, criar, instruir o guiar al individuo. Se refiere por tanto a las relaciones que se establecen con el ambiente que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto. Subyace en esta acepción de educación una función adaptativa y reproductora porque lo que pretende es la inserción de los sujetos en la sociedad mediante la transmisión de determinados contenidos culturales. Pozo Andrés, M del Mar Del, Álvarez Castillo, J. L., Luengo Navas, J. y Otero Urtza, E. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas*. Biblioteca Nueva. P. 32.

<sup>10</sup> La etimología de la palabra señala que deriva del latín *subjectum, sometido*, el que está sometido, subordinado; *subiectus*, poner debajo, someter. Desde *subiectus* refiere a persona no nominada, que no se sabe quién es. Estos sentidos que la etimología marca, están presentes en la educación, y es importante no negarlos, sino reconocerlos para transformarlos en la acción. Nos corrernos de ellos, en tanto plantear a un sujeto sujetado, al poder, a lo social, a lo inconsciente y con capacidad de instituir, crear, ser autor de modificaciones... El sujeto no es innombrado, sino que tiene un nombre singular, que tiene un trayecto biográfico, experiencia social y construcción de subjetividad que deviene en su relación con los otros y con el mundo y lo construye como sujeto en la temporalidad. Sujeto con nombre, singularizado, que va contra la enajenación, la individualización y la serialidad... El sujeto no puede ser pensado sin el otro, ni los otros en sentido real, simbólico e imaginario. En la formación, el sujeto se dirige se orienta a otro, otro compañero, otro formador, otro alumno. La posición del sujeto es pensable en una red relacional, donde yo, tú, él, nosotros, expresan posiciones variables en el juego relacional. Aún, en la reflexión sobre sí mismo, el otro está presente, y es interlocutor interno. Souto (2023, p. 210 - 225).

conformación del yo en relación con el otro convirtiendo así la educación en un fenómeno intrínsecamente social.

Este principio orientará la investigación hacia la comprensión y aplicación de modelos que favorezcan el desarrollo integral de la persona, resaltando su dimensión social y exploratoria. El hombre debe transformarse en sujeto para acceder a la verdad, utilizando los medios y acciones a su alcance para trascender, lo que constituye su formación. El sujeto accede a saberes en la búsqueda de significados, es partícipe en procesos de interacción y trabajo sobre sí mismo, está en proceso de formación.

Siguiendo a García Hoz (1971) que concibe a la persona como un ser en búsqueda constante de perfección y con la necesidad intrínseca de alcanzarla, se anclan las tres orientaciones fundamentales de esta educación personalizada.

En primer lugar, destaca la **singularidad**, reconociendo la individualidad de cada persona como elemento crucial para su desarrollo, abrazando la diversidad de intereses, capacidades y potencialidades.

Además, la orientación hacia lo **estimulante**, donde la educación se concibe como un proceso dinámico y enriquecedor, que busca despertar la curiosidad y la creatividad inherente en cada individuo. Esta orientación promueve un ambiente educativo que nutre la motivación intrínseca y fomenta la exploración activa del mundo que rodea al aprendiz.

La tercera orientación, el **cimiento de la creatividad**, se manifiesta como base sobre la cual se construye el desarrollo integral, ya que la educación personalizada impulsa la autonomía expresada en la libertad del individuo y la apertura hacia la comunicación. También facilita un entorno propicio para la interacción y la comunicación efectiva, enriqueciendo así el proceso educativo.

Desde esta postura, la educación concebida como educación personalizada se entiende como un proceso integral que reconoce al ser humano como una unidad bio-psico-social y

espiritual. El individuo es una unidad completa, una persona total, y en consecuencia aboga por una formación que lo dignifique como ser responsable, poseedor de una mente libre y consciente de acciones. Este planteamiento sitúa al individuo como sujeto de derechos y, al mismo tiempo, conocedor de los derechos de los demás.

Esta educación tiene como objetivo principal forjar en cada ser único habilidades no solamente cognitivas sino también impulsar su desarrollo personal, fomentar la preparación ciudadana y cultivar una conciencia de comunidad en diversidad. Es evidente que desde esta perspectiva se promueve el desarrollo humano en todas sus dimensiones, priorizando la formación ética y social. Este abordaje se erige como un catalizador para contribuir al bienestar tanto individual como colectivo.

En el contexto de lo expuesto, es relevante destacar que, frente a las crisis actuales, ya sean sociales, económicas, políticas o educativas, se hace imperativo formar hombres capaces de desenvolverse en las condiciones que la realidad y la civilización actual les ofrecen. Si bien es un tiempo donde se deben enfrentar muchas necesidades, el presente del hombre es un tiempo para aprovechar, disfrutar y construir nuevas oportunidades de desarrollo cultural y social. Es de suma importancia formar a personas con aspiraciones claras, que comprendan hacia dónde desean dirigirse y que cuenten con los recursos necesarios para encontrar significados en sus vidas. De esta forma la educación trasciende el hecho de ser una respuesta a las crisis actuales, al constituirse en un medio de orientación y emancipación, hacia una vida plena y con propósitos.

Por ende, la **educación** y la **formación** se entienden como conceptos complementarios. La educación actúa como la puerta de entrada hacia la formación, estableciéndose así una relación simétrica entre ambos términos. Desde esta perspectiva la educación, concebida como formación emana del individuo como un proceso de

autotransformación, arraigado en el ser. Un trascender que va más allá de la educación, pero que se nutre de ella.

La formación, lejos de ser un logro adquirido de una vez por todas, se percibe como un proceso continuo que se desarrolla en el marco de relaciones y en concordancia con objetivos que la orientan. El sentido y significado de ese binomio son otorgados por el sujeto, lo que implica que la formación es una búsqueda activa, donde la persona debe tener claridad sobre sus metas.

Según la definición de Ferry, la formación se conceptualiza como “una dinámica de desarrollo personal” (1997, p. 54). Un ir encontrando su forma, desarrollándose de forma en forma. Este proceso se lleva a cabo a lo largo del camino de la vida, en interacción con otros individuos, y se moldea en relación con las oportunidades proporcionadas por los entornos iniciales de formación. La familia, escuela y sociedad, representan espacios grupales fundamentales en este proceso, donde el encuentro interpersonal se convierte en el núcleo de la formación. La riqueza de esos vínculos contribuye al desarrollo personal, al tiempo que la formación se consolida a través de la participación en comunidades más amplias. Es en estos entornos interpersonales donde la formación adquiere su carácter distintivamente social.

Considerando los diversos ámbitos y oportunidades de formación profesional para aquellos que han completado la educación obligatoria, se encuentra la **formación docente** como una posible elección. En el contexto de intervención y enseñanza, la noción de formación docente a decir de Edelstein y Coria (1995) abarca prácticas que facilitan el desarrollo profesional y adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas por parte de quienes se preparan para enseñar. Este proceso se lleva a cabo en instituciones especializadas a lo largo de un período de tiempo designado, buscando capacitar para desempeñar eficazmente el rol docente en contextos educativos específicos.

Para Achilli (2002) mediante los procesos y prácticas de formación inicial, el sujeto adquiere y desarrolla *la forma docente*, forma que le permite el ejercicio de las prácticas pedagógicas y los procesos educativos a través de los cuales otros sujetos -de cuyos aprendizajes y educación se hace responsable en un tiempo y en un espacio determinado- incorporan los conocimientos y valores legitimados por una cultura. Además, se integran paulatinamente en la sociedad y, al mismo tiempo, desarrollan sus cualidades específicamente humanas. Esto compromete a la tarea docente con la formación personal de los alumnos, lo que genera en los procesos formativos la necesidad de superar los aspectos netamente profesionales, lo cual significa incorporar experiencias formativas que atiendan al desarrollo de cualidades y actitudes personales que promuevan el establecimiento de mejores relaciones educativas.

La formación docente se divide en **formación docente inicial y continua**. Históricamente, la primera fue pensada como un momento único por el que deberían atravesar aquellos que aspiraban a ofrecer una profesión específica. Se presupone que esta etapa proporciona todas las respuestas necesarias para abordar los desafíos que pueden surgir durante el ejercicio profesional.

En la definición de la tarea docente, las reformas, a partir de los '90, se han cuestionado sobre los contenidos de la práctica profesional a los cuales la formación debe dar respuesta. En este contexto, en nuestro país, los estudios bajo la denominación **del pensamiento del profesor** han adquirido relevancia. Estos estudios se centran en los procesos cognitivos y de pensamiento que atraviesan y organizan las tareas que los docentes realizan durante la fase preactiva e interactiva de la enseñanza.

A partir de entonces cobra relevancia una **lógica práctica implícita** en los modos de actuación e intervención docente, que pone de manifiesto una estructura y organización particular de conocimiento. Esta estructura no siempre es resultado de un pensamiento o

discurso razonablemente elaborado, sino que se rige y organiza por el sentido práctico. De este modo durante las prácticas, los estudiantes se sumergen en un universo nuevo que, para comprenderlo, implica tratar de acceder a los significados que le los maestros les atribuyen.

Como señalan Edelstein y Coria (1995) la trayectoria de un sujeto no sería, entonces, una sucesión determinada de actos, sino la trama compleja de pensamientos, representaciones y prácticas, explicable histórica y sociológicamente.

Para Morales y Bojacá, el paradigma del pensamiento del profesor:

Indaga situaciones y problemas individuales, únicos y específicos y reconocen que los pensamientos de los profesores se producen en un contexto psicológico (valores, creencias, teorías implícitas) y en un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.) de la tal manera que las singularidades de las situaciones educativas cobran un valor fundamental. (2002, p.25)

En este proceso, cada concepto que surge del pensamiento docente se convierte en una estructura que no siempre puede proporcionar referencias claras. No obstante, funciona como un elemento que estructura y da forma a su labor. Es importante señalar que los estudios del pensamiento del profesor buscan dilucidar las relaciones invisibles que afectan las acciones visibles, al mismo tiempo que buscan resignificar el status del docente como sujeto cognosciente.

Sin embargo, las teorías implícitas van más allá de constituir simplemente una base de datos para el sujeto, ya que son estructuras no consistentes que proporcionan fundamentos para la toma de decisiones. Por esta razón son fundamentales tenerlas en cuenta en la formación docente. Según diversos estudiosos (Morales y Bojacá, 2002, Marrero, 1993, Pedreira Alves y Pozo, 2014), las concepciones se definen como un conjunto de ideas, de valores, de creencias, opiniones y conceptos que un sujeto construye acerca de una realidad

determinada a partir de sus vivencias en dicha realidad. Estas concepciones tienen un impacto en las acciones y discursos de las personas.

En la perspectiva de Pedreira Alves y Pozo (2014) las teorías implícitas se dividen en tres categorías. En primer lugar, las **teorías implícitas directas** corresponden a ideas no expresadas conscientemente, que son simples y directas en su interpretación de la realidad. En contraste las **teorías implícitas interpretativas** que implican una interpretación profunda y subjetiva de la realidad, generalmente moldeadas por valores personales y perspectivas individuales. Por último, las **teorías implícitas constructivistas** sugieren que las personas construyen activamente sus creencias sobre el mundo a partir de experiencias, conocimientos previos y percepciones subjetivas.

Las concepciones de los residentes en su vínculo con el orientador pueden ofrecer una ventana reveladora hacia las concepciones pedagógicas que guían la aproximación de un educador a la enseñanza y la interacción con sus estudiantes como consigo mismo. En este escenario, las expectativas desempeñan un papel fundamental en la construcción del vínculo pedagógico, influenciando la manera en que estos actores se perciben y se relacionan entre sí. Asimismo, las creencias acerca de la comunicación efectiva y la retroalimentación ejercen una notable influencia en la dinámica del vínculo. La convicción de los educadores en la importancia de la retroalimentación constructiva y la comunicación abierta puede fortalecer significativamente la relación con sus estudiantes. Además, las concepciones sobre el respeto y la empatía hacia las necesidades individuales de los estudiantes emergen como pilares fundamentales de la dimensión vincular en las residencias.

El vínculo pedagógico<sup>11</sup>, más allá de la edad, posee el poder de dejar huellas significativas, situándose como un lazo intrínseco al orden simbólico humano. Aunque nos

---

<sup>11</sup>Desde su origen etimológico la palabra vínculo de *vinculum*, realiza un curioso recorrido. En sus comienzos, el vínculo indica anillo o joya de forma anillada. Designó en particular alguna de forma anular, que se usaba en los niños; de allí el deslizamiento, en lengua portuguesa: brinco, brincar, en castellano. Nuñez, V. (2005). El vínculo

sigue una secuencia establecida, constituye una conexión arraigada en la condición humana inmersa en el mundo simbólico. Este vínculo educativo no sólo configura un impulso hacia lo nuevo, sino que también introduce la paradoja de sostener para permitir, incitando al surgimiento de una persona y profesional con ilusiones y esperanzas. Desde aquí, el vínculo se configura como un encuentro de mutua afectación, construido en la intrincada red de interacciones y marcado por su naturaleza bidireccional.

Para Noddings (2005) y Pichon-Rivière (1980) ambas partes se influencian a partir del vínculo que establecen con el otro. En este sentido, el vínculo entre educador y estudiante está mediado por la tarea educativa que es pedagógica y formativa. En formación docente, y no solamente, caben las preguntas: ¿De qué formación de formadores estamos hablando hoy?, ¿Cómo se abordan los vínculos en la formación docente, tanto en aulas del instituto formador como en las experiencias de las residencias?, ¿Qué implicaciones tiene esta dimensión en los análisis de las residencias? De lo expresado se deriva la necesidad de desarrollar métodos de aprendizaje dialógicos y colaborativos.

La enseñanza es una actividad compleja y cambiante que permite múltiples interpretaciones. Se despliega a través de acciones comunicativas influenciadas por los intereses, las motivaciones, las expectativas y las interpretaciones de quienes participan en ella. La realidad educativa se ve moldeada por los significados que los docentes poseen y proyectan desde sus posiciones. Esta particularidad subraya la importancia de que la formación inicial oriente a los futuros maestros hacia la adquisición de habilidades y sensibilidad comunicativa. Esto les permitirá interpretar eventos complejos y ambiguos, analizar sus propios esquemas de significado y comprender el papel que desempeñan en su comprensión de la realidad de la residencia, así como de la enseñanza. La formación inicial debe también capacitar a los educadores para analizar dilemas y contradicciones inherentes a

---

Pedagógico. En Tizio, H. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*. Gedisa editorial S.A. (pp. 19 - 43).

la práctica docente, promoviendo una comprensión de su rol activo en la conformación y transformación de la realidad educativa.

Esta investigación, destaca la trascendencia del vínculo pedagógico en la formación docente inicial como un factor de relevancia para el desarrollo profesional efectivo de futuros educadores. Un docente orientador sólido despliega un papel o rol fundamental al brindar un acompañamiento constante, ofrecer apoyo y retroalimentación constructiva y empatía, contribuyendo al desarrollo de las habilidades pedagógicas de los aspirantes a docentes. Un vínculo pedagógico sólido facilita la comunicación y la comprensión mutua, fomentando la reflexión crítica y un aprendizaje más profundo. Los residentes pueden experimentar beneficios significativos al contar con un ambiente positivo y un entorno de apoyo donde puedan discutir experiencias, desafíos y estrategias pedagógicas. Además, en esa interacción se propicia un clima de aprendizaje positivo, basado en confianza y respeto mutuo.

Para Maddoni (2019) la formación docente, también se caracteriza por los desafíos emocionales pocas veces visibilizados y cruciales para el bienestar y futuro desarrollo profesional, ya que este vínculo contribuye de manera nodal a la construcción de la identidad de la profesión y su preparación para enfrentar los desafíos de la enseñanza. En este sentido es que el **vínculo educativo** emerge como una tensión inherente y significativa que merece una investigación profunda.

En el contexto de lo hasta aquí expuesto, se hace necesaria la pregunta: ¿Qué perspectivas epistemológicas o qué pedagogías orientan la formación docente actual en nuestros contextos latinoamericanos (instrumental o liberadora)?

Esa es una pregunta en cuya respuesta pueden encontrarse huellas de la impronta positivista. Al contrario de los hechos habituales normalizados, se debe hacer espacio al diálogo efectivo de saberes, esto es, el respeto por la diversidad epistemológica y pluralidad

de conocimientos de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu (De Sousa Santos y Meneses, 2014).

Desde la perspectiva de Freire (1970) y Sousa Santos y Meneses (2014), el vínculo pedagógico, la horizontalidad, la participación, la valoración de las experiencias de los estudiantes y la transformación social, son elementos clave. El vínculo pedagógico, desde esta mirada, siempre implica ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, involucrando a los estudiantes como actores activos, en su propio proceso de aprendizaje y promoviendo la reflexión crítica sobre la realidad.

Desde la perspectiva de la ética del cuidado de Noddings (2005) necesitamos a los otros, necesitamos que nos reconozcan, necesitamos que los otros den significados a nuestras acciones y a nuestros proyectos. En otras palabras, la libertad humana no es absoluta, sino precaria, finita y contingente. Aunque los seres humanos somos individuos con libertades propias y separadas de los otros, necesitamos de los demás y de su reconocimiento.

Así, en el vasto panorama de la pedagogía, como se ha destacado, diversas figuras han influido de manera significativa aportando visiones únicas y enfoques innovadores hacia la educación.

A continuación, se presenta la Tabla N° 2 que sintetiza el aporte de cuatro distinguidos referentes de la pedagogía crítica: Freire (1970), García Hoz (1971), De Sousa Santos (2018) y Noddings (2005). A partir de esta tabla, se comparan y resaltan las convergencias y divergencias en sus ideas fundamentales sobre educación, formación, vínculo pedagógico, concepciones implícitas y rechazo a la dominación, ofreciendo una visión panorámica de sus contribuciones a la formación de un pensamiento crítico.

**Tabla N°2: Aportes Conceptuales desde las Pedagogías Críticas**

Conceptos	García Hoz	Freire	Noddings	De Sousa Santos
<b>Educación</b>	Desarrollo de la capacidad individual para el uso responsable de la libertad.	Práctica liberadora centrada en la concienciación y la transformación social.	Transformación social a través de la educación.	Ética del cuidado y atención en la educación.
<b>Formación</b>	Formación que capacita para el uso responsable de la libertad y el desarrollo integral.	Formación para la concienciación y participación activa en la transformación social.	Formación centrada en la diversidad cultural, la resistencia y la creación de conocimiento ético.	Formación que enfatiza el cuidado, la atención y la ética.
<b>Vínculo Pedagógico</b>	Construcción de un vínculo que promueve la formación integral y el uso responsable de la libertad.	Interacción liberadora entre educador y estudiante fomentando la conciencia crítica.	Vínculo basado en la diversidad cultural, la interculturalidad y la resistencia a la hegemonía.	Relaciones interpersonales basadas en el cuidado y la atención mutua.
<b>Concepciones Implícitas</b>	Reconocimiento de las concepciones implícitas y su impacto en la formación del criterio personal y la responsabilidad.	Consideración de las concepciones implícitas como parte del proceso educativo, influyendo en la formación de la conciencia crítica.	Atención a las concepciones implícitas en la creación de conocimiento, abogando por la diversidad de saberes.	Enfoque en las concepciones implícitas que afectan las relaciones interpersonales y la ética del cuidado.
<b>Rechazo a la Dominación</b>	Rechazo a la educación de la persona como meramente determinada por factores biológicos o sociales.	Rechazo a la educación como práctica de dominación.	Crítica a la hegemonía del conocimiento y enfoque intercultural.	Oposición a la objetivación en la educación.

*Fuente: elaboración propia*

Es interesante destacar que en esta investigación se busca una síntesis integradora y superadora, lo cual implica la posibilidad de reconciliar y combinar diferentes perspectivas de estos autores. Al buscar una síntesis, se puede construir un enfoque, que aproveche las fortalezas de cada autor, generando así una propuesta más completa y aplicable a las problemáticas educativas actuales.

Como afirma García Hoz:

La educación tiene como una de sus finalidades fundamentales hacer al hombre capaz de participar en la ordenación de la sociedad en que vive. Si la educación es, por una parte, enseñanza en virtud de la cual se intenta que un sujeto pueda llegar a dominar los conocimientos y los hábitos de una cultura determinada, por otra parte, es orientación, es decir, ayuda a un sujeto para que sepa tomar decisiones adecuadas frente a cualquier situación en la que se encuentre y a cualquier problema que le sea planteado por la vida. Preparar para la participación es cubrir uno de los campos incluidos en la formación del hombre para la libertad. (1979, p. 49)

Sin duda que investigar la experiencia de los residentes implica un compromiso con el futuro de la formación y el trabajo docente, para analizar los procesos de configuración de su identidad. En esta investigación, en virtud de los requerimientos para las prácticas de residencia. Y esto implica evocar el pasado, modelos y tradiciones, representaciones históricamente constituidas. Es menester profundizar y comprender saberes y concepciones que se ponen en acto durante el período de residencia, en los vínculos y en la construcción del rol docente, durante ese proceso, que es la iniciación a la docencia.

A continuación, se desarrolla el marco metodológico en el cual se explicitan la elección del diseño, y la descripción del modelo operativo que se llevó a cabo en el trabajo de campo.

**CAPÍTULO IV**  
**MARCO METODOLÓGICO**

#### IV. 1. Diseño y Estrategias Metodológicas

Generalmente las investigaciones sociales a decir de Hammersley y Atkinson (1983), sienten la tensión entre las concepciones modeladas por las prácticas de las Ciencias Naturales y las ideas de la especificidad del mundo social y sus implicaciones respecto a la forma de cómo éste debería ser estudiado. Dicha tensión se presenta como una elección entre dos paradigmas: el paradigma clásico o positivista y el paradigma interpretativo o naturalista.

No obstante, para Valles (1999) “no se trata de una mera elección de métodos cualitativos, en lugar de métodos cuantitativos [...] sino de los procedimientos metodicos que se derivan de las posturas adoptadas en los niveles ontológico y epistemológico” (p. 46).

En este sentido, en la investigación educativa y social es necesario que se analice la encrucijada de diseños posibles. La construcción del diseño de investigación está inserta siempre en un paradigma (Khun, 1962) representativo de un sistema de creencias o supuestos axiológicos con el que se aproxima al estudio sistemático de la realidad educativa.

Por las características de su objeto de estudio, las concepciones *de los residentes en su vínculo con el docente orientador en prácticas de residencia en la formación docente inicial*, esta investigación es cualitativa y como tal proporciona una comprensión profunda de su objeto de investigación, a través de estrategias de indagación e interpretación de datos que reflejan una impronta personal, en coherencia con las preguntas y objetivos de investigación, lo que implicó la aplicación de una cuota de creatividad y originalidad.

Como investigación comprensiva, tiene sus raíces en la fenomenología, una corriente filosófica fundada por Husserl (1859- 1938) a principios del siglo XX. Según Husserl, la fenomenología busca constituir la filosofía como una ciencia rigurosa, similar a las ciencias físico-naturales, pero con un enfoque puramente contemplativo. La fenomenológica, se distingue por su énfasis en lo individual y en la experiencia subjetiva, siendo una investigación sistémica de la subjetividad. Su objetivo es describir los significados vividos

existenciales, los cuales están inmersos en la vida cotidiana, en lugar de centrarse en relaciones estadísticas o variables.

También Schütz (1932), utilizó conceptos fenomenológicos para explorar cómo los individuos interpretan el mundo social y construyen realidades compartidas a través de la intersubjetividad.

Por su parte Dilthey (como se citó en Molina, s/f.) expresa que, la creencia en un mundo externo, se da en un vínculo de vida, conformado por impulsos, voluntad y sentimientos, los cuales son mediados por procesos equivalentes a nuestras operaciones del pensar. El mismo compartió la preocupación por entender la experiencia humana en su contexto histórico – cultural y la importancia de la interpretación para captar su significado.

Es en este sentido, los fenomenólogos se esfuerzan por comprender e interpretar las prospectivas de otras personas, aprehendiendo el proceso de interpretación mediante el cual las personas definen su mundo y actúan en consecuencia.

En tanto transversal, esta investigación se centró en un contexto geográfico local, Cruz del Eje en 2023. En tanto descriptiva se propuso proporcionar una visión clara y detallada del objeto de estudio, sus características, contextos relevantes y hallazgos importantes. En este proceso para Rodríguez Gómez et al. (1996), la validez y confiabilidad del conocimiento se fundamentan en el rigor del investigador, quien recopila información y la organiza, tanto desde sus concepciones previas como de los hallazgos emergentes. Estos resultados se comparten y discuten en la comunidad académica, lo que permite una discusión y evaluación crítica por parte de otros expertos, fortaleciendo así la robustez del conocimiento generado.

En este sentido, el estudio, no tiene como objetivo generalizar conclusiones, sino que valora la participación de los investigados y sus experiencias como elementos centrales. La investigación educativa, ha evolucionado desde una perspectiva positivista, inicialmente en el contexto de la pedagogía experimental, hasta convertirse en un instrumento para la

reproducción del conocimiento establecido, limitando los problemas sociales y educativos a explicaciones técnicas, estadísticas y cuantitativas. Sin embargo, las corrientes críticas dentro de la investigación educativa, como el enfoque fenomenológico crítico, abogan por el retorno del sujeto y revitalización de lo humano en los procesos sociales y educativos. Estas tendencias enfatizan una perspectiva histórico-cultural-social centrada en la persona, su vida cotidiana, sus creencias, prácticas y el significado que estas tienen para comprender lo socioeducativos. (Ávila, 2005, como se citó en Delgado de Colmenares, 2008).

## IV.2. Participantes

En el presente estudio, los residentes, son considerados sujetos activos en el desarrollo y la vida de un programa educativo, donde las mutuas influencias entre los participantes, incluido el investigador, deben ser tenidas en cuenta.

Se contó con la participación de 27 residentes<sup>12</sup> y la conformación de la muestra no probabilística intencional se realizó teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. *Heterogeneidad*: se incluyeron residentes de institutos de formación docente de gestión estatal y privada, que realizaron sus prácticas de residencia durante el año

---

<sup>12</sup>Los participantes en la investigación son estudiantes del Profesorados de Educación Especial de un Instituto de Formación Docente de Gestión Privada, así como de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de un Instituto de Formación Docente de Gestión Estatal en la localidad de Cruz del Eje, ubicada en la localidad de la Provincia de Córdoba, República Argentina, a unos 150 km de Córdoba Capital. Ambos institutos se encuentran en zona urbana y reciben estudiantes de distintas áreas geográficas, como Capilla del Monte, La Falda, Villa de Soto, San Marcos Sierras y Quilino. Además, ambos institutos comparten instalaciones con otros niveles educativos, incluyendo enseñanza inicial, primaria y secundaria, lo que permite que algunos de los residentes realicen sus prácticas en los mismos establecimientos donde se imparte educación obligatoria. La mayoría de los participantes (25) son de género femenino y 3 son de sexo masculino. La mayoría de los participantes están en un rango de edad entre 23 y 33 años. De los participantes solamente dos de ellos ya son docentes de educación primaria, quienes decidieron cursar el profesorado de educación especial para complementar su formación. Los residentes, desempeñaron su práctica en escuelas comunes de la Ciudad de Cruz del Eje. Una de estas escuelas es de gestión privada confesional católica la que cuenta con nivel inicial, secundario y superior. Otras dos escuelas pertenecen a Nivel Inicial y Nivel Primario. Estas escuelas asociadas de gestión estatal y privada, se encuentra al norte de nuestra ciudad y están insertas en zona urbana la escuela de gestión privada y zona urbano-periférica las escuelas de gestión estatal. En este último caso presentan un contexto de importantes demandas socioeconómicas, afectivas y culturales, y respecto de estas dos últimas demandas presentes en la escuela de gestión privada.

lectivo 2023 en escuelas asociadas, también de gestión estatal y privada de diferentes niveles de la educación obligatoria: inicial, primaria y secundaria.

2. *Homogeneidad:* se incluyeron residentes de profesorados que ingresaron con las reformas educativas que se implementaron desde el año 2009 en la Provincia de Córdoba, donde surge la denominación docente orientador en las residencias.
3. *Accesibilidad:* Se consideró el acceso al campo de estudio en términos de tiempo, distancia y disponibilidad de los participantes en dos institutos de formación docente de la ciudad de Cruz del Eje. Se realizó el relevamiento de datos en dos institutos para lograr una mayor diversificación en la muestra.

Para tener acceso al campo de estudio se obtuvo autorización de los directivos de los institutos de formación docente (Anexo 2), y cada participante firmó un formulario de consentimiento informado (Anexo 3) que confirma su participación voluntaria. Además, se aseguró a los participantes que la información proporcionada sería tratada con confidencialidad y anonimato. Se realizó también un compromiso a compartir los resultados de la tesis con las autoridades, los profesores de práctica y los residentes, mediante un informe o artículo comprensible sobre los mismos. Previamente se presentó el proyecto de esta investigación tanto a las autoridades, como a profesores de práctica docente IV y a los residentes.

En la Tabla N°3 se presenta la distribución de la muestra por tipo de Profesorado, Nivel Educativo y Tipo de Gestión del Nivel Educativo en el que se realizó la residencia.

**Tabla N°3: Distribución de la muestra por tipo de profesorado, nivel educativo y tipo de gestión en residencia**

Profesorados	Cantidad de Participantes por Profesorado	Cantidad de Participantes por Nivel Educativo
Educación Inicial	Ocho	Ocho en Nivel Inicial (Estatal)
Educación Primaria	Tres	Tres en Nivel Primario (Estatal)
Educación Especial	Diecisiete	Uno en Nivel Inicial (Estatal) Dos en Nivel Inicial (Privado) Ocho en Nivel Primario (Estatal) Uno en Nivel Primario (Privado) Cuatro en Nivel Secundario (Privado)
<i>Fuente: elaboración propia</i>		

#### **IV.3. Instrumentos de Investigación**

El estudio comenzó implementando la técnica de grupo focal, que consistió en reunir a los residentes por profesorados para la aplicación de una encuesta con oraciones incompletas. Esta técnica proporciona un espacio para captar opiniones, pensamientos y experiencias de los participantes lo que permite obtener datos cualitativos de una temática o hecho social que es objeto de investigación. Según Kitzinger (1995), se trata de una técnica que admite una multiplicidad de estrategias con el propósito de obtener información. Es importante tener en cuenta que la técnica de grupo focal permite una variedad de momentos que pueden ir desde la presentación de la investigación hasta la implementación de instrumentos que no necesariamente se ajustan a una metodología tradicional. Esto permite concretar el proceso de trabajo de campo en un tiempo relativamente corto y adaptarse a las necesidades específicas del estudio.

A continuación, se presentan los instrumentos, fundamentos y descripción de estos:

- *Cuestionario con Oraciones Incompletas. Metáfora y Dibujo*

Para empezar, se empleó un cuestionario con oraciones incompletas, para el uso de la metáfora (Anexo 4). Desde la perspectiva cualitativa, se recurre a la metáfora, debido a que las personas en la vida cotidiana utilizan numerosas analogías o símiles. Estas metáforas proporcionan modos indirectos que permiten entender creencias, concepciones y representaciones.

Según Lakoff y Johnson (1980) la teoría cognitiva de las metáforas explica cómo el individuo puede construir conceptos abstractos a partir de imágenes esquemáticas relacionadas con la experiencia. Para estos autores la metáfora es el vínculo entre la razón, la imaginación y las emociones. No solo es fundamental para la comprensión humana, sino también un mecanismo para crear nuevos significados y realidades en nuestras vidas.

En el ámbito educativo, la metáfora desempeña un papel significativo. Se utilizan metáforas para expresar los paradigmas, didácticos, constructivista, reflexivo, artesano, práctico, buscador, entre otras. También se aplican en la formación de profesores en términos de como súper tutor, instructor, entrenador, ordenador entre otras. En cuanto al aprendizaje se utilizan metáforas como tabla en blanco, esponja, tabula rasa, entre otras. (Delgado, 2022 y Mellado Bermejo, 2017).

Siguiendo con esta perspectiva para Lakoff y Johnson (1980) las metáforas personales ayudan a la autocomprensión y a dar coherencia a nuestro pasado, nuestras actividades presentes y nuestros objetivos futuros. “Gran parte de la autocomprensión consiste en la búsqueda de las metáforas personales apropiadas que den sentido a nuestras vidas” (p. 277).

Una de las características de las metáforas utilizadas por docentes y docentes en formación, es su importante componente afectivo. Según Lyddon et al. (2001) las metáforas son un recurso significativo para conectar aspectos cognitivos y afectivos de la enseñanza, permitiendo que el individuo tome conciencia de sus sentimientos y emocione

Por lo tanto, es de relevancia comprender y resaltar que un cuestionario no siempre circula estrictamente por el mundo de la razón. Una simple frase, objeto, o situación, pueden revelar cómo piensan las personas en relación con un problema, y sus elecciones configuran diversos estilos que actúan como hacedores de contextos. Pues no hemos de olvidar que las prácticas docentes no sólo ocupan un tiempo y espacio escolar sino también un tiempo interno del sujeto.

Respecto al dibujo, se utilizó como un recurso ilustrativo de las metáforas, con la intención de complementar la interpretación de estas. Los dibujos registraron marcas y elementos que enriquecieron el análisis metafórico. Para Delgado (2018) y Mellado Bermejo (2017) permitieron identificar regularidades que pueden ser puertas o puentes para la investigación educativa ya que muestran proyecciones psicosociales, como esquemas afectivos, cognitivos y sociales, que articulan en la formación de las prácticas docentes.

Por lo tanto, la metáfora y el dibujo son los medios a través de los cuales pueden ser analizadas las concepciones, esas creencias

- ***Narrativa Pedagógica***

Narrar es una cualidad humana que permite manifestar lo que nos ha sucedido al compartirlo con otros. Para Suárez et al. (2004) el relato como expresión de estructura narrativa, está siempre presente en la vida humana, siendo la forma más cotidiana antigua de comunicación. La narrativa pedagógica no se limita únicamente a la descripción, sino que también incluye además interpretaciones, cuestionamientos y valoraciones críticas. Se convierte así, en un mecanismo de reflexión profunda y detallada que adquiere su valor gracias a quienes lo realizan, en nuestra investigación, los residentes.

Suárez et al. (2004) sostienen que la narrativa pedagógica constituye una estrategia de trabajo pedagógico que se inscribe en el marco de la investigación cualitativa. Desde este enfoque la narrativa incorpora elementos de la investigación interpretativa, narrativa y

colaborativa, lo que le proporciona un sólido marco teórico de referencia. El lenguaje se utiliza para presentar a otros, lo que ya ha sido visible en uno mismo. Ya sea una historia de vida, un relato de experiencias, o un ejercicio de rememoración libre o dirigida, todos comparten la autorreferencialidad de quien escribe. Por lo tanto, el relato, lo narrado, constituye para el investigador un material sobre el cual se inicia la búsqueda de sentidos, la comprensión de lo narrado.

En el marco de esta investigación, los hallazgos se triangularon simultáneamente entre metáfora, dibujo y narrativa, con el objetivo de evitar la fragmentación y fomentar una comprensión más integrada y compleja. De acuerdo con Okuda Benavidez y Gómez Restrepo (2005) dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos).

Al hacer esto, se cree que las debilidades de cada estrategia en particular no se sobreponen con las de las otras y que en cambio sus fortalezas sí se suman. La triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos. Metafóricamente, esta orientación rizomática permitió entrelazar los elementos para obtener una visión más completa y profunda del fenómeno.

El análisis de los datos y su interpretación es una fase vital en el desarrollo de una investigación. En el caso del estudio de datos cualitativos, Miles y Huberman (1994) señalan que se debe realizar considerando cuatro componentes: recolección, reducción, visualización de datos y conclusiones.

Seguidamente se describen las fases de investigación, que transparentan los procedimientos aplicados para el análisis de los datos:

#### IV. 3. Fases de la Investigación

**Primera fase:** la captación de los informantes clave se llevó a cabo de manera presencial mediante el contacto directo con los directivos de dos institutos de formación docente ubicados en la ciudad de Cruz del Eje, los cuales operan bajo la gestión estatal y privada.

**Segunda fase:** el diseño y validación de los instrumentos de recolección de datos se realizaron mediante una prueba piloto dirigida a docentes seleccionados, quienes validaron los instrumentos por su claridad y novedad, además de expresar su apoyo y reconocer la importancia de la investigación.

**Tercera fase:** se procedió a la aplicación de los instrumentos de investigación, los cuales consistieron en un cuestionario con oraciones incompletas y narrativas. Durante este proceso, se identificó la necesidad de mantener un contacto continuo con el grupo de participantes para fomentar su participación. También se gestionó un *drive* para enriquecer la escritura y reescritura de las narrativas, sosteniendo de esta manera la participación y se expresó gratitud a los participantes mediante un *break*.

La aplicación de los instrumentos se concretó en dos sesiones distintas con cada grupo focal. En la primera sesión, se aplicaron los cuestionarios con oraciones incompletas, posteriormente, una vez identificadas las metáforas y realizados los primeros análisis se solicitó a los participantes que redactaran narrativas. Durante esta sesión se les animó a expresar cualquier desacuerdo que pudieran tener con los hallazgos presentados en las matrices. La presentación de estas matrices se realizó después de la redacción de las narrativas, para evitar condicionar el proceso de escritura. Tras el análisis de las narrativas se seleccionaron dos de ellas que se consideraron representativas de casos positivos y negativos, poniendo a consideración de los participantes, aquellos que a voluntad deseaban seguir

participando del análisis de estas. Las narrativas fueron objeto de un análisis más detallado para profundizar en la tematización de las metáforas y la asignación de emociones.

**Cuarta fase -cíclica:** el tratamiento de la información consistió en el desglose y reducción de datos mediante procesos de categorización y codificación<sup>13</sup>, llevado a cabo a través de tres categorías a priori<sup>14</sup>.

En este proceso no se pretende explicar los resultados del estudio, sino mostrar la descripción operativa para simplificar, resumir, seleccionar, ordenar y clasificar la información recabada a través del cuestionario con oraciones incompletas aplicado en grupo focal a los informantes clave.

Las categorías a priori identificadas en el marco teórico son: modelo conductista, constructivista y socioconstructivista, a las cuales se les asignó un código con la complementación de la letras y número, con el fin de dar una denominación común a un conjunto de dibujos y fragmentos de texto significativos obtenidos del cuestionario de oraciones incompletas por un lado y por el otro, las narrativas. Progresivamente se desarrolló un plan de código para las subcategorías como emergentes del análisis de los primeros datos.

A continuación, en la Tabla N°4 se presenta el plan de códigos de investigación

---

<sup>13</sup> La información del texto se clasifica en partes, según las características o propiedades que representen al fenómeno de estudio. El proceso de codificación hace referencia a la parametrización de citas de documentos (video, audio, textos, imágenes y fotografías), donde un extracto de ellos da cuenta de significados, lo que puede dibujar o desdibujar el fenómeno estudiado en un todo y/o sus particulares, mientras se profundiza la información, subyacen de significados para darle sentido a lo que se examina. (González-Díaz et al., 2021, p. 342). “La codificación es el corazón y el alma del análisis de textos enteros” (Urbano, 2016, p. 121).

<sup>14</sup> Cuando ha se ha acotado la mirada y se ha elegido conocer o describir elementos específicos dentro del problema definido. Rueda Sánchez, M. P., Sigala Paparella, L. E. y Armas, W. J. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. Ciencia y Sociedad, 48(2), 83–96. <https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i2.pp83-96>

**Tabla N°4: Pasos para la Reducción de Datos: Categorización y Codificación**

Codificación - Descripción	Ejemplo Codificación
<i>Categorías a Priori</i>	<p><i>Se utiliza la combinación de letras representativas de modelos de formación docente identificados en el marco teórico y un dígito</i></p> <p><b>Modelo Conductista:</b> MC  <b>Modelo Constructivista:</b> MCT  <b>Modelo Socioconstructivista:</b> MSC</p>
<i>Subcategorías Emergentes</i>	<p><i>Se utiliza la combinación de letras representativas de modalidades de vínculo entre docente orientador y residente a partir de similitudes y diferencias</i></p> <p><b>Instrucción y Dirección:</b> ID  <b>Control Excesivo:</b> CE  <b>Confort Tradicional Docente:</b> CTD  <b>Guía, Facilitador de Procesos y Cuidado del Otro:</b> GFPCC  <b>Colaboración, Construcción y Descubrimiento:</b> CCD  <b>Evolución Positiva del Vínculo:</b> EPV  <b>Co-construcción Social:</b> CCS  <b>Encuentro y Diálogo:</b> ED</p>
<i>Unidad en cada categoría por Metáforas Emergentes (Vínculos Metafóricos)</i>	<p><i>Se exhibe con un dígito que señala la recurrencia de la categoría en cada vínculo metafórico</i></p> <p><b>Modelo Conductista</b>  MC1, MC2, ...  <b>Modelo Constructivista:</b>  MCT1, MCT2...  <b>Modelo Socioconstructivista:</b>  MSC1, MSC2...</p>
<i>Línea de respuesta del cuestionario de oraciones incompletas</i>	<p><i>Se muestra la letra R (Residente) y, por cada Residente un dígito que indica la cantidad de participantes, del 1 al 27- Se observará R1 en respuesta a la primera oración incompleta <b>El docente orientador es para mí como...</b> y en respuesta a segunda oración incompleta <b>Ser residente es para mí como...</b> y así sucesivamente por cada residente.</i></p> <p><b>En la discusión de resultados, al final de los fragmentos (Justificación textual de las metáforas) se explica R1, (R2), (R3)...según corresponda.</b></p>

*Fuente: elaboración propia*

De esta manera se observa que en la reducción de datos se transfieren las unidades a un esquema de codificación según las categorías y subcategorías que actúa como el patrón ordenador de la información. Se agrupan o asocian las categorías de acuerdo con su naturaleza y contenido (similitudes y divergencias); procedimiento que depende de la investigación y capacidad de cada investigador.

**Quinta fase:** se procedió a la discusión e interpretación y resultados, con el propósito de extraer conclusiones que pusieran de manifiesto las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador. Se trata de condensar, organizar y poner en evidencia las características y relaciones en las informaciones.

Se destaca la credibilidad a través de la validez comunicativa, ya que realizó con los informantes un *feedback*, corresponde al rechequeo para asegurar un proceso de análisis e interpretación de datos correcta. Los participantes lograron responder y validar la información utilizando diversos medios como google drive y google meet, lo cual resultó enriquecedor para completar lagunas. Esto incluye si bien al principio participaron más residentes, en esta investigación se integraron quienes participaron del proceso en su totalidad. Por otra parte, la revisión por el equipo de investigación avaló esta investigación.

Seguidamente se presenta el análisis e interpretación de los datos y sus resultados.

**CAPÍTULO V**  
**ANÁLISIS DE DATOS Y SUS RESULTADOS**

## V.1. Análisis de Metáforas

En este capítulo se presenta el análisis y los resultados a partir de las respuestas al cuestionario con oraciones incompletas y segmentos significativos de dos narrativas pedagógicas. Para ello a continuación se recuerdan las primeras preguntas del cuestionario, que son las preguntas centrales utilizadas para los tres grupos focales.

**1.** El/la **docente orientador/a** es para mí como (responda eligiendo un objeto o situación).

- Ahora realice un **dibujo** en relación con su respuesta (puede pintarlo o no).
- ¿Por qué? (justifique su respuesta a la pregunta 1).

**2.** Ser **residente** es para mí como (responda eligiendo un objeto).

- Ahora realice un **dibujo** en relación con su respuesta (puede pintarlo o no).
- ¿Por qué? (justifique su respuesta a la pregunta 2).

La información obtenida ha sido organizada complementando diversas tablas y procesos de codificación y categorización (explicitados en la Tabla N° 4), necesarios para identificar convergencias y divergencias. Estos procedimientos permitieron identificar patrones comunes y diferencias en las respuestas recopiladas.

Como ya se anticipó, para analizar las respuestas se han establecido tres categorías a priori basadas en tradiciones y modelos de formación docente<sup>15</sup>. Durante el análisis de datos se aplican técnicas de codificación cualitativa<sup>16</sup> para identificar las respuestas de los estudiantes dentro de esas categorías. El propósito es contar con una estructura inicial que

---

<sup>15</sup>Tradición normalizadora-disciplinadora y modelos alternativos: constructivista y social transformador, analizados en el marco teórico de esta investigación.

<sup>16</sup>Para Lakoff y Johnson (1980) el método de análisis de contenido temático se basa en la identificación y análisis de los temas subyacentes en texto o conjunto de datos. Se busca identificar los conceptos fundamentales, los patrones recurrentes y las relaciones entre ellos, a través del análisis detallado. Se pueden aplicar técnicas de codificación y categorización para organizar y estructurar los datos de manera sistemática.

orienta el análisis, pero se mantiene abierta a la flexibilidad para abordar las complejidades de los datos.

Las tres categorías se han establecido como Modelo Conductista (MC), Modelo Constructivista (MCT), y Modelo Socioconstructivista (MCS). A continuación, se presenta la Tabla N°5 con descripción de categorías y sistema de códigos

**Tabla N° 5: Descripción de Categorías a Priori y Sistemas de Códigos Inicial**

Categorías a Priori	Sistema de Códigos	Descripción de la Categoría
<b>Modelo Conductista</b>	MC	Comunicación mayormente centrada en la entrega de información y retroalimentación sobre el comportamiento, instrucción directa, énfasis en reforzar conductas deseadas. Alumno como aprendiz pasivo, docente como transmisor de la información.
<b>Modelo Constructivista</b>	MCT	Comunicación interactiva enfocada en la construcción conjunta de conocimiento, fomenta el diálogo, la reflexión y el intercambio de ideas. Estudiante como agente activo y proceso de construcción de su propio conocimiento y docente como facilitador de proceso.
<b>Modelos Socioconstructivista</b>	MSC	Comunicación participativa y crítica, busca la conciencia social y la transformación. Estudiante como agente activo de construcción de su propio conocimiento, docente agente de cambio que promueve la conciencia crítica, haciendo énfasis en el aprendizaje social.

*Fuente: elaboración propia*

Por tal, en la Tabla N°5 la codificación de respuestas con similitudes a los principios de los modelos de formación docente dispuestos como categorías a priori se les aplica cada código según corresponda.

A continuación, se presenta el análisis, codificación y categorización de la información brindada por los participantes. En la redacción se presenta la respuesta de cada

residente (R1, R2, R 3....) en relación a la oración incompleta **El/la docente orientador/a es para mí como...** y **Ser Residente es para mí como...** seguida por el dibujo representativo y la justificación de la respuesta escrita en cursiva. Por otra parte, se presenta la interpretación a la respuesta/metáfora y la interpretación del dibujo. A medida que se avanza en la redacción se codifica cada metáfora según la categoría a priori como se presentó en la Tabla N° 5 culminando el análisis de los datos de cada residente con una metáfora emergente - vínculo metafórico, resultado del análisis del binomio metafórico presentado por cada residente. A estas metáforas emergentes se les coloca el código de la categoría a priori designado inicialmente, pero se le va agregando un número de acuerdo con la cantidad de metáforas que se correspondan con esa categoría. Ej. En la codificación para la reducción de datos se aplica MC (Modelo Conductista) - pero en cada vínculo metafórico se codifica en MC1, MC2, MC3... que evidencia la recurrencia con la que se presenta esa categoría.

Además, cada dibujo tiene una codificación de colores (en el contorno del dibujo) que distingue entre distintos profesorados para facilitar la identificación visual de los datos respecto de la participación de los informantes por profesorado, pero también la identificación de categorías MC, MCT O MSC por profesorado.

- **ANARANJADO:** Profesorado de Educación Especial.

- **VIOLETA:** Profesorado de Educación Inicial.

- **AZUL:** Profesorado de Educación Primaria.

Comenzando con las respuestas de los residentes del profesorado de educación especial, R1 completó la oración **El/la docente orientador/a es para mí como...**

## ENCICLOPEDIA



*Porque en el transcurso de la residencia, he notado que su forma de enseñar puede tener rasgos más propios a una educación tradicional (lineal). La relaciono a una enciclopedia porque es como si repitiera distintas lecciones no solo en clases sino también su comunicación conmigo. Parece tuviera todo el saber”.*

La comparación con la enciclopedia pone el acento en la **repetición de lecciones** indicando un enfoque tradicional de enseñanza y una **comunicación** a la que la residente considera también **tradicional**.

Respecto del dibujo, la presencia de la docente orientadora junto a la residente refleja la **relación del mentor experto y aprendiz, característica de entornos educativos tradicionales** donde el conocimiento se transmite de manera directa, y marcada asimetría en la relación. La imagen de la niña sosteniendo el libro invita a pensar en **roles claramente diferenciados**, entre docente y residente y en la cual se destaca el papel más activo de la primera. Por lo tanto, esta metáfora donde se destaca la *repetición de lecciones, la comunicación tradicional, la asimetría en el vínculo docente- estudiante y el modelo instruccional*, se codifica en MC.

Mientras que a la oración **Ser Residente es para mí como...** R1 respondió con la metáfora.

## CAMINO



*Porque existen muchos caminos para llegar a un destino final, pero quien lo recorre es el responsable de cuál eligió para ese destino. Yo como residente elegí un camino donde elegí cada paso que di, cada decisión que tomé, cada obstáculo que se me presentaba y fui guiada más por la profesora de práctica docente, mi pareja pedagógica y la “docente orientadora”. Al avanzar el recorrido no se lo deja atrás, sino que se transforma en conocimientos adquiridos y disponibles para seguir avanzando.*

La estudiante **pone énfasis en su elección entre varios caminos**, asumiendo responsabilidad por su elección y reconociendo los obstáculos. Menciona la **guía de la docente orientadora** y la coloca entre comillas para diferenciarla de la docente de práctica y su pareja pedagógica, de quienes se asume de estas dos últimas haber sido más guiada. Al afirmar que el recorrido no queda atrás, implica su amplitud para comprender diversas perspectivas educativas, **transformando la experiencia en conocimientos adquiridos** para seguir avanzando.

En el dibujo, el camino de **libros escalonados** indica una progresión educativa **estructurada y gradual**. Cada libro representa una etapa del conocimiento a adquirir en el camino, y un desafío para alcanzarlo. **Ese camino representa el enfoque enciclopedista de su orientadora** y el que ella debe transitar en su residencia, indicando que todavía hay saberes que no ha alcanzado o no han sido reconocidos (los logrados en su trayectoria en formación docente). No obstante, la presencia de un camino verde, con plantas, representa un entorno natural, de esperanza y expectativa para la estudiante, de desarrollo y evolución constante en la formación, con oportunidades de crecimiento y aprendizaje. En esta metáfora donde se destacan la *elección personal entre muchos caminos, la guía de “Docente Orientadora” (en su diferencia de su docente de práctica y pareja pedagógica), el ánimo de transformar las experiencias para seguir avanzando, la progresión educativa estructurada y*

gradual en el conocimiento, la codificación es MC. De esta manera la **metáfora emergente - vínculo metafórico** es MC1: **Una gran enciclopedia en el camino.**

Siguiendo con el análisis, la respuesta de R2 donde sobre **El/la Docente Orientador/a es para mí como...fue**

### **PIEDRA EN LA MOCHILA QUE CUESTA LLEVAR**



*Porque obstaculiza la estabilidad de una persona, convirtiendo la misma en una barrera (como lo hizo con sus residentes) buscando que perdiéramos el equilibrio para no poder llegar a la meta.*

Esta metáfora **muestra** a una **residente agotada** por **obstáculos y barreras actitudinales** que la estudiante percibe como **desestabilizadoras** y que **la alejan de su meta**. La representación refleja **el impacto negativo de estas dificultades** en la residencia, generando fatiga y creando un distanciamiento de sus objetivos.

Al observar el dibujo, la estudiante representa en su mochila a la docente **orientadora como una piedra** e ilustra claramente un **cansancio físico** evidente en su postura corporal, con las **piernas en flexión**, una **mochila muy cargada** y una **expresión de agotamiento**, manifiesta la sensación de **una carga excesiva relacionada con la actitud de la docente**. Esta metáfora evoca la **imagen mitológica de Sísifo**, quien experimentaba el agotador ciclo de ver rodar su roca cuesta abajo después de alcanzar la cima. Lo que aquí resalta es la fatiga y el peso emocional asociados con la relación educativa. De acuerdo al análisis realizado se identifica como palabras clave, las barreras **actitudinales que obstaculizan la estabilidad de**

una persona: “No puedo más”, “Estoy agotada” y el *Mito de Sísifo*, por lo que esta metáfora se codifica también como MC.

R2 en Ser Residente es para mí como... respondió

### ALPINISTA



*Porque vi una montaña que debía escalar, en la que el ‘cuesta arriba’ parecía no terminar. Una piedra en la escalada a la que permanentemente debíamos intentar resolver (la comunicación) para lograr la meta.*

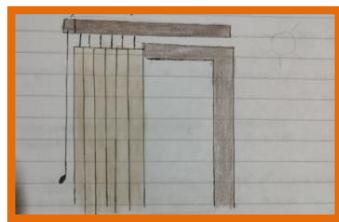
La metáfora hace referencia a **barreras o dificultades en la comunicación y relación con la docente**, representándola también como **piedra en la montaña**. La interacción con la docente se percibe como un obstáculo significativo, complicando la relación y generando desafíos en la comunicación entre ambas. La imagen de la montaña es la naturaleza empinada y difícil de superar de esas barreras, pero también la resistencia ante la necesidad de seguir adelante.

En el dibujo de la alpinista, en la frase de la viñeta “no voy a poder”, “lo voy a intentar” es una expresión de la ambivalencia emocional de la estudiante frente a este obstáculo. Una dualidad, ante la determinación entre la percepción de la dificultad y la disposición a intentarlo a pesar de las adversidades. La expresión encapsula la lucha interna entre el reconocimiento de la dificultad y la valentía de enfrentarla, destacando la complejidad emocional que experimenta la estudiante en su intento por superar las barreras actitudinales. Por el *permanente intento de resolver obstáculos en la comunicación para llegar a la meta, la ambivalencia emocional*: “No voy a poder” ... “Lo voy a intentar” que caracterizan a esta

metáfora, se codifica en MC, dándose lugar, a partir de la respuesta de R2 la **metáfora emergente – vínculo metafórico** es MC2: **Sísifo y la Piedra en la Mochila del Alpinista.**

En relación con **El/la Docente Orientador/a es para mí como...R3** por su parte respondió

#### VENTANA ENTRE ABIETA



*Porque la docente NO mostró una apertura al rol del residente como orientadora.*

La estudiante señala que **la docente no ha demostrado apertura**, destacando la resignación en su expresión.

El dibujo de la ventana entreabierta simboliza **una limitación a la apertura** de la docente y falta de acceso a la comunicación/diálogo con la residente. Este **espacio se presenta entonces, como restrictivo en el vínculo y una dinámica** que dificulta la construcción de una relación necesaria para la experiencia formativa. La metáfora transmite sensación de **barreras** y la necesidad no satisfecha de orientación en ese contexto. Se codifica esta metáfora en MC por la *falta de apertura al rol residente y la restricción en el vínculo pedagógico.*

Por otra parte, R3 en **Ser Residente es para mí como...respondió**

#### RAYITO DE SOL



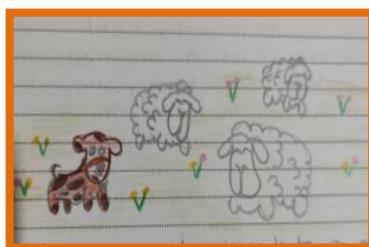
*Porque apenas puede asomar por esa ventana, aunque nuestro trabajo más fuerte, que incluso la enseñanza, muchas veces haya tenido que estar centrado en atender las necesidades de los estudiantes. Siento Resignación.*

A través de esta metáfora la residente expresa **limitaciones en el entorno que afectan su expresión y participación plena**. Al no experimentar una comunicación fluida se centra en atender necesidades de los estudiantes, sugiriendo que esto no ocurre mediante un proceso o intervención planificada. La expresión de la residente denota que se ha resignado ante esta realidad.

En relación con el dibujo la percepción de la residente acerca de la apertura limitada sugiere que **los rayos de sol y la luminosidad, representan oportunidades para aprender**. Las dos plantas en la ventana podrían simbolizar el **deseo de la estudiante de establecer una relación y comunicación**, pero están distantes. El rayo de sol está cautivo, lo que evidencia su accionar en tareas específicas, porque su libertad y expansión en este proceso están limitadas. La metáfora transmite una dinámica donde **las oportunidades para el vínculo y la orientación se ven restringidas**. Al estar el *rol de residente centrado en atender las necesidades de los estudiantes sin planificación y la residente con un sentimiento de resignación*, se codifica a esta metáfora en MC. En virtud de este análisis la **metáfora emergente - vínculo metafórico es MC3: Una Ventana sin Apertura y un Rayo de Sol Cautivo**.

Tomando la respuesta de R4 sobre **El/la Docente Orientador/a es para mí como...**

#### **PASTOR DE OVEJAS**



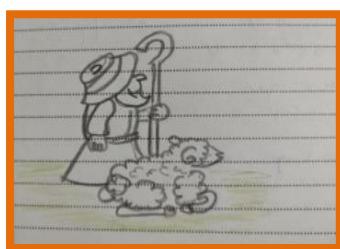
*Porque el proceso educativo no solo debe guiarse en el contenido a transmitir sino también en el cuidado, conociendo las fortalezas, debilidades e intereses de cada uno de los estudiantes. A los residentes guiando en el contacto con los estudiantes y conocer las características de cada uno para la planificación de la enseñanza.*

Esta metáfora representa la idea de **guiar a los estudiantes y residentes**, como se expresa en la justificación de misma. **Destaca la importancia de transmitir, brindar cuidado y poseer un conocimiento profundo de las fortalezas, debilidades e intereses individuales de los estudiantes**, involucrando a la residente en el contacto con los mismos. **Esta metáfora subraya una educación personalizada y el compromiso con la formación en las residencias.**

En el dibujo, el perro con ovejas simboliza el **rol docente y la relación entre el maestro y los estudiantes**. La idea de un perro residente sugiere una **relación más constante y apoyo continuo por parte de la docente orientadora**. Al destacarse el *docente guía y cuidador en el proceso de enseñanza, la transmisión de las debilidades, fortalezas, necesidades e intereses de los estudiantes, la planificación en contexto*, esta metáfora puede codificarse en MSC.

Para R4 en **Ser Residente es para mí como...** respondió

#### **EL PERRO DE UN PASTOR DE OVEJAS**



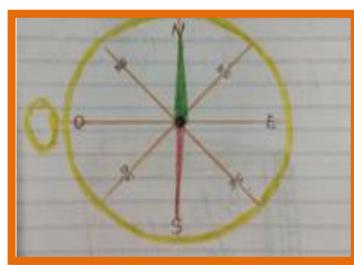
*Porque es un perro que ayuda al pastor con la guía de sus ovejas.*

La metáfora del perro **colaborando con el pastor en la guía de su rebaño**, sugiere que el mismo desempeña **un papel leal como colaborador**, facilitando el proceso de guiar y cuidar a los estudiantes. Además, invita a reflexionar sobre la **importancia del trabajo colaborativo** en el ámbito educativo, resaltando la sinergia entre diferentes elementos para lograr un proceso efectivo en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Se puede interpretar que el perro **actúa como un colaborador, fiel y eficaz para a su pastor**, facilitando el proceso de guiar y cuidar a los estudiantes. Esta metáfora además invita a pensar en la importancia que tiene el **trabajo colaborativo**.

Al observar el dibujo, la residente como perro del pastor representa el **apoyo y colaboración**. La **observación compartida** respecto al grupo de estudiantes, y no necesariamente dentro del aula, pone énfasis en un **ambiente de trabajo cómodo y contextualizado**. Esta metáfora se codifica en MSC por representar el *trabajo en equipo y la observación conjunta*. La **metáfora emergente- vínculo metafórico** es, **MSC1: El Pastor y su Fiel Compañía en la Guía del Rebaño**.

Otra metáfora con relación a **El/la Docente Orientador/a es para mí como...es la de R5**, quien ha respondido

### BRÚJULA



*Porque es quien guía mostrando el camino a seguir o no. La brújula es un instrumento que sirve para orientar y guiar determinando la dirección a seguir. Posee una aguja magnética que siempre apunta al norte y su opuesta señala al sur. La docente orientadora como la brújula nos debió orientar y guiar, estableciendo la dirección a seguir a*

*través de sus enseñanzas, observaciones, correcciones y acciones. Por lo que hay docentes que también marcan lo opuesto (como en mi caso), la dirección que no se debe seguir, en este caso la brújula indica el sur (en sentido de inferioridad).*

La metáfora de la brújula, **precisa dos modalidades de acompañamiento de la docente orientadora, tanto en la dirección correcta como en la incorrecta**. Señala que, **cuando la brújula genera confusión o desorientación, el residente pierde el rumbo** (se desorienta) o no encuentra hacia dónde debería ir, qué es lo que debería mirar, hacer. Esto debido a la **escasa intervención en la retroalimentación respecto de lo que la estudiante señala, a través de enseñanzas, observaciones, correcciones**.

En el dibujo de la brújula con un puntero está orientado al norte (verde) y otro al sur (rojo). Lo que refleja una dualidad en la orientación proporcionada. El puntero verde representa una dirección correcta y efectiva, **mientras que el puntero rojo indica una orientación equivocada o desfavorable**. **En este contexto, la docente orientadora ofrece una guía negativa**, ya que normalmente cuando se piensa en metas y expectativas, la brújula, señala el polo norte magnético, destacando la función esencial como instrumento de orientación. Por ello la metáfora destaca la importancia de una guía acertada en el proceso. Por el énfasis en la *orientación incorrecta, la escasa intervención en enseñanzas, observaciones, correcciones*, la presente metáfora se codifica en MC.

Por otra parte R5 en relación a **Ser Residente es para mí como...** respondió

### BITÁCORA DE VIAJE



*Porque es un diario o cuaderno documental donde el viajero detalla lugares, momentos, pensamientos, estados de ánimo e información, que nos permite llevar un registro de vivencias. Como residente soy una bitácora de viaje porque he registrado todas las vivencias de mi práctica, algunas de manera escrita y otras en mi memoria y mi corazón. Momentos, emociones, caritas, abrazos, aprendizajes, que seguirán en proceso. Por eso son importantes las hojas escritas, las anécdotas, dibujos, fotos y mensajes que se encuentran en esta bitácora. Pero también son fundamentales las hojas en blanco para seguir sumando experiencias y vivencias en el camino de esta profesión donde siempre hay algo que aprender y cambiar. Lo primordial es retomar lo vivido, lo descrito. Para reflexionar y mejorar.*

En esta metáfora la estudiante considera su práctica como un viaje educativo y utiliza para destacar la importancia de registrar y reflexionar sobre las experiencias vividas. Esta mirada refleja el compromiso de aprender y mejorar continuamente en su camino profesional.

Respecto del dibujo, la inscripción “bitácora de mis prácticas”, resalta la importancia que se atribuye al registro personal de experiencias, aprendizajes, y reflexiones relacionadas con la práctica docente. La presencia de una cinta como señalador simboliza la relevancia de marcar y recordar momentos significativos en el camino de su formación docente. La metáfora enfatiza la importancia de documentar y destacar aspectos relevantes durante la residencia. En esta metáfora se pone en relieve la autorreflexión y registro de experiencias, emociones y momentos significativos en el viaje educativo, se codifica en MCT. En el marco de este análisis la metáfora emergente – vínculo metafórico es MCT4: Una Bitácora que Narra su Viaje sin Brújula.

En relación con R6 en **El/la Docente Orientador/a es para mí como...expresó**

### **UNA PUERTA**



*Porque a veces no es tan fácil encontrar la llave para abrir esa puerta y si se logra abrir, no siempre es completa. Existe cierta desconfianza sobre mí.*

En esta metáfora la puerta (docente) representa para la residente **oportunidades y desafíos**, pero tiene **dificultad para encontrar la llave, soluciones o recursos necesarios, para resolver la desconfianza que siente sobre ella.**

En el dibujo la estudiante coloca las palabras **barreras actitudinal** y **en el espacio no obstruido por la puerta** se leen términos como, “vínculos pedagógicos”, “diálogo”, “saberes”, “planificaciones”. Estas frases representan conocimientos que podrían adquirirse si se desbloquearan las barreras actitudinales. En otras palabras, **la confianza, es como buscar la llave para abrir la puerta hacia esos conocimientos y posibilitar el vínculo.** Las palabras que representan a la codificación de esta metáfora en MC son *Barrera actitudinal y dificultad para resolver la comunicación, así como un recurso latente para mejorar la comunicación y lograr confianza: diálogo.*

**Respecto de Ser Residente es para mí como...R6, expresó que es ser como**

### **CAMINO**



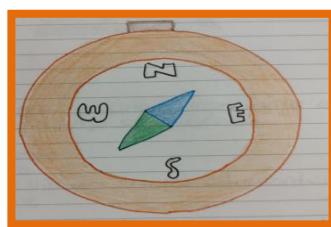
*Porque uno se va formando y construyendo experiencias significativas a medida que transita ese camino, puede tener muchas subidas como también bajadas. Así también pueden tener paradas donde se requiere mayor presencia de los profesores de práctica o de directivos.*

Se advierte que la estudiante **construye** su **comprensión** a través de **experiencias significativas**, en el camino **se va formando**. No obstante, en ese transitar puede vivenciar altibajos que requieren **de apoyo de otros actores en este proceso**.

En el camino que la residente dibujó escribe “**hacia la confianza**”. Se observa que **dos personas que comienzan caminando por separado terminan uniendo sus caminos**, lo que significa que **la confianza es lo que puede permitir un viaje compartido**. Por el énfasis colocado en el *aprendizaje activo, los altibajos en la residencia, el apoyo en el proceso y el deseo de confianza*, esta metáfora se codifica en MCT derivando en metáfora **emergente-vínculo metafórico** como, **MC5: Una Puerta Semiabierta en el Camino hacia la Confianza**.

Continuando con R7, responde en **El/la Docente Orientador/a es para mí como...**

### BRÚJULA



*Porque orienta y guía desde su perspectiva sobre aspectos importantes del estudiante como su trayectoria escolar, vida familiar, vínculos entre compañeros, formas de enseñar y aprender, permitiendo que, como residentes, podamos dirigir de manera adecuada y contextualizada una propuesta de enseñanza.*

La residente expresa que **la docente le comunica todos los aspectos importantes respecto de los estudiantes**, como la trayectoria escolar, la vida familiar, formas de enseñar y aprender y vínculos entre compañeros. Esto resalta la importancia de la **contextualización en la propuesta de enseñanza**, ya que entender el contexto y las necesidades individuales de los estudiantes es fundamental para diseñar experiencias de aprendizaje significativas y efectivas. **La docente transmite su perspectiva respecto de la enseñanza y el aprendizaje**, mostrando cómo estos aspectos están interrelacionados, y cómo pueden influir en el desarrollo.

Observándose el dibujo de la brújula, no tiene una orientación fija; es decir los punteros no están necesariamente apuntando hacia algunos de los puntos cardinales de manera fija. **Esto podría interpretarse como la flexibilidad por parte de la docente, quien ajusta su orientación de manera contextualizada, atendiendo a las demandas inmediatas y cambiantes del contacto con sus estudiantes.** En el marco de una metáfora en la que se alude a una *orientación flexible y comunicativa y planificación contextualizada*, esta metáfora se codifica en MSC.

Mientras que R7 en **Ser Residente es para mí como...** expresó

#### **CAMINANTE**



*Porque el camino es inmenso, extenso y desconocido, a veces incluso se pueden producir desvíos e imprevistos, pero siempre con un objetivo claro, que es llegar a destino. En este trayecto se va acompañada, veloz o lento, pero “siempre hacia adelante”, pensando en todos los desafíos y aprendizajes que aún quedan por atravesar.*

**El camino para la residente se presenta algo desconocido**, a medida que avanza puede tener algunos desvíos inesperados, imprevistos, pero avanza acompañada y con persistencia. Hace hincapié en la idea de seguir “**siempre hacia adelante**”. Esta caminante está dispuesta a enfrentar desafíos y aprender de ellos a lo largo del mismo, demostrando una actitud positiva.

En el dibujo, con la caminante se observa la **presencia de un gatito que la acompaña**, y en la mochila lleva escrita la palabra **amor**, que significa un acompañamiento amoroso. Esto indica que los elementos afectivos están presentes en el proceso de orientación. El sol puede interpretarse como el conocimiento que la docente transmite en este proceso. El dibujarse como **una caminante en la naturaleza simboliza una persona armónica y con gran apertura, energía y frescura**. Además, se denota un **aprendizaje social y colaborativo**. Se destaca en esta metáfora la importancia de llegar a *destino. desafíos y aprendizajes, acompañamiento amoroso*, por lo que esta metáfora se codifica en MCS, siendo la **metáfora emergente-vínculo metafórico, MCS2: Una Brújula Flexible y un Caminante Feliz.**

Siguiendo con las metáforas en codificación MC, R8, respondió en **El/la Docente Orientador/a es para mí como...**

#### **INSPECTOR DE TRÁNSITO**



*Porque como en una gran ciudad que es el aula, se preocupa por mantener el control y está como única protagonista, sin reconocer a los demás.*

A través de esta metáfora la residente compara el **aula como una gran ciudad** y **destaca el protagonismo de la docente en ese entorno**. Desde un **enfoque de control**, similar a la gestión del tráfico, quizá tenga lugar la aplicación de **sanciones**.

La inspectora de tránsito que la residente ha dibujado, **parada y realizando controles en medio de la gran ciudad**, emplea silbato y gestos notables, incluso dibujada de tamaño más grande que algunos vehículos, abandonando su escritorio. **Aparentemente sin reconocer a nadie en expresión de la residente**, lo que podría reflejar cómo se percibe ella frente a la inspectora de tránsito, quizá **como uno de los vehículos a quien puede controlar**. En este contexto se pone en relevancia la *docente centrada en el control y en el protagonismo docente, el disciplinamiento de conductas, “sin reconocer a los demás”*, lo que resulta en una codificación de MC.

En cambio, en **Ser Residente es para mí como...** R8, respondió

#### **MALABARISTA**



*Porque es como hacer malabares en medio del aula, entre diferentes situaciones propias de la residencia, de estudiantes y personales, responder a nuevas necesidades o demandas que surgen de los estudiantes, sin caer.*

La residente refiere a los **malabares que necesita hacer en medio de diversas situaciones demandantes, tanto de la residencia como de su vida personal**. Hacer

malabares implica para ella hacer equilibrio constantemente, evidenciando su **autoexigencia** en medio de estas demandas.

En el dibujo los estudiantes, observan a la malabarista con alegría mientras realiza su acto de equilibrio. **La malabarista, sobre una rueda mantiene el equilibrio demostrando determinación al no permitirse caer, porque no se permite caer.** Se pone foco en la *residente centrada en el control y equilibrio para no caer, la autoexigencia y la respuesta a diversas demandas*, por lo que esta metáfora resulta en una codificación de MC. De este binomio resulta en la **metáfora emergente-vínculo metafórico MC6: La Inspectora de Tránsito y el Equilibrio de la Malabarista en el Conductismo Vial.**

En **El/la Docente Orientador/a es para mí como...**, para R9 la respuesta fue

### FAROL



*Porque representa y simboliza luz. En esta experiencia la luz nos guía, ilumina y la podemos analizar o ver manifiesta a través de conceptualizaciones o en actitudes de armonía con sus estudiantes de grado y para con sus residentes. Que todo acto de enseñanza sea fructífero.*

En esta metáfora el farol simboliza la luz (docente) que guía tanto en saberes, conocimientos como en actitudes. **El saber ser (actitudes de armonía) con estudiantes y residentes.**

El dibujo expresa la metáfora del farol, con su luz irradiando en el entorno, **destaca la idea de que la enseñanza del docente orientador puede iluminar el camino del residente,**

**brindándole orientación y claridad en su formación.** Se destaca en esta metáfora el/la **docente guía-luz. saber y saber ser**, cuya codificación es MCT.

Respecto de **Ser Residente es para mí como...** R9, respondió

### **BAÚL**



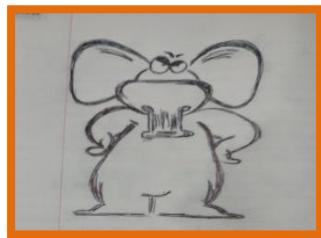
*Porque ya que al abrirla nos encontramos con diversas riquezas que se van generando en el transcurso del tiempo. Cada momento de la residencia representa un tesoro.*

Este baúl cuenta con **conocimientos y experiencias valiosas (riquezas) logradas** en el transcurso del tiempo (**proceso**), y el hecho de que exprese que cada etapa de la residencia es un tesoro, representa su **aprendizaje continuo** además de que **cada experiencia formativa es valiosa**.

Respecto del dibujo, la representación del baúl abierto con destellos de luz y **elementos de recursos didácticos invita a pensar sobre la idea de compartir y recibir conocimientos, experiencias y recursos entre docente orientador y residente.** El baúl abierto simboliza la **disposición para intercambiar ideas y enriquecer el proceso de aprendizaje, mientras que los destellos de luz pueden representar la iluminación y claridad que este intercambio aporta al residente.** Destacando el valor que tiene *descubrir lo aprendido y aprendizaje significativo (Estudiante)*, la **metáfora emergente -vínculo metafórico es MCT1: Guiar en el Sendero y Descubrir Juntos Nuevos Tesoros.**

Siguiendo con la respuesta de R10, en cuanto a **El/la Docente Orientador/a es para mí como...expresó**

### **ELEFANTE**



*Porque tiene mucha experiencia, es notable, sabe mucho, pero cuesta la comunicación. Simplemente eso.*

La residente reconoce en la docente orientadora su experiencia, destacando su amplio conocimiento. **Al representarla mediante un elefante simboliza el binomio saber –poder, destacando la conexión entre el conocimiento que posee y la influencia que ejerce en el entorno educativo.**

Al observarse el dibujo, el elefante **aparece con un lenguaje corporal y gestos que lo aparentan enojado**. Es relevante la identificación en las *dificultades en la comunicación docente –estudiante, así como las expresiones de estados de ánimo a través del lenguaje corporal*. Por estas características la metáfora se codifica en MC.

Respecto del **Ser Residente es para mí como...R10, expresó**

### **HORMIGA QUE CARGA EL GRAN ELEFANTE**



*Porque simplemente es sentir el agotamiento y no poder más. Es una gran carga. Esta oportunidad es un gran descargo, decir lo que siento.*

La estudiante destaca su **agotamiento** y muestra **desánimo**, al expresar que **ve en esta oportunidad la posibilidad de decir lo que siente.**

En el dibujo la residente está representada por la hormiga quien **carga en sus espaldas al elefante, lo cual resulta agotador y dificulta la comunicación.** Mientras otras hormigas realizan tareas acordes a su naturaleza, ella lleva una carga significativa diferente a sus compañeras. Esta ilustración refiere a que, aunque todos debemos esforzarnos, algunos **enfrentan una carga mucho mayor con implicaciones psicofísicas.** Aquí se destaca la *gran carga y agotamiento, así como la importancia que tiene el expresar lo que se siente.* En este sentido la metáfora se codifica en MC. La **categoría emergente -vínculo metafórico** en este binomio es **MC7: Un gran Elefante en la Espalda de una Hormiga.**

Para R11, en **El/la Docente Orientador/a es para mí como...** refirió a

### CAJA



*Porque encontramos una variedad de instrumentos, métodos de enseñanza, propuestas, como así también situaciones incómodas que nos ponen en situaciones de buscar apoyo a nuestra profesora de práctica. Pero a través de ella encontramos también a un grupo de estudiantes que se vienen formando y cuidando luego de la pandemia lo que a lo mejor lleva a que ella reproduzca algunas prácticas de un paradigma más tradicional. Es necesario que en esta caja se pueda hacer lugar a las nuevas experiencias.*

En principio la caja simboliza la variedad de instrumentos y **enfoques de la docente orientadora, de orden más conductista**, que se reproduce en dos vértices: por un lado, **se generan situaciones incómodas** ante las cuales la **residente solicita apoyo a la docente de**

**práctica** y, por otro lado, la situación de estudiantes que requieren atención de **dinámicas de enseñanza y aprendizaje distantes de las prácticas tradicionales**. Frente a esta observación la estudiante expresa la necesidad de incorporar nuevas experiencias y, por ende, nuevas enseñanzas. La metáfora refleja la tensión entre enfoques tradicionales y búsqueda de métodos más innovadores y adaptativos.

Respecto del dibujo, se observa una caja que representa el **enfoque de enseñanza, conductista**. Sin embargo, el corazón que emerge de ella es un **elemento que indica la presencia de lo afectivo, el compromiso emocional de la docente con los estudiantes, más allá de la mera transmisión de la información**. La estudiante dibuja **la caja dentro de un círculo y menciona haber experimentado situaciones incómodas, por lo que el círculo implica cierto encasillamiento y conformidad por parte de la docente**, indicando que, **la caja está determinada por parámetros o normas establecidas, dentro de límites predefinidos que ofrecen seguridad**. Se destaca en esta metáfora la *reproducción de prácticas tradicionales, la presencia de situaciones incómodas, y un docente en zona de confort*. En virtud de lo expuesto, la misma se codifica en MC.

Respecto de **Ser Residente es para mí como...** R11 se expresó en

### BARCO



*Porque venimos cargados de ilusiones, emociones, ansias, nuevas maneras de trabajar, nuevos modos de ver las situaciones y muchas veces nos toca trabajar y navegar por algunas situaciones que pueden ser positivas como así también negativas, ¿y que nos llevan a replantearnos más de una vez si estamos realmente preparadas para enfrentarlas y*

*donde lo bueno de navegar las y atravesarlas es que nos damos cuenta y visualizamos ese sentir...podremos? En este barco en el que llegamos con experiencias, saberes, esperamos fortalecerlos e incluso esperamos sumar nuevas formas de trabajo, vínculos que vamos fortaleciendo con los actores institucionales...fundamentales para esta aventura.*

En la metáfora de la residente como barco se resalta la **intención de adoptar y explorar enfoques y formas de trabajo**, enfrentar la complejidad de diversas situaciones (negativas y positivas), así como fomentar la reflexión y autoevaluación. Se **valora la construcción de vínculos con distintos actores**, se resalta el trabajo en equipo y una **red de apoyo**. A través de esta representación, se simboliza la **naturaleza aventurera** de la residencia, donde cada situación se percibe como una **oportunidad de aprendizaje y descubrimiento en este viaje formativo**.

El dibujo del barco sobre las olas del mar onduladas, si bien no diremos que es un estado turbulento, sí se puede indicar que la residencia se trata de un **viaje dinámico y desafiante**. También por el análisis realizado (situaciones negativas y positivas) implicaría que representa las experiencias fluctuantes y cambiantes que se enfrentan en este periodo. **Viajar es siempre dirigirse a nuevas fronteras**, lo que dice de una **persona de mentalidad abierta y ávida de sumergirse en este mar de descubrimientos que es la docencia**. Se pone de relevancia la demanda sobre los *nuevos modos de trabajar, la intención de transformación en la enseñanza y la oportunidad de aprendizaje y descubrimiento*. De esta manera la codificación para la metáfora barco es MCS, derivándose en **metáfora emergente-vínculo metafórico MC8: Navegar en Caja Segura**.

Para R12 en **El/la Docente Orientador/a es para mí como...respondió**

#### **CONSTRUCTOR DE MUROS**



*Porque se encargó de construir un muro en relación con el vínculo y todo tipo de comunicación. No pude llegar a ella, pese a los intentos, puso hasta el final una notable resistencia, barrera actitudinal, incluyendo etapas de reflexión. Cumplí prolíjamente.*

La metáfora del docente orientador como constructor de muro destaca la **persistente resistencia a la comunicación y el vínculo por parte de la docente**, evidenciando una **barrera actitudinal duradera**. A pesar de las **dificultades y de la resistencia hasta el final**, la residente señala haber cumplido de manera prolíja su práctica.

El docente al actuar como **constructor de muros** **edifica barreras y limita la comunicación y el vínculo**. En el dibujo se observa al constructor de muros con sus herramientas, lo que invita a pensar en la acción deliberada en **la construcción de ese muro y en la que puede intervenir un matiz emocional, prejuicios, experiencias previas negativas o desacuerdos en la recepción de residentes, ya sea vivirlos de manera impuesta o no**. El énfasis en esta metáfora está en la *resistencia a la comunicación y construcción de vínculos, la persistencia en la resistencia a la comunicación (¿prejuicios? - experiencias previas negativas, falta de voluntad para guiar practicantes?) y en cumplir prolíjamente con la práctica*, por lo que se codifica en MC.

Frente a la metáfora del Muro, R12, expresó en **Ser Residente es para mí como...**

### ESCALERA



*Porque la escalera para intentar cruzar el muro, escalar para llegar al otro lado...imposible.*

En la metáfora como escalera se evidencia **su deseo de superar el muro, que resulta difícil de vencer**. Esta intención parece ser gradual. Su exploración de otras posibilidades, además de la reflexión, puede interpretarse como una determinación para enfrentar las barreras que encuentra. **Destaca que es imposible.**

En el dibujo se observa que el **muro está claramente definido**, esto es que su constructor ha logrado su objetivo. No obstante, **la residente con perseverancia y habiendo subido la escalera, lucha por superar esa barrera**, o descubrir qué hay detrás de ella que la separa de su docente. **Demuestra que tiene la capacidad de actuar, su perspectiva puede ser un medio para lograrlo.** Se destacan, el *deseo de superar barreras comunicacionales, los recursos para pensar soluciones, descubrir razones, la perseverancia de la residente, y lo imposible de acceder al vínculo*, lo que orienta a una codificación para MCT. En este binomio metafórico la **metáfora emergente – vínculo metafórico** es **MC9: Un Muro Irrompible y una Escalera sin Salida.**

Otra metáfora como respuesta a **El/la Docente Orientador/a es para mí como...es la** de R13, quien expresó

### ALFARERO



*Porque la docente mostró valores tales como: paciencia, dedicación, esfuerzo, constancia y pasión. Es decir que el docente como un alfarero acompaña a sus aprendices en el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre algo, atendiendo a las dudas e incertidumbres, permitiendo experimentar y vivenciar diversas emociones, pero siempre*

guiando, como estando disponibles para cualquier situación que atraviesan, de modo tal que favorezcan el desarrollo y crecimiento personal de los mismos, así también de su residente.

Respecto de la metáfora del alfarero podría afirmarse que el **proceso de orientación se desarrolla de manera integral** ya que los estudiantes pueden tener una variedad de experiencias y **la docente está atenta a disuadir dudas, ofrecer apoyo, está presente para sus estudiantes y residente**. En este proceso la **docente como guía** involucra valores tales como: **paciencia, dedicación, esfuerzo, constancia y pasión por lo que hace**.

En el dibujo del alfarero, éste se observa con elementos propios de este oficio, delantal, distintas piezas de cerámica y modelando la vasija, lo que **denota conexión con su tarea**. Al dibujar a la maestra modelando, se resalta el **papel activo**, podría decirse que **al acompañamiento formativo puede unirse lo artístico**. Tiene presencia la creatividad, ya que la rodean vasijas, de distintas formas y colores. Está atenta, dedicada, comprometida con la actividad que está desarrollando. Se destacan el *acompañamiento, paciencia, dedicación, esfuerzo, constancia y pasión por lo que hace, la disponibilidad para guiar y compromiso y la pasión por su tarea*. En este sentido el código asignado es MSC.

Respecto de **Ser Residente para mí es como...** R13 respondió

### MARIPOSA



*Porque la misma en su significado representa un símbolo de transformación constante gracias a su proceso de metamorfosis, es decir, el paso de huevo a oruga, de oruga a crisálida y finalmente a mariposa. Las mariposas son sinónimo de perseverancia y resistencia, puesto que recorren un largo camino hasta alcanzar su meta. Esto se puede*

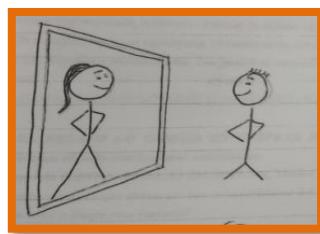
*relacionar con mi proceso formativo en la residencia, debido a que dentro de la misma se van atravesando diversas etapas hasta poder llegar a culminar.*

Para la residente **la formación** no solamente implica solo lo académico, sino que **involucra** también un proceso personal, reconociendo los **desafíos** como parte integral para alcanzar metas. Asemeja a este proceso la **metamorfosis** propia de las mariposas donde superan con esfuerzos cada etapa del ciclo de su vida, experimentando transformación.

El dibujo de una mariposa **en reposo** lo que puede significar que se encuentra en **reflexión**. Las etapas de la residencia implican **procesos de reflexión** sobre sus **aprendizajes, evaluaciones, la profesión y acomodación de ideas**. Estos momentos permiten a los estudiantes **conectarse con su proceso**, pero también tomar **decisiones más conscientes**. De esta manera se otorga valor a la *relación con su formación por etapas y a la reflexión sobre su proceso formativo, transformación*. Se codifica a esta metáfora en MSC, siendo para este binomio la **metáfora emergente – vínculo metafórico MSC3: Acompañar con Sabiduría para el Vuelo y la Transformación**.

Otra de las metáforas como la de R14 en **El/la Docente Orientador/a es para mí como...**

### **ESPEJO**



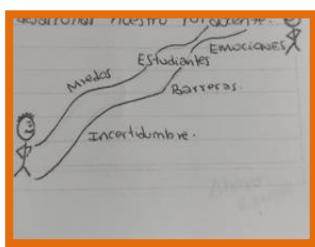
*Porque ella me reflejó tanto cosas negativas como positivas para mi futuro desempeño como docente frente a estudiantes. Teniendo en cuenta que a veces el reflejo que vemos en el otro son cosas que no nos gustan de nosotros mismos, también críticas necesarias en el construir juntos desde el diálogo.*

La metáfora del residente representando a la docente como un **espejo** destaca la **relevancia de la autoevaluación, la retroalimentación y la disposición a recibir críticas para mejorar a partir de estos procesos**. El sentido positivo atribuido por el residente indica la comprensión de que las críticas **son fundamentales para construir conjuntamente a través del diálogo y el crecimiento mutuo**.

Respecto del dibujo, el **espejo** representa una imagen en la que el estudiante se observa a sí mismo, reflejando una sonrisa y postura similar a la docente. La **ausencia de líneas en el espejo** puede sugerir **transparencia y apertura por parte de la docente al brindar un reflejo claro de su práctica docente**. Se simboliza el proceso de identificación de experiencias y aprendizajes por parte del residente. Se destacan los *reflejos de modelos docentes, la autoevaluación y retroalimentación a través de críticas constructivas y la importancia de construir desde el diálogo y el clima positivo: sonrisas*. El código para esta metáfora es MCT.

También R14 en **Ser Residente es para mí como...** se expresó en

### TRANSITAR UN CAMINO



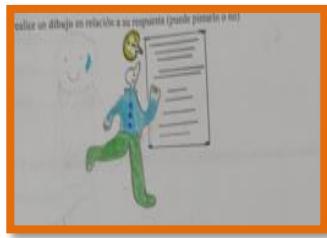
*Porque es un camino en principio desconocido en el cual vamos recorriendo diferentes experiencias y emociones que nos van a preparar para desarrollar nuestro rol docente en colaboración.*

El estudiante, al transitar el camino **destaca lo desconocido** y expresa que entre experiencias diversas y emociones **se prepara para el futuro rol reconociendo la importancia de la colaboración en este proceso de formación**.

En el dibujo se observa un **camino ascendente**, lo que representa que un camino no es sin **desafíos, momentos de cambio y adaptación**. Las palabras que se encuentran escritas en el mismo son “**barreras**”, “**estudiantes**”, “**miedos**”, “**emociones**”, “**incertidumbres**”, es la experiencia del estudiante, a medida que transita el camino, pero puede verse que llegó a la meta ya que se dibujó al principio y al final de este. Así en ese transitar se une **complejidad y riqueza en la formación docente**. Se pone énfasis en la *preparación para el futuro desempeño docente, diversas experiencias (“barreras”, “estudiantes”, “miedos”, “emociones”, “incertidumbres”), logro de metas, complejidad y riqueza en la formación docente*. Por lo expuesto la codificación se corresponde con MCT. **La metáfora emergente - vínculo metafórico es MCT2: Reflejo del Diálogo en el Tránsito al Futuro Rol.**

En el caso de R15 **El/la Docente Orientador/a es para mí como...** respondió

### ANFITRIÓN



*Porque considero que el docente orientador es como un anfitrión (nos recibe, da la bienvenida, abre la puerta), ya que colabora en nuestro proceso de aprendizaje y brinda su conocimiento sobre la institución educativa, las características del grupo clase, las estrategias o metodología implementadas y es el conocedor del ambiente y contexto áulico.*

La docente orientadora desempeña un papel fundamental como anfitrióna **al abrir las puertas de su durante la residencia y dar la bienvenida a la residente. Su objetivo es hacer que se sienta cómoda y facilitar su adaptación al nuevo contexto educativo.** Para lograr esto **proporciona información sobre la institución y su cultura, las características del grupo clase, así como estrategias y metodologías.** Esta actitud positiva y acogedora

**fomenta una relación de empatía y una comunicación efectiva con la estudiante, lo que contribuye significativamente a su experiencia formativa.**

En cuanto al dibujo, se aprecia a un anfitrión que camina con alegría o de manera positiva, está en actividad. Al fondo en una imagen medio borrosa se observa a la residente sonriente y como observándola. La viñeta que simboliza un mensaje sobre su cabeza puede representar que es un docente abierto al acceso y alternativas de comunicación. Esta metáfora se codifica en MCS por el énfasis en la *bienvenida y apertura a la comunicación, con alegría y actitud positiva, por ser facilitador de relaciones educativa y la orientación en conocimientos fundamentales para la residencia*.

Respecto del **Ser Residente es para mí como...** para R15 es

### SEMILLA



*Porque una vez que se siembra, la semilla crece a través de cuidados, de igual forma el residente que va a crecer en conocimientos y confianza a través de apoyos, guía del docente, materiales teóricos, compañeros, estudiantes y experiencias en las prácticas y reflexión crítica guiada en talleres.*

En esta metáfora la residente compara su proceso de formación con el cuidado de una semilla que necesita nutrición para crecer. Valora **los conocimientos, confianza y apoyo, que la docente le pueda brindar como nutrientes esenciales para su formación.** Encuentra en el entorno educativo un terreno fértil y propicio para construir un bagaje de experiencias con compañeros, marcos teóricos y reflexión guiada que enriquecerán su formación.

En el dibujo, se representan etapas formativas similares al crecimiento de las semillas. Desde el ingreso a la escuela asociada cada recurso es relevante. **Las semillas simbolizan el inicio del proceso, mientras que el agua y el sol representan los nutrientes necesarios, los docentes, compañeros, conocimientos y metodologías.** El brote evidencia las habilidades y conocimientos adquiridos que comienzan a aplicarse. **Las macetas, pueden significar que este proceso se desarrolla en etapas y se organiza en un entorno progresivo.** En este sentido y por destacarse *el entorno de la práctica como terreno fértil y organizado, el cuidado, apoyo y guía docente y los recursos y conocimientos significativos*, la codificación es MCS, siendo la **metáfora emergente- vínculo metafórico, MCS4: Facilitadora de Procesos con Empatía y Comunicación Floreciente.**

Seguidamente se identificó por parte de R16 en **El/la Docente Orientador/a es para mí como...la metáfora**

#### **LIBRO CERRADO**



*Porque a la docente orientadora la comparo con un libro cerrado que no se encuentra al alcance del residente. Es decir, es un libro que contiene ideas, recursos, actividades, una amplia variedad de información y experiencias áulicas que podría compartir para guiar en el proceso de residencia, pero al permanecer cerrado se dificulta conocer su riqueza.*

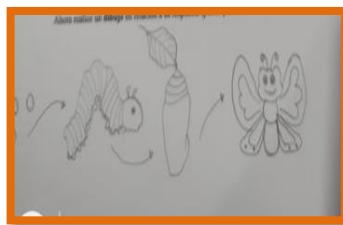
En esta metáfora se destaca que **el libro cerrado, no permite construir un vínculo con la residente.** Se subraya la necesidad de abrir ese libro por cuanto **la estudiante reconoce en él las ideas, recursos, actividades, información, experiencias que podrían**

enriquecer el proceso. Al abrir este libro, no solo la docente orientadora podría compartir sus conocimientos, sino que también la residente tendría la oportunidad de contribuir, estableciendo así, un proceso continuo de enriquecimiento mutuo.

El dibujo de **un libro cerrado**, cuyo título es “libro”, sugiere que la persona no lo conoce y no ha tenido acceso a su contenido. Esta falta de acceso significa la imposibilidad de ponerle un título o nombrarlo, lo que refleja la limitación para comprender o conocer lo que ese libro representa. Como se resalta la *necesidad de comunicación y construcción de vínculo y la dificultad de un conocimiento necesario*, la codificación es MC.

Mientras que para la misma R16 en **Ser Residente es para mí como...** respondió

### EL CICLO DE VIDA DE LA MARIPOSA



*Porque el ciclo de vida de la mariposa es un proceso que requiere de etapas y donde cada una de ellas permite una metamorfosis, que a veces decide no estar Decidí seguir y Cumplí de igual manera.*

A pesar de los desafíos en la accesibilidad a la comunicación con la docente orientadora, la estudiante completa su residencia y destaca el proceso de transformación, al que asocia al ciclo de vida de la mariposa. Dicha analogía sugiere que, a pesar de las dificultades, la residente experimenta un crecimiento y cambio significativo durante este periodo.

En el dibujo, el ciclo de vida de la mariposa **al destacar la metamorfosis pone énfasis a los desafíos inherentes a este proceso**. La analogía con la transformación de la

mariposa invita a pensar que **enfrentar y superar desafíos es crucial para el crecimiento y desarrollo profesional y personal**. Para esta metáfora el código es MCT por destacarse la importancia que tiene el *cumplir con la residencia, la falta de compromiso y orientación docente, ante las cuales la residente otorga valor a la capacidad de transformación ante contextos desafiantes*. La **metáfora emergente – vínculo metafórico** es para este caso **MC10: Transformación Alada en Contextos de Comunicación Desafiantes**.

Respecto de los residentes que participaron desde el profesorado de educación inicial R17, expresó en **El/la Docente Orientador/a es para mí como...**

#### RELOJ



*Porque la figura de la docente orientadora representó para mí un reloj, en cuanto a lo que este simboliza, el tiempo. Ese tiempo dedicado no solo a su grupo de estudiantes sino también el dedicado a su practicante. Un tiempo en donde las enseñanzas fueron sumamente enriquecedoras, con el objetivo siempre orientado al aprendizaje realmente significativo. Aquel que nos servirá y formará parte del andamiaje para lo que serán nuestras clases a futuro. Me atrevo a afirmar que fue un tiempo de calidad, que en la vorágine de la cotidianeidad muchas veces es imposible de obtener.*

**El tiempo que la docente dedica a la residente es valorado como un tiempo precioso asociado a enseñanzas enriquecedoras y orientadas a un aprendizaje significativo.** Esas enseñanzas a su vez se convierten en conocimientos para su futuro desempeño profesional. **La dedicación docente y la calidad de ese tiempo resaltan el compromiso del docente con el proceso formativo, integrándolo en su itinerario y comprometiéndose con la formación docente, en este caso de Nivel Inicial.**

En el dibujo se aprecia el reloj como símbolo de ese tiempo de calidad brindado por la docente orientadora, y al ser un reloj adornado por algunas hojas de colores, se relaciona con los **momentos más significativos que se han compartido en el proceso formativo de la residencia**. La mano que sostiene al reloj significa ese **compromiso consciente, personal y profesional por parte del docente**. La *calidad del tiempo y dedicación en la orientación, la enseñanza como andamiaje para el futuro desempeño y el compromiso y conciencia con la formación docente inicial*, son características que inscriben a esta metáfora en el código MCS.

Para R17 en el **Ser Residente es para mí como...** respondió

### PUENTE



*Porque ser residente es para mí, como un puente. Un puente, por el cual transitan aquellos conocimientos que serán impartidos por todos los actores que forman parte de la práctica residente; de manera recíproca y continua. Un puente el cual cumplirá la función, o al menos ese será el objetivo primordial, de unir y conectar el aprendizaje. En muchas ocasiones somos guiados para poder cruzar y en otras, somos guía.*

Durante este período la estudiante, actuando como puente **conecta conocimientos y aprendizajes revelando así el carácter dinámico y participativo en el proceso de residencia**. También refiere a **compartir los conocimientos por todos los actores**, lo que simboliza construcción de **aprendizaje colaborativo**.

En el dibujo se observa un puente en el que hay **algunas barandas de protección que simbolizan el deseo de la estudiante de garantizar un entorno seguro y propicio para los aprendizajes**. El puente es grande y en este sentido refleja la **amplitud de conexiones que**

establece para facilitar la articulación entre actores y aprendizajes/conocimientos. En el diseño arquitectónico de este puente se observa un arco, lo que le da una base sólida además de brindar un efecto de **apertura**. Por la *guía y conexión recíproca entre docente y estudiante, la unión y conducción de conocimientos y el trabajo colaborativo que caracterizan a esta metáfora*, la misma se codifica en MSC, siendo la **categoría emergente-vínculo metafórico**,

#### **MSC5: Tejer Tiempos para Construir Puentes.**

Con relación a **El/la Docente Orientador/a es para mí como... para R18 es**

#### **TU SEÑO FAVORITA**



*Porque cuando uno tiene una señora favorita es porque su señora fue capaz de brindarle tanto, y creo que al docente orientador lo tomo así porque considero que en estas prácticas que realizamos los residentes deberíamos estar acompañados por un docente orientador que nos guíe con paciencia, que si ve un error nos lo diga de una manera constructiva no destructiva, que acompaña cada paso que estamos dando, sabiendo que tenemos un cúmulo de emociones dentro nuestro que cada día pelean por llegar a su meta, que te felicite cuando vas bien, y sepa guiarte por cual camino ir cuando estemos perdidos.*

La residente **valora el acompañamiento cercano, la confianza y empatía de su docente** que le representa a su maestra favorita. **Esto invita a reflexionar sobre el valor de las autobiografías en la formación docente.** Por otra parte, alude a la importancia de la **contención, apoyo emocional y motivación**.

Respecto del dibujo, al dibujarse tomadas de la mano se refleja una **relación cercana y de confianza entre residente y su docente orientadora**. La representación de **la residente**

como niña se conecta con la necesidad de guía y apoyo al comienzo de este periodo, similar a la relación con su maestra favorita de la infancia. Esta imagen refleja una conexión sólida basada en conocimientos, valores y experiencias compartidas. En esta metáfora se destacan la *afectividad por los maestros que brindan seguridad y empatía, la relación de cercanía y confianza y la retroalimentación constructiva*. De esta manera la codificación es MCT.

Para la misma residente R18 en **Ser Residente es para mí como...** respondió,

#### UN VASO DE VIDRIO



*Porque Se me vino a la cabeza un vaso, y cuando pienso por qué creo que lo vi desde varios puntos: 1. Tenemos la capacidad de acomodarnos y recibir cualquier contenido. 2. Cada gota representa aquellos que alguien nos enseña y lo vamos adquiriendo y asimilando. 3. También colapsamos en un momento, también nos rebalsamos y por ahí no sabemos hacia donde disparar. 4: Parecemos fuertes, pero si no cuidan de nosotros podemos rompernos.*

**Bajo la presión de las experiencias y emociones indica la importancia de gestionar la formación de manera que se brinde el apoyo necesario ante posibles vulnerabilidades que los estudiantes puedan enfrentar durante la residencia. La delicadeza del vaso de vidrio sugiere la necesidad de cuidado y atención para mantener un adecuado equilibrio y evitar el colapso.**

Respecto del dibujo, el vaso de vidrio con agua hasta la mitad **podría representar el estado actual de la estudiante, en un equilibrio delicado para evitar un colapso o quiebre**

**emocional.** En el marco de este análisis, esta metáfora que se caracteriza por la *necesidad de cuidado y apoyo en la residencia, la posibilidad de colapsar, quebrar y el acompañar desde un enfoque integral*, la codificación se corresponde con MCT. En este binomio metafórico la  **categoría emergente** es, **MCT3: Un Vaso de Vidrio para Cuidar con Empatía y Motivación.**

Seguidamente ante la oración **El/la Docente Orientador/a es para mí como...a** completar, la residente R19, respondió como

#### **JARDINERA**



*Porque para mí, la docente orientadora que me acompaña en mis prácticas es como una Jardinera, una jardinera que cuida con amor y dedicación a sus “plantitas”, quien las acompaña en su crecimiento, que las corrige, las riega con conocimiento, quien les da lugar y espacio para que se desarollen siempre acompañando y enriqueciendo con cada experiencia.*

En esta comparación, la docente orientadora como jardinera, **la residente destaca la dedicación, el cuidado y el acompañamiento**. También resalta **el espacio que la docente proporciona para experiencias que nutren la formación**. Respecto de la idea de cuidar con amor y dedicación expresa un **vínculo afectivo entre ambas**. Es fundamental tener en cuenta que **el amor por la enseñanza contribuye a un ambiente positivo para la formación personal y profesional.**

En el dibujo de la maestra jardinera, se observa a la misma con una **expresión facial relajada, alegre y una actitud positiva**. Al acercarse a la planta la maestra parece

**disfrutar del proceso de acompañar a su estudiante. Esta representación visual ilustra la dedicación y el compromiso de la docente orientadora en la residencia.** La imagen del *docente afectivo, el amor por la enseñanza, el acompañamiento, los espacios y oportunidades para el desarrollo y crecimiento de sus estudiantes*, inscriben a esta categoría en MSC.

En relación con el **Ser Residente es para mí como...** R19 respondió

#### **PROCESO DE ORUGA A MARIPOSA**



*Porque no es precisamente un solo objeto, pero ser residente para mí es como el proceso de oruga a mariposa, todo este tiempo de estudio, de experiencias y aprendizajes me llevan a este momento, la práctica residente, en donde llevamos a cabo en la sala todo este cúmulo de aprendizajes, claro que en medio de la práctica misma es donde aprendemos muchas cosas más en colaboración mutua con la docente, pero ser residente se siente como el inicio de un nuevo tiempo para el que nos estuvimos preparando todos estos años atrás y ahora ya es hora de salir del capullo y comenzar a volar en este camino de ser docente de Nivel Inicial.*

La metáfora de la mariposa que sale del capullo y despliega sus alas **representa para la residente el momento significativo de salir de su zona de confort y aplicar lo aprendido en un contexto real, como el nivel inicial.** Esta transformación simboliza su **evolución como futura docente. La relación con la docente orientadora es fundamental en este proceso, ya que aprenden juntas en mutua colaboración.** Este viaje hacia ser docente **resalta la autonomía y la libertad que experimenta al desempeñarse en el mundo de la enseñanza.**

La representación del capullo en el dibujo simboliza el estudio y aprendizaje acumulado de la residente, listo para emerger y ser aplicado en la residencia. **La oruga representa el inicio de este proceso, donde la estudiante adquiere las habilidades y conocimientos necesarios para su crecimiento. La mariposa, por otro lado, representa el momento en el que la residente despliega sus alas, mostrando su transformación como futura docente. La rama que sostiene el capullo, indica la conexión con la realidad y el entorno natural, así como el contexto de la práctica en el que ella se encuentra inmersa.**

*Se pone énfasis en el ciclo formativo de proceso, el trabajo colaborativo con la docente y desplegar conocimiento y habilidades en el camino de ser docente, por lo que la codificación para ésta metáfora también es MSC, derivándose la **metáfora emergente – vínculo metafórico** es, MSC6: Cultivo de Flores y Mariposas.*

Respecto de R20 en **El/la Docente Orientador/a es para mí como...** se expresó en

#### ORUGA



*Porque Primero no me gustaba el trato hacia mi persona, al pasar los días fue cambiando y me trataba bien siempre me aconsejaba y me guiaba en mis prácticas y terminó como una mariposa, fue muy buena y dura a la vez ya que cuando tenía un error me lo hacía saber lo que me gusto ya que siempre me decía las cosas como son y no las pintaba.*

En esta metáfora la residente señala que **al principio la relación con la docente orientadora no fue favorable, pero luego experimentó un cambio positivo en la actitud y en el trato hacia ella.** En este proceso comenzó a recibir orientación y asesoramiento. Además, destaca que la docente logra una **combinación entre firmeza y franqueza, al**

**comunicar o señalar errores, aspecto que la residente valora de manera constructiva en su formación.**

El dibujo refleja una evolución en el vínculo entre residente y docente orientadora. **Inicialmente la relación no era favorable, representada por la oruga.** Sin embargo, a medida que progresó el tiempo, se observa **una metamorfosis simbolizada por la mariposa cuya expresión fácil con una sonrisa sugiere un cambio positivo en el trato.** Caracterizan esta metáfora la *transformación en la relación educativa y la orientación constructiva*, perteneciendo en el conjunto de códigos a priori a MCT.

Por otra parte, R20 respecto de **Ser Residente es para mí como...** se expresó en

#### **PLANTA**



*Porque me identifico con una planta por su proceso ya que va creciendo y fortaleciendo con el pasar los días, aprendí mucho, fue un camino largo, pero llegué muy bien a cumplir mis metas.*

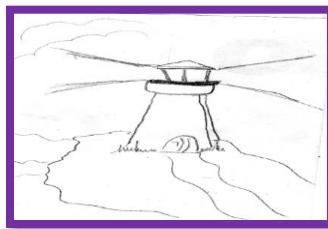
La estudiante expresa que **su proceso formativo ha experimentado una evolución y crecimiento constante en habilidades y conocimientos. Describe el camino como largo y marcado por desafíos que ha logrado superar**, lo que ha permitido alcanzar sus metas a lo largo de ese trayecto formativo.

En cuanto al dibujo se observa **una planta, que ha florecido**, lo que sugiere que se ha adquirido lo necesario para el desarrollo de su rol. **La planta está en una maceta que tiene una forma redondeada, lo que puede simbolizar un entorno educativo acogedor y equilibrado, propicio para la formación de la residente**, quizás es lo que señala en relación

con su docente de manera constructiva “**muy buena y dura a la vez**”. También el código para esta metáfora se corresponde con MCT, ya que se pone foco en una *planta en crecimiento, formación de conocimientos y habilidades que se requieren para la formación guiada, perseverancia y cumplimiento de metas*. La **metáfora emergente -vínculo metafórico** es, **MCT4: Metamorfosis y Crecimiento Mutuo**.

A continuación, R21 respondió en **El/la Docente Orientador/ra es para mí como...**

### **FARO**



*Porque con su **gran corazón** llenó de luz mi camino y el de los estudiantes. Supo orientarme, guiarme con paciencia y mucho profesionalismo en esta tarea de ser docente.*

La residente, al destacar a la **docente como guía**, resalta también su **gran corazón** que ha iluminado el camino de sus estudiantes y el suyo propio. Al usar la metáfora de la luz, enfatiza la disposición de la docente para compartir conocimientos de manera empática, calidad y profesionalismo, demostrando seriedad y competencia en su labor educativa. Esta descripción, sugiere una figura docente comprometida y dedicada, capaz de inspirar y guiar a sus estudiantes con una perspectiva humana y afectiva.

Respecto del dibujo, se observa **un faro al que se llega a través de un camino, iluminado por la luz que irradia de este, en lo que se puede interpretar que existe una claridad en la orientación de la residencia**. En la parte inferior del faro hay una puerta abierta, lo que simboliza la disposición a una docente con **apertura y receptiva hacia los estudiantes y el proceso de aprendizaje**. Son palabras clave el **docente guía, las cualidades**

*del ser docente: disposición, compartir conocimientos, ser empática, profesionalismo, seriedad y competencia, en este sentido es que esta metáfora se identifica con el código MSC.*

En este mismo sentido R21 se expresó en **Ser Residente es para mí como...**

#### **VASIJA DE BARRO**



*Porque el alfarero me moldea, como residente me considero así ya que en esta etapa debemos moldearnos desde lo pedagógico, lo psicológico, emocional, lo social..., y en todos los aspectos, formarnos para ser unos buenos docentes, poniendo a su vez en práctica todos los conocimientos, estrategias y herramientas necesarias para crear en los niños aprendizajes significados.*

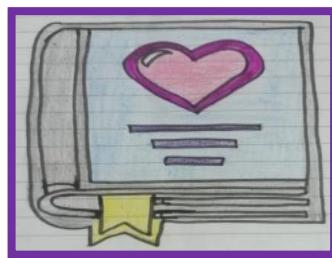
La residente destaca **la necesidad de moldearse en distintos conocimientos** que deben tenerse apropiados para conducir la enseñanza, así como en **estrategias necesarias para crear en los niños aprendizajes significativos**, lo que atribuye importancia a **un enfoque de la enseñanza constructivo** y destaca la amplitud que requiere la **formación desde una mirada integral (lo pedagógico, lo psicológico, lo social...)**. Resalta la frase: **“Ser buenos docentes”**.

En el dibujo se representa una vasija de barro redondeada que puede entenderse como la **capacidad de la residente para tomar diversas formas y adaptarse a diversas situaciones**. Las manos modeladoras pertenecen a la docente guía en el proceso de formación. **Su firmeza simboliza tanto la habilidad del docente para ofrecer una orientación sólida**, lo cual se reafirma en una frase de la residente, “me considero una vasija de barro porque el alfarero me moldea”, lo que sugiere la **disposición de la estudiante para ser guiada y**

**aprender de la docente.** Se codifica a esta metáfora como MSC por destacarse la importancia de *moldearse en diferentes aspectos (formación integral), la enseñanza significativa para la formación, atender diversas situaciones de la educación y la influencia del modelo educativo: ser buen docente.* La **metáfora emergente – vínculo metafórico** es **MSC7: Un Faro en el Corazón de una Vasija de Barro.**

En la respuesta de R22 sobre **El/la Docente Orientador/a es para mí como... se refirió a**

### LIBRO



*Porque me transmitió sus conocimientos, me enseñó cosas sobre la docencia en nivel inicial que yo desconocía, me guio y brindó herramientas para trabajar y para que mis prácticas sean fructíferas.*

La residente expresa que **su docente orientadora ha compartido con ella su experiencia y conocimientos y que se han forjado como fundamentales en su formación.** El impacto trasciende el hecho de transmitir información, ya que las estrategias pedagógicas, los modelos didácticos y metodologías, proporcionan un conjunto de herramientas para su trabajo en el nivel inicial. **Se puede interpretar que la relación entre residente y docente orientadora es colaborativa y enriquecedora, ya que no solo implica la transmisión de saberes, sino también el desarrollo de habilidades y competencias prácticas para la enseñanza en el contexto específico del nivel inicial.**

Respecto del dibujo, **puede representar el lugar desde donde se emanen conocimientos**, tiene un **toque afectivo** ya que en la tapa se observa un corazón. Así también

los señaladores que simbolizan **experiencias significativas** a las que la residente atribuye importancia para su formación. Esto puede sugerir que ella percibe **la enseñanza como algo que proviene del corazón**, es decir, que está conectado con sus emociones.

R22 en **Ser Residente es para mí como...** expresó

### **UNA GRAN FLOR**



*Porque al comenzar mis prácticas iba insegura, nerviosa y con temor a no saber con lo que me podía encontrar en la sala, al no tener mucho conocimiento sobre cómo trabajar y abordar temas en el nivel inicial. La flor me representa porque la docente orientadora me fue guiando, cuidando, transformando y brindándome sus conocimientos para poder crecer y demostrar mis condiciones como docente.*

En esta metáfora la practicante se percibe como una flor a quien la docente orientadora **guía y cuida** para que crezca de manera adecuada, conforme a su rol, de la misma manera que una flor crece y se despliega **a partir de sus pétalos**. La metáfora resalta la **relevancia de la transformación, sugiriendo que, así como una flor se desarrolla y se transforma a lo largo de su ciclo de vida, la estudiante también experimenta un proceso de crecimiento y desarrollo en su formación profesional**. Además, se valora el **aprendizaje en terreno** para aprender a trabajar en ese nivel educativo para el cual se forma.

En el dibujo, en la primera maceta, se observa semillas, las cuales simbolizan el proceso de inserción en el terreno de la residencia. **Estas podrían representar sus pasos y la adaptación al nuevo contexto**. En la segunda maceta aparece la regadera, que nutre la tierra, haciendo de ella un terreno fértil con conocimientos durante la residencia. En la tercera

maceta, la residente activa los conocimientos adquiridos y comienza a aplicarlos. El brote se observa saludable, representa un desarrollo visible y sólido en su formación. Finalmente, la planta florece y se observa saludable, lo que sugiere que la estudiante ha logrado aprendizajes fundamentales de la práctica para su futuro desarrollo profesional y contribuir de manera significativa. **Esta interpretación coincide con la expresión “poder crecer y demostrar mis condiciones como docente”, reflejando el progreso y la realización profesional alcanzada a lo largo del proceso de residencia.** Por las características de esta metáfora también se ubica en el código MSC, en tanto se resalta la *guía y orientación en el conocimiento para el nivel para el cual se forma, la presencia de dimensión afectiva y experiencias formativas significativas, derivándose en metáfora emergente – vínculo metafórico, MSC8: Entre Páginas y Pétalos: Un Libro y una Gran Flor.*

Para R23 en **El/la Docente Orientador/a es para mí como...** refirió a

### **TUTOR**



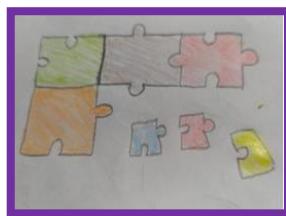
*Porque la docente orientadora es para mí como el tutor de un brote en crecimiento. La docente es como jardinero de los brotes que son los estudiantes, y todo el entorno y recursos como las influencias variadas que enriquecen la experiencia.*

Para esta metáfora la residente expresa que la docente, con sus conocimientos **nutre a los estudiantes para su desarrollo potencial. El entorno y los recursos enriquecen la experiencia y proceso educativo.** De esta manera la docente se convierte en una **tutora** del crecimiento de sus estudiantes, proporcionándoles un **cuidado integral y contextualizado.**

En el dibujo la docente se dirige hacia los brotes (estudiantes) con los **brazos abiertos**, lo que simboliza **acogida, apertura y disposición a guiar y apoyar a sus estudiantes**. Esto también implica una presencia activa sobre los mismos. Los estudiantes se encuentran en distinto estado de desarrollo. En este sentido la residente, al estar representada en cualquiera de estos brotes forma parte de una diversidad de **habilidades, potencialidades y necesidades individuales de la formación que la docente está dispuesta a atender desde la acogida y apertura**. Esto refleja un enfoque inclusivo y orientado al desarrollo integral en este periodo. Siendo características la *tutoría del crecimiento, los estudiantes como brotes, el cuidado integral en la formación y las influencias enriquecedoras*, la codificación para esta metáfora es MSC.

Mientras que R23 en **Ser Residente es para mí como...** respondió

### ROMPECABEZAS



*Porque ser residente es para mí como un rompecabezas. Necesito de una base firme donde, poco a poco y durante el proceso de armado, se van descubriendo las piezas ya formadas y dibujadas pero separadas, y encastrando cada una en su sitio gracias a la mano ágil y experimentada del docente orientador. Entendiendo que tiene un fin, algún día se completará el rompecabezas y ese día terminará la residencia.*

En la metáfora rompecabezas se puede interpretar que la practicante necesita **completarlo uniendo las piezas, es decir, uniendo los conocimientos, la teoría y la práctica de manera gradual**. En este proceso la residente adjudica valor a la docente orientadora, **quien puede guiarla para unir las piezas con agilidad, destreza y conocimiento**.

En el rompecabezas, que se ha dibujado unas piezas están encastradas y otras sueltas. Al ser estas **piezas de distintos colores y formas, pueden simbolizar la diversidad de conocimientos y habilidades que la residente ha ido adquiriendo en la formación.** Las piezas unidas significan los conocimientos asimilados, acomodados o en su defecto, aplicados de manera significativa, con éxito en la residencia. **Sin embargo, las piezas sueltas que esperan a ser encastradas indican la necesidad de continuar hasta completar el rompecabezas (acomodar), lo que significa articularlas y aplicarlas de manera efectiva.** Cada pieza contribuye a la organización general del aprendizaje de la residente y al desarrollo personal y profesional en este período de residencia. *Unir teoría y práctica con la guía de la docente y la necesidad de completar el proceso descubriendo el sentido y significado del conocimiento al terminar la residencia,* inscriben a esta metáfora en MSC, derivándose la **categoría emergente – vínculo metafórico en MSC9: Tutor y Ensamblaje de Trayectorias Educativas.**

Respecto de R24 respondió para **El/la Docente Orientador/a es para mí como...**

#### MANZANA



*Porque la manzana es un fruto con piel muy fina, rica, brillante, de estructura firme y de un olor dulce. Una maestra de nivel inicial orientadora cuando ama hacer lo que hace se la ve así dulce, firme, brillante y eso se trasmite y se siente no tan solo en la sala si no con la familia y su practicante. Podemos observar cuando una docente orientadora es un fruto agradable cuando recibe lo mismo que da y eso solo puede ser amor y pasión por lo que hace.*

La residente destaca en esta metáfora cualidades del fruto manzana (docente orientadora) quien, **con dulzura, firmeza y brillo, siendo agradable guía a estudiantes, familias y practicantes, con quienes comparte el sentimiento de amor y pasión por la enseñanza.** Lo que hace que las relaciones educativas sean armoniosas.

En el dibujo, **la elección del rojo intenso en la representación visual de la manzana destaca la pasión y energía de la docente, mientras que la hoja verde añade un toque de frescura y la conexión posible con la naturaleza.** Estos elementos visuales representan la idea de una **docente comprometida y dinámica en su labor.** Se destacan la *docente dulce y agradable, las relaciones positivas con estudiantes, familias, practicantes y amor y pasión por la enseñanza*, lo que hace que esta metáfora pueda ser codificada en MCT.

Y en **Ser Residente es para mí como...** R24 respondió

#### ESPONJA



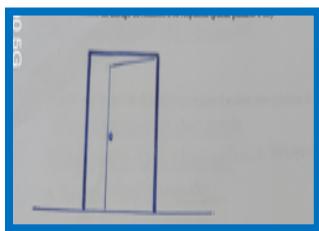
*Porque una esponja absorbe todo y también expulsa cuando debe quedar limpia (asimila, acomoda) por eso me parece que una practicante residente debe ser así cuando está dando sus primeros pasos dentro de una sala con aprendizajes, observaciones, correcciones para poder crecer y poder amar lo hermoso de la docencia.*

Esta metáfora representa la **capacidad de la estudiante para absorber conocimientos, y al mismo tiempo, filtrar y seleccionar lo que considera significativo.** La relación con la docente orientadora es clave para mejorar y perfeccionar habilidades mostrando la importancia de la **adaptabilidad frente a las demandas cambiantes del entorno educativo.**

Respecto del dibujo, la **esponja con una doble textura** simboliza la **complejidad que la residente percibe en la tarea de acomodar y ajustar conocimientos/saberes para responder a las demandas de la enseñanza**. Esa doble textura representa la continua **búsqueda de equilibrio entre los desafíos y la información significativa**, destacando la necesidad de una **adaptación constante en la articulación con las observaciones**. Elementos como *asimilación y acomodación de conocimientos, flexibilidad en el aprendizaje, aprender a enseñar y articular teoría y práctica*, características de esta metáfora la inscriben en la codificación MCT. Siendo la **metáfora emergente – vínculo metafórico MCT5: Una Manzana del Saber y una Esponja del Aprendizaje**

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes del profesorado de educación primaria, R25 expresó, en relación a **El/la Docente Orientador/a es para mí como...la metáfora**

#### PUERTA ABIERTA



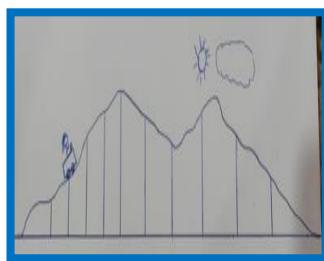
*Porque, en primer lugar, como una líder se presenta con mucha autoridad y tanto estudiantes como residentes la seguimos al pie del cañón.*

La metáfora de la puerta abierta puede interpretarse de varias maneras. Representa la **accesibilidad y acogida hacia la residente**, generando un ambiente donde se sienta **bienvenida**. También sugiere **una comunicación abierta y autoridad reflejada en la influencia con compromiso y siendo un modelo para seguir que equilibra la autoridad con la accesibilidad y un impacto positivo**.

Cuando se observa el dibujo, la representación visual de una puerta completamente abierta en el dibujo simboliza **la disponibilidad y disposición de la docente orientadora para interactuar con la residente**. A la vez simboliza un camino sin restricciones, permitiendo que avance libremente, porque la base dibujada puede indicar que hay un **liderazgo firme y claro, pero también una base sobre la que se funda la apertura y la orientación**. Se destacan la *bienvenida, apertura, accesibilidad y acogida, autoridad y empatía, así como la disponibilidad de la docente*. En este sentido esta metáfora se inscribe en MCT.

Seguidamente R25 se expresó en **Ser Residente es para mí como...**

### UNA MONTAÑA RUSA



*Porque me considero en los ciclos de la mariposa, en un proceso con inicios, como un capullo repleto de ideas y emociones por liberar y una docente referente que me apoya.*

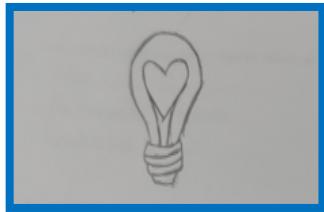
La residente alude a la metamorfosis de la mariposa, destacando que **se encuentra en los inicios del ciclo de vida**, por lo que representa ideas y emociones las cuales desea liberar a medida que pasa por esos ciclos/etapas.

Respecto del dibujo, la residente **muestra su ascenso en la montaña rusa, hacia la superación de desafíos en su período de residencia**. La representación de emociones positivas y momentos de claridad a través del sol, contrastados con desafíos simbolizados por la nube, representan la diversidad de emociones experimentadas durante la residencia. Etapa que puede generar **altibajos**, como lo representa la montaña rusa a medida que se avanza en la misma. Siendo características de esta metáfora la *aventura*

y desafío, la transformación, los inicios prometedores y la capacidad para superar desafíos, la misma se codifica en MCT, derivándose de este binomio, **la categoría emergente – vínculo metafórico en MCT6: Una Puerta Abierta y un Viaje en Montaña Rusa**

Entre los estudiantes del profesorado de educación primaria, también R26 respecto de la oración **El/la Docente Orientador/a es para mí como...** se expresó en

#### **FOCO EN MEDIO DE LA OSCURIDAD**



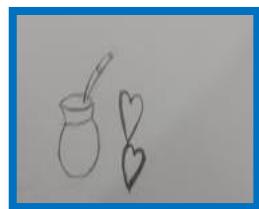
*Porque es luz por la calidad que genera y la paz que da al no sentir de esa parte la penumbra.*

Para el residente la docente orientadora proporciona un **acompañamiento lleno de cariño y comprensión. La luz que emana de ella simboliza su capacidad para transmitir paz y tranquilidad**, en el entorno educativo muestra disposición para orientar al residente.

En el foco que se dibuja con un corazón al centro, **puede simbolizar, por un lado, el amor, la empatía y el cuidado que el residente recibe en el entorno de la residencia**. También **la docente orientadora como inspiración de un modelo afectivo para el residente**, mostrando cómo la conexión emocional y el apoyo afectivo son fundamentales en el proceso de formación y aprendizaje. **Esta representación refleja la importancia de las relaciones humanas cálidas**. De esta manera también esta metáfora se codifica como MSC *porque se resalta la guía con tranquilidad y empatía y la presencia de componentes afectivos*.

Por otra parte, también R26 en **Ser Residente es para mí como...** refirió a

#### **MATE**

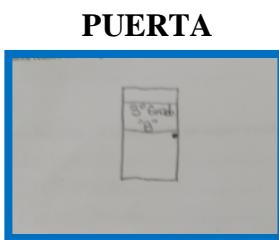


*Porque tranquilo y acompañado en proyectos significativos, de aprendizajes y charlas.*

En esta metáfora el residente destaca que **su residencia se está llevando a cabo en un ambiente positivo**, con momentos significativos. La referencia al **mate** puede asociarse con otras instancias de la práctica como con charlas, puede ser diálogo y la interacción entre docente y residente, así como con compañeros u otros actores educativos. Las interacciones favorecen el intercambio de experiencias y reflexiones, contribuyendo al enriquecimiento mutuo y al desarrollo profesional del residente durante su período de formación práctica.

El dibujo de un **mate y dos corazones** pueden traducirse en **vínculos significativos en el periodo de residencia, conexiones cercanas, colaborativas con la docente, compañeros**. El mate simboliza junto a los corazones, el placer por la enseñanza y los aprendizajes, creando un ambiente cálido y acogedor. **Se resaltan las relaciones interpersonales enriquecedoras y el valor de trabajar en colaboración**. La codificación de esta metáfora es MSC ya que se destaca la *tranquilidad y acompañamiento en la residencia, los proyectos significativos y el aprendizaje colaborativo*. La **metáfora emergente – vínculo metafórico**, de esta manera es **MSC10: La Luz del Foco y el Calor del Mate**.

Finalmente, R27, se expresó en **El/la Docente Orientador/a es para mí como...a**



*Porque es quien nos abre la puerta para conocer un nuevo camino, una nueva realidad, es quien nos da ese momento de estar tan cerca de la realidad educativa que se vive día a día y transformarla.*

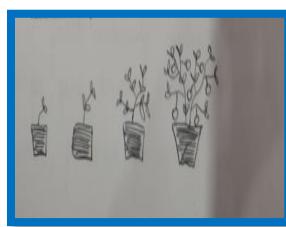
Para la residente la docente orientadora **tiene la apertura para acercarlos a la realidad educativa, a la cotidianeidad de la escuela. Esto se debe a que ofrece en esa cercanía con la realidad, oportunidades de explorar y conocer diferentes aspectos de esta. Los residentes tienen la apertura para contribuir a la mejora del entorno escolar.**

Por ello, el sentido se le puede asignar un **rol facilitador**, que fomenta la participación de los estudiantes y les proporciona las herramientas y apoyo necesarios para que puedan involucrarse y contribuir de manera significativa al ambiente escolar.

Respecto del dibujo, se observa una puerta del grado en el que la residente ha realizado su práctica, lo que habla de su **pertenencia con la escuela y sus actores**. Esta representación se puede interpretar como **una conexión personal y emocional significativa con ese entorno educativo. La imagen de la puerta podría simbolizar tanto el acceso a nuevas oportunidades como el cierre de una etapa importante en su formación**. Esta metáfora también se codifica en MSC ya que encuentran elementos de *docente facilitador de procesos, apertura a la realidad educativa para contribuir a la mejora de la realidad educativa*.

Y, respecto de **Ser Residente es para mí como...** R27 expresó

#### PLANTA



*Porque comenzamos siendo pequeños en relación con el mundo que implica ser residentes y a medida que transcurre el tiempo nos vamos nutriendo de muchos contenidos de los cuales se podrán obtener frutos que utilizaremos para brindar lo mejor a los estudiantes.*

La practicante pone el acento en la **adquisición de contenidos y experiencias que enriquecerán su formación**. El nutrirse de contenidos le permitirá obtener frutos, logros, los cuales compartirá con los estudiantes.

En el dibujo se observa una planta en evolución, hasta dar sus frutos. **Los frutos en sí pueden representar los logros que la residente desea aportar a sus estudiantes**. A lo largo del tiempo la residente va nutriendo su conocimiento por lo que **las plantas en distintos momentos de su crecimiento simbolizan experiencias únicas, desafíos superados, lecciones aprendidas**. Las macetas en el sentido de esta interpretación representan niveles de experiencia, bases sobre las cuales se construyen aprendizajes significativos. Caracterizándose esta metáfora por los *frutos de aprendizajes, para la enseñanza y la contribución al entorno educativo y social*, su codificación es MSC, siendo la **metáfora emergente- vínculo metafórico MSC11: Facilitar Procesos: De Puertas Abiertas y Cosecha de Frutos**.

A continuación, en la Tabla N° 6, se observa la clasificación de las metáforas a partir de las categorías a priori. El análisis se basa en los vínculos metafóricos, resultantes de los binomios metafóricos y sus correspondientes códigos. Esta clasificación provee una visión estructurada de las metáforas expresadas por los estudiantes, permitiendo identificar patrones y tendencias en sus representaciones.

**Tabla N° 6: Clasificación de Vínculos Metafóricos por Categorías a Priori**

Modelo Conductista		Modelo Constructivista		Modelo Socioconstructivista	
Docente Orientador Como...	Residente como...	Docente Orientador como ...	Residente como...	Docente Orientador como...	Residente como...
Enciclopedia	Camino	Farol	Baúl	El Pato de Ovejas	El Perro del Pastor de Ovejas

<b>MC1: Una Gran Enciclopedia en el Camino.</b>		<b>MCT1: Guiar en un Sendero y Descubrir Juntos Nuevos Tesoros.</b>		<b>MSC1: El Pastor y su Fiel Compañía en la Guía del Rebaño.</b>	
Piedra en la Mochila que Cuesta Llevar	Alpinista	Espejo	Camino	Brújula	Caminante
<b>MC2: Sísifo y la Piedra en la Mochila del Alpinista</b>		<b>MCT2: Reflejo del Diálogo en el Tránsito al Futuro Rol</b>		<b>MSC2: Una Brújula Flexible y un Caminante Feliz</b>	
Ventana Entreabierta	Rayito de Sol	Tu Seño Favorita	Un Vaso de Vidrio	Alfarero	Mariposa
<b>MC3: Una Ventana sin Apertura y un Rayo de Sol Cautivo</b>		<b>MCT3: Un Vaso de Vidrio para Cuidar con Empatía y Motivación</b>		<b>MSC3: Acompañar con Sabiduría para el Vuelo y la Transformación</b>	
Brújula	Bitácora de Viaje	Oruga	Planta	Anfitriona	Semilla
<b>MC4: Una Bitácora que Narra su Viaje sin Brújula</b>		<b>MCT4: Metamorfosis y Crecimiento Mutuo</b>		<b>MCS4: Facilitadora de Procesos con Empatía y Comunicación Floreciente</b>	
Una Puerta Semiabierta	Camino	Manzana	Esponja	Reloj	Puente
<b>MC5: Una Puerta Semiabierta en el Camino hacia la Confianza</b>		<b>MCT5: Una Manzana del Saber y una Esponja del Aprendizaje</b>		<b>MSC5: Tejer Tiempos para Construir Puentes</b>	
Inspector de Tránsito	Malabarista	Puerta Abierta	Montaña Rusa	Jardinera	Mariposa
<b>MC6: La Inspectora de Tránsito y el Equilibrio de la Malabarista en el Conductismo Vial</b>		<b>MCT6: Una Puerta Abierta y un Viaje en Montaña Rusa</b>		<b>MSC6: Cultivo de Flores y Mariposas</b>	

Elefante	Hormiga que carga el Gran Elefante.		Faro	Vasija de Barro
<b>MC7: Un Gran Elefante en la Espalda de una Hormiga</b>			<b>MSC7: Un Faro en el Corazón de una Vasija de Barro</b>	
Caja	Barco		Libro	Una Gran Flor
<b>MC8: Navegar en Caja Segura</b>			<b>MSC8: Entre Páginas y Pétalos: Un Libro y una Gran Flor.</b>	
Constructor de Muros	Escalera		Tutor	Rompecabezas
<b>MC9: Un Muro Irrompible y una Escalera sin Salida</b>			<b>MSC10: Tutor y Ensamblaje de Conocimientos de la Trayectoria Educativa</b>	
Libro Cerrado	Ciclo de Vida de la Mariposa		Foco en Medio de la Oscuridad	Mate
<b>MC10: Transformación Alada en Contextos de Comunicación Desafiantes</b>			<b>MSC11: La Luz del Foco y el Calor del Mate</b>	
			Puerta	Puerta
			<b>MSC12: Facilitar Procesos: De Puertas Abiertas y Cosecha de Frutos</b>	
<b>Fuente: elaboración propia</b>				

Los resultados muestran que el sistema de código MC tiene una frecuencia de 10 siendo exclusivo de residentes del Profesorado de Educación Especial. Por otro lado, el sistema de códigos MCT, con una frecuencia de 6, incluye metáforas de estudiantes de

Profesorados de Educación Especial, Inicial y Primaria. En cuanto al sistema de código MCS con frecuencia 11 abarca metáforas de estudiantes de los tres Profesorados. El análisis de agrupamiento de metáforas revela en el modelo conductista interacciones docente - orientador - residentes estructuradas y directivas con instrucciones específicas y prácticas que enfatizan la necesidad de control. Se destacan barreras actitudinales y su impacto negativo en la comunicación y participación de los estudiantes, así como en sus estados de ánimo y emociones.

En el modelo constructivista, se resaltan prácticas colaborativas, construcción conjunta de conocimiento y un rol docente como guía y facilitador. También se enfatiza un ambiente de apoyo, donde los estudiantes participan activamente y se destaca la importancia de la empatía y el cuidado.

En el modelo socioconstructivista, se torna de relevancia la importancia de la construcción social del conocimiento y la colaboración entre estudiantes, algunas de ellas reflejan la importancia del diálogo y la riqueza que aportan tanto los docentes como los residentes y entre ellos y el entorno, contexto social, incluyendo la capacidad transformadora de la comunicación y el diálogo.

En base al análisis de las metáforas se procedió a una subcategorización<sup>17</sup>. En las Tablas N° 7, 8 y 9, las metáforas se agruparon en cada subcategoría a partir de rasgos comunes, lo que permite la emergencia de una modalidad de vínculo para cada categoría a priori.

---

<sup>17</sup> Las categorías están compuestas por subcategorías que contienen las unidades de texto agrupadas por ideas comunes. Rueda Sánchez, M. P., Armas, W. J., & Sigala-Paparella, S.-P. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83–96. <https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i2.pp83-96>

**Tabla N° 7: Distribución de Metáforas por Subcategorías a Priori según el Modelo Conductista**

Modelo Conductista -MC-De Racionalidad Tecnocrática		
<i>Comunicación mayormente centrada en la entrega de información y retroalimentación sobre comportamiento, instrucción directa, énfasis en reforzar conductas deseadas. Alumno como aprendiz pasivo, profesor como transmisor de la información.</i>		
Subcategoría a Priori y Códigos		
Instrucción y Dirección -ID	Control Excesivo-CE	Confort Tradicional Docente-CTD
<i>El rol del docente se limita principalmente a proporcionar instrucciones y dirigir el proceso de aprendizaje de manera unidireccional. Transmisión de conocimiento de manera explícita, con el docente como figura central.</i>	<i>Control estricto y rígido por parte del docente sobre el proceso formativo, ausencia de autonomía para el residente, énfasis en la supervisión y restricción del aprendizaje, limitando la capacidad del estudiante para explorar y descubrir.</i>	<i>Ambiente educativo donde se valora la comodidad y la adherencia a prácticas tradicionales por parte del docente. Se aferra a métodos convencionales priorizando la estabilidad y la familiaridad en lugar de explorar enfoques más innovadores.</i>
<b>MC1-ID: Una Gran Enciclopedia en el Camino</b>	<b>MC2-CE: Sísifo y la Piedra en la Mochila del Alpinista.</b> <b>MC3-CE: Una Ventana sin Apertura y un Rayo de Sol Cautivo</b> <b>MC5-CE: Una Puerta Semiabierta en el Camino hacia la Confianza</b> <b>MC6-CE: La Inspector de Tránsito y el Equilibrio de la Malabarista en el Conductismo Vial</b> <b>MC7-CE: Un Gran Elefante en la Espalda de una Hormiga</b> <b>MC9-CE: Un Muro Irrompible y una Escalera sin Salida</b> <b>MC10-CE: Transformación Alada en Contextos de Comunicación Desafiantes</b>	<b>MC4-CTD: Una Bitácora que Narra su Viaje sin Brújula</b> <b>MC8-CTD: Navegar en Caja Segura</b>
<i>La prevalencia de metáforas agrupadas en el modelo conductista de control excesivo, con elementos que bloquean la comunicación y la construcción de vínculos con los residentes, sugiere una percepción de prácticas educativas más rígidas y centradas en el control por parte de los docentes orientadores. Además, se observa la presencia de elementos emocionales que pueden generar impactos negativos en los estudiantes.</i>		
<b>Vínculo entre Barreras: Instrucción, Dirección, Control y Confort Tradicional Docente.</b> Teoría Implícita Directa <sup>18</sup> El docente orientador asume que su principal función es transmitir conocimientos y habilidades técnicas al residente, centrándose en la transmisión de la información y la corrección de errores.		
<b>Fuente: elaboración propia</b>		

<sup>18</sup>Las metáforas reflejan una perspectiva directa y simple sobre el papel del docente como orientador, lo que concuerda con una creencia no expresada conscientemente y más directa en la instrucción. Pedreira Alves y Pozo (2014).

**Tabla N° 8: Distribución de Metáforas por Subcategorías según el Modelo Constructivista**

Modelo Constructivista –MCT-De Racionalidad Interpretativa		
<i>Comunicación interactiva enfocada en la construcción conjunta del conocimiento, fomenta el diálogo, la reflexión y el intercambio de ideas. Estudiante como agente activo en el proceso de construcción de su propio conocimiento y el docente como un facilitador del proceso.</i>		
Subcategoría a Priori y Códigos		
Guía, Facilitador de Procesos y Cuidado del Otro-GFPCO	Colaboración, Construcción y Descubrimiento-CCD	Evolución Positiva del Vínculo-EPV
<p><i>El docente asume el rol de guía, proporcionando un acompañamiento que fomente la exploración activa del residente. Se alienta a los mismos a comprender los procesos, fomentando la participación activa y entendimiento profundo. El cuidado del otro destaca la importancia de la empatía y el apoyo en el proceso formativo.</i></p>	<p><i>Subraya la colaboración entre docente y estudiante, donde ambos participan activamente en la construcción conjunta del conocimiento. Se analiza la interacción positiva y el descubrimiento compartido como elementos fundamentales. Se resalta la importancia de explorar y aprender de manera significativa.</i></p>	<p><i>Expresa la idea de una relación educativa en constante evolución y mejora. Destaca un vínculo positivo entre docente y estudiante que se desarrolla progresivamente. El énfasis está en la transformación positiva de la relación, promoviendo un ambiente propicio para el aprendizaje.</i></p>
<p><b>MCT3-GFPCO: Reflejo del Diálogo en el Tránsito al Futuro Rol.</b>  <b>MCT3-GFPCO: Un Vaso de Vidrio para Cuidar con Empatía y Motivación.</b></p>	<p><b>MCT5-CCD: Una Manzana del Saber y una Esponja del Aprendizaje.</b>  <b>MCT6-CCD: Una Puerta Abierta y un Viaje en Montaña Rusa.</b></p>	<p><b>MCT4-EPV: Metamorfosis y Crecimiento Mutuo.</b></p>
<p><i>Las metáforas del modelo constructivista representadas en este esquema subrayan la participación activa del estudiante, colaboración mutua con los docentes orientadores, diálogo y disposición de los docentes para la comunicación y la construcción de conocimientos y vínculos.</i></p>		
<p><b>Vínculo como Construcción, Facilitación de Procesos, Colaboración y Cuidado Mutuo.</b>  Teoría Implícita Interpretativa<sup>19</sup>.</p> <p>El Docente orientador cree en que el aprendizaje se construye a través de la reflexión conjunta y el diálogo abierto con el residente para adaptar la orientación de acuerdo con sus necesidades individuales y su contexto.</p>		
<p><b>Fuente: elaboración propia</b></p>		

<sup>19</sup> Las metáforas sugieren una interpretación más profunda y subjetiva del vínculo pedagógico, destacando la facilitación de procesos de aprendizaje. Pedreira Alvez y Pozo (2014).

**Tabla N° 9: Distribución de Metáforas por Subcategorías según el Modelo Socioconstructivista**

Modelo Socioconstructivista -MSCT-De Racionalidad Crítica	
Comunicación participativa y crítica, busca la conciencia social y la transformación. Estudiante como agente activo de construcción de su propio conocimiento, docente agente de cambio que promueve la conciencia crítica, haciendo hincapié en aprendizaje social.	
Subcategoría a Priori y Códigos	
Co-construcción Social-CCS	Encuentro y Diálogo-ED
<p>Se destaca la colaboración y construcción conjunta del conocimiento entre el docente y los residentes fomentando un ambiente de aprendizaje interactivo y participativo.</p> <p><b>MSC1-CCS:</b> <i>El Pastor y su Fiel Compañía en la Guía del Rebaño.</i></p> <p><b>MSC5:</b> <i>Tejer Tiempos para Construir Puentes.</i></p> <p><b>MSC3-CCS:</b> <i>Acompañar con Sabiduría para el Vuelo y la Transformación.</i></p> <p><b>MSC2-CCS:</b> <i>Una Brújula Flexible y un Caminante Feliz.</i></p> <p><b>MSC7-CCS:</b> <i>Un Faro en el Corazón de una Vasija de Barro.</i></p> <p><b>MSC10-CCS:</b> <i>Tutor y Ensamblaje de Conocimientos de la Trayectoria Educativa.</i></p>	<p>Destaca la importancia del encuentro y el diálogo en el proceso educativo promoviendo una comunicación abierta y bidireccional entre el docente y el residente.</p> <p><b>MSC10-ED:</b> <i>La Luz del Foco y el Calor del Mate.</i></p> <p><b>MSC8-ED-ED:</b> <i>Entre Páginas y Pétalos: Un Libro y una Gran Flor.</i></p> <p><b>MSC11-ED-ED:</b> <i>Facilitador de Procesos. De Puertas Abiertas y Cosecha de Frutos Significativos.</i></p> <p><b>MSC6-ED:</b> <i>Cultivo de Flores y Mariposas.</i></p> <p><b>MCS4-ED:</b> <i>Facilitadora de Procesos con Empatía y Comunicación Floreciente.</i></p>
<p>Este esquema condensa las metáforas del modelo Socioconstructivista resaltando la participación activa del estudiante, la colaboración, así como la co-implicación, encuentro y diálogo. Estos elementos reflejan un enfoque que va más allá de la mera construcción del conocimiento, al enfatizar el encuentro y diálogo.</p> <p><b>Vínculo como Construcción Social, Encuentro y Diálogo.</b></p> <p>Teoría Implícita Constructivista<sup>20</sup>.</p> <p>El docente orientador parte del principio de que el aprendizaje es un proceso activo en el que el residente construye su propio conocimiento a partir de sus experiencias, interacciones y reflexiones. Fomenta un enfoque centrado en el estudiante, donde el residente es el protagonista de su propio aprendizaje, explorando, cuestionando y construyendo significados.</p>	
<p><b>Fuente:</b> elaboración propia</p>	

Para encuadrar las metáforas en una categoría se ha analizado el significado dado por el participante, ya que una misma metáfora puede tener distintas interpretaciones y sustentarse en diferentes creencias. Como lo fueron las metáforas de la maestra, la mariposa, la puerta, el

<sup>20</sup>Las metáforas destacan de construcción social en el vínculo pedagógico, donde las personas construyen activamente sus creencias sobre el mundo a partir de experiencias, conocimientos previos y percepciones subjetivas, en espacios de diálogo. Pedreira Alves y Pozo (2014).

libro. Además, los dibujos permiten expresar aspectos como las emociones que son difíciles de articular con palabras. A continuación, se presenta la Tabla N° 10 con la clasificación de las modalidades del vínculo docente-residente según el profesorado, nivel de enseñanza donde se realizaron las residencias y modelo educativo de los participantes en esta investigación.

**Tabla N° 10: Vínculo Pedagógico en Relación con el Modelo Educativo que lo Caracteriza por Profesorado y Nivel Educativo de Residencia**

UO	Profesorado	Nivel Educativo donde se realizó la residencia	Modelo Educativo que caracteriza el Vínculo Pedagógico
1	Educación Especial	Primario- Privado	<b>Conductista:</b> Instrucción y Dirección.
2	Educación Especial	Primario -Estatal	<b>Conductista:</b> Control Excesivo.
3	Educación Especial	Primario - Estatal	<b>Conductista:</b> Control Excesivo.
4	Educación Especial	Primario - Estatal	<b>Socioconstructivista:</b> Co-construcción Social.
5	Educación Especial	Primario -Estatal	<b>Conductista:</b> Confort Tradicional.
6	Educación Especial	Primario - Estatal	<b>Conductista:</b> Control Excesivo.
7	Educación Especial	Primario- Estatal	<b>Socioconstructivista:</b> Co-construcción Social.
8	Educación Especial	Primario - Estatal	<b>Conductista:</b> Control Excesivo.
9	Educación Especial	Secundario- Privado	<b>Constructivista:</b> Colaboración, Construcción y Descubrimiento.
10	Educación Especial	Secundario - Privado	<b>Conductista:</b> Control Excesivo.

11	Educación Especial	Primaria - Estatal	<b>Conductista:</b> Confort Tradicional.
12	Educación Especial	Secundario - Privado	<b>Conductista:</b> Control Excesivo.
13	Educación Especial	Secundario - Privado	<b>Socioconstructivista:</b> Co-construcción Social.
14	Educación Especial	Inicial- Privado	<b>Constructivista:</b> Guía, Facilitador de Procesos y Cuidado del Otro.
15	Educación Especial	Inicial- Privado	<b>Socioconstructivista:</b> Encuentro y Diálogo
16	Educación Especial	Inicial- Estatal	<b>Conductista:</b> Control Excesivo.
17	Educación Inicial	Inicial- Estatal	<b>Socioconstructivista:</b> Co-construcción Social.
18	Educación Inicial	Inicial- Estatal	<b>Constructivista:</b> Guía, Facilitador de Procesos y Cuidado del Otro.
19	Educación Inicial	Inicial- Estatal	<b>Socioconstructivista:</b> Encuentro y Diálogo.
20	Educación Inicial	Inicial- Estatal	<b>Constructivista:</b> Evolución Positiva del Vínculo.
21	Educación Inicial	Inicial- Estatal	<b>Socioconstructivista:</b> Co-Construcción Social.
22	Educación Inicial	Inicial- Estatal	<b>Socioconstructivista:</b> Co-Construcción Social
23	Educación Inicial	Inicial- Estatal	<b>Socioconstructivista:</b> Co-Construcción Social
24	Educación Inicial	Inicial- Estatal	<b>Constructivista:</b> Colaboración, Construcción y Descubrimiento.
25	Educación Primaria	Primario- Estatal	<b>Constructivista:</b> Colaboración, Construcción y Descubrimiento.

26	Educación Primaria	Primario-Estatal	<b>Socioconstructivista:</b> Encuentro y Diálogo.
27	Educación Primaria	Primario- Estatal	<b>Socioconstructivista:</b> Encuentro y Diálogo.
<b>Fuente:</b> elaboración propia			

De acuerdo con estos datos se observa que los estudiantes del profesorado de educación especial que han realizado su residencia en diferentes niveles educativos y tipos de gestión tienden a tener concepciones más tradicionales y conductistas respecto del vínculo con su docente orientador ya sea de gestión estatal o privada. Por otro lado, aquellos que realizaron residencias exclusivamente en educación inicial o primaria muestran una mayor inclinación a modelos constructivistas y socioconstructivistas. Además, se destaca que los estudiantes del profesorado de educación especial enfrentan resistencias. Dos estudiantes de esta muestra compartieron desde distintos institutos de formación docente su residencia en un nivel primario de una escuela de gestión estatal, unidad de análisis 2 con unidad de análisis 25, y mientras que, una tuvo que desafiar las barreras actitudinales (estudiante del profesorado de educación especial), la otra (estudiante del profesorado de educación primaria) encontró reconocimiento y aceptación. Esto muestra que las experiencias pueden variar significativamente entre vínculos, en tanto con la docente orientadora encontró resistencia a diferencia de la residente de educación primaria con quien se pudo dar el lugar del encuentro y el diálogo.

Con el propósito de enriquecer la accesibilidad a los resultados, a continuación, se muestra la Tabla N° 11 mediante una codificación cromática para favorecer una observación visual rápida sobre la distribución y concentración de los residentes por profesorados según el tipo de vínculo pedagógico con el docente orientador. Es necesario recordar, que el color anaranjado se corresponde con el Profesorado de Educación Especial, el color violeta con el Profesorado de Educación Inicial y el color azul, con el Profesorado de Educación Primaria.

**Tabla 11: Distribución cromática del vínculo pedagógico por modelos educativos**

Categoría: MC (Modelo Conductista)			Categoría: MCT (Modelo Constructivista)			Categoría: MSC (Modelo Socioconstructivista)	
SubCat. ID <i>(Instrucción y Dirección)</i>	SubCat. CE <i>(Control Excesivo)</i>	SubCat. CTD <i>(Confort Tradicional Docente)</i>	SubCat. GFPCO <i>(Guía, Facilitador de Procesos y Cuidado del Otro)</i>	SubCat. CCD <i>(Colaboración, Construcción y Descubrimiento)</i>	SubCat. EPV <i>(Evolución Positiva del Vínculo)</i>	SubCat. CCS <i>(Co-construcción social)</i>	SubCat. ED <i>(En cuento y Diálogo)</i>
Nivel Primario-Privado	Nivel Primario-Estatal	Nivel Secundario-Privado	Nivel Primario-Estatal	Nivel Secundario-Privado	Nivel Inicial- Estatal	Nivel Secundario-Privado	Nivel Inicial-Estatal
	Nivel Primario-Estatal	Nivel Secundario-Privado	Nivel Primario-Estatal	Nivel Inicial- Estatal		Nivel Inicial - Privado	Nivel Inicial-Estatal
	Nivel Primario-Estatal		Nivel Inicial- Estatal			Nivel Inicial - Privado	Nivel Primario
	Nivel Primario-Estatal					Nivel Inicial- Estatal	Nivel Primario
	Nivel Primario-Estatal					Nivel Inicial- Estatal	
	Nivel Primario- Estatal					Nivel Inicial- Estatal	
	Nivel Primario- Estatal					Nivel Inicial- Estatal	
<b>Fuente:</b> elaboración propia. Nota: Color Celeste: Profesorado de Educación Primaria. Color Lila: Profesorado de Educación Inicial. Color anaranjado: Profesorado de Educación Especial.							

En esta codificación cromática, se observa que la mayoría de los residentes del profesorado de educación especial se concentra en el modelo conductista con énfasis particular en la modalidad del vínculo de control excesivo. En contraste en el modelo constructivista se observa una diversificación en las respuestas, evidenciando variaciones entre estudiantes de educación especial, inicial y primaria, similar a lo observado en el modelo socioconstructivista. Este patrón muestra como en la tabla anterior, que estudiantes del profesorado de educación especial que han realizado su residencia en diferentes niveles educativos y tipos de gestión, tienden a tener concepciones más tradicionales y conductistas respecto del vínculo con su docente orientador ya sea de gestión estatal o privada. Por otro lado, aquellos que realizaron residencias exclusivamente en educación inicial o primaria muestran una mayor inclinación a modelos constructivistas y socioconstructivistas.

En esta investigación los participantes fueron invitados a plasmar sus experiencias en residencia mediante narrativas pedagógicas. De estas se seleccionaron dos con el objetivo de proporcionar una visión más completa y equilibrada de dicha vivencia. Los fragmentos seleccionados se entrelazan con las metáforas que ilustran al docente orientador como una *piedra en la mochila que cuesta llevar* y la *residente como alpinista*. Así como el docente orientador como *faro* y residente como *vasija de barro*. Uno de los criterios, consiste en analizar experiencias que exhiban aspectos negativos ya que este análisis sobre las dificultades brinda valiosas oportunidades de mejora. En el conjunto de metáforas, los rasgos conductistas con un matiz de control rígido a inflexible son los que adquieren mayor relevancia. Otro criterio es resaltar aspectos positivos donde sea posible identificar modos de acompañamiento, contribuyendo así a reforzar prácticas de residencia en entornos de cuidado, encuentro y diálogo.

Dado que las experiencias educativas no son unidimensionales, el proceso de identificar tantos aspectos negativos y positivos implica una decisión reflexiva, una elección

que refleja la comprensión de la complejidad y autenticidad de la persona en el presente dentro de la narrativa, reconociendo así la diversidad y riqueza de la vivencia educativa. En la Tabla N° 12 que se presenta a continuación, se utilizó el método de análisis de contenido temático al igual que en las metáforas, codificando con un ‘codigoemoji’. Los *emojis* que acompañan a cada tema fueron asignados por cada estudiante. Estos añaden una dimensión emocional para expresar sentimientos o actitudes asociadas a los temas codificados. Como las metáforas, al ser un signo visual trascienden la barrera lingüística, permitiendo incluso una comunicación más accesible y universal. A de tenerse en cuenta que, en el relato siempre se incluyen dimensiones de la reflexión como sujeto, subjetividad del narrador, contexto de la narración, modos de enunciar, situación de referida, espacio, temporalidad, contexto, componentes sociales, psíquicos, entre otros.

**Tabla 12: Análisis de Narrativas Pedagógicas**

Relación Metáfora y Párrafos Significativos de Narrativas Pedagógicas-2 Casos	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos	
<p><i>Metáfora Docente Orientadora como una Piedra en la Mochila que Cuesta Llevar codificada en MC (Modelo Conductista)</i></p>	<p><b>Título de la Narrativa: Obstáculos que dañan.</b></p> <p>“Los <b>obstáculos que dañan</b>, son aquellas cosas que nos <b>dejan marcas para toda la vida, ya que algo que daña deja su cicatriz</b> y un recuerdo inolvidable, así recordaré aquella docente orientadora, como una <b>herida que no quiero volver a abrir</b>, como una persona que <b>no piensa en el bienestar de los demás, sino el de ella misma</b>”.</p>	 Reconocimiento del impacto negativo de la experiencia.  Conciencia sobre las marcas simbólicas.  Valorización del aprendizaje.  Conciencia sobre el bienestar emocional.  Reflexión sobre la propia salud mental.	 Experiencia negativa perdurable.  Cicatriz emocional profunda.  Docente orientadora percibida como egoísta.  Desconfianza hacia la docente.  La experiencia de comparar con una herida.

	<p><i>“En esta etapa de residencia, nos mostró <b>dos caras totalmente distintas</b>, en una, una persona totalmente agradable, brindando lo mejor de ella para que estemos lo más cómodas posible, pero, por otro lado, con una <b>bipolaridad</b> (si así se puede llamar), que <b>no sabíamos cómo iba a estar la próxima vez que nos encontráramos</b>. Llegando al punto de <b>odiarnos y ubicarnos en un rincón sin poder interactuar con los estudiantes</b>, ni que los estudiantes puedan interactuar con nosotras, haciendo que el aula pase de un lugar pasivo, a un <b>ambiente totalmente tenso</b>, obteniendo que <b>los estudiantes se pongan nerviosos a la hora de querer preguntarnos algo</b>”.</i></p>	 Por un lado, persona agradable y acogedora.  Reconocimiento de la influencia del ambiente negativo en el aula.	 Bipolaridad en la conducta percibida sobre la docente orientadora.  Cambios bruscos de actitud afectando la interacción con el grupo clase.  Sentimiento de temor hacia la docente.  Ambiente tenso y restrictivo.  Impacto negativo en la interacción con los estudiantes.
	<p><i>“Desde esta actitud sólo aceptaba como válido lo que ella sabía, o aquello que puede ser explicado con los conocimientos que ella poseía, y <b>cerrándose a escuchar una opinión distinta y a aprovechar lo que ésta le podía proveer</b>”.</i></p>	 Valoración en la consistencia de la posición docente.  Autoconocimiento de lo que se puede brindar en una práctica.	 Falta de apertura a opiniones diferentes y a enriquecerse de otras perspectivas.  Restricción en la diversidad de ideas.  Creación de un ambiente cerrado y limitado en el intercambio.

<p><i>Metáfora Docente Orientadora como Faro y Residente como Vasija de Barro codificada como MSC (Modelo Socioconstructivista)</i></p>	<p><b>Título de la Narrativa: Una guía en el camino</b></p> <p><i>“Mirando un poco hacia atrás; me encuentro una mañana de un miércoles 01 de junio despertando muy temprano y llegando diez minutos antes a la escuela en donde transcurría mi residencia. En esa mañana los <b>nervios, las ansias, la incertidumbre se apoderaba de mi ser, supongo que era por lo nuevo, lo desconocido</b>...En un primer momento alguien noto lo que me pasaba por dentro y fue la primera docente <b>que genero calma, ofreciéndome pasar con ella a lo que era la sala de docentes y así conocí parte de lo que conforma dicha institución</b>. Al interior del aula me presente con los estudiantes quienes miraban asombrados y surgían las primeras preguntas acerca de mi presencia. <b>No solo fue presentarme ante los estudiantes sino mantener las primeras palabras con la docente orientadora y ese fue el primer momento de nuestro vínculo”.</b></i></p>	 Generar calma por parte de la docente.  Introducción positiva a la institución.  Inicio de interacción positiva con la docente orientadora.	 Nervios, ansias e incertidumbres, sentimientos de desconocimiento a lo nuevo.  Desafío inicial en la presentación ante la clase.  Momento de ajuste a un nuevo entorno.
	<p><i>“Al pasar de los días trajo consigo un nuevo sentimiento que fue la tranquilidad, tranquilidad de quien compartía su saber, su escucha y su respeto por mis ideas, la manera de trabajar que cada una tenía; tranquilidad que construó al generar un vínculo con quien <b>se interesó en conocerme y dejó que la conozca, quien con el paso de las semanas conformamos un buen equipo en base al diálogo”.</b></i></p>	 Tranquilidad al compartir experiencias y conocimientos con la docente orientadora.  Escucha activa y respeto por las ideas.  Formación de un buen equipo basado en el diálogo.  Interés mutuo en conocerse y construir vínculos.	 Posible ajuste necesario a diferentes estilos de trabajo.

	<p><i>“Aparece un sentimiento nuevo, uno que fue lo mejor que en mis prácticas pude vivenciar... <b>LA FELICIDAD</b> de sentirme completa, de sentir que podía, que si en un comienzo tenía dudas de estar a la altura puedo decir que lo <b>estuve gracias a la docente orientadora y también el grupo clase quienes me brindaron respeto y a quienes admiro por su capacidad de enseñarme y enseñanzas compartidas”.</b></i></p>	 <p>Felicidad y satisfacción personal.</p>  <p>Sentimiento de plenitud.</p>  <p>Reconocimiento y gratitud a la docente orientadora y al grupo clase por los logros y capacidad de enseñar.</p>	
<p><b>Fuente:</b> elaboración propia</p>			

El análisis muestra que la *Metáfora Docente Orientadora como una Piedra en la Mochila que Cuesta Llevar y Residente como Alpinista codificadas en MC (Modelo Conductista)*, se asocia con una experiencia negativa por el daño, la herida, el egoísmo, la bipolaridad, la tensión, el temor, la restricción y la falta de apertura de la docente orientadora. Mientras que la *Metáfora Docente Orientadora como Faro y Residente como Vasija de Barro codificadas como MSC (Modelo Socioconstructivista)* se asocia con una experiencia positiva, caracterizada por la calma, el acompañamiento positivo a la institución, el vínculo, la tranquilidad, el respeto, el diálogo, el interés, la felicidad, la plenitud, la capacidad y la gratitud.

La complejidad en las experiencias pedagógicas y los vínculos implica tanto aspectos positivos como negativos. Aunque se reconocen momentos de tensión y ajustes necesarios a estas experiencias, el trabajo en equipo, la confianza, el respeto, el diálogo, entre otros, resaltan la importancia de la confianza en el proceso formativo de las residencias.

En el marco del modelo conductista, la manifestación de positividad se materializa mediante el uso de *emojis* que comunican alegría y reconocimiento. Esos símbolos son aplicados cuando la residente comparte identificaciones positivas relacionadas con su

experiencia, como por su autoconocimiento de lo que se puede brindar en una práctica. Por otro lado, a los aspectos negativos les asigna *emojis* que expresan esfuerzo, cuidado de salud, ansiedad, preocupación, ambigüedad, exasperación. En coherencia la interpretación de la metáfora *Docente Orientadora como una Piedra en la Mochila que Cuesta Llevar y Residente como Alpinista*, se resalta la dualidad emocional de la experiencia, brindando una representación gráfica de los desafíos y esfuerzos enfrentados. Es de relevancia destacar que en el modelo socioconstrutivista, se opta por *emojis* con una connotación más positiva evidenciando la diferencia en la experiencia vincular de la residencia. A continuación, se deja un listado de los *emojis* de los seleccionados por las residentes, cada uno con significados derivados de diversas fuentes. Es crucial destacar la transparencia en el proceso, ya que después de asignar los *emojis*, se compiló la lista con los significados acordados también por las estudiantes. Las estudiantes no realizaron cambios, sino que, en su lugar, añadieron expresiones emocionales adicionales. Las dos situaciones de formación ofrecen oportunidades únicas para el desarrollo profesional de las residentes como futuras docentes. Aunque ciertas tendencias pueden ser más afirmativas y otras negadas, el proceso de formación influye en la subjetividad y en la constitución de la identidad profesional de manera diferenciada en cada caso.

**Cuadro N°1: Listado de Expresiones y Significados Emocionales Positivos y Negativos Seleccionados por las Estudiantes:**

1	 -Cara Sonriente: Serenidad, amabilidad.
2	 - Cara sin Expresión: Neutralidad, ausencia de emoción.
3	 - Cara Sudorosa y Caliente: Calor extremo, esfuerzo.
4	 - Cara Sonriente con Manos Apretadas: Afecto, abrazo amistoso.
5	 - Cara Sonriente con Ojos Grandes: Felicidad, alegría.

6		- Cara con Ojos Rodando: Desdén, exasperación.
7		- Recuperación, cuidado de la salud.
8		- Cara Asombrada con Estrellas en los Ojos: Asombro, admiración.
9		- Cara Sonriente con Ojos Grandes: Felicidad, alegría.
10		- Cara Al Revés: Ambigüedad.
11		- Cara Mareada: Deslumbramiento, confusión.
12		- Cara con Cejas Levantadas y Sudor: Ansiedad, preocupación.
13		- Bocadillo de Diálogo: Comentario, conversación.
14		- Cara Sonriente con Ojos Cerrados: Alegría, diversión.
15		- Mano Escribiendo: Escribir, tomar notas.
16		- Arcoíris: Alegría, diversidad, esperanza.
17		- Mano Estrechándose: Saludo, acuerdo, colaboración.
18		- Manos Juntas: Gratitud, agradecimiento.
19		- Cara con Expresión de Asombro: Sorpresa, shock.
20		- Cara Pensativa: Reflexión, duda.
21		- Cara Triste: Tristeza, desánimo.
22		- Cara Sonriente: Felicidad, satisfacción.
23		- Cara Enojada: Enojo, frustración.

24	 - Cara de Fiesta con Sombrero de Fiesta: Celebración, entusiasmo.
25	 -Educación, Conocimiento, Aprendizaje, Graduación.
26	 -Crecimiento, Desarrollo y Cuidado.

Hasta aquí la metodología de codificación y categorización de datos, que incluyó tanto metáforas como narrativas pedagógicas, proporcionando una visión más profunda y contextualizada de la información recopilada en el campo. Al ir un poco más allá de cada metáfora, en articulación con las narrativas, se logra una comprensión más completa, creándose, de esta manera, una base sólida para la discusión de los resultados. La vinculación de estos hallazgos con la literatura revisada en la investigación enriquece aún más la comprensión, permitiendo identificar similitudes y discrepancias.

La integración de las metáforas, los dibujos y las narrativas pedagógicas en la discusión de resultados ofrece una perspectiva rica y multidimensional, que contribuye a la construcción de significados y al desarrollo de conclusiones fundamentadas. Este itinerario metodológico robusto aporta una comprensión holística de las experiencias educativas analizadas.

En el análisis de resultados previamente sistematizados, se abordará la discusión a través de las tres modalidades de vínculo emergentes. Es necesario destacar que las metáforas son la estrategia metodológica que permitió a los residentes expresar sus concepciones acerca de ambas figuras, trascendiendo la simple descripción. Al ser una herramienta creativa permite explorar, acceder y comprender concepciones de manera indirecta, animando la reflexión y facilitando una comprensión más profunda al conectar los implícitos con las experiencias individuales.

De manera rizomática<sup>21</sup>, se retoman los vínculos metafóricos y el marco referencial para el desarrollo de la discusión de resultados.

---

<sup>21</sup> Rizoma es un concepto filosófico desarrollado por Gilles Deleuze y Félix Guattari en su proyecto *Capitalismo y Esquizofrenia* (1972, 1980). Es lo que Deleuze llama una «imagen de pensamiento, basada en el rizoma botánico, que aprehende las multiplicidades. En la teoría filosófica de Gilles Deleuze y Félix Guattari, un **rizoma** es un modelo descriptivo o epistemológico en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica —con una base o raíz dando origen a múltiples ramas, de acuerdo al conocido modelo del árbol de Porfirio—, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro (Deleuze y Guattari 1972, p.13).

**CAPÍTULO VI**  
**DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

La discusión de resultados se organiza mediante tres títulos que expresan las modalidades de vínculo entre docente orientador y residentes emergentes del análisis de las metáforas. A la discusión de resultados con el marco referencial (teórico conceptual) se integra el análisis de dos narrativas pedagógicas y las metáforas visuales (dibujos) con su interpretación. A medida que se avanza en la redacción, las metáforas se van agrupando en la discusión de datos según las subcategorías a priori Instrucción y Dirección - D, Control Excesivo - CE y Confort Tradicional Docente – CTD, ya explícitas en Tabla Nº 7, para el Modelo Conductista- MD; subcategoría a priori Guía, Facilitador de Procesos y Cuidado del Otro - GFPCO, Colaboración, Construcción y Descubrimiento - CCD, y Evolución Positiva del Vínculo - EPV, ya explícitas e Tabla Nº 8, para el Modelo Constructivista - MCT; y subcategorías a priori Co-construcción Social - CCS y Encuentro y Diálogo - ED, ya explícitas en la Tabla Nº 9 para el Modelo Socioconstructivista.

## **VI.1. Vínculo entre Barreras: Instrucción, Dirección, Control y Confort Tradicional Docente**

Las metáforas asociadas al modelo conductista (MC), se alinean con la tradición normalizadora – disciplinadora (Davini, 2008). En estas metáforas se observan elementos centrados en una transmisión de conocimiento de manera lineal, con estructuras jerárquicas, en las que el docente asume posiciones de autoridad de marcada asimetría respecto de los estudiantes. Esta tradición busca replicar estándares conforme a normas autorreferenciadas, promoviendo adhesión a un modelo educativo estructurado y la conformidad con pautas establecidas incuestionables para quien las asume.

La metáfora **MC1: Una Gran Enciclopedia en el Camino**<sup>22</sup> revela hallazgos significativos en esta investigación. La estudiante expresa, al docente orientador “*Lo*

---

<sup>22</sup> **MC-Enciclopedia:** Repetición de lecciones- Comunicación tradicional-Asimetría en el vínculo Docente - Estudiante-Modelo instruccional. **MCT-Camino:** Elección personal entre muchos caminos. Guía de “Docente

*relaciono a una enciclopedia porque es como si repitiera distintas lecciones no solo en clases sino también en su comunicación conmigo. Parece que tuviera todo el saber...fui guiada por la docente de práctica, mi pareja pedagógica y la “docente orientadora” (R1).* La comparación con la enciclopedia pone el acento en la repetición de lecciones indicando un enfoque tradicional de enseñanza y una comunicación a la que la residente considera también tradicional. Metáforas de esta índole pueden considerarse de **Instrucción y Dirección (ID)**. Las mismas hacen énfasis en lo que se espera que los estudiantes sigan en términos de pasos específicos, a modo de receta, dejando poco o ningún margen para la autonomía. Están presentes la repetición de lecciones y la comunicación tradicional que, al modo de una enciclopedia señala una marcada asimetría en el vínculo docente – estudiante. De esta manera, la residente transita un camino en el que reconoce una impronta tradicional en la enseñanza y modo de comunicación, transmisión del saber. Un camino que normativamente debe seguir según las instrucciones de su docente.



Como se observa en el dibujo el docente orientador como enciclopedia se representa junto a la residente reflejando una relación respecto del mentor experto y aprendiz, del docente como superior al frente por delante de la estudiante como modelo a seguir, característica ésta de entornos educativos tradicionales donde el conocimiento se transmite de manera directa o lineal y marcada asimetría en la relación educativa. La imagen de la niña sosteniendo el libro invita a pensar en roles claramente diferenciados, entre docente y residente, destacándose el papel más activo de la primera. La disposición de los libros incluso asemeja el enfoque enciclopedista y la arquitectura tradicional de la escuela normal por

---

*Orientadora” (en su diferencia a la docente de práctica y pareja pedagógica)- Transformar las experiencias para seguir avanzando. Progresión educativa estructurada y gradual en el conocimiento.*

tarimas, centrado más en los contenidos que en otras oportunidades y contextos de aprendizaje. En el dibujo del residente como camino, los libros en escalera indican una progresión educativa, estructurada y gradual. Cada libro representa una etapa del conocimiento a adquirir, y un desafío para alcanzarlo. Ese camino representa el enfoque de su orientadora y el que ella, la estudiante, debe transitar en su residencia o tiene como desafío en tanto todavía hay saberes que no ha alcanzado o no han sido reconocidos (los logrados en su trayectoria en formación docente). No obstante, al observarse el dibujo la presencia de un camino verde, con plantas, representa un entorno natural y en crecimiento, se podría conciliar con cierta visión freiriana de esperanza y expectativa para la estudiante, en la que ella ve oportunidades y aprendizajes.

El buen docente en esta tradición sería aquel que transmite y refuerza las normas y valores establecidos por la institución educativa, que modela y promueve comportamientos que se ajustan a las expectativas disciplinarias. Esta metáfora resalta la asimetría en relación con la estudiante delineando una figura de autoridad clara y estableciendo una jerarquía en el aula. Ocupa un papel destacado y detenta autoridad intelectual sobre sus grupos de estudiantes implicando una clara delimitación de roles y reglas definidas.

Esta tradición, centrada en los contenidos, dirige su atención hacia conocimientos que se consideran incuestionables y que la historia ha ido construyendo. La formación destaca el intelecto como principal objetivo de la enseñanza mediante la transmisión, acumulación y fidelidad de la información. La reproducción de la información recae en el docente, quien ocupa una posición central en la escena educativa, dejando al estudiante sin un papel protagónico.

Desde una perspectiva crítica, Freire (1970) denuncia la educación bancaria. Por un lado, manifiesta que enseñar consiste en narrar, es decir, que la narración cobra un papel no sólo muy importante, sino preponderante en la educación. El aspecto narrativo, discursivo y

disertante, se encontraba, por supuesto, en la persona del docente, mientras que los alumnos eran seres pasivos, que se dedicaban a observar, acatar, transcribir, repetir mecánicamente palabras y fórmulas aritméticas, pero sobre todo a concluir cada contenido, de acuerdo con la opinión del maestro. La dificultad que se crea con ese pensamiento es que se ve la realidad como algo que no cambia, que permanece en el tiempo y que, además, es divisible y totalmente ajeno a la propia experiencia de los maestros.

Por otra parte, una segunda premisa, es que el estudiante es un ser vacío de conocimiento. Es por ello que el maestro se considera a sí mismo como un agente indiscutible. Es decir que, su palabra es la única que cuenta en el contrato social que crea con el estudiante en su rol pasivo. Además, teniendo en cuenta que el estudiante sería un ser vacío, el maestro debe llenarlo de saber. Aquí, el término educación bancaria cobra relevancia, pues el maestro se convierte en el depositante, el estudiante, en el depositario y el conocimiento es el depósito.

Desde este enfoque, se plantea una ruptura epistemológica y ontológica del paradigma egocéntrico y antropocéntrico de la cultura occidental. Cuestiona las relaciones de poder que generan en los seres humanos situaciones asimétricas de las más diversas formas, y supera la visión estática del discurso nomológico de la educación tradicional depositaria de información, bancaria, en términos de Freire (1970) que produce en el educando un efecto de pasividad y una lectura fragmentada de la realidad.

También se encuentran metáforas de **Control Excesivo (CE)** en tanto representan un control rígido y falta de flexibilidad en la interacción docente – estudiante. Se advierte una agresividad manifestada a través de un control que excede lo necesario. Se erigen barreras que restringen el acceso a la comunicación abierta y la participación significativa de los residentes. **MC2: Sísifo y la Piedra en la Mochila del Alpinista**<sup>23</sup>, es una, de estas metáforas

---

<sup>23</sup> **MC-Piedra en la Mochila que Cuesta Llevar:** Barreras actitudinales que obstaculizan la estabilidad de una persona: “No puedo más”, “Estoy agotada”. **Mito de Sísifo.** **MC-Alpinista:** Permanente intento de resolver

ya que refleja barreras actitudinales para la comunicación abierta y participación significativa, generando una carga emocional para la residente, agotamiento y sensación de no poder más. Respecto de esto, se genera en ella una ambivalencia emocional con la permanente voluntad de seguir intentando resolver esas barreras, al igual que el mito de Sísifo<sup>24</sup> y su constante esfuerzo por alcanzar la cima (como la estudiante sus metas). Para la practicante, la docente “*obstaculiza la estabilidad de una persona, convirtiendo la misma en una barrera*”...y expresa “*vi una montaña que debía escalar, no puedo más, estoy agotada*” (R2), expresa. Y en su narrativa escribe:

“*Los obstáculos que dañan, son aquellas cosas que nos dejan marcas para toda la vida, ya que algo que daña deja su cicatriz y un recuerdo inolvidable, así recordaré aquella docente orientadora, como una herida que no quiero volver a abrir, como una persona que no piensa en el bienestar de los demás, sino el de ella misma*” (R2).

Esto refleja una diversidad de emociones que la estudiante señala ante la experiencia que expresa en la narrativa.



Experiencia negativa perdurable.



Cicatriz emocional profunda.



Docente orientadora percibida como egoísta.

---

*obstáculos en la comunicación para llegar a la meta. Ambivalencia Emocional: “No voy a poder”, “Lo voy a intentar”.*

<sup>24</sup>Sísifo, dentro de la mitología griega, como Prometeo, hizo enfadar a los dioses por su extraordinaria astucia. Como castigo, fue condenado a perder la vista y a empujar perpetuamente un peñasco gigante montaña arriba hasta la cima, sólo para que volviese a caer rodando hasta el valle, desde donde debía recogerlo y empujarlo nuevamente hasta la cumbre y así indefinidamente. El mito de Sísifo se forja como una metáfora, describiendo todo lo que abruma a los hombres hoy en día, así como a Sísifo y diferentes héroes antiguos a soportar las diferentes pruebas o castigos a los que eran impuestos para conseguir libertad o ser acreedores a ciertos beneficios. Camus (2021) nos invita a reflexionar sobre el absurdo de la existencia humana y la búsqueda de sentido en un mundo aparentemente sin sentido. En este ensayo, Camus explora temas como la libertad, la rebelión y la felicidad, desafiando las convenciones y cuestionando las creencias establecidas.



Desconfianza hacia la docente.



La experiencia de comparar con una herida.

Estudios como los realizados por Alliaud (1992), han focalizado en los relatos autobiográficos de residentes y docentes, descubriendo que estos hacen referencias a marcas, huellas, ejemplos, modelos o contra modelos. A menudo se presume que esas marcas pueden quedar en niveles escolares previos. Aunque en las residencias las matrices escolares pueden actualizar modelos positivos o negativos, lo cierto es que una experiencia negativa en la residencia puede dejar una cicatriz emocional profunda en aquellos que la experimentan y desencadenar en ellos modos de asumir ese pasaje por la práctica, llamándose al silencio, cumplir prolíjamente, o desarrollar estrategias defensivas para evitar el castigo. Esta experiencia, que se compara con una herida puede dejar una marca en el desarrollo profesional y de la persona de la estudiante y “un recuerdo inolvidable”. La sensación de haber sido mal guiado o maltratado por un orientador puede influir, incluso en la percepción y la actitud hacia la profesión docente en el futuro.

En los dibujos de las metáforas sobre el docente orientador como una piedra en la mochila que cuesta llevar y residente como alpinista la estudiante ilustra claramente un cansancio físico evidente en su postura corporal, con las piernas flexionadas, una mochila muy cargada y una expresión de agotamiento. Manifiesta la sensación de una carga excesiva relacionada con la actitud de la docente. Lo que aquí resalta es la fatiga y el peso emocional asociados con la relación educativa. Respecto de la alpinista, en la frase de la viñeta “no voy a poder”, “lo voy a intentar”, no es más que la expresión emocional de la estudiante frente a este obstáculo. Percibe la dificultad, pero está dispuesta a



resistir y seguir intentando a pesar de las adversidades, que requiere de cierta valentía para enfrentar la complejidad emocional que experimenta en su intento por superar las barreras actitudinales.

Y en su narrativa prosigue:

*“En esta etapa de residencia, nos mostró dos caras totalmente distintas, en una, una persona totalmente agradable, brindando lo mejor de ella para que estemos lo más cómodas posible, pero, por otro lado, con una bipolaridad (si así se puede llamar), que no sabíamos cómo iba a estar la próxima vez que nos encontráramos. Llegando al punto de odiarnos y ubicarnos en un rincón sin poder interactuar con los estudiantes, ni que los estudiantes puedan interactuar con nosotras, haciendo que el aula pase de un lugar pasivo, a un ambiente totalmente tenso, obteniendo que los estudiantes se pongan nerviosos a la hora de querer preguntarnos algo” (R2).*

En su interpretación se plantea:



Bipolaridad en la conducta percibida sobre la docente orientadora.



Cambios bruscos de actitud afectando la interacción con el grupo clase.



Sentimiento de temor hacia la docente.



Ambiente tenso y restrictivo.



Impacto negativo en la interacción con los estudiantes.

Esta realidad muestra desde la óptica del poder (Foucault, 1987), cómo se puede dar el juego de sumisión o de resistencia en el vínculo de los sujetos con el sistema. Souto (2023) afirma que en la residencia se recibe a los estudiantes con un discurso doble, contradictorio, donde se puede y no se puede, se es maestra, pero no se es. La autora plantea que la permanencia y supervivencia en la escuela parece depender de factores fortuitos como el

establecer una buena relación con ciertos actores o estar a merced de ellos. Como se observa la percepción de la bipolaridad en la conducta de una docente orientadora puede generar un clima tenso y restrictivo en el ambiente educativo. Este clima tiene un impacto negativo en la dinámica y la calidad de la interacción con los estudiantes, dificultando el proceso de aprendizaje y creando una atmósfera poco propicia para el desarrollo de los estudiantes, al hacerse presente sentimientos de temor, algo que comúnmente se generaba en la pedagogía normalizadora-disciplinadora incluyendo el castigo físico.

*“Desde esta actitud sólo aceptaba como válido lo que ella sabía, o aquello que puede ser explicado con los conocimientos que ella poseía, y cerrándose a escuchar una opinión distinta y a aprovechar lo que ésta le podía proveer” (R2).*

Lo que lleva a experimentar:



Falta de apertura a opiniones diferentes y a enriquecerse de otras perspectivas.



Restricción en la diversidad de ideas.



Creación de un ambiente cerrado y limitado en el intercambio.

A decir de Loyola y Poliak (2002), se hacen presentes supuestos que sustentan prácticas de orden tradicional cuando se fija límites al caudal de conocimientos previos y recursos de los estudiantes para desarrollar su práctica. Suele ocurrir que, en las escuelas en las que se realizan las prácticas, la cuestión de recibir o no practicantes es una decisión al margen del deseo del docente a cargo de una sala, grado o curso. Incluso cuando se recepta a residentes, se añora el propio modelo (autoreferenciación) que encarna una nostalgia cuya actitud influye en el futuro docente, siendo la causa en algunas ocasiones de las imposibilidades de innovación.

Según Porlán (1996) “son estos elementos subyacentes, ya sea que se configuran como paradigmas, modelos de actuación, teorías de referencia, cosmovisión, ideología o

creencias, los que en última instancia condicionan nuestra actuación práctica.” Y agrega: “los elementos subyacentes, además de condicionar la práctica, también condicionan nuestra reflexión teórica y nuestra lectura de la realidad” (pp.10 -11).

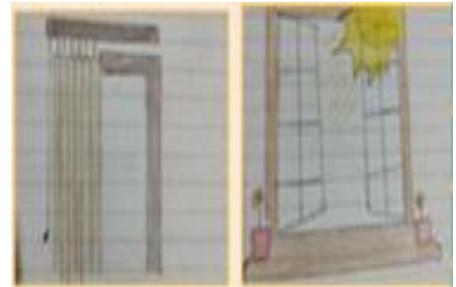
Cuando los residentes son tratados como niños y caracterizados desde sus carencias, se los deslegitima como portadores de propuestas válidas a la hora de su actuación. Esta concepción impacta en la adaptación del residente a las pautas vigentes en la escuela donde se realizarán sus prácticas. En situaciones en las que los docentes orientadores muestran resistencias en la escuela asociada, se observa que los estudiantes enfrentan una decepción profunda o una experiencia dolorosa, a menudo sintiéndose infantilizados. Esta situación les dificulta reconocerse plenamente y obstaculiza sus aprendizajes en el contexto de la práctica. Pero cuando son bien recibidos, experimentan un aumento en su autoestima y desarrollan un sentido de gratitud hacia el docente orientador que va más allá de aprendizajes puntuales del oficio.

En la metáfora MC3: *Una Ventana sin Apertura y un Rayo de Sol Cautivo*<sup>25</sup>, sobresale la falta de apertura al rol de los estudiantes en el periodo de residencia lo que conlleva a una restricción en el vínculo pedagógico, donde al no recibir orientaciones, la residente se limita a atender las necesidades de los estudiantes sin mediar la planificación y sus procesos. Este vínculo con restricciones lleva a la residente a que se sienta cautiva en tareas específicas dejándola resignada ante la falta de flexibilidad y amplitud en su participación. “*La docente NO [subrayado por la estudiante] mostró una apertura al rol del residente como orientadora...Nuestro trabajo más fuerte, que incluso la enseñanza, muchas veces ha tenido que estar centrado en atender las necesidades de los estudiantes sin planificación. Siento resignación*” (R3).

---

<sup>25</sup> **MC-Ventana Entreabierta:** *Falta de apertura al rol residente. Restricción en el vínculo pedagógico.* **MCT-Rayito de Sol:** *Rol de residente centrado en atender las necesidades de los estudiantes sin mediación de la planificación. Residente se siente resignada.*

Como se observa en el dibujo sobre el docente orientador/a como ventana entreabierta se simboliza una limitación a la apertura de la docente y de acceso a la residente. Este espacio se presenta entonces, como restrictivo en el vínculo y una dinámica que dificulta la construcción de una relación necesaria para la experiencia formativa. La metáfora transmite sensación de barreras y la necesidad no satisfecha de orientación en ese contexto. Mientras que el residente como rayito de sol sugiere que la luminosidad, representan oportunidades para aprender. Las dos plantas en la ventana podrían simbolizar el deseo de la residente de establecer una relación y comunicación, pero están distantes. La residente se siente como el sol cautivo, al dar respuestas en un entorno, cuya autonomía para proponer y colaborar con la docente está limitadas. De esta manera las metáforas transmiten una dinámica donde las oportunidades para el vínculo y la orientación en algunos casos se ven restringidas.



La estudiante expresa limitaciones en el entorno que afectan su expresión y participación plena. Al no experimentar una comunicación fluida como se expresó anteriormente se centra en atender necesidades de los estudiantes, sugiriendo que esto no ocurre mediante un proceso intervención planificada, es de decir de intencionalidad formativa.

En la metáfora **MC6: La Inspector de Tránsito y el Equilibrio de la Malabarista en el Conductismo Vial**<sup>26</sup>, también de control excesivo se identifica un protagonismo de la docente donde la enseñanza se transforma en una dirección unilateral y el vínculo se caracteriza por ser marcadamente asimétrico. La enseñanza, desde el mero disciplinamiento de conductas sin considerar la perspectiva de los estudiantes deviene en un ambiente menos inclusivo. A la vez es posible que este contexto demande a los residentes encontrar equilibrio

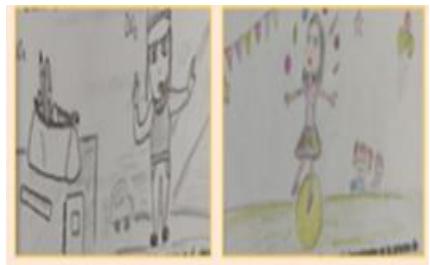
<sup>26</sup> **MC- Inspector de Tránsito:** Docente centrada en el control del aula- Enfoque centrado en el protagonismo docente. Disciplinamiento de conductas, “sin reconocer a los demás”. **MC-La Malabarista:** Residente centrada en el control y equilibrio para no caer. Autoexigencia. Respuesta a diversas demandas.

manejando estrategias tanto metodológicas como emocionales para no caer en rigidez y para responder de manera efectiva, lo que incluye el riesgo de reforzar una autoexigencia por condiciones externas, no tener permitido caer, lo que se experimente quizás, como un fracaso.

*La docente “se preocupa por mantener el control y está como única protagonista, sin reconocer a los demás... Es como hacer malabares en medio del aula, entre diferentes situaciones propias de la residencia, de estudiantes y personales, responder a nuevas necesidades o demandas que surgen de los estudiantes, sin caer” (R8).*

En el dibujo sobre el docente orientador como inspectora de tránsito, parada y realizando controles en medio de la gran ciudad, emplea silbato y gestos relacionados al control de tránsito, incluso se la dibuja más grande que algunos vehículos, abandonando su escritorio. Aparentemente sin reconocer a nadie en expresión

de la residente, lo que podría reflejar cómo se percibe ella frente a la inspectora de tránsito, quizá como uno de los vehículos a quien puede controlar. En este contexto, a la residente como malabarista, los estudiantes, la observan con alegría mientras realiza su acto de equilibrio. La malabarista, sobre una rueda mantiene el equilibrio demostrando determinación al no permitirse caer.



Desde un enfoque de control, similar al control del tráfico, quizá tenga lugar la aplicación de sanciones. Con relación a la idea anterior, se añade el cambio de rol y la manera de aplicar el conocimiento y las capacidades que deben manifestarse. La residente se encuentra de esta manera entre demandas y presiones formativas, personales y cotidianas. De hecho, docentes orientadores y residentes, se vinculan necesariamente entre entornos interinstitucionales, entre escuelas asociadas e institutos de formación inicial. Esto sitúa a los practicantes entre esas presiones, exigencias y responsabilidades provenientes de ambas instituciones y a las que debe responder de manera simultánea. Loyola y Poliak (como se citó

en Davini, 2002) plantean que los residentes disputan en dicho campo desde un lugar de desventaja al no contar aún con saberes que sus docentes tienen.

Otra metáfora que muestra estos rasgos de control excesivo es **MC7: Un Gran Elefante en la Espalda de una Hormiga**<sup>27</sup>, a partir de la cual se ilustra que los estados de ánimo son una forma de expresión en la comunicación, siendo el lenguaje corporal un canal significativo de expresión. Los gestos de enojo pueden convertirse en barreras en la comprensión mutua entre docentes y residentes y una sobrecarga que termina agotando a quien se encuentra en esa transición a la docencia. *Con la docente “cuesta la comunicación. Simplemente eso...es sentir el agotamiento y no poder más...una gran carga. Esta oportunidad es un gran descargo, decir lo que siento”* (R10). La residente reconoce en su docente orientadora su experiencia y su amplio conocimiento. Al representarla mediante un elefante simboliza el binomio saber -poder, destacando la conexión entre el conocimiento que posee y la influencia que ejerce en el entorno educativo. Destaca su agotamiento y muestra su desánimo o desgano, al expresar que ve en esta oportunidad. La estudiante alude a la oportunidad de participar en esta investigación. Durante el grupo focal, expresó que para ella significaba el descargo que no pudo hacer en aquel momento, refiriéndose a su experiencia negativa en la relación con la docente orientadora.



Como se observa en el dibujo de la metáfora sobre el docente orientador como elefante aparece con un lenguaje corporal y gestos que lo aparentan enojado. Mientras que la residente como hormiga, se representa cargando en sus espaldas al elefante, lo cual resulta agotador y dificulta la comunicación. Mientras otras hormigas realizan tareas acordes a su

<sup>27</sup>**MC-Elefante:** *Dificultades en la Comunicación docente -estudiante. Expresiones de estados de ánimo a través del lenguaje corporal. MC-Hormiga que carga el Gran Elefante. Gran Carga y Agotamiento. Expresar lo que se siente.*

naturaleza, ella lleva una carga significativa diferente a sus compañeras. Esta ilustración refiere a que, aunque todos debemos esforzarnos, algunos enfrentan una carga mucho mayor con implicaciones psicofísicas.

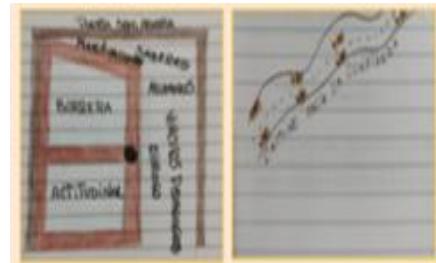
La tarea de enseñar implica una entrega, un diálogo, una reflexión conjunta con quienes se aventuran a aprender. Sin embargo, cada educador aporta a este hecho educativo, su propia ideología y revela una carga valorativa, mientras que elementos no explícitos se filtran inconscientemente en la escena educativa. A veces a través de esta aparente entrega, existe un vínculo restrictivo de manera más o menos latente. Aspectos menos saludables pueden infiltrarse en la relación. Cuando el docente se sitúa en la omnipotencia del saber cómo poder, el aprendiz queda en la penumbra del conocimiento estableciéndose así una relación alienante donde solo es posible apropiarse de un modelo específico transmitido por el proceso de enseñanza.

La metáfora **MC5: Una Puerta Semiabierta en el Camino hacia la Confianza**<sup>28</sup>, contrasta con barreras actitudinales presentes “*a veces no es tan fácil encontrar la llave para abrir esa puerta y si se logra abrir, no siempre es completa. Existe cierta desconfianza sobre mí*” (R6). La dificultad para resolver la comunicación obstaculiza la posibilidad de establecer lazos basados en la confianza. Es crucial pasar el diálogo de lo latente a lo manifiesto para superar esas barreras y lograr un intercambio comunicativo efectivo. El diálogo se convierte en una herramienta poderosa para facilitar procesos de comunicación más enriquecedores. En este proceso anhelado por la residente, ese deseo de confianza emerge como un catalizador, promoviendo la apertura y la comprensión mutuas y contribuyendo a la construcción de un vínculo pedagógico más sólido y positivo.

---

<sup>28</sup>**MC-Puerta Semiabierta:** Barrera actitudinal y dificultad para resolver la comunicación. Recurso latente para mejorar la comunicación y lograr confianza: diálogo. **MCT-Camino:** Aprendizaje activo. Subidas y bajadas. Apoyo en el proceso. Deseo de confianza.

En el dibujo de la docente orientadora como puerta la estudiante coloca las palabras barreras actitudinales y en el espacio no obstruido por la puerta se leen términos como, “vínculos pedagógicos”, “diálogo”, “saberes”, “planificaciones”. Estas frases representan conocimientos que podrían adquirirse si se desbloquearan las barreras actitudinales. En otras palabras, la confianza, es como buscar la llave para abrir la puerta hacia esos conocimientos y posibilitar el vínculo.



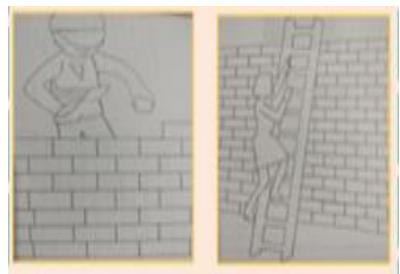
No obstante, la residente como camino en el que escribe “hacia la confianza”, se observa que dos personas que comienzan caminando por separado terminan uniendo sus caminos, lo que significa que la confianza es lo que puede permitir un viaje compartido.

Desde una perspectiva patológica de la relación, la rivalidad puede convertirse en un instrumento de coerción, ocultando la violencia y la agresión bajo la aparente entrega educativa. La tarea docente en nuestro sistema suele estar impregnada de cierto conservadurismo y resistencia al cambio que se reflejan no solo en el ámbito profesional sino en lo personal. Nassif (1984) sostiene que la relación pedagógica se considera patológica “cuando no responde a una idea o a un ideal de relación que se estiman correctos y equilibrados. Un equilibrio formativo, que no excluye el conflicto entre las partes” (p.202). Esto es que la patología puede nacer del educador si la estructura personal es imperialista o totalmente indiferente y egoísta, y estas son vividas por los estudiantes voluntariamente o no. Para Delgado (2018) varios factores contribuyen a esta dinámica. La formación del docente con frecuencia oculta lo desconocido por miedo, inseguridad o el temor de quedar expuestos frente a otros, en lugar de fomentar la capacidad de preguntar y recrear la cultura y no reproducirla. En el contexto específico de la relación pedagógica entre el docente orientador y el residente, el estudio de Delgado (2018) identifica entre los factores condicionantes, la falta de disposición del docente para recibir residentes, la relación intergeneracional y una

comunicación que suele asemejarse a la dependencia de hijos a padres. Estos factores obstaculizan la construcción de vínculos basados en la alteridad, ya que emerge fuertemente, como se expresó anteriormente, la añoranza por practicantes de otras épocas obturando toda posibilidad de construcción de conocimientos compartidos e innovación a la experiencia formativa de la residencia. Según Manrique (2020) en el entramado entre su entorno y la particular forma de posicionarse y de responder al conflicto toma forma una instancia de formación que brinda oportunidades para la subjetivación o para la desubjetivación, para la construcción o no de una experiencia, para el agenciamiento o la inhibición de la propia actividad deseante.

Seguidamente entre estas metáforas de control excesivo se encuentra **MC9: Un Muro Irrompible y una Escalera sin Salida**<sup>29</sup> la cual muestra resistencia a la comunicación y construcción de vínculos. Esto sugiere que la resistencia a la comunicación y construcción de vínculos puede estar condicionada por experiencias previas negativas, prejuicios o falta de disposición para recibir a practicantes.

En el dibujo sobre el docente orientador como constructor de muros, al tener algunas herramientas, invita a pensar en la acción deliberada en la construcción de ese muro. Ante este contexto el residente como escalera, actúa frente a un muro que está claramente definido, esto es que su constructor ha logrado su objetivo. No obstante, la residente con perseverancia lucha por superar esa barrera, o descubrir qué hay detrás de ella que la separa de su docente. Demuestra que tiene la capacidad de actuar y reflexionar y la escalera un medio para lograrlo.



<sup>29</sup>**MC-Constructor de Muros:** Resistencia a la comunicación y construcción de vínculos. Persistencia en la resistencia (¿prejuicios? -experiencias previas negativas? -falta de voluntad para guiar practicantes?). Cumplir prolíjamente con la práctica. **MCT-Escalera:** Deseo de superar barreras comunicacionales. Recursos para pensar soluciones, descubrir razones. Perseverancia. Imposible acceder al vínculo.

La fuerte resistencia a la comunicación se convierte en un obstáculo llevando al residente, dependiendo de su personalidad y el apoyo que encuentre, a superarlo, incluso en contextos donde lograr el vínculo, parece casi imposible, y quien termina cumpliendo con la práctica en un entorno restringido. La docente “*se encargó de construir un muro en relación al vínculo y todo tipo de comunicación. No pude llegar a ella, pese a los intentos, puso hasta el final una notable resistencia, barrera actitudinal...cumplí prolijamente “e intenté “escalar para llegar al otro lado...imposible”* (R12). Cuando la estudiante expresa que hubo resistencia hasta el final por parte de la docente, indica una barrera actitudinal duradera, se levanta un muro. No obstante, y a pesar de las dificultades la estudiante manifiesta haber cumplido prolijamente con sus responsabilidades. Se puede apreciar el deseo de superar ese muro, difícil de vencer. Incluso se podría decir que de manera gradual ya que señaló instancias de reflexión para resolver resistencias. Esta exploración de otras posibilidades puede interpretarse como una determinación para enfrentar las barreras que encuentra. Aunque destaque que no ha sido posible.

Desde los aportes de Vezub (como se citó en Davini, 2002), se plantea que son muchas las ocasiones en que los residentes terminan adaptándose a lo que encuentran en la escuela. Los sujetos son ubicados desde posiciones en las cuales se habilitan u obstaculizan sus posibilidades de producción de sentidos, esto opera con mayor fuerza cuando quienes interpelan cuentan con una jerarquía institucionalizada.

Finalmente, en el marco de esta tipología se encuentra la metáfora sobre la **MC10: Transformación Alada en Contextos de Comunicación Desafiantes**<sup>30</sup>. Se destaca que el libro cerrado, representa una falta de accesibilidad para construir un vínculo con la residente. Pese a los desafíos y dificultades en la comunicación con la docente, la estudiante completa su

---

<sup>30</sup>**MC-Libro Cerrado:** Necesidad de comunicación y construcción de vínculo. Dificultad de un conocimiento necesario. **MCT-El Ciclo de Vida de la Mariposa:** Cumplir con la residencia. Falta de compromiso y orientación docente. Capacidad de transformación ante contextos desafiantes.

residencia y resalta ese proceso de transformación que compara con el ciclo de vida de la mariposa. *“A la docente orientadora la comparo con un libro cerrado que no se encuentra al alcance del residente. Es decir, es un libro que contiene ideas, recursos, actividades, una amplia variedad de información y experiencias áulicas que podría compartir para guiar en el proceso de residencia, pero al permanecer cerrado se dificulta conocer su riqueza...Cumplí de igual manera”* (R16).

Tomando aportes de la teoría de la comunicación de Watzlawick et. al. (1971) el docente que ejerce control excesivo a través de la complementariedad en su comunicación puede inducir reacciones sumisas o evitativas por parte de los estudiantes. Esto crea una dinámica poco saludable en el aula, donde los patrones comunicativos contribuyen a un ambiente no favorable para el aprendizaje y la interacción positiva entre docente y estudiante.

Respecto del dibujo sobre el docente orientador como libro cerrado, cuyo título es “libro”, sugiere que la persona no lo conoce y no ha tenido acceso a su contenido. Esta falta de acceso significa la imposibilidad de ponerle un título o nombrarlo, lo que refleja la limitación para comprender o conocer lo que ese libro representa. Por otra parte, el residente como el ciclo de la vida de la mariposa, al destacar la metamorfosis, pone énfasis a los desafíos inherentes a este proceso. La analogía con la transformación de la mariposa invita a pensar que, enfrentar y superar desafíos es crucial para el crecimiento y desarrollo profesional y personal.

En estudios como los de Delgado (2018) y Foresi (como se citó en Sanjurjo, 2009) se observa que cuando los docentes orientadores adoptan perfiles competitivos hacia los residentes, percibiéndolos como amenaza a su labor profesional, este comportamiento puede estar relacionado con sentirse interpelados en sus propias debilidades. La presencia del residente puede despertar inseguridades en los docentes orientadores, llevándolos a competir



en lugar de colaborar, como una forma de proteger su posición y autoridad. La competencia puede manifestarse en diversos ámbitos: competencias académicas (quién sabe más), didácticas (quien propone mejores clases) o afectivas (quién es el más querido por los alumnos), entre otras. Este fenómeno refleja las dinámicas complejas y a veces desafiantes de las relaciones.

Foresi (como se citó en Sanjurjo, 2009) en experiencias formativas en talleres destinados a docentes orientadores y residentes, destaca que los segundos solicitan lograr una alianza honesta entre los docentes orientadores y ellos, el deseo es querer aprender de su docente de residencia. Cuando surge la posibilidad de que los practicantes puedan entregar algo, metafóricamente como oxígeno, algunos docentes expresan no necesitarlo, o cuando los residentes ofrecen apoyo para que se sientan menos atrapados en el sistema o que se sientan menos solos, los docentes orientadores responden que no creen que puedan apoyar en eso.

En este sentido Souto (2023) afirma que algunos aspectos en este lugar de conflicto son: el no estar siendo esperados, se refleja en el no ser bien recibidos el primer día, no tener un lugar físico dentro del aula para apoyar sus cosas, no ser presentados el primer día a los estudiantes por las maestras, verse entre intervenciones de las maestras en su grado que quieren imponer su voz, su forma de actuar y de enseñar, aunque esté actuando el/la residente a cargo del curso.

Birgin y Pineau (1999) analizaron la gramática de los institutos de formación docente y el vínculo pedagógico vigente en ellos y encontraron que ambas instituciones (instituto de formación docente y escuela asociada) refuerzan el lugar de niño que suele adquirir el residente. “Ser alumno, es ser niño, infante, sujeto ineducado, sin experiencia, sin saberes, sin responsabilidad” (p.47). Esta asimetría tiende a absolutizar “convirtiéndose en el único vínculo pedagógico” (p. 48)

Otras metáforas pueden ser consideradas como de **Confort Tradicional Docente (CTD)**, donde los estudiantes perciben que el docente se aferra a una modalidad de enseñanza convencional, brindándoles mayor seguridad, pero revelando una resistencia al cambio, a pesar de que la realidad pueda requerir adaptación. Se advierte una preferencia por los métodos tradicionales y establecidos, aún frente a las demandas cambiantes del entorno. La metáfora **MC8: Navegar en Caja Segura**<sup>31</sup>, expresa prácticas tradicionales arraigadas en una racionalidad tecnocrática, que persisten como una especie de zona de confort que, sin la intencionalidad transformadora pueden generar situaciones incómodas para el residente cuando busca aportar estrategias o recursos novedosos e innovadores. La resistencia al cambio y la preferencia por lo tradicional es un factor que puede limitar la apertura a nuevas ideas y enfoques en el entorno educativo. “*Encontramos una variedad de instrumentos, métodos de enseñanza, propuestas como así también situaciones incómodas que nos ponen en situaciones de buscar apoyo a nuestra profesora de práctica.... Venimos cargados de ilusiones, emociones, ansias, nuevas maneras de trabajar, nuevos modos de ver las situaciones y muchas veces nos toca trabajar y navegar por algunas situaciones que pueden ser positivas como así también negativas y que nos llevan a replantearnos más de una vez si estamos realmente preparadas para enfrentarlas (R11)*”. En principio la caja simboliza la variedad de instrumentos y enfoques de la docente orientadora, de orden más conductista, que se reproduce en dos vértices: por un lado, se generan situaciones incómodas ante las cuales la residente solicita apoyo a la docente de práctica y, por otro lado, la situación de estudiantes que requieren atención de dinámicas de enseñanza y aprendizaje distantes de prácticas tradicionales.

---

<sup>31</sup> **MCT-Caja de Sorpresa:** *Reproducción de prácticas tradicionales, la presencia de situaciones incómodas, y un docente en zona de confort. MCT-Barco:* *Nuevos modos de trabajar. Intención de transformación en la enseñanza. Oportunidad de aprendizaje y descubrimiento.*

Respecto del dibujo del docente *orientador como caja de sorpresas* se observa un enfoque de enseñanza conductista ya que la estudiante dibuja la caja dentro de un círculo y menciona haber experimentado situaciones incómodas, por lo que el círculo implica cierto encasillamiento y conformidad por parte de la docente, indicando que la caja está determinada por parámetros o normas establecidas, dentro de límites predefinidos que ofrecen seguridad. Si bien esto no quita el corazón que emerge de la caja es un elemento que indica la presencia de lo afectivo, el compromiso emocional de la docente con sus estudiantes, más allá de la mera transmisión de la información. En cambio, en el dibujo del *residente como barco*, dibujado sobre las olas del mar onduladas, se indica que la residencia se trata de un viaje dinámico y desafiante. También por el análisis realizado (situaciones negativas y positivas) implicaría que representa las experiencias fluctuantes y cambiantes que se enfrentan en este

periodo. Viajar es siempre dirigirse a nuevas fronteras, lo que dice de una persona de mentalidad abierta y ávida de sumergirse en este mar de descubrimientos que es la docencia.



Frente a esta observación la residente expresa la necesidad de incorporar nuevas experiencias y, por ende, nuevas enseñanzas. La metáfora refleja la tensión entre enfoques tradicionales y búsqueda de métodos más innovadores y adaptativos. La residente como barco resalta la intención de adoptar y explorar enfoques y formas de trabajo, enfrentar la complejidad de diversas situaciones (negativas y positivas), así como fomentar la reflexión y autoevaluación. Se valora la construcción de vínculos con distintos actores, se resalta el trabajo en equipo y una red de apoyo. A través de esta representación, se simboliza la naturaleza aventurera de la residencia, donde cada situación se percibe como una oportunidad de aprendizaje y descubrimiento en este viaje formativo. La materialidad de las prácticas presenta resistencias al cambio e impacta fuertemente en la

profesionalización docente. En la residencia el futuro docente ingresa a conocer los aspectos pedagógicos, didácticos, administrativos de su rol, pero también se sumerge en una cultura escolar donde las demandas y la inercia estructural pueden obstaculizar los esfuerzos innovadores que provienen del instituto formador. Como la residente del barco, la del camino, la de la bitácora, la de la hormiga, la de la mariposa, la alpinista, no obstante, las diversas reacciones de sus docentes invitan a explorar la riqueza de las residencias y su proceso formativo, ofreciendo otras miradas, aunque se encuentren con muros, elefantes, libros cerrados, brújulas ambiguas, o deban sentirlos semejantes al peso de una piedra o de un elefante. Estas metáforas brindan miradas alternativas, destacando la importancia para abordar la relación entre institutos de formación docente y escuelas asociadas de manera justa y permanente.

Otra metáfora que se enmarca en el confort tradicional docente es **MC4: Una Bitácora que Narra su Viaje sin Brújula**<sup>32</sup>. Una orientación incorrecta y escasa intervención en la enseñanza (observaciones, correcciones insuficientes, momentos de reflexión) pueden derivar en confusión y desorientación en las actividades. En estos casos, para algunos residentes con mayor autonomía se vuelve central el uso de instrumentos que pueden favorecer (además de un registro de experiencias, momentos significativos y emociones) una guía de su proceso y buscar áreas de mejora que puedan enriquecer su práctica reflexiva en el contexto del vínculo pedagógico.

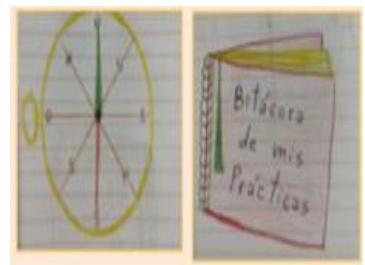
*“Hay docentes que también marcan lo opuesto (como en mi caso), la dirección que no se debe seguir, en este caso la brújula indica el sur (en sentido de inferioridad)” (R7).* Así, la estudiante asemeja su práctica a un viaje educativo y utiliza la metáfora de la bitácora para

---

<sup>32</sup>**MC- Brújula:** Orientación incorrecta-Escasa intervención en enseñanzas, observaciones, correcciones-  
**MCT-Bitácora de Viaje:** Autorreflexión y registro de experiencias, emociones y momentos significativos en el viaje educativo.

destacar la importancia de registrar y reflexionar sobre las experiencias vividas, para aprender y mejorar continuamente en su camino profesional.

En el dibujo sobre el docente orientador como brújula, el puntero está orientado al norte (verde) y otro al sur (rojo). Lo que refleja una dualidad en la orientación proporcionada. El puntero verde representa una dirección correcta y efectiva, mientras que el puntero rojo indica una orientación equivocada o desfavorable. En este contexto, la docente orientadora ofrece una guía negativa ya que normalmente cuando se piensa en metas y expectativas, la brújula, señalando el polo norte magnético, destaca la función esencial como instrumento de orientación. Por ello la metáfora marca la importancia de una



guía acertada en el proceso. Mientras que el docente orientador como bitácora de viaje con la inscripción “bitácora de mis prácticas”, resalta la importancia que se atribuye al registro personal de experiencias, aprendizajes, y reflexiones relacionadas con la práctica docente. La presencia de una cinta como señalador simboliza la relevancia de marcar y recordar momentos significativos en el camino de su formación docente, la importancia de documentar y destacar aspectos relevantes durante la residencia.

En este caso la figura del docente orientador, al parecer a decir de Foresi (en Sanjurjo, 2009), se muestra indiferente. Aunque no manifieste hostilidad u oposición, tampoco parece comprometerse de manera activa en el acompañamiento a la estudiante. Por tal razón la metáfora destaca la falta de involucramiento y apoyo significativo por parte de la docente.

La observación en este análisis es que revela que todas las metáforas conductistas fueron expresadas por estudiantes de un profesorado de educación especial. Es posible que las barreras creadas estén relacionadas con la concepción que se tenga del rol del docente de apoyo a la inclusión, un rol que aún puede carecer de claridad. Aquí se evidencia la brecha entre dos paradigmas: uno, que proyecta la orientación por parte del docente orientador y otro,

el paradigma emergente de la inclusión educativa, que demanda, no solo colaboración, sino también apertura a nuevas formas de planificación de la enseñanza en aulas diversificadas. Esto implica la actualización y puesta en práctica de nuevos paradigmas, a menudo ausentes en la formación misma.

Las barreras a la comunicación pueden no ser directamente contra el residente en sí, sino tal vez, reflejar inseguridad o falta de voluntad para abrir las puertas a nuevos saberes y enfoques. Bajo estos términos, ¿Es en contra del residente en sí la barrera a la comunicación o lo es ante la inseguridad o falta de voluntad de abrir las puertas a futuros docentes que llegan con nuevos saberes?, los residentes ¿Qué lugar pueden encontrar para ser guiados y poner en práctica su rol?, ¿Será que entienden que la comunicación no debe ser con ellos sino con los estudiantes en procesos de inclusión?, ¿Sobre qué del diálogo con estos residentes existen resistencias en docentes de sala, grado o curso?

El análisis de las metáforas deja ver un punto interesante para avanzar en investigaciones sobre las concepciones del rol de los docentes de apoyo a la inclusión en escuelas de diferentes niveles y gestiones.

Las metáforas sugieren que la concepción predominante del *buen docente* se basa en estructuras tradicionales arraigadas en legados como el de Sarmiento. El modelo de docente digno a ser emulado refleja una imagen forjada en prescripciones implícitas, donde persisten influencias de la tradición normalizadora disciplinadora. Esta concepción destaca la vocación y las cualidades morales como valores incuestionables en la formación. Las metáforas conductistas, revelan contradicciones, reflejando las huellas de biografías escolares y tradiciones formativas. De acuerdo con Davini (2008), Alves y Pozo (2014) y Contreras (1987), estas concepciones implícitas no son totalmente idiosincrásicas, sino que revelan contenidos convencionales que se encuentran en modelos culturales y contienen versiones históricas de ciertas teorías formales.

Las metáforas conductistas al expresar opuestos en las concepciones de los estudiantes sobre su relación con sus docentes orientadores y sobre sí mismos, brindan miradas alternativas, “camino”, “bitácora de viaje”, “mariposa”, “escalera”, entre otras. Destacando la importancia para abordar la relación entre institutos de formación docente y escuelas asociadas de manera justa y permanente.

De esta manera las metáforas conductistas son la evidencia sobre la pérdida de aspectos humanos en el vínculo educativo e interpelan la necesidad de abordar la descolonización del conocimiento y superar paradigmas conductistas en la educación desde posturas como la epistemología del sur, representada por De Sousa Santos (2014). En el contexto de prácticas de residencia donde los estudiantes de educación especial enfrentan desafíos debido a la ausencia de reconocimiento y comunicación, en hipótesis por la falta de comprensión sobre su rol específico de docentes de apoyo a la inclusión, se hace necesario fomentar la conciencia y comprensión sobre la diversidad y la multiculturalidad, para superar estos desafíos y crear entornos más inclusivos y respetuosos.

La realidad expuesta en las respuestas destaca que los practicantes enfrentan momentos dolorosos a lo largo de su experiencia en la residencia. Estos episodios, además de ser naturalizados como inherentes a los procesos, desde una cultura reproductiva de prácticas reduccionistas, señalan la necesidad crítica de abordar los aspectos emocionales. Reconocer la existencia de momentos difíciles y dolorosos es de gran importancia para mejorar el acompañamiento, el cuidado y la creación de entornos que consideren integralmente el paso por la residencia. Estos hallazgos plantean cuestiones éticas, toda vez que el residente queda atrapado en una posición subalterna y experiencias traumáticas que pueden ser difíciles de superar.

A continuación, se presenta una tabla sobre la distribución de las metáforas analizadas y discutidas al interior del modelo conductista, la modalidad del vínculo emergente del análisis y las teorías implícitas que se identifican.

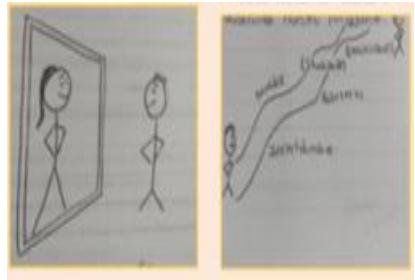
## **VI.2. Vínculo como Construcción: Facilitación de Procesos, Colaboración y Cuidado Mutuo**

En el intrincado tejido de la relación entre docente orientador y residente, se revelan vínculos metafóricos que trascienden la superficie de la enseñanza conductista y adentran en el modelo constructivista MCT. Al explorar estos vínculos dentro de ese modelo, se descubre un paisaje que se centra en la construcción colaborativa y participación de experiencias educativas.

Las metáforas que describen al docente como **Guía, facilitador de procesos y cuidado del otro (GFPCO)**, reflejan una perspectiva en la que el aprendizaje se concibe como un proceso activo. Estas metáforas expresan una relación en la que los estudiantes son alentados y motivados a explorar, destacando la importancia de la interacción positiva en un ambiente de apoyo. En este contexto se fomenta que los estudiantes expresen ideas y participen activamente en su experiencia durante la residencia, promoviendo un enfoque constructivista en la formación docente.

El concepto de docente como facilitador de procesos, está estrechamente relacionado con el concepto de agencia de Bandura (1986), ya que enfatiza la importancia del individuo como agente activo en su propio proceso de aprendizaje y desarrollo. La agencia personal, implica la capacidad de establecer metas, tomar decisiones, regular el propio comportamiento y enfrentar desafíos.

Así la metáfora sobre el **MCT2: Reflejo del Diálogo en el Tránsito al Futuro Rol**<sup>33</sup>, manifiesta que en el camino del saber y del saber ser, implica trascender la mera transmisión de conocimientos. Como facilitadores del proceso formativo se busca también cultivar un vínculo pedagógico que inspire y nutra el desarrollo de las capacidades del futuro docente. El residente expresa respecto de su docente orientadora, “*en ella me reflejo, tanto en cosas negativas como positivas para mi futuro desempeño como docente frente a estudiantes... también críticas necesarias en el construir juntos desde el diálogo... vamos recorriendo diferentes experiencias y emociones que nos van a preparar para desarrollar nuestro rol docente en colaboración*” (R14). La metáfora del espejo destaca la importancia de la autoevaluación, la retroalimentación y la apertura a un diálogo constructivo entre docente y residente.



Como se refleja en el dibujo de la docente orientadora como espejo, el residente se observa a sí mismo, reflejando una sonrisa y postura similar a la docente. La ausencia de líneas en el espejo puede sugerir transparencia y apertura por parte de la docente al brindar un reflejo claro de su desempeño. Por otra parte, el practicante como camino, representa desafíos, momentos de cambio y adaptación en el periodo de práctica entre “barreras”, “estudiantes”, “miedos”, “emociones”, “incertidumbres”, a medida que transita ese camino, puede verse que llega a la meta ya que se dibujó al principio y al final de este. Así en ese transitar se une complejidad y riqueza en la formación docente.

De esta manera el docente como guía, facilitador de procesos y cuidado del otro alienta la autonomía, la autorreflexión y la toma de decisiones informadas. Proporciona modelos a seguir y oportunidades para el aprendizaje experiencial, por lo que la agencia

<sup>33</sup>**MCT-Espejo:** *Reflejos de modelos docentes. Autoevaluación y Retroalimentación a través de críticas constructivas. Construir desde el diálogo. Clima positivo: sonrisas.* **MCT-Transitar un Camino:** *Preparación para el futuro desempeño docente- Diversas Experiencias (“barreras”, “estudiantes”, “miedos”, “emociones”, “incertidumbres”). Logro de metas. Complejidad y riqueza en la formación docente.*

colectiva implica trabajar en conjunto para alcanzar metas comunes, promover el cambio social y resolver problemas en comunidad.

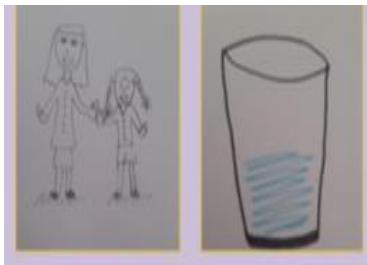
El sentido positivo que el residente atribuye a esta metáfora subraya la necesidad de construir conjuntamente ese diálogo en el proceso formativo, que es la residencia. El docente orientador comprometido, según Foresi (en Sanjurjo 2009) comprende su función como guía y acompañante del residente, promoviendo la autoreflexión y como se expresó anteriormente, la toma de decisiones fundamentadas. Este tipo de docente se convierte en un promotor de aprendizajes al fomentar la reflexión compartida sobre la práctica y la búsqueda de alternativas de acción, aspectos valorados positivamente. Como señalan Loyola y Poliak (2000) los residentes valoran más a los docentes que dan lugar a las innovaciones, a la reflexión compartida sobre la práctica y a la búsqueda de alternativas de acción.

En la metáfora **MCT3: Un Vaso de Vidrio para Cuidar con Empatía y Motivación**<sup>34</sup>, se resalta la importancia de la afectividad en el vínculo pedagógico. Esta metáfora pone el acento en que la retroalimentación constructiva es posible, en un ambiente de cercanía y confianza donde la empatía y la motivación son fundamentales para el cuidado integral de la persona en la etapa especial de la residencia. La estudiante expresa, “*y me refiero a una seño favorita, porque cuando uno tiene una seño favorita es porque esa seño fue capaz de brindarle tanto, y creo que al docente orientador lo tomo así porque considero que en estas prácticas que realizamos los residentes deberíamos estar acompañados por un docente orientador que nos guíe con paciencia, que si ve un error nos lo diga de una manera constructiva y no destructiva...sabiendo que tenemos un cúmulo de emociones dentro nuestro que cada día pelean por llegar a su meta, que te felicite cuando vas bien, y sepa guiarte por cual camino ir cuando estemos perdidos...en medio de la práctica misma es donde aprendemos muchas cosas más en colaboración mutua con la docente*”(R18).

---

<sup>34</sup> **MCT-Tu Señoría Favorita:** Afectividad por los maestros que brindan seguridad y empatía. Relación de Cercanía y Confianza. Retroalimentación Constructiva. **MCT-Un Vaso de Vidrio:** Necesidad de cuidado y apoyo en la residencia. Posibilidad de colapsar, quebrar. Acompañar desde un enfoque integral.

Alliaud (en Davini, 2002) manifiesta que los residentes suelen recordar a sus maestras



“buenas y malas” (p.47). A cada uno de estos tipos opuestos se les asignan ciertos rasgos que los caracterizan. La bondad y la maldad suelen asociarse a distintas cualidades y de este modo las maestras buenas son cariñosas, dulces, respetuosas,

pacientes y divertidas, mientras que, las maestras malas, son grandes, autoritarias, sargentos, mandonas y gritonas. El recuerdo de las maestras remite básicamente a rasgos de personalidad y se asocia sobre todo con el trato dispensado. Para el caso de la residente, quien recuerda a su señora favorita, la recuerda específicamente por sus rasgos positivos como una figura protectora.

En el dibujo del docente orientador como tu señora favorita, se refleja una relación cercana y de confianza entre residente y su docente, al tomarse de la mano. La representación de la residente como niña se conecta con la necesidad de guía y apoyo al comienzo de la residencia, similar a su relación con su maestra favorita de la infancia. Esta imagen refleja una conexión sólida basada en conocimientos, valores y experiencias compartidas. A la vez que al dibujarse la residente como vaso de vidrio con agua hasta la mitad, podría representar el estado actual de la estudiante, en un equilibrio delicado para evitar un colapso o quiebre emocional durante la residencia.

Así, la solicitud de cuidado en el proceso de formación reconoce la fragilidad inherente al mismo. Acompañar con empatía y motivación implica confiar en las capacidades del futuro docente, permitiendo, sin sobreprotegerlo, que se desarrolle y sorprenda con su potencial, incluso más allá de las expectativas iniciales.

Para Noddings (2005) el cuidado no solo es un aspecto emocional, sino que también sirve como base para el aprendizaje significativo. En este sentido es parte fundamental de una

formación integral, no solo en términos académicos sino también para su bienestar general. Por ello se requiere cultivar relaciones basadas en la empatía y la preocupación mutua.

Asimismo, plantea la pertinencia de diferenciar entre necesidades expresadas y necesidades inferidas, pues a veces, sucede que las necesidades más profundas permanecen ocultas, incluso para quienes las tienen, y no son expresadas; por eso, es importante desarrollar relaciones interpersonales auténticas para escuchar, incluso en el silencio, las necesidades de la otra persona. La autora propone cuatro modelos para una educación moral: en primer lugar, ser ejemplo, por lo que el educador se convierte en un testimonio de relaciones de cuidado con sus estudiantes. En segundo lugar, la apertura al diálogo, el diálogo abierto y honesto es vital para desarrollar relaciones de cuidado. En tercer lugar, la confirmación: significa aceptar que los educandos están en una búsqueda sincera de sí mismos. Implica cambiar la actual mentalidad docente que parte de una desconfianza natural hacia el estudiante y sus motivaciones. Y en cuarto y último lugar, la práctica, esto es, que a cuidar se aprende cuidando. Por lo tanto, hay que posibilitarles a las practicantes oportunidades para que, en la medida de su formación, puedan también aprender a cuidar de otros. Este enfoque puede brindar posibilidades para reconstruir las relaciones sociales, y enseña una manera de desarrollarlas en todos los ámbitos escolares.

Esto indica la importancia que tiene el poder ponerse en el lugar del otro, cómo aprende el que aprende, el porqué de sus dudas, cómo razona o realiza un proceso que se requiere para la planificación de la enseñanza como futuro docente, cómo resuelve situaciones problemáticas, cómo se siente en ese proceso, entre otros. Pues la valoración de estas condiciones, entre otras, no lo lleva a abandonar su rol de facilitador, guía, referente, del saber, por el contrario, lo optimiza.

Los descubrimientos de Bain (2007) sobre las características de los profesores destacados, ponen especial énfasis en las condiciones de cortesía en el trato, escucha atenta,

aceptación del diseño y gusto por los desafíos intelectuales. Valora a aquellos que contribuyen al intercambio de ideas, entablan conversaciones, indagan en las experiencias, inquietudes, ambiciones y logros de sus estudiantes, y forman comunidades en las que todos aprenden, creando entornos propicios para tales procesos.

Madonni (2019) destaca la reflexión ética sobre el compromiso del docente con la vida del estudiante a través de narrativas. Los recuerdos de maestros memorables y las enseñanzas, tanto positivas como negativas, dejan huellas que influyen en la práctica actual de los residentes. Este estudio resalta la importancia de las enseñanzas implícitas y su impacto duradero en la vida de las personas.

Las metáforas de **Colaboración, Construcción y Descubrimiento (CCD)**. Como **MCT5: Una Manzana del Saber y una Esponja del Aprendizaje**<sup>35</sup>, destacan la importancia de cualidades positivas, como el amor o la pasión en la docencia para establecer relaciones armónicas con estudiantes, familias y el entorno educativo. La flexibilidad en el enfoque pedagógico durante las prácticas es fundamental para orientar a los estudiantes en la articulación teoría y práctica, preparándolos para enfrentar los desafíos reales de la educación, en colaboración y construcción conjunta de experiencias. Para la estudiante, la docente orientadora “*ama hacer lo que hace, se la ve así dulce, firme, brillante y eso se transmite y se siente no tan solo en la sala sino con la familia y su practicante...*” (R24). Parafraseando a Perrenoud (2001) un perfil identitario de los docentes orientadores significaría poder asumir que su tarea se maneja en dos planos: uno por delegación, que corresponde a su participación en el logro de los objetivos de formación del dispositivo con el cual colabora, y otro, propio, vinculado al proyecto personal de formación profesional. Es fundamental que ambas aspiraciones sean compatibles entre sí.

---

<sup>35</sup>**MCT-Manzana:** *Docente Dulce y agradable. Relaciones positivas con estudiantes, familias, practicantes. Amor y pasión por la enseñanza.* **MCT-Esponja:** *Asimilación y acomodación de conocimientos, flexibilidad en el aprendizaje, aprender a enseñar, articular teoría y práctica.*

Respecto del dibujo del docente orientador como manzana la elección del rojo intenso en la representación visual de la manzana destaca la pasión y energía de la docente, mientras que la hoja verde añade un toque de frescura y la conexión posible con la naturaleza. Estos elementos visuales representan la idea de una docente comprometida y dinámica en su labor. Mientras que el residente como esponja con una doble textura simboliza la complejidad que la residente percibe en la tarea de acomodar y ajustar conocimientos/saberes para responder a las demandas de la enseñanza. Esa doble textura representa la continua búsqueda de equilibrio entre los desafíos y la información significativa, destacando la necesidad de una adaptación constante en la articulación con las observaciones.



Retomando a Noddings (2005) estar disponible, es un aspecto fundamental en la pedagogía del cuidado, una disponibilidad sensible, tanto emotiva como cognitiva. Ciertamente, la ética del cuidado valora la dimensión emocional porque constituye un elemento fundamental que es necesario para captar una mutua comprensión profunda de la experiencia del otro, una comprensión de lo que el otro quiere decir y lo que él / ella no puede decir. Sin un sentimiento de compartir intenso, no hay una comprensión real del otro.

La importancia de la honestidad emocional y autenticidad en el rol docente es fundamental. Ser capaz de expresar emociones, intereses y limitaciones, sin ocultarse detrás de una máscara, contribuye a establecer relaciones genuinas con los estudiantes, a la vez que crear un ambiente de confianza. Reconocer las propias limitaciones y comprometerse con el desarrollo personal son aspectos esenciales para el crecimiento continuo como educador. En consecuencia, la formación de los futuros docentes debería enfocarse en cultivar estas cualidades y fomentar la autorreflexión como parte integral de su desarrollo profesional.

La metáfora **MCT6: Una Puerta Abierta y un Viaje en Montaña Rusa**<sup>36</sup> pone énfasis en la bienvenida y apertura a los residentes. Esto es esencial para que los estudiantes en formación se sientan acogidos, escuchados y comprendidos por docentes que han pasado por experiencia similares, ser residentes.

La residencia puede constituirse en un viaje trillado o en una aventura emocionante y llena de desafíos. La apertura y autoridad equilibrada, junto con la empatía, permite no solo impartir conocimientos durante esta instancia sino también la capacidad para superar los desafíos que se presentan en la misma. Pues como expresan Edelstein y Coria (1995) también pueden ser pensados como extranjeros, extraños e inhabituales ante quienes sí residen en las escuelas. Para el caso analizado la docente es “*como una líder porque se presenta con mucha autoridad y tanto estudiantes como residentes la seguimos al pie del cañón... en un proceso con inicios, como un capullo repleto de ideas y emociones por liberar y una docente referente que me apoya*” (R25). Para Foresi (como se citó en Sanjurjo 2009), los docentes innovadores brindan a los practicantes la posibilidad de transformar la dinámica de la clase y emplear estrategias didácticas novedosas, que han adquirido en sus años de estudio, permitiéndoles aplicar en la práctica lo aprendido y adaptarse a las demandas educativas contemporáneas. Esta metáfora representa la accesibilidad y acogida hacia la residente, generando un ambiente donde se sienta bienvenida. También sugiere una comunicación abierta y autoridad reflejada en su influencia colaborativa con residentes con compromiso y siendo un modelo, equilibra la autoridad con la accesibilidad y un impacto positivo.

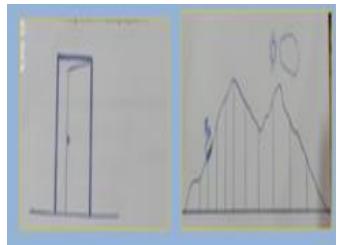
En el dibujo del docente orientador como una puerta abierta, la representación visual de una puerta completamente simboliza la disponibilidad y disposición de la docente orientadora para interactuar con la residente. A la vez simboliza un camino sin restricciones,

---

<sup>36</sup>**MCT-Puerta Abierta:** Bienvenida, apertura, accesibilidad y acogida. Autoridad y empatía. Disponibilidad. **MCT-Montaña Rusa:** Aventura y desafío. Transformación. Inicios prometedores. Capacidad para superar desafíos.

permitiendo que avance libremente, porque la base dibujada puede indicar que hay un liderazgo firme y claro, pero también una base sobre la que se funda la apertura y la orientación. Mientras que el dibujo de la residente como montaña rusa muestra en ese ascender en la montaña la superación de desafíos en su período de residencia. La representación de emociones positivas y momentos de claridad a través del sol, contrastados con desafíos simbolizados por la nube, representan la diversidad de emociones experimentadas durante las prácticas. Etapa que puede generar altibajos, como lo representa la montaña rusa a medida que asciende.

La autoridad, puede entenderse en sentido etimológico del latín *auctoritas*, derivado del verbo *augere* que significa aumentar, hacer crecer, magnificar, es decir, el que crea o



actúa por sí mismo y se impone debido a sus obras, de sus capacidades o de sus poderes. Pero en un sentido filosófico y conceptual la autoridad puede entenderse como un poder, el poder de iniciar a los que vendrán. Si la autoridad no es una

posesión del ser humano, es un bien que se pone a disposición de otro, se abre la puerta, se da la bienvenida, se acoge, se orienta, se autoriza a los sucesores a emprender algo nuevo, inédito e imprevisto.

Para Nassif:

El maestro es una personalidad que ha tomado un rumbo, que ha elegido o se encuentra – no siempre libremente y hoy con más incertidumbres que certezas- en el territorio de la educación, y, dentro de él, se pone ‘en movimiento’. Los alumnos buscan su rumbo, y podrán o no – insistimos: según sea la relación y el grado de apertura mutuas – sentirse estimulados y orientados por la personalidad del educador (1984, p.181).

Por ello, la apertura de los docentes al acompañar con una autoridad positiva implica reconocer la misma en su sentido etimológico y en su sentido filosófico y conceptual. Hay que reconocer que la autoridad no se trata de poder unilateral, sino más bien un acto de generosidad y responsabilidad, invita a repensar el papel del educador como guía y facilitador en la formación de futuros docentes.

Al abrir la puerta y dar la bienvenida a los estudiantes, los docentes orientadores no sólo están impartiendo conocimientos, sino también transmitiendo un mensaje de confianza y apertura hacia lo nuevo, lo desconocido y lo inesperado. Este acto de autoridad positiva implica no sólo poseer conocimientos y experiencia, sino también estar dispuesto a compartirlos y permitir que otros los exploren y expandan.

Por otra parte, al autorizar a los sucesores a emprender algo nuevo e inédito, se les está concediendo un espacio para la creatividad, la innovación y el desarrollo personal. Esto fomenta un ambiente de aprendizaje dinámico y estimulante teniendo en cuenta la pedagogía de García Hoz (1998) en términos de una educación personalizada, al fomentar incluso la autonomía.

Entre estas metáforas se ubica también **MCT1: Guiar en un Sendero y Descubrir Juntos Nuevos Tesoros**<sup>37</sup>, en la cual se destaca el papel del docente como guía en el viaje del aprendizaje durante la residencia. Esta guía no solo ilumina el camino con la transmisión del conocimiento, sino que también fomenta el desarrollo del saber ser.



En el dibujo sobre el docente orientador como farol, irradiando luz en el entorno, destaca la idea de que la enseñanza del docente orientador puede iluminar el camino del residente, brindándole orientación y claridad en su

<sup>37</sup>**MCT-Farol:** Docente Guía-Luz. Saber y Saber Ser. **MCT-Baúl:** Descubrir lo aprendido- Aprendizaje significativo (Estudiante).

formación. En su relación con el dibujo del residente como baúl éste representa apertura mediante un baúl abierto con destellos de luz y elementos de recursos didácticos, lo que invita a pensar sobre la idea de compartir y recibir saberes, experiencias y recursos entre docente y residente. Además, el baúl abierto simboliza la disposición para intercambiar ideas y enriquecer el proceso de aprendizaje, mientras que los destellos de luz pueden representar la iluminación y claridad que este intercambio aporta al estudiante. De esta manera la residencia se presenta como una etapa de descubrimientos, donde lo aprendido se transforma en experiencias significativas y se descubren pilares sólidos para la formación.

Por ello el docente orientador debe esforzarse por construir vínculos que favorezcan la construcción colectiva de conocimientos. Esta posición contrasta con redes relationales que carecen de reconocimiento del sujeto, y perpetúan la homogeneidad en lugar de valorar la diversidad. La labor educativa trasciende el mero hecho de ayudar a los estudiantes a aprender. Involucra el desarrollo integral de la persona del estudiante y también del profesor. Este proceso está anidado, más bien tejido en el vínculo entre ambas partes, y se presenta como un recurso fundamental para la evolución tanto en la dimensión personal como profesional. El residente expresa, “*en esta experiencia la luz nos guía, ilumina y la podemos analizar o ver manifiesta a través de conceptualizaciones o en actitudes de armonía con sus estudiantes de grado y para con sus residentes. Que todo acto de enseñanza sea fructífero...cada momento de la residencia representa un tesoro*” (I, 9).

Finalmente, dentro de este modelo se identifica una Metáfora de **Evolución Positiva del Vínculo (EPV)** porque se caracteriza por evidenciar algún cambio observable en el vínculo docente – residente. En este sentido es favorable. Un ejemplo de ella es la metáfora **MCT4: Metamorfosis y Crecimiento Mutuo**<sup>38</sup>. El vínculo educativo no es estático ni fijo, por el contrario, es dinámico. Se aprende de los vínculos, cuando éstos pueden transformarse. No

---

<sup>38</sup> **MCT-Oruga:** Transformación en la relación educativa. Orientación constructiva. **MCT-Planta:** Planta en Crecimiento. Formación de conocimientos y habilidades que se requieren para la formación guiada. Perseverancia. Cumplimiento de metas.

necesariamente deben comenzar siendo armónicos, pero sí pueden transformarse y evolucionar. La transformación educativa en última instancia es un compromiso con la excelencia y la autenticidad que fomenta una orientación constructiva para aprendizajes significativos. Noddings (2005) destaca la necesidad de relaciones auténticas y significativas entre docentes y estudiantes para enriquecer el aprendizaje a la vez que el desarrollo personal. El cuidado como acción moral consiste en responder ante los otros y de los otros (Noddings, 2005). Se trata de una respuesta moral que no surge a consecuencia de un razonamiento lógico o de los imperativos de una deidad, sino que es la consecuencia esperable de la realidad ontológica del ser humano como ser vinculado a otros. El hecho de que nuestra identidad personal se define en relación con otros nos obliga a hacernos cargo del bienestar de los demás. La estudiante expresa, *“primero no me gustaba el trato hacia mi persona, al pasar los días fue cambiando y me trataba bien siempre me aconsejaba y me guiaba en mis prácticas y terminó como una mariposa fue muy buena y dura a la vez... con el pasar los días aprendí mucho, fue un camino largo, pero llegué muy bien a cumplir mis metas”* (R20). Se destaca que al principio su relación con su docente orientadora no era positiva, pero luego hubo un cambio positivo en la actitud y también en el trato hacia ella, y comienza a recibir orientación y asesoramiento en este proceso.

En el dibujo del docente orientador como oruga se refleja una evolución en el vínculo entre residente y docente orientadora. Inicialmente la relación no era favorable, representada por la oruga. Sin embargo, a medida que progresó el tiempo, se observa una metamorfosis simbolizada por la mariposa, la expresión fácil de la mariposa con una sonrisa sugiere un cambio positivo en el trato. En cuanto al residente como planta que ha florecido sugiere que se ha adquirido lo necesario para el desempeño de su rol. La planta está en una maceta que tiene una forma redondeada,



simbolizando un entorno educativo acogedor y equilibrado propicio para la formación de la residente, quizás es lo que señala en relación con su docente de manera constructiva “muy buena y dura a la vez”.

Se podría decir que hubo una evolución hacia el equilibrio entre la firmeza y franqueza. Noddings (2003) afirma que, por un lado, sentimos que somos libres para decidir; mientras que, por otro lado, estamos irrevocablemente vinculados a los demás ya que nuestra propia individualidad está definida dentro de un conjunto de relaciones.

Cerrando este segmento, es necesario y esencial, reflexionar sobre cómo el vínculo pedagógico puede nutrirse a través de la pedagogía y ética del cuidado, incorporando elementos como la empatía, la escucha activa, el respeto, la colaboración y la autenticidad. Estos aspectos, no solo mejoran la práctica docente, sino que también contribuyen al bienestar emocional y al desarrollo integral de los estudiantes, estableciendo un marco valioso para cultivar relaciones educativas significativas y entornos positivos. En el contexto de esta investigación, se destaca la relevancia que tiene acompañar a los futuros docentes hacia la promoción de este tipo de educación tanto con ellos ahora, y para su futuro papel de guías o mentores de residentes.

Cabe destacar que las metáforas analizadas en esta categoría MCT (Modelo Constructivista) tres pertenecen a residentes del profesorado de educación inicial, una de especial y una de educación primaria. En todas ellas los residentes que se orientan hacia el constructivismo destacan cualidades como pasión, amor, dulzura, luz, apertura, franqueza, colaboración, críticas constructivas, entre otras, distintas a las experiencias analizadas en el contexto de la categoría MC (Modelo Conductista).

### **VI.3. Vínculo como Construcción Social: Encuentro y Diálogo**

En la residencia docente, donde la formación se convierte en un viaje compartido, el lugar del encuentro y el diálogo adquieren un papel fundamental. Ahora nos adentramos donde la educación se entiende no solo como guía, sino como un encuentro y diálogo enriquecedor. Para el logro de un aprendizaje enriquecido desde el socioconstructivismo, se fomenta la interacción activa y el intercambio de perspectivas. Para Delgado (2022), a través de estas metáforas, los docentes permiten que los residentes sean más responsables de su propio aprendizaje, ofreciéndoles apertura y distintas opciones. En el avance sobre los modelos que hasta aquí se han abordado en relación con el vínculo entre docente orientador y residente encontramos docentes que poseen cualidades que son comunes a todos. Pero que se presenta una mirada más compleja y específica sobre este rol, ya que aparecen expresiones que hacen de éste un facilitador, que tiende puentes para el desarrollo de iniciativas por parte del residente. En este proceso de educación concientizante se involucra una relación dialógica. Progresivamente va cobrando relevancia la idea de un modo de acompañar transformativo, donde los docentes andamian los logros y esfuerzos de sus estudiantes. La intersubjetividad, siempre hace posible la intrasubjetividad porque cuando un educando adquiere el rol de un facilitador desde los procesos de una postura crítica, reflexiona y analiza de manera permanente su labor, así como los aciertos y limitaciones del acto educativo. La intersubjetividad según Souto (2023), tiene un lugar como espacio y tiempo, entre sujetos de simbolización, de circulación de imaginarios, de afectación mutua, de encuentro, de corporización conjunta, que registra lo común desde “lo que el otro hay, en cada quien, lo que de cada uno hay en otro, espacio de potenciación mutua, de composición que tiene un lugar para entender la fuerza del estar y se con otros” (p. 224).

Entre las metáforas de este modelo, se identifican las que presentan rasgos de **Co-Construcción Social (CCS)**, donde el conocimiento se construye de manera colaborativa a

partir de la interacción social. En estas metáforas está presente esa posibilidad de ejercer una práctica profunda, apertura al otro, formar una vivencia socialmente comprometida y cuya reflexión compartida genere autorías múltiples.

La metáfora **MSC1: El Pastor y su Fiel Compañía en la Guía del Rebaño**<sup>39</sup>, destaca el rol de guía y cuidador tanto del docente orientador como del futuro docente. En el compromiso con la orientación se involucra una construcción y aprendizaje social en el que se comparte toda aquella información de relevancia para orientar el proceso de planificación. En este sentido la planificación se convierte en una herramienta clave y no en un proceso aislado, ya que se elabora en contacto directo con las dinámicas propias del aula y las singularidades de cada estudiante. Este proceso además se fortalece con el trabajo colaborativo en el que la participación y el intercambio de ideas contribuyen a un aprendizaje más holístico. En la construcción del vínculo pedagógico se comparten momentos de observación y, en este acto de atención y reflexión se fortalece el vínculo docente y residente para tener una comprensión más profunda de las necesidades y estilos de aprendizaje del grupo clase a cargo.

Así, la residencia se convierte en una experiencia compartida y significativa. A decir de la estudiante “*el proceso educativo no solo debe guiarse en el contenido a transmitir sino también en el cuidado, conociendo las fortalezas, debilidades e intereses de cada uno de los estudiantes. A los residentes guiando en el contacto con los estudiantes y conocer las características de cada uno para la planificación de la enseñanza*” (R4). Foucault (1979) estudió la categoría de poder pastoral, que se ejerce sobre un grupo guiado en la dirección correcta mediante la creencia compartida en una moral legítima. En el modelo tradicional, el maestro ostentaba autoridad imponiendo reglas, pero en contraste a esta metáfora, la docente se presenta con apertura y dispuesta a la comunicación. Su rol principal es establecer

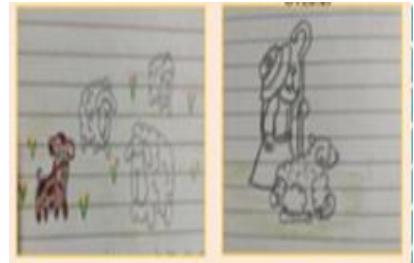
---

<sup>39</sup>**MSC-Ovejas:** *Docente guía y cuidador en el proceso de enseñanza. Transmisión de las debilidades, fortalezas, necesidades e intereses de los estudiantes. Planificación en contexto. MSC-Ovejas Trabajo en equipo: Observación conjunta.*

relaciones interindividuales y grupales para guiar a los practicantes a superar las dificultades en su formación, incluso a decir de Ferry (1999) las que el mismo educador introduce en el juego de la relación con los estudiantes. Sus fantasmas y sus estereotipos, sus ansiedades y sus defensas, sus fijaciones afectivas.

Respecto del dibujo en la metáfora del docente orientador pastor de ovejas, el pastor simboliza el rol docente y la relación entre el residente y los estudiantes.

Mientras la residente como perro del pastor de ovejas representa el apoyo y colaboración al docente y la proximidad entre ambos. La observación compartida respecto al grupo de estudiantes, y no necesariamente dentro del aula, pone énfasis en un ambiente de trabajo cómodo y contextualizado. La idea de un perro residente sugiere una relación más constante y apoyo continuo por parte de la docente orientadora.



Noddings (2005) expresa que, para cuidar, es necesario desarrollar una atención intensiva y abierta hacia el otro. La atención con cuidado consiste en ser capaz de concentrarse en el otro para comprender su forma original. Enfocar la atención de uno en el otro es posible si se sale de uno mismo, es decir, de los propios marcos de referencia personales, para considerar el punto su punto de vista.

La metáfora **MSC5: Tejer Tiempos para Construir Puentes**<sup>40</sup>, destaca la importancia del tiempo de calidad en la residencia y la orientación de la docente. Estos elementos emergen como pilares fundamentales, moldeando el entramado de la experiencia en este periodo y estableciendo un sólido cimiento para el futuro desempeño. Estas prácticas no solo fomentan la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades críticas y creativas en el entorno. La residente expresa, “*ese tiempo dedicado no solo a su grupo de estudiantes*

<sup>40</sup> **MSC-Reloj:** *Calidad del tiempo y dedicación en la orientación. Enseñanzas como andamiajes para el futuro desempeño. Compromiso y conciencia con la formación docente inicial.* **MSC-Puente:** *Guía y conexión recíproca entre docente y estudiante. Unión y conducción de conocimientos. Trabajo colaborativo.*

*sino también el dedicado a su practicante. Un tiempo en donde las enseñanzas fueron sumamente enriquecedoras, con el objetivo siempre orientado al aprendizaje realmente significativo. Aquel que nos servirá y formará parte del andamiaje para lo que serán nuestras clases a futuro” (R17).* Para el futuro docente, el puente representa ese lugar por donde “transitan aquellos conocimientos que serán impartidos por todos los actores que forman parte de la práctica residente; de manera recíproca y continua. Un puente el cual cumplirá la función, o al menos ese será el objetivo primordial, de unir y conectar el aprendizaje”.

Por otra parte es interesante la descripción metafórica a partir del dibujo a través del cual la residente concibe al docente orientador como un reloj, pese a que podría relacionarse con un estilo tradicional de la enseñanza, en este sentido es símbolo de un tiempo de calidad brindado por la docente orientadora, y al ser un reloj adornado por algunas hojas de colores, se vincula con los momentos más significativos que se han compartido en el proceso formativo de la residencia. La mano que sostiene al reloj significa ese compromiso consciente, personal y profesional por parte del docente. En su relación con el dibujo del residente como puente se observan en el mismo algunas barandas de protección que simbolizan el deseo de la estudiante de garantizar un entorno seguro y propicio para los aprendizajes. El puente es grande y en este sentido refleja la amplitud de conexiones que establece para facilitar la articulación entre actores y aprendizajes/conocimientos. En el diseño arquitectónico se observa un arco, lo que da una base sólida a ese puente, además de brindar un efecto de apertura.



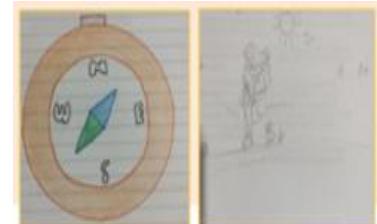
La metáfora **MSC2: Una Brújula Flexible y un Caminante Feliz**<sup>41</sup>, resalta el vínculo pedagógico, caracterizado por su flexibilidad y afectividad. La planificación se contextualiza

<sup>41</sup>**MSC-Brújula:** Orientación flexible y comunicativa. Planificación contextualizada. **MSC-Caminante:** Llegar a destino. Desafíos y aprendizajes. Acompañamiento amoroso.

a las necesidades cambiantes del entorno educativo, esto es, ajustar estrategias y enfoques según las dinámicas del aula.

Aquí es donde la comunicación se convierte en algo esencial, un puente para facilitar la comprensión mutua y la construcción conjunta de conocimientos. Alcanzar las metas, no solo implica lo académico sino también abordar la complejidad de la realidad educativa y aprender de ella, resaltando la importancia del acompañamiento amoroso con empatía y apoyo emocional. La docente me “*orienta y guía desde su perspectiva sobre aspectos importantes del estudiante como su trayectoria escolar, vida familiar, vínculos entre compañeros, formas de enseñar y aprender, permitiendo que como residentes, podamos dirigir de manera adecuada y contextualizada una propuesta de enseñanza...en este trayecto se va acompañada*” (R7).

En el dibujo de la docente orientadora como brújula se observa que no tiene una orientación fija; es decir los punteros no están necesariamente apuntando hacia algunos de los puntos cardinales de manera fija. Esto podría interpretarse como la flexibilidad por parte de la docente, quien ajusta su orientación de manera contextualizada, atendiendo a las demandas inmediatas y cambiantes del contacto con sus estudiantes. Con relación al residente como caminante se observa junto a ella la presencia de un gatito y en la mochila lleva escrita la palabra amor, que significa un acompañamiento amoroso. Esto indica que los elementos afectivos están presentes en el proceso de orientación. El sol puede interpretarse como el conocimiento que la docente transmite en este proceso. El dibujarse como una caminante en la naturaleza simboliza una persona armónica y con gran apertura, energía y frescura. Además, se denota un aprendizaje social y colaborativo.



La observación en el tejido de estas metáforas revela la transición de un enfoque signado por una tensión subyacente entre lo permitido y lo prohibido, a una interacción que se desvincula de la posición de subalternidad del estudiante dentro del campo de la residencia.

Respecto de la metáfora **MSC3: Acompañar con Sabiduría para el Vuelo y la Transformación**<sup>42</sup>, se destaca la sabia compañía para el vuelo y la transformación en el pasaje por la residencia, moldeando el vínculo pedagógico con elementos clave que fomentan un aprendizaje colaborativo y significativo. El acompañamiento se presenta como una guía sensible, donde la paciencia se entrelaza con la dedicación, el esfuerzo y la constancia para facilitar el proceso de construcción del conocimiento. A través de estas etapas reflexivas sobre la práctica, se impulsa una transformación continua.

Según la definición de Ferry, la formación se conceptualiza como “una dinámica de desarrollo personal” (1997, p. 54). Un ir encontrando su forma, desarrollándose de forma en forma. La formación, lejos de ser un logro adquirido de una vez por todas, se percibe como un proceso continuo que se desarrolla en el marco de relaciones y en concordancia con objetivos que la orientan. El docente alienta a los futuros educadores a reflexionar y construir activamente su comprensión sobre el mundo. Así, la disposición para guiar, el compromiso con la tarea educativa y la relación consciente con la formación, contribuyen a un entorno de aprendizaje enriquecedor y transformador.

Para la residente, la docente “*cuenta con los valores tales como: paciencia, dedicación, esfuerzo, constancia y pasión. Es decir que el docente como un alfarero acompaña a sus aprendices en el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre algo, atendiendo a las dudas e incertidumbres, permitiendo experimentar y vivenciar diversas emociones, pero siempre guiado como estando disponibles para cualquier situación que atraviesan, de modo*

---

<sup>42</sup>**MSC-Alfarero:** Acompañamiento paciencia, dedicación, esfuerzo, constancia y pasión por lo que hace. Disponibilidad para guiar y compromiso. Pasión por su tarea. **MSC-Mariposa:** Relación con su formación por etapas. Reflexión sobre su proceso formativo, transformación.

*tal que favorezcan el desarrollo y crecimiento personal de los mismos, así también de su residente...como residente la metamorfosis de la mariposa se puede relacionar con mi proceso formativo en la residencia, debido a que dentro de la misma se van atravesando diversas etapas hasta poder llegar a culminar”(R13).*

El proceso de orientación se da de manera integral ya que los estudiantes pueden tener una variedad de experiencias y la docente está atenta a disuadir dudas, ofrece apoyo, está presente para sus estudiantes y residente. Por lo tanto, ella asume la formación no solamente como un proceso profesional, sino también reconociendo los desafíos inherentes al mismo. Como la estudiante lo destaca, esa experiencia formativa se asemeja a la metamorfosis, pues al igual que las mariposas supera con esfuerzo cada etapa del ciclo de su vida, así también los residentes se transforman a lo largo de su residencia con apoyo y guía docente. Tal como se observa también en la representación visual sobre el docente orientador como un alfarero con elementos propios de este oficio, delantal, distintas piezas de cerámica y modelando la vasija, lo que denota conexión con su tarea. Al dibujar a la maestra modelando, se resalta el papel activo de la misma donde al acompañamiento formativo puede unirse lo artístico. Tiene presencia la creatividad, ya que la rodean vasijas, de distintas formas y colores. Está atenta, dedicada, comprometida con la actividad que está desarrollando. En relación con la *residente como mariposa* se dibuja como una mariposa en reposo lo que puede significar que se encuentra en reflexión. Las etapas de la residencia implican procesos de reflexión sobre sus aprendizajes, evaluaciones, la profesión y acomodación de ideas. Estos momentos permiten a los estudiantes conectarse con su proceso, pero también tomar decisiones más conscientes.



En la metáfora **MSC7: Un Faro en el Corazón de una Vasija de Barro**<sup>43</sup>, las cualidades esenciales para el acompañamiento en las prácticas se entrelazan en la disposición de compartir saberes y moldearse desde distintos aspectos que se horizontalizan con una formación integral. La empatía, el profesionalismo, la seriedad y la competencia delinean al docente del paradigma socioconstructivista, quien atiende diversas situaciones de la educación con sensibilidad. En este proceso la influencia de modelos educativos se amalgama con la misión de cultivar aprendices autónomos y reflexivos para formar buenos docentes, propios de este modelo que busca la construcción activa y participativa del conocimiento, reconociendo al otro en su singularidad.

La docente “*supo orientarme, guiar me con paciencia y mucho profesionalismo...para ser unos buenos docentes, poniendo a su vez en práctica todo los conocimientos, estrategias y herramientas necesarias para crear en los niños aprendizajes significativos*” (R21). Foresi (como se citó en Sanjurjo, 2009) destaca al docente comprometido, aquel que comprende su función como guía del residente, asumiendo un compromiso con el proceso formativo del que forma parte. Este docente se convierte en un promotor del aprendizaje al fomentar la autorreflexión permanente y, por ende, la toma de decisiones más fundamentadas por parte del practicante. En su narrativa pedagógica la estudiante expresa:

“*Mirando un poco hacia atrás; me encuentro una mañana de un Miércoles 01 de Junio despertando muy temprano y llegando diez minutos antes a la escuela en donde transcurría mi residencia. En esa mañana los nervios, las ansias, la incertidumbre se apoderaba de mi ser, supongo que era por lo nuevo, lo desconocido...En un primer momento alguien noto lo que me pasaba por dentro y fue la primera docente que genero calma, ofreciéndome pasar con ella a lo que era la sala de docentes y así conocí parte de lo que*

---

<sup>43</sup>**MSC-Faro:** Docente guía. *Cualidades del ser docente: disposición, compartir conocimientos, ser empatía, profesionalismo, seriedad y competencia.* **MSC-Vasija de Barro:** Moldearse en diferentes aspectos (formación integral). *Enseñanza significativa para la formación. Atender diversas situaciones de la educación. Modelo Educativo: ser buen docente.*

*conforma dicha institución. Al interior del aula me presente con los estudiantes quienes miraban asombrados y surgían las primeras preguntas acerca de mi presencia como así también de mi compañera pedagógica... No solo fue presentarme ante los estudiantes sino mantener las primeras palabras con la docente orientadora y ese fue el primer momento de nuestro vínculo” (R21).*

Este fragmento de la narrativa expresa temas y emociones positivos.



Generar calma por parte de la docente.



Introducción positiva a la institución.



Inicio de interacción positiva con la docente orientadora.

En el dibujo, el docente orientador como faro al que se llega a través de un camino, iluminado por la luz que irradia del faro, se puede interpretar que existe una claridad en el acompañamiento de la residencia. En la parte inferior del faro hay una puerta abierta, lo que simboliza la disposición a una docente con apertura y receptiva hacia los estudiantes y el proceso de aprendizaje. En cuanto al residente como vasija de barro se representa con forma redondeada, lo que puede entenderse como la capacidad de la residente para tomar diversas formas y adaptarse a diversas situaciones. Las manos modeladoras pertenecen a la docente guía en el proceso de formación. Su firmeza simboliza tanto la habilidad del docente para ofrecer una orientación sólida como su influencia importante, lo cual se reafirma en una frase de la residente, “*me considero una vasija de barro porque el alfarero me moldea*” (R21). *No solo fue presentarme ante los estudiantes sino mantener las primeras palabras con la docente orientadora y ese fue el*



*primer momento de nuestro vínculo” (R21).*, lo que sugiere la disposición del residente para ser guiado y aprender y de docente por acompañar, guiar ese proceso.

El rol del docente orientador en este contexto se interpreta como alguien que brinda apoyo y calma al nuevo integrante. Esta docente juega un papel clave al notar los nervios y ofrecer acompañamiento a la residente. Este lugar del encuentro, de un encuentro inicial marca el comienzo de un vínculo importante donde se advierte que trasciende el solo hecho de proporcionar información sobre la institución, sino el de establecer una conexión más personal y emocional.

Desde la pedagogía del cuidado, la empatía es necesaria para poder sentir la realidad del otro, percibir los sentimientos del otro. Cuando uno es capaz de empatía, entonces la experiencia del otro, es decir, lo que no hemos experimentado y nunca lo haremos, se convierte en un elemento de nuestra propia experiencia. Noddings (2005) plantea en forma constante que en cualquier propuesta educativa debe primar una constante preocupación por el cuidado del otro. Se entiende como una forma de “responder a las necesidades legítimas de los demás, una actitud que centra al otro en el foco de nuestras motivaciones” (p.75).

*“El pasar de los días trajo consigo un nuevo sentimiento que fue la tranquilidad, tranquilidad de quien compartía su saber, su escucha y su respeto por mis ideas, la manera de trabajar que cada una tenía; tranquilidad que construí al generar un vínculo con quien se interesó en conocerme y dejó que la conozca, quien con el paso de las semanas conformamos un buen equipo en base al diálogo” (R21).*

Se puede observar que al conjunto de emociones positivas se agregan otras a medida que se avanza en la residencia, evidenciándose un progreso positivo en el vínculo.



Tranquilidad al compartir experiencias y conocimientos con la docente orientadora.



Escucha activa y respeto por las ideas.



Formación de un buen equipo basado en el diálogo.



Interés mutuo en conocerse y construir vínculos.

Es evidente que la docente orientadora ofrece tranquilidad y acompaña la adaptación de la estudiante y con el tiempo logran establecer una relación de confianza, destacándose el compartir conocimientos, la escucha y respeto por las ideas de esta. Esta construcción de un vínculo sólido es cierta en tanto la formación de un buen equipo basado en el diálogo señala que la interacción y comprensión mutua, son elementos nodales en el acompañamiento de la residencia para un aprendizaje significativo para ambas partes.

En palabras de Noddings, “la seguridad significa dar la bienvenida y salvaguardar al otro. Ofrecer seguridad significa saber dar ayuda constantemente, es decir, estar presente cuando sea necesario. Por lo tanto, la persona cuidada debe percibir que la persona que cuida es confiable” (2005, pp. 19- 21).

Finalmente pone de manifiesto que:

*“Aparece un sentimiento nuevo, uno que fue lo mejor que en mis prácticas pude vivenciar ... LA FELICIDAD de sentirme completa, de sentir que podía, que si en un comienzo tenía dudas de estar a la altura puedo decir que lo estuve gracias a la docente orientadora también el grupo clase quienes me brindaron respeto y a quienes admiro por su capacidad y enseñanzas compartidas” (R21).*



Felicidad y satisfacción personal.

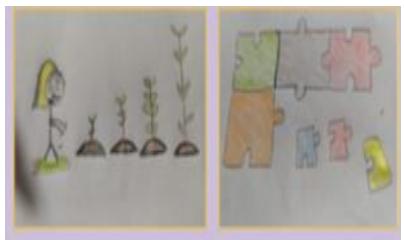


Sentimiento de plenitud.



Reconocimiento y gratitud a la docente orientadora y al grupo clase por los logros y capacidad de enseñar

La mención de un sentimiento nuevo vinculado con la felicidad y la sensación de plenitud sugiere que la orientación contribuyó positivamente a su experiencia. Además de mencionar el apoyo de la docente orientadora, lo que resalta la importancia de la colaboración y el respeto en el entorno educativo. El hecho de superar las dudas iniciales y sentirse a la altura destaca el impacto positivo en el crecimiento y la confianza en las propias capacidades y la de los demás. Tomando aportes de Perrenoud, el proceso de participar, acompañar e intervenir, en la iniciación del principiante en el razonamiento profesional, implica no sólo



adherirse a los saberes y principios establecidos, sino también “permitirse tomar decisiones, dejar atrás lo que no funciona, ajustar y ser flexible para crear una pedagogía que

se adapte a la persona del docente como a la realidad específica de su clase”. (2007, p.230).

En la metáfora **MSC10: Tutor y Ensamblaje de Conocimientos de la Trayectoria Educativa**<sup>44</sup>, la docente desempeña un papel fundamental al brindar cuidado integral, nutriendo no solo el intelecto, sino el desarrollo personal de cada estudiante. La articulación teoría y práctica es donde el docente ancla la conexión entre la esencia teórica con las experiencias prácticas, donde los estudiantes se benefician de un entorno que reconoce y valora sus singularidades. Esta integración proporciona un contexto enriquecedor en el que los residentes pueden aplicar el conocimiento adquirido de manera significativa y relevante. “*La docente es como jardinero de los brotes que son los estudiantes, y todo el entorno y recursos como las influencias variadas que enriquecen la experiencia... necesito de una base firme donde, poco a poco y durante el proceso de armado, se van descubriendo las piezas ya*

---

<sup>44</sup> **MSC-Tutor:** *Tutoría del crecimiento. Estudiantes como brotes. Cuidado Integral en la formación. Influencias enriquecedoras.* **MSC-Rompecabezas:** *Unir teoría y práctica con la guía de la docente. Necesidad de completar el proceso descubriendo el sentido y significado del conocimiento al terminar la residencia.*

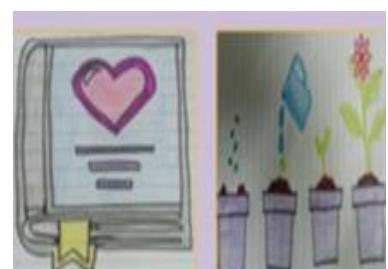
*formadas y dibujadas pero separadas, y encastrando cada una en su sitio gracias a la mano ágil y experimentada de la docente orientadora” (R23).*

En el dibujo del docente orientador como tutor se observa que la docente se dirige hacia los brotes (estudiantes) con los brazos abiertos, lo que simboliza acogida, apertura y disposición a guiar y apoyar a sus estudiantes. Esto también implica una presencia activa sobre los mismos. Los estudiantes se encuentran en distinto estado de desarrollo. En este sentido la residente, al estar representada en cualquiera de estos brotes forma parte de una diversidad de habilidades, potencialidades y necesidades individuales de la formación que la docente está dispuesta a atender desde la acogida y apertura. Esto refleja un enfoque inclusivo y orientado al desarrollo integral en la residencia. Con relación al residente como rompecabezas se observan algunas piezas encastradas y otras sueltas. Al ser estas piezas de distintos colores y formas, pueden simbolizar la diversidad de conocimientos y habilidades que la residente ha ido adquiriendo en la formación. Las piezas unidas significan los saberes adquiridos, asimilados, acomodados o en su defecto, aplicados de manera significativa, con éxito en la práctica. Sin embargo, las piezas sueltas que esperan a ser encastradas indican la necesidad de continuar hasta completarlas o acomodarlas lo que significa que cada pieza contribuye a la organización general del aprendizaje de la residente y al desarrollo personal y profesional en este período de residencia.

De esta manera, la función del docente orientador como bisagra entre la teoría y la práctica permite la construcción de saberes profesionales a través de las experiencias, pues el trabajo del docente orientador según Foresi (como se citó en Sanjurjo 2009) actúa como un movilizador, ya que pone en juego las propias contradicciones, las marcas de las propias biografías escolares y las huellas de tradiciones formativas. Esto implica que el docente no solo transmite conocimientos teóricos, sino también que desempeña un papel activo en el proceso de reflexión, alentándolos a cuestionar, explorar y construir sus propias prácticas.

En este mismo horizonte se coloca a **MSC8: Entre Páginas y Pétalos: Un Libro y una Gran Flor**<sup>45</sup>. A través de la presencia de una guía cuidadosa y un acompañamiento comprometido, se fomenta la transformación y el crecimiento en etapas sucesivas. La disposición a una formación integral no solo nutre académicamente, sino que ayuda al desarrollo personal, construyendo de esa manera un puente sólido entre orientación y progreso individual. La presencia de redes afectivas en la formación activa experiencias formativas significativas. La estudiante expresa, la docente “*me transmitió sus conocimientos, me enseñó cosas sobre la docencia en nivel inicial que yo desconocía, me guio, me brindó herramientas para trabajar y para que mis prácticas sean fructíferas... Porque al comenzar mis prácticas iba insegura, nerviosa y con temor a no saber con lo que me podía encontrar en la sala, al no tener mucho conocimiento sobre cómo trabajar y abordar temas en el nivel inicial. La docente orientadora me fue guiando, cuidando, transformando y brindándome sus conocimientos para poder crecer y demostrar mis condiciones como docente*” (R22). Esta docente orientadora ha compartido con los residentes su experiencia y conocimientos, los cuales han sido fundamentales en su formación. Pero este impacto va más allá del simple hecho de transmitir información, ya que las estrategias pedagógicas, los modelos didácticos y metodologías le proporcionan a la residente un conjunto de herramientas para su trabajo en el nivel inicial, nivel éste para el cual se están formando.

En el dibujo del docente orientador como libro este se presenta como el lugar desde donde se emanan conocimientos, tiene un toque afectivo ya que en la tapa se observa un corazón. Así también los señaladores que simbolizan experiencias significativas a los que la residente atribuye importancia para su



<sup>45</sup>**MSC-Libro:** Guía y orientación en conocimientos para el nivel para el cual se forma. Presencia de dimensión afectiva. Experiencias formativas significativas. **MSC-Una Gran Flor:** Guía y cuidado en el acompañamiento. Transformación y crecimiento por etapas sucesivas en la formación.

residencia y formación. Esto puede sugerir que la estudiante percibe la enseñanza como algo que proviene del corazón, es decir, que está conectado con las emociones, con sus emociones. Respecto del residente como una gran flor, se observa que, en la primera maceta, la residente dibujó semillas, las cuales simbolizan el proceso de inserción en el terreno de la residencia. Estas podrían representar sus pasos y la adaptación al nuevo contexto. En la segunda maceta aparece la regadera, que nutre la tierra, haciendo de ella un terreno fértil con conocimientos durante la residencia. En la tercera maceta, la residente activa los conocimientos adquiridos y comienza a aplicarlos. El brote se observa saludable, representa un desarrollo visible y sólido en su formación. Finalmente, la planta florece y se observa saludable, lo que sugiere que la estudiante ha adquirido las capacidades fundamentales para su futuro desempeño profesional y ser capaz de contribuir de manera significativa. Esta interpretación coincide con la expresión “*poder crecer y demostrar mis condiciones como docente*”, reflejando el progreso y la realización profesional alcanzada a lo largo del proceso de residencia.

Estas prácticas permiten que los futuros docentes progresivamente se hagan responsables del aprendizaje y la educación de otros individuos en un tiempo y contexto específico. Al decir de Achilli (2002) los docentes incorporan conocimientos y valores legitimados por la cultura, integrándose gradualmente en la sociedad y desarrollando sus cualidades humanas.



En este sentido cobra también relevancia la formación personal de los futuros docentes, lo que conlleva a enfocarse en experiencias formativas que aborden el desarrollo de cualidades personales que fomenten la creación de relaciones educativas significativas.

Integrando el modelo socioconstrutivista, se encuentran las metáforas de **Encuentro y Diálogo (ED)**, donde las interacciones entre docentes y estudiantes son más fluidas y

adaptativas. Se destacan **MSC11: La Luz del Foco y el Calor del Mate**<sup>46</sup>, como símbolos de este vínculo pedagógico, donde la orientación genera tranquilidad y un ambiente propicio para el aprendizaje. La presencia de componentes afectivos impulsa una guía serena y un acompañamiento cercano a proyectos significativos, creando un escenario donde el aprendizaje colaborativo es relevante para la interacción y construcción de saberes contextualizados. La docente es “*luz por la calidad que genera y la paz que da al no sentir de esa parte la penumbra*”. Me sentí *tranquilo y acompañado de cosas buenas, de aprendizajes y charlas*” (R26). Desde un enfoque crítico Fernández Torre et al. (2019) desarrollan el concepto de innovación disruptiva en educación superior, donde los estudiantes como personas activas, piensan y sienten en realidades, relaciones, discusiones y colaboran en una obra con sentido. Para ello hay que concebir de otro modo el aula, la identidad del profesorado y las relaciones en la construcción del conocimiento. En este sentido a través de relatos de los estudiantes proponen nuevas preguntas como ¿Quiénes forman?, ¿Qué procesos, valores y prácticas intervienen?, ¿Qué espacios y relaciones son necesarios?, ¿Qué ideas de aprendizaje generan las propias instituciones educativas y qué otros sentidos pueden emergir y construirse a partir de procesos colaborativos, donde todos y todas enseñan y aprenden?

Respecto del dibujo sobre el docente orientador como foco, el foco puede simbolizar que la docente orientadora es una inspiración de un modelo afectivo para el residente, mostrando cómo la conexión emocional y el apoyo afectivo son fundamentales en el proceso de formación y aprendizaje. Esta representación refleja la importancia de las relaciones humanas cálidas. En la representación visual del residente como mate se observa un mate y dos corazones que pueden traducirse en vínculos significativos en el periodo de residencia, conexiones cercanas, colaborativas con la docente, compañeros. El mate simboliza junto a los corazones, el placer por la enseñanza y los aprendizajes, creando un ambiente cálido y

---

<sup>46</sup>**MSC-Foco en Medio de la Oscuridad:** *Guía con tranquilidad y empatía. Presencia de componentes afectivos.* **MSC-Mate:** *Tranquilidad. Acompañamiento. Proyectos significativos. Aprendizaje colaborativo.*

acogedor. Se resaltan las relaciones interpersonales enriquecedoras y el valor de trabajar en colaboración.

Desde el aporte de la pedagogía crítica, el lugar del encuentro como encuentro reflexivo es central, porque promueve el conocimiento compartido, interacción significativa, conexión personal y empatía. Tiene lugar el diálogo como herramienta para el aprendizaje, la conciencia crítica, la comunicación abierta, la comprensión y la resolución de conflictos.

La metáfora **MSC12: Facilitar Procesos: De Puertas Abiertas y Cosecha de Frutos Significativos**<sup>47</sup>, resalta la importancia del rol docente como guía y facilitador durante el período de residencia. Los docentes no sólo orientan la apertura de las residencias y la mejora continua de la experiencia durante este periodo, sino que también ponen en contacto a los estudiantes con el entorno educativo y social. Además de contribuir con la formación en contenidos específicos, también preparan a los residentes para enfrentar los desafíos del entorno educativo y social que trascienden las fronteras del conocimiento de la realidad educativa.



Con relación al dibujo del docente orientador como puerta se observa una puerta del grado en el que la residente ha realizado su práctica, lo que habla de su pertenencia con la escuela y sus actores. Esta representación se puede interpretar como una conexión personal y emocional significativa con ese entorno educativo. La imagen de la puerta podría simbolizar tanto el acceso a nuevas oportunidades como el cierre de una etapa importante en su formación. Respecto del residente como planta se observa en evolución, hasta dar sus frutos. Los frutos en sí pueden representar los logros que la residente desea aportar a sus estudiantes. A lo largo del tiempo la practicante va nutriendo su conocimiento por lo que las plantas en

<sup>47</sup>**MSC-Puerta:** Docente facilitador de procesos. Apertura a la realidad educativa. Contribuir a la mejora de la realidad educativa. **MSC-Planta:** Nutrición de contenidos. Frutos de aprendizajes para la enseñanza. Contribución al entorno educativo y social.

distintos momentos de su crecimiento simbolizan experiencias únicas, desafíos superados, lecciones aprendidas. Las macetas en el sentido de esta interpretación representan niveles de experiencia, bases sobre las cuales se construyen aprendizajes significativos.

En este sentido, los frutos que los residentes cosechan durante su formación deben ser significativos y contribuir a su futuro desempeño profesional, asegurando así su impacto positivo en su carrera docente. La docente “*es quien nos abre la puerta para conocer un nuevo camino, una nueva realidad, es quien nos da ese momento de estar tan cerca de la realidad educativa que se vive día a día y transformarla*” para que “*a medida que transcurre el tiempo nos vamos nutriendo de muchos contenidos de los cuales se podrán obtener frutos que utilizaremos para brindar lo mejor a los estudiantes*” (R27).

Acercar a los residentes a la realidad educativa y cotidiana de la escuela, la docente desempeña un papel fundamental al ofrecer esa proximidad con la realidad. Mediante este proceso, brinda a los residentes la oportunidad de explorar y comprender diversos aspectos del contexto escolar. Además, al ser ellos, una parte activa de esta experiencia, quien orienta contribuye, no sólo al conocimiento de esa realidad, sino a enriquecer su entorno educativo. Su apertura y compromiso facilita la inserción de los futuros docentes en la práctica y promueve el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para su futura labor como docentes.

La metáfora **MCS11: Facilitadora de Procesos con Empatía y Comunicación Floreciente**<sup>48</sup>, propia del modelo socioconstructivista, resalta la importancia de ser bien recibido en cualquier ámbito con alegría y actitud positiva. Este gesto de bienvenida no es solo un gesto formal, sino que representa una oportunidad para abrir canales de comunicación

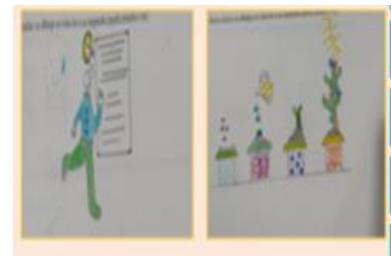
---

<sup>48</sup> **MSC-Anfitriona:** *Bienvenida y apertura a la comunicación, con alegría y actitud positiva. Facilitador de relaciones educativas. Orientación en conocimientos fundamentales para la residencia.* **MSC-Semilla:** *Entorno de la Práctica como Terreno fértil y organizado. Cuidado, apoyo y guía docente. Recursos y conocimientos significativos.*

que fomenten la participación y el intercambio constante de ideas. Cada interacción se convierte en una oportunidad para construir conocimiento de manera conjunta.

En este contexto, la orientación en las capacidades y conocimientos fundamentales se asemeja a una brújula que guía a los residentes en este proceso. El entorno de la práctica se percibe como un espacio fácilmente accesible, organizado, que brinda cuidado, apoyo y guía constante. La docente “*colabora en nuestro proceso de aprendizaje y brinda su conocimiento sobre la institución educativa, las características del grupo clase, las estrategias o metodología implementadas y es el conoedor del ambiente y contexto áulico...nos permite crecer en conocimientos y confianza a través de apoyos, guía del docente, materiales teóricos, compañeros, estudiantes y experiencias en las prácticas y reflexión crítica guiada en talleres*” (R15). Según Bixio (2010) el docente se vincula a la esperanza crítica y sostiene que el valor de la información no radica solo en la transmisión, sino en el modo en cómo se trabaja con esa información, promoviendo el diálogo y el encuentro, como oportunidades para la socialización y la construcción de nuevos sentidos.

Respecto del dibujo del docente orientador como anfitrión se observa a un anfitrión que camina con alegría o de manera positiva, está en actividad. Al fondo en una imagen medio difusa se observa a la residente sonriente y como observándola. La viñeta que simboliza un mensaje sobre su cabeza puede representar que es un docente abierto al acceso y alternativas de comunicación. Mientras que el residente como semilla representa etapas formativas similares al crecimiento de las semillas. Desde el ingreso a la escuela asociada cada recurso es relevante. Las semillas simbolizan el inicio del proceso, mientras que el agua y el sol representan los nutrientes necesarios, los docentes, compañeros, conocimientos y metodologías. El brote evidencia las



habilidades y conocimientos adquiridos que comienzan a aplicarse. Las macetas, pueden significar que este proceso se desarrolla en etapas y se organiza en un entorno progresivo.

Delgado (2018) destaca que el docente orientador como facilitador de procesos, es quien brinda mediación y ayuda pedagógica al residente, permitiendo que el aprendizaje sea una actividad compartida de conocimientos y trayectorias como parte importante de la formación.

Tejada (como se citó en De La Torre, 1999) en su concepción de docentes como modelo de la formación práctica y personalista, indican la flexibilidad de acción, plasticidad mental, capacidad para hacer frente con éxito a las situaciones que habrá de encontrar en el ejercicio de su profesión. Se trata ante todo de enseñarle a cooperar, a innovar, a comunicarse bien, a cambiar, a ponerse en tela de juicio y a evolucionar.

Zeichner (1983) Marcelo (1994) Ferrández (1998) Davini (2008) y Pruzzo (2012) destacan el desarrollo de sujetos críticos, en el que se dé una combinación entre creatividad y libertad.

Siguiendo con esta tipología en la metáfora **MSC6: Cultivo de Flores y Mariposas**<sup>49</sup>, resalta la importancia del docente afectivo, cuyo amor por la enseñanza trasciende lo tecnocrático. La residente manifiesta, “la docente orientadora que me acompaña en mis prácticas es como una Jardinera, una jardinera que cuida con amor y dedicación a sus “plantitas”, quien las acompaña en su crecimiento, que las corrige, las riega con conocimiento, quien les da lugar y espacio para que se desarrollen siempre” (R19). Se observa que este tipo de docente se caracteriza por ofrecer un acompañamiento cuidadoso y dedicado, creando espacios y oportunidades para el desarrollo integral de los estudiantes. En este proceso el trabajo colaborativo se vuelve fundamental para



<sup>49</sup> MSC-Proceso de Oruga a Mariposa: *Docente afectivo, el amor por la enseñanza, el acompañamiento, los espacios y oportunidades para el desarrollo y crecimiento de sus estudiantes. MSC-Oruga: Transformación en la relación educativa y la orientación constructiva.*

el despliegue significativo de conocimientos y habilidades en la formación docente inicial y en el contexto educativo, en este caso, nivel inicial. La interacción entre el docente y los estudiantes como se ha señalado con anterioridad se convierte en un pilar para una formación integral y guiada.

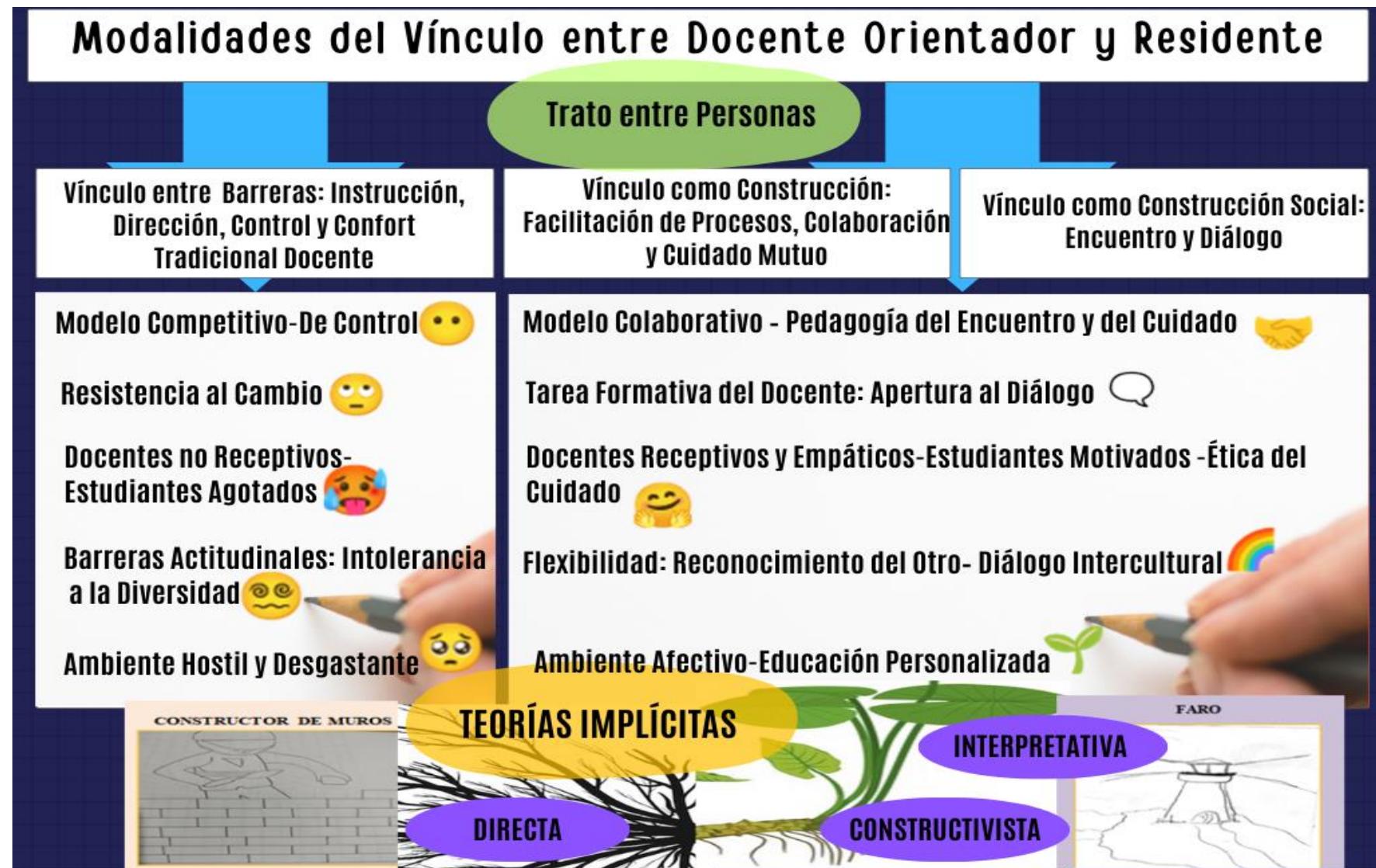
En el dibujo sobre el docente orientador como jardinera se observa a la maestra con una expresión facial relajada, alegre y una actitud positiva. Al acercarse a la planta la maestra parece disfrutar del proceso de acompañar a su estudiante. Esta representación visual representa la dedicación y el compromiso de la maestra con la orientación en la residencia. Respecto del residente como proceso de oruga a mariposa la representación del capullo en el dibujo simboliza el estudio y aprendizaje acumulado de la residente, listo para emerger y ser aplicado en la residencia. La oruga representa el inicio del proceso en este periodo. La mariposa por otro lado representa el momento en el que la residente despliega sus alas, mostrando su transformación como futura docente. La rama que sostiene el capullo, indica la conexión con la realidad y el entorno natural, así como el contexto de la práctica en el que ella se encuentra inmersa.

Freire (1970) enfatiza la importancia de la relación educador-educando destacando que el aprendizaje significativo surge de un ambiente de diálogo y respeto mutuo. En este sentido, a través de las metáforas expuestas en este modelo, los docentes están dispuestos a la interacción y se convierten en un pilar para el despliegue significativo de conocimientos y habilidades. Desde la perspectiva freiriana del educador como facilitador de procesos, de la educación como encuentro y diálogo, se resalta el siempre proceso dinámico y participativo de la formación. Porque un docente afectivo, por su cercanía, contribuye a la formación de personas capaces de reflexionar y cuestionar, como elemento fundamental de la perspectiva crítica de Freire, al humanizar la educación.

Concebir una propuesta de formación docente, supone responder a muchas preguntas acerca del lugar que esperamos tengan distintos sujetos en el dispositivo de formación. Esto además implica no dejar generar preguntas y reflexión. Producir la pregunta, por ejemplo, sobre cómo construir no sólo vínculos saludables para un acompañamiento pedagógico saludable, sino también sobre cómo construir formación e identidad para este acompañamiento. Es necesario profesionalizar este rol, así como reconocer que si bien, ha habido avances, aún existe un pasaje doloroso por resolver en la residencia.

A continuación, se presenta el Esquema N° 3 (de elaboración propia) que integra las modalidades del vínculo docente orientador y residente.

Esquema N° 3: *Modalidades del Vínculo entre Docente Orientador y Residente*



Del análisis y discusión de resultados, hemos identificado tres modalidades en el vínculo pedagógico entre el docente orientador y el residente. La primera modalidad, enmarcada en el modelo conductista de racionalidad tecnocrática, se caracteriza por ser un vínculo entre barrera: instrucción, dirección, control y confort tradicional docente. En la segunda modalidad el vínculo se concibe como una construcción que facilita procesos, fomenta la colaboración y promueve el cuidado mutuo. Finalmente, la última modalidad, se centra en el vínculo como una construcción social, donde el encuentro y el diálogo son elementos fundamentales del proceso educativo. El esquema visualiza estas modalidades que influyen en las dinámicas del trato entre personas involucradas en las prácticas de residencia, destacando cómo las diferentes formas de interacción afectan el proceso de formación en la instancia de residencia. Esto señala la pertinencia de reflexionar no solo acerca de los contenidos, sino también sobre las formas de los intercambios que se sostienen. Es decir, el trato que se establece entre los actores también forma parte de lo que se transmite. Poner de relieve este aspecto, generalmente obviado, implica incluir la reflexión sobre las expectativas mutuas, los prejuicios, los supuestos que subyacen en el devenir de las acciones. Y este es un aspecto que no se tenía en cuenta en los modelos tradicionales, ya que dejaba de lado como cada sujeto, se afecta en la relación, como ser humano implicado en la relación.

Los modelos alternativos como el constructivista y el socioconstructivista, han demostrado ser más colaborativos, fomentando un ambiente propicio para el encuentro y la tarea formativa del docente, la motivación de los estudiantes y la flexibilidad en los procesos de orientación. Además, se promueve el reconocimiento del otro en un ambiente afectivo, lo que contribuye a una experiencia más enriquecedora para todas las partes involucradas en las prácticas de residencia.

Como puede observarse, el modelo conductista, conlleva repercusiones negativas al fomentar un enfoque competitivo y restrictivo, lo que resulta en barreras a la comunicación y participación plena de los estudiantes. Este ambiente hostil y desgastante se ha identificado principalmente entre los estudiantes de educación especial quienes enfrentan tensiones y resistencias adicionales. Esta dinámica subraya la necesidad de promover modalidades de vínculo más comunicativas y constructivas, para mejorar la experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional de los estudiantes en prácticas de residencia.

En este contexto, el esquema se ilustró mediante la elección de metáforas visuales representativas que delinean las barreras y las alternativas en la relación entre docente orientador y residente. Por ejemplo, se puede visualizar al docente orientador como constructor de muros, simbolizando un enfoque restrictivo y limitante. En contraste la metáfora del faro que emerge como una representación más abierta y colaborativa, sugiriendo un contexto positivo y orientador. Como se ha expresado anteriormente, estas metáforas resaltan la importancia de adoptar enfoques que promuevan la apertura, el diálogo y la colaboración.

Por último, en este esquema, la metáfora tradicional de la docente orientadora se presenta en los extremos opuestos, representando perspectivas contrastantes. El rizoma entre estas metáforas muestra cómo pueden coexistir y entrelazarse en la práctica educativa. Además, se conectan con los modelos pedagógicos conductista y constructivista, reflejando cómo estas metáforas pueden alinearse o contrastar con diferentes enfoques pedagógicos. Un esquema, pensado rizomáticamente sirve como un espacio dinámico donde se exploran las relaciones entre estos elementos. Rizomando incluso las emociones que han expresado los residentes y las teorías implícitas. A través de esta representación, se evidencia la influencia de la tradición normalizadora – disciplinadora, pero también se sugiere la posibilidad de transformación mediante la reflexión crítica.

En el análisis de resultados y la construcción de un posicionamiento crítico, se proponen las dos modalidades vinculares alternativas y superadoras permitiendo avanzar en una revisión epistemológica y crítica. No solo para cuestionar enfoques tradicionales sino también dejar aportes significativos que podrían influir en futuros desarrollos. La reflexión crítica no solo busca romper con paradigmas obsoletos, sino también contribuir a la evolución y mejora continua de los enfoques teóricos y prácticos.

A continuación, en la Tabla N° 12 se destacan diversos aportes pedagógicos y perspectivas críticas en torno a los conceptos fundamentales de diálogo, encuentro y cuidado. La misma se presenta como una herramienta visual que resume y resalta ideas claves que proporcionan contribuciones significativas que no solo impactan en los docentes orientadores y residentes sino también a otros actores como los docentes de práctica y las instituciones asociadas.

**Tabla N° 12: Aportes Pedagógicos y Perspectivas Críticas en torno a los Conceptos de Diálogo, Encuentro y Cuidado**

Aportes de Pedagógicos y Perspectivas Críticas	Modalidades del Vínculo Pedagógico			
	García Hoz	Freire	De Sousa Santos	Noddings
Diálogo	<i>Exploración de ideas y entendimiento mutuo.</i>	<i>Herramienta para el aprendizaje y la conciencia crítica.</i>	<i>Diálogo Intercultural y crítico para superar las desigualdades.</i>	<i>Comunicación abierta y comprensión para resolver conflictos.</i>

**Ideas:**

-Fomentar sesiones regulares de reflexión grupal donde docentes y estudiantes dialoguen abiertamente sobre experiencias y desafíos en la residencia.

-Establecer círculos de diálogo horizontal donde se compartan saberes y se construya conocimiento colectivo sobre el contexto de la residencia.

-Implementar programas interculturales que celebren la diversidad de experiencias y perspectivas presentes en las residencias, promoviendo el diálogo entre las diferentes culturas.

-Implementar sesiones de escucha activa entre residentes y docentes fomentando un diálogo basado en la empatía y la comprensión de las necesidades.

**Ejemplo:** *ante las discrepancias de las expectativas académicas, que residente y docente orientador se reúnan para un diálogo constructivo, identificando juntos metas claras y estrategias para superar cualquier desafío, asegurando una comprensión mutua.*

Encuentro	García Hoz	Freire	De Sousa Santos	Noddings
Encuentro	<i>Interacción significativa y conexión personal.</i>	<i>Encuentro reflexivo que promueve el conocimiento compartido.</i>	<i>Encuentro de saberes diversos en un contexto global.</i>	<i>Encuentro que fomenta la colaboración y la empatía.</i>

**Ideas:**

- Organizar eventos culturales o actividades recreativas para propiciar encuentros informales entre residentes y docentes promoviendo la construcción de relaciones más allá de lo puramente funcional.
- Facilitar espacios donde los residentes y docentes puedan compartir sus experiencias de vida generando un encuentro auténtico que trascienda roles tradicionales.
- Establecer espacios donde se conozca y valore la diversidad de conocimientos, generando encuentros interculturales que enriquezcan la convivencia.
- Establecer momentos regulares de interacción donde se comparta la escritura de narrativas, de experiencias, anécdotas, cine educativo, fototecas, para fortalecer los lazos afectivos.

**Ejemplo:** *en lugar de abordar sólo aspectos académicos el docente orientador invita al residente a participar en actividades extracurriculares conjuntas, estableciendo un encuentro que fortalezca la relación y contribuya a un ambiente colaborativo.*

	García Hoz	Freire	De Sousa Santos	Noddings
Cuidado	<i>Atención y consideración hacia el bienestar del otro.</i>	<i>Responsabilidad y respeto hacia el otro en procesos educativos.</i>	<i>Cuidado de la diversidad y la justicia social.</i>	<i>Cuidado como elemento esencial para las relaciones saludables.</i>

**Ideas:**

- Implementar un programa de apoyo emocional que incluya sesiones individuales para brindar acompañamiento personalizado a los residentes, reconociendo sus necesidades individuales.
- Desarrollar enfoques educativos que consideren las particularidades de cada residente, promoviendo un cuidado integral que trascienda las necesidades físicas.
- Desarrollar políticas que consideren necesidades de cuidado en la formación docente a diversos grupos, promoviendo la equidad y el respeto.
- Desarrollar un enfoque de cuidado a las emociones, promoviendo ambientes de confianza y apoyo mutuo.
- Fomentar la reflexión sobre la receptividad, capacidad de respuesta, disponibilidad, empatía, atención y seguridad en la pedagogía de todo ámbito educativo y social.

**Ejemplo:** *si el residente enfrenta dificultades, a lo mejor en sus inicios al frente de la clase, el docente orientador demuestra cuidado al ofrecer un espacio seguro para la expresión de sentimientos, brindando apoyo emocional y conectando al residente con recursos adicionales si es necesario.*

**Fuente:** elaboración propia

El paradigma de la complejidad, el cual hemos conceptualizado y adoptado en esta investigación, abarca la idea de multirreferencialidad, lo que permite abordar la multiplicidad

inherente a lo complejo desde diversas ópticas y disciplinas. Se enfatiza en el respeto por lo heterogéneo y lo diverso y, la articulación entre las distintas perspectivas de análisis, evitando la homogeneización del conocimiento. En este enfoque, las teorías se desarrollan en función de los datos, lo que subraya la importancia de profundizar en ellas según sea necesario.

Es desde esta multirreferencialidad que se destaca la necesidad de una formación y reorganización en los procesos de acompañamiento en las residencias. Se hace evidente la necesidad de una formación específica para los docentes orientadores en competencias relacionadas con el cuidado, el encuentro y el diálogo, que no solo apunte a formar en habilidades específicas para el acompañamiento sino, esencialmente a reubicarlos en un rol transformador y con expectativas renovadas. Esto contribuiría a reflexionar sobre los propios esquemas de pensamiento y a romper con prácticas tradicionales, fomentando un enfoque más holístico y constructivo.

En la introducción del presente estudio, he señalado que surge como una continuación de la tesis de maestría la cual exploró las concepciones y recorridos pedagógicos de los docentes orientadores que configuran la residencia en la ciudad de Cruz del Eje, en la que se contó con la participación de los docentes orientadores, permitiendo ahora incorporar las voces de los residentes. Los resultados revelaron una predominancia de concepciones de índole conductista con una presencia menos marcada del modelo constructivista.

La Tabla N° 13 que se presenta a continuación muestra resultados de ambas tesis con el objetivo de enriquecer la comprensión de las relaciones emergentes en el contexto de la investigación.

**Tabla N° 13: Comparación entre Resultado de Tesis de Maestría y Tesis Doctoral Respecto de las Concepciones de los Docentes Orientadores y Residentes**

El Docente Orientador en la Formación Docente Inicial						
Modelos Pedagógicos en la Formación Docente	Concepciones y Recorridos Pedagógicos de los Docentes Orientadores que Definen el Acompañamiento en la Residencia en la Localidad de Cruz del Eje (Tesis Maestría)		Metáforas Visuales	Concepciones de los residentes en su Vínculo con el Docente Orientador en la Localidad de Cruz del Eje (Tesis Doctorado)		Metáforas Visuales
<b>Modelo Conductista</b> (Tradición – Normalizadora – Disciplinadora- Racionalidad – Tecnocrática).	<p>Recorridos pedagógicos lineales. Acompañamiento centrado en la planificación normativa, en la evaluación de la conducta. Fuertes relaciones de dependencia similar a un modelo intergeneracional entre padres e hijos.</p>	<p>Docente Orientador como Súper Tutor.</p> <p>Residente como Animador.</p>	<b>Docente Orientadora</b> 	<p>Vínculo con Barreras: Instrucción, Dirección, Control y Confort Tradicional Docente.</p>	<p>Docente Orientadora como Piedra en la Mochila que Cuesta Llevar.</p> <p>Residente como Alpinista.</p>	<b>Docente Orientadora</b> 
			<b>Residente</b> 			<b>Residente</b> 
<b>Modelo Constructivista</b> (Racionalidad Interpretativa).	Recorridos Pedagógicos Laberínticos. Acompañamiento en la Planificación Situada, Evaluación	Docente Orientador como Faro.	<b>Docente Orientadora</b> 	Vínculo como Construcción: Facilitación de Procesos, Colaboración y Cuidado Mutuo.	Docente Orientadora como Farol.	<b>Docente Orientadora</b> 

	<p><i>Centrada en el Saber Ser. Relación basada en la alteridad.</i></p>	<p><i>Residente como Partícipe de su Propia Trayectoria.</i></p>	<p><b>Residente</b></p> 		<p><i>Residente como Baúl</i></p>	<p><b>Residente</b></p> 
<p><b>Modelo Socioconstructivista (Racionalidad Crítica).</b></p>				<p><i>Vínculo Pedagógico como Construcción Social: Encuentro y Diálogo.</i></p>	<p><i>Docente Orientadora como Faro.</i></p>	<p><b>Docente Orientadora</b></p> 
					<p><i>Residente como Vasija de Barro.</i></p>	<p><b>Residente</b></p> 

*Fuente: elaboración propia*

En la tesis de maestría abordé (Delgado, 2018) las concepciones y recorridos pedagógicos de los docentes orientadores y a través de las metáforas del docente orientador como *súper tutor o buen pastor* y el residente visto como una *esponja o eterno niño*, se develó que estas concepciones están arraigadas a la tradición normalizadora – disciplinadora, ya que revelan una clara asimetría en la relación, donde el poseedor de conocimientos es contrastado con aquel que carece de él, siendo en consecuencia infantilizado. Desde un recorrido pedagógico lineal en el acompañamiento, la dinámica refleja una estructura intergeneracional, con fuertes relaciones de dependencia y un énfasis en la planificación normativa. Estas concepciones confrontadas por nuevas metáforas que describen al docente orientador como *facilitador de procesos* y el residente como *partícipe de su propia trayectoria formativa*, están alineadas con una perspectiva constructivista crítica, se caracterizan por su naturaleza dialéctica y distante de las experiencias socializadoras tradicionales. En este enfoque se promueven actitudes de reconocimiento y respeto mutuo, mientras la orientación se convierte en un acto que articula la perspectiva freiriana crítica y dialógica, explorando las profundidades del quehacer educativo, transformando sueños, esperanzas, sentimientos, relaciones, capacidades, posicionamientos, fragilidades y desafíos. La planificación se centra en situaciones concretas y la evaluación se orienta hacia el saber ser, basada en la alteridad.

Al abordar en la tesis doctoral las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador, describiéndolo como una relación de instrucción y dirección, control excesivo y confort tradicional docente, alineado con la tradición normalizadora-disciplinadora, se destacan similitudes con los resultados de la tesis de maestría donde se observa una marcada asimetría representada por *el docente orientador como súper tutor* y el residente como *eterno niño*. También se señalan convergencias en la representación del *docente como una carga o piedra en la mochila* y el *residente como alpinista*. Sin embargo, se observa una evolución positiva en ambas investigaciones, donde se destaca al *docente*

*orientador como facilitador de procesos y el residente como partícipe de su propia trayectoria*, alineándose con los enfoques constructivistas y socioconstructivistas. Las modalidades del vínculo pedagógico incluyen la guía, facilitación de procesos, cuidado del otro, colaboración, construcción y descubrimiento, así como la co-construcción social, a través del encuentro y el diálogo. De esta manera se resalta la autonomía del residente, quien andamiado por el docente orientador, se espera un aprendizaje significativo y mutuo.

Estos resultados, también ponen de relieve los resabios tradicionales presentes, por lo que es necesario otorgar importancia en la adaptación de las prácticas a enfoques más participativos y acompañamientos más auténticos, reflexivos y autocríticos, para desalojar frías herencias y construir metáforas más amables. Como afirma Mellado Bermejo (2017) para los futuros docentes, la reflexión sobre sus propias metáforas se ha mostrado como una buena herramienta para hacerlos conscientes de sus concepciones y de sus roles y para iniciar cambios en los mismos.

Estos resultados ofrecen una oportunidad para profundizar en los perfiles del docente orientador y del residente, centrándose en las necesidades expresadas por quienes participan en este proceso de formación indispensable.

En el año 2022 con el objetivo de analizar y reflexionar la forma que adquiere el acompañamiento en la residencia se desarrolló una investigación a través de la <sup>50</sup>investigación de metodología investigación –acción en la que participaron dos profesores de práctica docente IV con 25 residentes a su cargo, 14 docentes orientadores, tres directoras y tres vicedirectoras de nivel inicial y primario en tres escuelas asociadas de gestión estatal.

A través del análisis de datos obtenidos en breves fragmentos autobiográficos, se identificaron dos categorías principales. La categoría B. *Docentes de vocación* donde se destacó su importancia por docentes, directivos, profesores de práctica y residentes. Se afirma

---

<sup>50</sup>Delgado, A. (2024). Las prácticas de residencia en formación docente inicial a través de la investigación-acción participativa. *Diálogos Pedagógicos*, 22(43), 71-90. [https://doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)05](https://doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)05)

en B.1. *te gusta saber, por cómo enseña un profesor*, B.2. *a mi seño de 5to/Iro/6to/2do/...la recuerdo por su amor*, B. 3. *docentes que lo dan todo*, B.4.*me siento motivada y acompañada en la residencia, me gusta recibir practicantes, yo también estuve en ese lugar*, B. 5. *me acuerdo de mí, cuando recibo a un practicante*, B.6. *no hay aprendizaje sin emociones y afectos*, B.7. *la residencia es un camino para construir juntos*, B.8. *nos formar para nuestro futuro desempeño*. De esta manera la emotividad, la motivación y el acompañamiento fueron resaltados como elementos clave en el proceso de la residencia.

En contraste la categoría C. *trayectorias educativas con un pasaje doloroso*, y asociadas a ella C.1.*heridas educativas*, C.2. *heridas que dañan*, C.3. *el taco de mi docente de práctica en el nacional, temible*, C.4. *residencia y cuesta arriba*. C.5. *se me hizo imposible la comunicación, casi abandono mis metas*. C.5. *el sello de la directora está por todos lados, grita*. C6. *no dejé de ser sancionada frente a los estudiantes, me recordó a mi maestra de 6to, quería controlarlo todo*. C7. *al principio la maestra dejó claro que no quería a los residentes, supe bien cuál era mi lugar*. Reveló experiencias educativas marcadas por heridas que generan daño. Estas observaciones subrayan la complejidad de las experiencias formativas y la importancia de abordar las dimensiones emocionales en el proceso de residencia.

En este sentido, la presente tesis doctoral al integrar los resultados de la tesis de maestría y de investigaciones intermedias como la mencionada investigación acción, no solo valida de manera más robusta los hallazgos, sino que resalta la importancia de continuar profundizando e incorporando diversas perspectivas sobre el crucial vínculo entre docentes y residentes. Los formadores a pesar de trabajar, reflexionar, formarse e innovar, con frecuencia lo hacen de manera individual, dejando la tarea de desarrollar una visión integral a los ministros y a las direcciones de las instituciones la tarea de desarrollar la visión de conjunto.

La profesionalización de los formadores de docentes implica, asimismo, su constitución en una comunidad de trabajo que promueva la auténtica deconstrucción mitos o

herencias tradicionales de enseñanza. Esto debe llevarse a cabo en la acción misma, con participación, con función crítica y finalidad formativa.

En la historia de la educación argentina se destacan maestros que, a pesar de haber sido formados en tradiciones pedagógicas centradas en la figura del docente y en la transmisión de contenidos, optaron por distanciarse de estas prácticas. Enfrentándose a situaciones educativas críticas de su contexto y tiempo, estos maestros rechazaron la efectividad y la naturalización de rituales disciplinarios. A pesar de las adversidades sociales y políticas asumieron la responsabilidad de los aprendizajes de sus estudiantes adaptándose a sus capacidades, necesidades e intereses mediante la innovación de estrategias de enseñanza. Se destacaron por ser pioneros en prácticas y experiencias libertarias, como la escuela de Zubiaur, de Olga Cossettini e Iglesias (Viú, 2022). Estos educadores ofrecieron situaciones didácticas y facilitaron procesos de reorganización basando su concepción de aprendizaje más en principios constructivistas que tradicionales. La mediación de facilitador de la realidad social y de guía en el camino hacia la búsqueda de valores, fue fundamental para que los sujetos lograran comprender su entorno.

En este sentido, la historia de maestros que desafiaron las tradiciones pedagógicas inspira a repensar prácticas de residencia. En lugar de replicar patrones tradicionales, esta reflexión insta a una relación más colaborativa y constructiva, que propician la guía, la facilitación de procesos, el encuentro, el cuidado mutuo, comunicación abierta, la empatía y la promoción de un ambiente de aprendizaje donde la innovación y la adaptabilidad sean fundamentales. Asimismo, el reconocimiento de las necesidades individuales del residente para crear un entorno de formación más enriquecedor y personalizado y menos doloroso.

A continuación, se presentan las conclusiones.

## **CONCLUSIONES**

La formación docente actual exige una reconfiguración en la comprensión de las prácticas, destacando la importancia de las relaciones entre los participantes, las dinámicas de la autoridad y las manifestaciones de poder en las instituciones y en las salas, aulas, cursos. Desde un paradigma crítico y complejo se cuestiona los modelos tradicionales de la práctica docente mediante el análisis de múltiples variables que la afectan, entre ellas la dimensión vincular en la instancia de residencia. Por esta razón es nodal *analizar las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador y desde este análisis profundizar el perfil de éste en el acompañamiento en prácticas de residencia. Para nuestra investigación, en la localidad de Cruz del Eje, Córdoba, República Argentina.*

A partir de dichas concepciones, se identificaron tres modalidades de vínculo residente-docente orientador.

La primera modalidad el *vínculo entre barreras, instrucción, dirección y confort tradicional docente* se caracteriza por su enfoque tradicional. Entre las metáforas que representan el control excesivo se encuentra la de *Sísifo y la piedra en la mochila del alpinista*, que como otras en esta modalidad limitan u obturan la comunicación y la participación significativa de los residentes. Además de provocarles el agotamiento que generalmente se asocia con una sensación extrema de cansancio físico, mental y emocional. Esta modalidad se alinea con la tradición normalizadora –disciplinadora, que focaliza en la rigidez y donde la autoridad deja poco o nulo espacio para la diversidad y autonomía del estudiante.

Los hallazgos que emergen de las metáforas conductistas, donde se reconocen momentos difíciles y dolorosos, destacan la importancia de mejorar el acompañamiento, el cuidado y la creación de entornos que consideren integralmente el paso por la residencia.

Estos resultados plantean cuestiones éticas significativas, dado que los residentes pueden quedar atrapados en una posición subalterna y enfrentar experiencias traumáticas que

podrían ser difíciles de superar. Es fundamental abordar estas cuestiones para garantizar un ambiente de aprendizaje y desarrollo profesional, saludable y ético.

En contraste, la segunda modalidad, **vínculo como construcción: facilitación de procesos, colaboración y cuidado mutuo**, destaca por su carácter más colaborativo, resalta la disposición a construir de manera colaborativa y la importancia del cuidado del otro que emergen como necesidades y principios para el acompañamiento. La fragilidad inherente a este proceso demanda comprensión, empatía y cuidado. Entre algunas metáforas para ejemplificar este modelo se encuentra un *vaso de vidrio para cuidar con empatía y motivación*, que solicita un acompañamiento integral por la posibilidad que los residentes tienen de colapsar o quebrar en determinadas situaciones negativas. La solicitud de cuidado del otro se presenta como una necesidad legítima en reconocimiento de la singularidad de cada persona y su proceso formativo. Esta modalidad encuentra su amparo en la ética del cuidado, donde la integralidad de la formación implica el bienestar general y no solo académica (Noddings, 2005). Este contexto de cuidado se distingue por el respeto a las singularidades de cada estudiante y docente. El docente, en su rol de guía y facilitador de procesos, promueve espacios donde los estudiantes se sientan seguros para explorar, cuestionar y descubrir, sin estar expuestos a un maltrato.

Finalmente, la tercera modalidad, **vínculo como construcción social: encuentro y diálogo**, se erige como crítica a la posición conductista desde la educación bancaria de Freire, y cuya naturaleza radica en el encuentro y el diálogo. Una metáfora, entre otras para ejemplificar esta modalidad es *un faro en el corazón de una vasija de barro*. Donde se destaca la apertura, la disposición a compartir conocimientos, la empatía, y el compromiso en el acompañamiento. El encuentro y el diálogo marcan el inicio hacia un vínculo importante al sentar las bases de una relación pedagógica basada en la autenticidad, el respeto mutuo y la co-construcción constante de conocimiento. Se destaca como tal la dimensión humana y

relacional que enriquece tanto el proceso de orientación como la experiencia formativa en su conjunto. Esta modalidad se alinea con el socioconstructivismo al reconocer la importancia del intercambio, la colaboración y la construcción conjunta de saberes.

El acceso a las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador mediante las metáforas permitió un análisis profundo y comprensivo sobre el objeto de estudio, cumpliéndose de esta manera el objetivo general de esta investigación. Nos hemos encontrado con expresiones creativas y personalizadas, de significados profundos y simbólicos, emocionales y cognitivos que podrían no emerger fácilmente en otras formas de expresión. Aspectos de sus creencias no conscientes pero que por un proceso de reflexión que activa la pregunta, los participantes tuvieron que considerar cómo representarían sus ideas de manera simbólica, lo que orienta no sólo la reflexión sino también la toma de conciencia sobre sus propias creencias. La inclusión de metáforas para acceder a las concepciones empodera a los participantes, al permitirles elegir las representaciones simbólicas que mejor se alineen con sus experiencias, lo que da valor a una investigación que se centró en sus voces.

Por otra parte, la escritura de las narrativas pedagógicas, complementadas con metáforas, junto a la codificación de las emociones, amplificó la experiencia subjetiva de manera detallada y contextualizada, proporcionando un relato vívido de experiencias positivas y negativas de la dimensión vincular en la residencia. Esta triangulación enriqueció la comprensión del vínculo pedagógico, tanto en sus dificultades como en sus aspectos gratificantes.

La integración de metáforas, dibujos y narrativas en la discusión de resultados ofrece una perspectiva rica y multidimensional, que contribuye a la construcción de significados y al desarrollo de conclusiones fundamentadas. Este itinerario metodológico robusto aporta una comprensión holística de las experiencias educativas analizadas.

En la caracterización de la relación pedagógica entre docente orientador y residente, se identificó una impronta fuertemente positivista en la residencia, lo que coincide con hallazgos similares en otros estudios, como los de Diker y Terigi (1997), Edelstein y Coria (1995), Davini (2002 -2008), Manrique (2020), Alliaud (1992) y otros. Esta tendencia hacia la tradición normalizadora-disciplinadora influye en la manera en que se abordan y se gestionan las experiencias difíciles o negativas durante este periodo.

El hallazgo que revela que los estudiantes del profesorado de educación especial enfrentan resistencias por parte de los docentes orientadores al intentar aprender de los contextos y las necesidades de la inclusión educativa, así como planificar la enseñanza de manera conjunta, lo que plantea nuevos interrogantes de investigación sobre los fundamentos de estas barreras. Algunas preguntas que podrían guiar futuras investigaciones incluyen: ¿Cuáles son las percepciones y creencias de los docentes orientadores respecto del rol del docente de apoyo a la inclusión?, ¿Existen diferencias en las actitudes y disposiciones de los docentes orientadores, según su formación previa o experiencia en la inclusión educativa?, ¿Cómo influyen los sistemas de formación y las políticas institucionales en la disposición de los docentes orientadores para colaborar con los estudiantes de profesorados de educación especial?, ¿Qué estrategias pueden implementarse para superar las barreras y fomentar una mayor colaboración y comprensión entre los docentes orientadores y estudiantes de profesorados de educación especial?

Otro hallazgo que se desprende de las experiencias negativas es la necesidad de apoyo emocional de los residentes, lo que por otro lado se encuentra presente en los vínculos de tendencia más constructivistas y socioconstructivistas, como lo es el reconocimiento y cuidado del otro, ambientes positivos, apertura al diálogo y flexibilidad.

Desde un planteamiento psíquico, Manrique (2020) propone en su investigación el desafío de diseñar en la formación instancias y modos de acompañamiento que contemplen la singularidad del devenir subjetivo para que la residencia pueda constituirse en dispositivo de reflexión, con el propósito de sostener la emergencia de la palabra en condiciones de particular fragilidad.

Por ello es importante implementar programas de intervención que permitan a docentes y futuros docentes tomar conciencia de sus propias metáforas, comprender su relación con sus concepciones, matrices, herencias, y su aplicación en el entorno educativo. Los mismos deberían orientarse y enfocarse en los procesos metacognitivos y metaemocionales, impulsando así, no solamente las competencias cognitivas y sociales, sino también las emocionales.

Estas son inquietudes criticables para el enfoque de epistemologías del sur de De Sousa Santos y Meneses (2014). Adherir a este enfoque, es adherir a un pensamiento crítico, complejo, y multirreferencial. Desde esta perspectiva los modelos de co-formación que incorporan elementos constructivistas y socioconstructivistas se alinean con esta epistemología al reconocer la diversidad de saberes y perspectivas en la práctica educativa. Se propone una ruptura con las formas hegemónicas de conocimiento y una apertura a múltiples formas de saber y experiencias. Estos modelos, promueven un diálogo intercultural, y una valoración de los conocimientos no tradicionales.

La filosofía positivista presente en los modelos y discursos de las tradiciones normalizadoras perpetúan visiones uniformes de la enseñanza, del aprendizaje, de la relación pedagógica, de la invisibilización de las personas que en sus procesos formativos aspiran a ser acompañados y orientados en un rol para el cual aún se están preparando, quedando marginados de actividades, de la comunicación, de los contenidos. Cuando no, implícitamente, infantilizados.

Abrazar la postura de epistemologías del sur es un compromiso que inspira a sostener una mirada que va más allá de la superficie, para concientizar sobre los pasajes dolorosos que persisten en las residencias, desafiando los modelos tradicionales que generan experiencias negativas. Por ende, este compromiso implica sentar las bases para impulsar cambios profundos y humanización de la formación docente. Esta es una de las cuestiones ausentes en los modelos tradicionales, pero también uno de los descuidos de las políticas educativas en cuyas reformas proponen nuevos roles, con nuevos sentidos, las cuales son desconocidas por quienes deben ponerlas en ejercicio, lo que pone en evidencia la falta de una comunicación efectiva y trabajo de co-formación auténtico, quedando los pretendidos de una innovación en una mera novedad.

De esto se desprenden las implicaciones políticas y prácticas de esta investigación ya que estos hallazgos evidencian la necesidad de programas de formación docente continua que promuevan la reflexión crítica sobre la implicancia del docente orientador en la formación inicial. Por cuanto, a las implicancias prácticas, este estudio abre al diálogo con otros campos disciplinares para enriquecer el análisis y encontrar soluciones más integrales a los desafíos identificados.

Se comparte con Manrique (2020) y Foresi (2009) la formación que requiere el rol de docente orientador. Si bien no es objetivo de esta investigación mostrar una receta sobre el perfil de este, se plantea desde las modalidades de vínculos emergentes, algunas condiciones que deben estar presentes, como lo es la capacitación de aquellos profesores de sala, grado o curso que tengan la voluntad para participar de manera auténtica y comprometida en la formación de futuros docentes. Es de pertinencia la capacidad para fomentar un ambiente de aprendizaje colaborativo, habilidades de comunicación y empatía, disposición para guiar y apoyar activamente a los residentes, así como promover su autonomía y cultivar la

adaptabilidad para abordar estrategias de reflexión crítica e incorporar aspectos éticos y valores relacionados con el compromiso en la formación integral.

Brindar a los docentes orientadores un reconocimiento a través de certificados y asignar puntaje es un paso positivo, pero la calidad del vínculo trasciende la acumulación de certificados. Es la presencia de relaciones horizontales basadas en la confianza, la que promueve la flexibilidad, permitiendo a los estudiantes la implementación de ideas o aportes en el aula. Por tal razón, la creación de comunidades de aprendizaje<sup>51</sup> basadas en el encuentro, el cuidado y el diálogo es una recomendación para la transformación positiva de estos espacios, orientadas por principios de pertinencia social, reciprocidad, alteridad e intercambio mutuo. A decir de García y García (como se citó en Sanjurjo, 2009) tal relación entre institutos de formación docente y escuelas asociadas debe abordarse el *modelo de resonancia colaborativa*, es decir como un problema y responsabilidad compartida, promoviendo una relación más equilibrada entre profesores formadores (prácticas, didácticas), docentes orientadores y estudiantes. Se valora de manera equitativa los saberes y marcos teóricos de todos los involucrados, fomentando un intercambio más igualitario.

Estos aportes, implican pensar en los avances que se requieren para dicho rol: desarrollo profesional, condiciones organizativas, formalización de cargos para una posible capacitación, reconocimiento simbólico y material, así como acordar criterios. Es menester

---

<sup>51</sup> Es un término que trasladamos del discurso educativo actual para describir un modelo educativo abierto, no acabado, que a partir del ensayo y el error se ha ido modificando para asegurar que educadores y estudiantes aprendan y adquieran la capacidad para seguir aprendiendo por su cuenta. Se trata de un entorno en donde ocurren los aprendizajes significativos y que se busca promover en los espacios de capacitación a educadores, el salón de clases, además de dar nombre a una metodología de enseñanza y aprendizaje. En la inmensa mayoría de las escuelas se establecen relaciones muy impersonales porque el aprendizaje depende casi exclusivamente de la acción del maestro, de los que señala y exige frente a un grupo de estudiantes, que, en general no están motivados internamente a estudiar. De esta manera el maestro es ejemplo vivo de la competencia profesional que el aprendiz desea adquirir. En este modelo, no solamente se otorga valor a atención personalizada, poniendo atención en lo que se aprende, sino además en cómo se aprende. Maestro y estudiante llevan un registro puntual de las dificultades y avances que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cámara, G. (2005). (Coord.). *Enseñar y aprender con interés. Logros y testimonios en escuelas públicas. Convivencia Educativa*. A. C.

que los docentes orientadores reconozcan su papel en la formación de los futuros docentes y asuman esa responsabilidad de manera compartida.

En cuanto a las implicaciones metodológicas de este estudio, realiza un valioso aporte, ya que las metáforas se pueden convertir en una herramienta de intervención educativa para que docentes y futuros docentes reflexionen sobre sus concepciones, actitudes, emociones y modelos pedagógicos y didácticos, especialmente, durante las prácticas de residencia. Las metáforas son un catalizador para la reflexión y pueden ayudar al profesorado a comprender y autorregular sus roles y acciones. En cuanto a futuros estudios, sería conveniente ampliarlo a otros actores (docente de práctica, directivos e incluso supervisores) utilizando instrumentos como los propuestos aquí o entrevistas en profundidad. Se podría incluso trabajar las metáforas con estudiantes de distintos niveles educativos en su relación con los residentes, así también estudios sobre los modos de organizar los proyectos o acuerdos pedagógicos entre institutos de formación y escuelas asociadas.

En cuanto a las limitaciones y vacíos de la investigación, al responder a un diseño cualitativo, no busca la generalización. Por otra parte, no integra la perspectiva de todos los actores que hacen al proceso de co-formación, no profundiza en cuestiones de orden psíquico del vínculo ya que se centra en una perspectiva multirreferencial y crítica. No obstante, se ha descrito detalladamente el contexto de la investigación, se ha utilizado una muestra diversa, se han documentado cuidadosamente los procedimientos de investigación, se han utilizado diferentes fuentes y métodos de recopilación y triangulación de datos, métodos y teorías para validar y enriquecer los descubrimientos, así como promover la reflexión crítica sobre la investigación, por lo que se puede decir, que en su conjunto queda garantizada la validez interna y externa, lo que hace posible su transferibilidad.

Así, esta investigación que ha analizado las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador, a través de metáforas, dibujos y narrativas ha encontrado la

diversidad y la complejidad de las perspectivas presentes en esta relación. Los hallazgos destacan la importancia de promover modalidades de vínculo más colaborativas y centradas en el cuidado mutuo, así como un diálogo abierto y reflexivo entre las partes involucradas.

Finalmente, y retomando la voz de los residentes, se les solicitó sugerencias y criterios que se deberían tener en cuenta en un posible seminario de capacitación orientado a docentes orientadores. A lo que respondieron:

- *Formar a los docentes orientadores en herramientas necesarias para guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje en aulas heterogéneas. Comunicación y Empatía.*
- *Enfocar en el desarrollo de la capacidad de observación, la comunicación efectiva y empática, así como en la resolución de problemas.*
- *Enfatizar en el trabajo en equipo y la colaboración con los futuros docentes, ya que esto puede ayudar a compartir ideas y estrategias, conversaciones sobre lo que los residentes aprenden en el instituto formador. Comunicación.*
- *Enfocar en el abordaje de la diversidad: estar preparados para trabajar con estudiantes de diferentes orígenes y habilidades.*
- *Capacitar para evaluar el progreso de los residentes y proporcionar retroalimentación. Generar apoyo emocional y formas respetuosas de realizar las devoluciones. Respeto, empatía, diálogo y comunicación.*
- *Querer acompañar, ser un docente orientador, saber ponerse en el lugar del otro, no cargar con todas las responsabilidades a los residentes, no olvidar que necesitaron pasar por la residencia, y por lo tanto alguien que los oriente. Cuidado mutuo en la residencia.*
- *Formar para el acompañamiento, empatía (comprender que es un momento de aprendizajes en el cual se puede equivocar el practicante y que lo importante está en*

*el deseo de superar el error a través de su orientación) y diálogo (la comunicación es fundamental).*

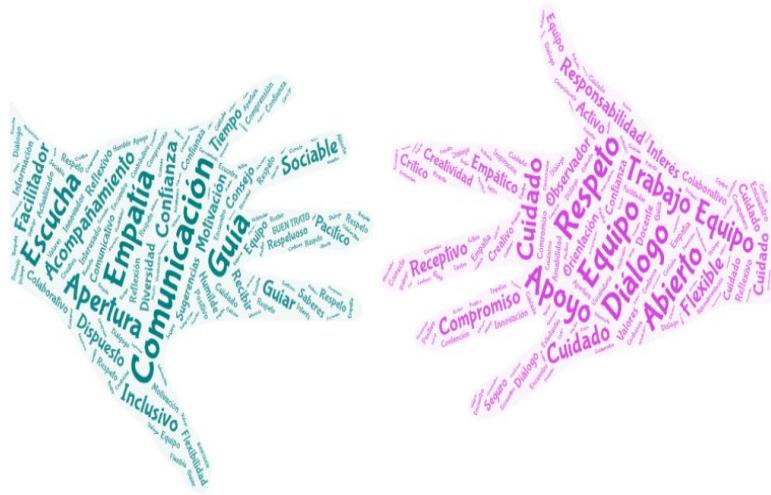
- Formar en la comunicación fluida y buen trato. Gestionar temas claros y con tiempo para planificar, brindar modelos de secuencia, que no se use a las prácticas como experimento para hacer donde no se hace lo que se pide. Mejor, trabajar en equipo y compartir saberes.*
- Fomentar la empatía a la hora de tener residentes ya que todos pasamos por ese lugar.*
- Saber respetar los procesos de formación de futuros colegas. Mostrar compromiso y respeto del rol que asume. Comunicación y respeto.*
- Formar en el marco de criterios que se requieran para la obtención del puntaje para docente orientador.*
- Si va a recibir residentes que no sea solo por un puntaje sino porque está realmente decidido a ser un guía comprometido y acompañar en este proceso.*
- Focalizar en la comunicación que se debe dar de ambas partes (Docente-practicante). Empatía, compromiso y respeto.*
- Respeto: los residentes, llegan a una escuela llena de dudas y miedos, la docente orientadora, debería ser respetuosa de su sentir y acompañar en el trayecto.*
- Actualizar saberes en inteligencias múltiples, educación sexual integral, diseño universal para el aprendizaje.*
- Abordar la diversidad en el entorno de la residencia y cómo los docentes orientadores pueden apoyar a estudiantes con diferentes necesidades y contextos.*
- Destacar la importancia de la ética profesional, la confidencialidad y la integridad en la relación entre el docente orientador y el residente.*

- *Ofrecer herramientas y estrategias para abordar situaciones de conflicto o desafiantes que puedan surgir durante la residencia.*

Estos aportes subrayan la necesidad de una formación que aborde herramientas significativas, tales como habilidades de observación, comunicación efectiva y empática, así como capacidades para la resolución de problemas. Además, se destaca la importancia de formar para el trabajo en equipo y la colaboración entre docentes orientadores y residentes, promoviendo la diversidad y la adaptabilidad en diferentes contextos, así como enriquecerse de los saberes que ellos puedan aportar de lo aprendido en el instituto formador. También adjudican valor a la evaluación y la retroalimentación como aspectos de relevancia que los docentes orientadores deben manejar con destreza, brindando apoyo tanto a sus estudiantes como a los docentes en formación. La empatía, el diálogo y el compromiso se requieren como valores fundamentales poniendo énfasis en la importancia que tiene el hecho de elegir ser un docente orientador, en tanto guías responsables y comprometidos para el acompañamiento en las residencias.

Con el permiso propio de una investigación cualitativa, se presenta una síntesis visual a través de la nube de palabras sobre las sugerencias y criterios emergentes de los residentes respecto de un seminario de capacitación. Para leer una nube de palabras, se comienza observando, las palabras de tamaño más grandes, ya que estas representan las más frecuentes o importantes en el conjunto de datos, luego se pueden analizar las palabras más pequeñas para captar detalles adicionales. La frecuencia y el tamaño de la palabra reflejan su relevancia en el contexto del tema o conjunto representados en la nube.

## **Imagen N° 1: Prioridades en la formación para el acompañamiento en residencias**



Para Contreras (1987) y Pedreira Alves y Pozo (2014), no podemos esperar que los propios profesores cambien de modo inmediato sus formas de enseñar, abandonando las rutinas que tanta seguridad les proporcionan, pero sí, que repiensen esas formas de enseñar, intentando comprender cuándo y por qué funcionan. Para que ello sea así es necesario que la nueva teoría, la que permite construir nuevas miradas -vínculos constructivos, colaborativos, de cuidado mutuo, diálogo, encuentro, facilitación de procesos- tenga mayor capacidad representacional que la propia teoría implícita, es decir, sea más importante que reproducir la de otros.

Es menester recordar que la pandemia por COVID-19 ha sido un acontecimiento sin precedentes que ha impactado profundamente todos los aspectos de la vida humana, incluida la educación. Teniendo presente que, en medio de los desafíos surgidos por la necesidad de distanciamiento social y la transición abrupta hacia la enseñanza a distancia, se retoma el enfoque de cuidado (Noddings, 2005) que, a pesar de tener más de 20 año, se sugiere abrir líneas de investigación que indaguen sobre qué cambios son necesarios en las políticas educativas para promover una mayor integración de dicho enfoque en la enseñanza post

pandemia. ¿Cuáles son las mejores prácticas para fomentar la resiliencia y el bienestar emocional de los estudiantes y docentes en la residencia a post pandemia?, ¿Qué estrategias de formación docente son más efectivas para preparar a los educadores ante futuras crisis y promover una pedagogía del cuidado?, ¿Cuáles son las oportunidades para la innovación en la gestión de la residencia que han surgido como resultado de la pandemia y que pueden ser aprovechadas en la era post pandemia?

Como cierre de esta investigación, se invita a continuar desarrollando estudios a nivel local, que enriquezcan la perspectiva a través de la experiencia de los residentes, docentes orientadores y profesores de práctica, orientado a la profundización sobre el vínculo entre instituciones en el contexto de las residencias. Por otra parte, es de relevancia analizar los aspectos organizativos ya que en ellos reside la capacidad para generar o restringir condiciones que permitan adoptar nuevas formas de trabajo, asociadas a los cambios deseados.

En el contexto actual, repensar la escuela supone reflexionar con perspectiva de futuro. En este sentido, una perspectiva situada en el marco de la actual política provincial es la Escuela Posible que, como categoría político-pedagógica plantea una posición epistemológica en la que promueve que cada institución, de cualquiera de los niveles educativos y modalidades, fortalezca su capacidad de resignificación y progreso. En tal sentido se abriría un horizonte de oportunidades para *contribuir con la toma de decisiones vinculadas a las políticas educativas de la formación docente desde la investigación y conocimiento generado en este estudio*. Las futuras reformas educativas deben considerar la complejidad buscando modificar dinámicas hacia enfoques más dialécticos y menos técnicos, transformando prácticas reduccionistas en otras más sensibles y humanas.

Los hallazgos de este estudio pueden contribuir a la orientación en la reforma curricular para la formación docente respecto de la revisión de propuestas donde se

profundice la relevancia de la dimensión vincular en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la residencia. Esto es que, más que a simples procesos puentes entre los saberes aprendidos en el instituto formador y las escuelas asociadas se impliquen itinerarios en el que se revivan historias y experiencias, se amplíen sentidos, se confirme y reorienten intencionalidades y deseos.

En la actual crisis educativa es de relevancia ofrecer formación e investigación con prospectiva, adaptándose a las transformaciones de realidades que frecuentemente quedan en la catarsis. Parafraseando a Contreras (1987) para apoyar a un residente que teme compartir sus experiencias con profesores por miedo a ser desaprobado, se debe crear un ambiente de confianza, fomentar la comunicación abierta y promover una cultura que valore el aprendizaje a través de los desafíos y la superación de obstáculos.

De esta manera, las políticas educativas de formación docente podrían enfocarse en la educación personalizada, asegurando que los programas de residencia incluyan experiencias significativas en el acompañamiento de estas. En este contexto se ha de considerar la integración de competencias socioemocionales para mejorar las habilidades de comunicación y capacidad de relaciones positivas y efectivas entre residentes y docentes orientadores. También es de relevancia fomentar la investigación – acción participativa donde residentes, docentes orientadores y de práctica sean parte activa en la reflexión y mejora de las mismas. Esto permitiría asegurar que las políticas educativas se ajusten a las realidades y necesidades específicas de cada contexto educativo en retroalimentación y evaluación constructiva en formación y colaboración entre instituciones.

Teniendo en cuenta que a nivel provincial se ha invitado a participar a ciudadanos y comunidades educativas en la reforma curricular, la misma será más viable cuanto menos se requiera de introducir a las prácticas educativas elementos nuevos o cambiar los existentes. Sería favorable que, lejos de impulsar reformas mayores, se pudiera trabajar de nuevas

maneras dentro de las rutinas y estructuras organizativas. Tiene sentido, tomar de la capacidad local de los investigadores para continuar el ejercicio continuo de preparación profesional en comunidades de aprendizaje. Son necesarios tanto la imaginación local como el liderazgo político que la facilite.

Desde un posicionamiento crítico, se identifica qué es lo que no se tiene en cuenta en los modelos más tradicionales, y resulta que es la voz del otro. Por ello en las implicancias ontológicas y epistemológicas de esta investigación, el aporte es desde las pedagogías de la crítica y del cuidado, volver a la educación personalizada, para valorar la individualización del aprendizaje y la atención a las singularidades de cada residente en ambientes que les permitan desarrollar su potencial de manera única y significativa, lo que concuerda con la idea central de este enfoque. La experiencia no ha mostrado que la transformación de un aula, o de una escuela convencional, no sucede instantáneamente. Por el contrario, requiere de la ruptura de esquemas e inercias para replantear los roles que deberán jugar cada uno de los actores del sistema educativo, e imaginarse una dinámica distinta a la que estamos acostumbrados. Desde una perspectiva freiriana (1970) el compromiso político y epistémico, de quienes estamos convencidos de la educación emancipadora, es seguir elaborando una teoría crítica pedagógica

La transformación requiere construir espacios que desafíen las prácticas y vínculos naturalizados, dando lugar a diferentes perspectivas y discrepancia de ideas, a otra concepción de la enseñanza, del aprendizaje y de los vínculos con una mirada renovada, sin descuidar la relevancia de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI de Delors (1996), aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y a ser, tarea fundamental que ningún docente puede llevar a cabo sino lo ha experimentado en su formación. Para García Hoz (1998) la educación deberá centrarse en la promoción y en el refuerzo de las aptitudes sociales que disponen al hombre a compartir, dar y recibir, y enriquecerse mutuamente.

En concordancia con las perspectivas críticas como las de Freire (1970), De Sousa Santos y Meneses (2014) se plantea que la formación docente debe impulsar el pensamiento crítico, capacitando a los futuros formadores para cuestionar las estructuras de poder y normas establecidas que tienden a la marginación de ciertos saberes y culturas. Bajo estas perspectivas se destaca la importancia del diálogo y la reflexión como elementos fundamentales para repensar la formación inicial. Así también se aboga por promover el intercambio de experiencias locales, permitiendo una construcción colectiva del conocimiento.

*En última instancia, esta investigación representa un paso importante hacia una comprensión más completa y holística de la formación docente, y confió en que sus hallazgos contribuirían de manera significativa al avance de la educación en nuestro contexto y más allá.*

## Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (2002, abril 12 y 13). *Investigación y formación docente. Conferencia desarrollada en el tercer encuentro nacional de docentes que hacen investigación educativa*. Escuela Marina Vilte. CTERA, AMSAFE, CTA.
- Aguerrondo, I. y Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educar*, 47, 211–235.
- Alarcón, P. y Hernández, P. (2019). Representaciones metafóricas sobre el docente en ejercicio y en formación. Un estudio comparativo de resultados obtenidos en Chile y Argentina. *Folios*, 50, 3-21. <https://doi.org/10.17227/folios.50-8476>.
- Alliaud, A. y Duschatzky, S. (Comps.) (1992). *Maestros, formación, práctica transformación escolar*. Miño y Dávila.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Paidós.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores*. Universidad de Valencia.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bixio, C. (2010). *Maestros del Siglo XXI: el oficio de educar*. Homosapiens.
- Birgin, A. y Pineau, P. (1999). Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente”. *Revista Cuadernos de Educación. Serie formación Docente* 2, Escuela Maritina Vilte. CTERA.
- Bromberg, A. M., Kirsanov, E, Longueira Puente, M. (2008). *Formación profesional docente. Nuevos enfoques*. Bonum.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Cámara, G. (2005). (Coord.). *Enseñar y aprender con interés. Logros y testimonios en escuelas públicas. Convivencia Educativa*. A. C.

- Camus, A. (2021). *El mito de Sísifo*. Mondadori.
- Contreras, D. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 95-131.
- Carena, S. (2006). (Ed.). *Formación Docente a Debate*. EDUCC.
- Clark, Ch. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza III, profesores y alumnos* (pp. 291-310). Paidós.
- CreaART. (2014). Generador de Arte IA. Waitos AI. Aplicación Móvil. [Play Store].
- Conde F. (1987). Una propuesta de uso conjunto de las técnicas cuantitativas y cualitativas en la investigación social. El isomorfismo de las dimensiones topológicas de ambas técnicas. *REIS-Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 39, 213- 224.
- Corral, Y. (2016). Validez y fiabilidad en investigaciones cualitativas. *Revista Arjé*. 11 (20), 196-209 <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arj20/art19.pdf>
- Davini, M. C. (2002). (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y Aprender a Enseñar*. Papers.
- Davini, M. C. (2008) (4º Reimp.) *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Paidós.
- Davini. M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Delgado, A. M. (2018). *El docente orientador en la formación docente inicial: un estudio cualitativo de sus concepciones*. [tesis de maestría, Universidad Católica de Córdoba]. <https://drive.google.com/file/d/1i3q1GKAcFEuVzIMbqYZAIbCoKIEeswtH/view?usp=sharing>
- Delgado, A. M. (2022). El docente orientador en la formación docente inicial. Un estudio cualitativo de las concepciones y los recorridos pedagógicos que definen el

acompañamiento en la residencia. *Diálogos Pedagógicos*. 20 (40), 48–67.

[https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(40\)04](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(40)04)

Delgado, A. (2024). Las prácticas de residencia en formación docente inicial a través de la investigación-acción participativa. *Diálogos Pedagógicos*, 22(43), 71-90.

[https://doi.org/10.22529/dp.2024.22\(43\)05](https://doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)05)

Delgado de Colmenares, F. (2008). Retos actuales de la investigación educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*. (8), 3,1-18. <file:///C:/Users/54354/Desktop/dcart.pdf>

Delors, J. (1996.). *Los cuatro pilares de la educación*. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO. [https://www.unesco.org/unesco/sites/default/files/documents/1997-06/99+\\_DELORS\\_1997\\_los\\_4\\_pilares\\_de\\_la\\_educacion\\_celeste\\_garcia\\_Academia.edu](https://www.unesco.org/unesco/sites/default/files/documents/1997-06/99+_DELORS_1997_los_4_pilares_de_la_educacion_celeste_garcia_Academia.edu)

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1980). *Rizoma (Mil Mesetas 1980)*. Minuit.

Devalle de Rendo, (1996). *La residencia docente es una alternativa de profesionalización*. Aique.

Devalle de Rendo, A. (2005). *Representaciones sociales de la residencia pedagógica y del residente, futuro maestro de EGB*. [tesis de doctorado publicada] Universidad del Salvador. <https://www.racimo.usal.edu.ar/id/eprint/4402>

De Sousa Santos, B. y Meneses, M. P. (Eds). (2014). *Epistemologías del Sur. Perspectivas*. Akal.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.

Erickson, F. (1986). Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza II* (pp. 130-134). Paidós.

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Fernández Torres, P. Leite Méndez, A. E. y García, M. J. (2019). Narrativas disruptivas en la formación inicial del profesorado. Transformar aprendiendo. *Cabás ISSN-e* 1989- 5909, 22, 2019 (Ejemplar dedicado a Historias de vida del alumnado: aprendizajes y contextos en la experiencia vivida) pp.62-72.
- <https://ojs.ehu.eus/index.php/cabas/article/view/25402>
- Filloux, J. C. (1969). *Intersubjetividad y formación*. Novedades Educativas
- Foucault, M. (1987). *¿Por qué hay que estudiar el poder?* En C.W. Mills y otros. *Materiales de Sociología crítica*. La Piqueta.
- Foresi, M. F. (2009). El profesor coformador: ¿Es posible la construcción de una identidad profesional? En L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp.223-269). Homosapiens
- Freire, P. (1970). *La educación de los adultos como acción cultural. Introducción a su comprensión*. Universidad de Harvard.
- Freire, P. (1979). *Educación y Mudanza*. Paz y Tierra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI.
- García Hoz, V. (1979). *La profunda tarea de educar*. Rialp.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Guevara, J. (2018). Los docentes orientadores en el practicum: límites y posibilidades para su participación como formadores. *Propuesta educativa*, (49), 94-103.
- [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1995-77852018000100011](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852018000100011)

González-Díaz, R., Acevedo-Duque, Á., Guani-lo-Gómez, S. y Cruz-Ayala, K. (2021). Ruta de Investigación Cualitativa – Naturalista: Una alternativa para estudios gerenciales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII (Especial 4), 334-350.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>

Gros, Alexis Emanuel (2009). *El vínculo intelectual Husserl – Dilthey en la filosofía como ciencia estricta y el intercambio epistolar de 1911*. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

<https://www.aacademica.org/000-089/252.pdf>

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1995). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.

Husserl, E. (2002). *Renovación del hombre y de la cultura: cinco ensayos*. Coedición de Editorial Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana, Ixtapalapa.

Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Marova.

Kitzinger J. (1995). *Qualitative Research: introducing focus group*. BMJ Disponible en <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2550365/Recuperado en Julio de 2016.>

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. México, FCE.

Lakoff, G., y Jonhson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.

Lacey, C. (1977). *He socializatiwtuf teachers*. Methuen.

Lamber, C. (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. *Teología y Vida*, XLVII, 517 – 529.

Lyddon, W.J., Clay, A.L. y Sparks, ChL. (2001). Metaphor and change in counseling. *Journal of Counselling and Development*, 79, 269-275.  
[https://www.researchgate.net/publication/264759599\\_Metaphor\\_and\\_Change\\_in\\_Counseling](https://www.researchgate.net/publication/264759599_Metaphor_and_Change_in_Counseling)

Liston, D. y Zeichner, K. M. (1993) *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Morata.

Loyola, C. y Poliak, N. El residente en su laberinto. Un análisis de las interpretaciones en el campo de la residencia docente. En M. C. Davini (Coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y Aprender a Enseñar* (pp.121-155). Papers.

Loyola, C. y Poliak, N. (2002). El dispositivo escolar en la residencia. Un análisis de la experiencia formativa de los futuros docentes. En M. C. Davini (Coord.), *De Aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. (pp.157-182). Papers.

McEwan y Egan, K. (1998). (Comp.). *La narrativa en la enseñanza*. Agenda Educativa.

Maddoni, S. M. (2019). *Los significados de la práctica docente de estudiantes residentes de profesorado de educación primaria de un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Paraná. Un estudio desde las biografías escolares*.

[https://drive.google.com/file/d/1Yd\\_wZ4Y75Ct0BuV3nM3qV45AQWWC9E4r/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1Yd_wZ4Y75Ct0BuV3nM3qV45AQWWC9E4r/view?usp=drive_link)

Manrique, M. S. (2020). Formación docente en la residencia. ¿Experiencia subjetivante? *Revista Caribeña de Investigación Educativa Instituto Superior de Formación Docente* (5), 2, 73-88. Salomé Ureña, República Dominicana.

<https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/214/258>

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/29486>

Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU. [https://www.researchgate.net/publication/256194929\\_Formacion\\_del\\_Profesorado\\_para\\_el\\_Cambio\\_Educativo](https://www.researchgate.net/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo)

Marchand, E. (1969) La relationenseignant-enseigné. *CahierPedagogiques* 81, 17.

Martín del Pozo, R. y Rivero, A. (2001). Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la educación secundaria: Los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (40), 63-79. <https://idus.us.es/handle/11441/16330>

Martínez Diloné, H. A., González Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, vol. XXXV (3), 521-541 <https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>

Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza*. En M. J. Rodríguez, A. Rodríguez y J. Marrero (Coords.), *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano* (30-60). Visor.

Mellado Bermejo, L. (2017). *Concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje, a través de la metáfora, del profesorado de educación secundaria en formación*. [tesis de doctorado, Universidad de Extremadura]. <https://dehesa.unex.es:8443/handle/10662/6087>

Molina, J. (s/f). *Dilthey y la fenomenología*. PUCP. <https://textos.pucp.edu.pe/pdf/4311.pdf>

Morales, R. y Bojacá, B., (2002). *Entre el hacer, el decir y la reflexión docente sobre el lenguaje*. Colciencias.

Morey, M. (1996). La cuestión del método. En M. Foucault, *Tecnologías del yo*. (p. 25). Paidós.

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publicacions.

Nassif, R. (1984). *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Cincel, Kapelusz.

Nuñez, V. (2005). El vínculo Pedagógico. En H. Tizio (2008), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y el psicoanálisis*. Gedisa (pp. 19 - 43).

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. Teachers College Press.

Noddings, N. (2013). *La educación moral*. Amorrortu.

Okuda Benavides, M. y Restrepo, Carlos Gómez (2005). Métodos en Investigación Cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.

Retrieved March 29, 2024, from

<https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>

OpenAI. (2024). ChatGPT. Un modelo de lenguaje basado en GPT-3.5 [Aplicación Móvil].  
<https://openai.com/>

Pérez Gómez, A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 125-140.

Pedreira Alvez y Pozo, J. I. (2014). Las concepciones implícitas de los profesores universitarios sobre los requisitos para el aprendizaje. *Revista da FAEEBA. Educación y Contemporaneidad*. 23 (41), 191-203.[https://www.researchgate.net/publication/311358757\\_las\\_concepciones\\_implicitas\\_de\\_los\\_profesores\\_universitarios\\_sobre\\_los\\_requisitos\\_para\\_el\\_aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/311358757_las_concepciones_implicitas_de_los_profesores_universitarios_sobre_los_requisitos_para_el_aprendizaje)

Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el Siglo XXI*. Cinterfor.

Popkewitz, T. (1990). *Sociología Política de las reformas educativas*. Morata.

Porlán, R. (1996). *Cambiar la escuela*. Magisterio del Río de la Plata.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*: una propuesta formativa en el área de ciencias. Díada.

Pichon-Rivière, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Selección y Revisión de Fernando Taragano.

Colección Psicología Contemporánea. Ediciones Nuevas: Buenos Aires.

Pruzzo, V. (2012). La formación docente: una mirada sobre el Siglo XX. *Praxis Educativa*, 5(5), 40-58.

<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/21>

Resolución Ministerial. 93/11 DGES (Dirección General de Enseñanza Superior).

[Resoluciones Ministeriales N° 93/11 y 94/11 – DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR \(infd.edu.ar\)](#)

Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. España: McGraw Hill Editores.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y Jiménez. (1996). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.

Rueda Sánchez, M. P., Armas, W. J., & Sigala-Paparella, S.-P. (2023). Análisis cualitativo por categorías a priori: reducción de datos para estudios gerenciales. *Ciencia y Sociedad*, 48(2), 83–96. <https://doi.org/10.22206/cys.2023.v48i2.pp83-96>

Rusque, A. M. (1999.) *De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa*. FACES-UCV.

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes*. Homosapiens.

Sanjurjo, L. (2009). (Coord.). *Los dispositivos para formación en las prácticas profesionales*. Homosapiens.

Souto, M. (2023). *Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homosapiens.

Schön, D. (1987) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. (Ed. cast 1992).

Schütz, A. (1932). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.

Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.

Smith, J. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, 12(3), 6-13.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Suárez, D. Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2 (17).

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/YN/ny/article/view/1228/1225>

Tabachnick, B.R., y Zeichner, K.M. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences. *Journal of Teacher Education*, 32 (3).

DOI:[10.1177/00224871810320030](https://doi.org/10.1177/00224871810320030)

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Tejada Fernandez, J., Ferrandez Arenaz, A., Ruiz Bueno, C., Navio Gamez, A., y Jurado De Los Santos, P. (1998). El perfil del formador de formación profesional y sus necesidades formativas (percibidas). Implicaciones para su formación. En J. Domingo Segovia et al. (Ed.) (1998). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa* (1 ed., pp. 765-774).

<https://portalrecerca.uab.cat/ca/publications/el-perfil-del-formador-de-formacio%C3%B3n-profesional-y-sus-necesidades-2>

Tejada, J. (1999). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Profesores, directivos y asesores. Aljibe.

TentiFanfani, E. (2007). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones y valoraciones y expectativas*. Ministerio de educación de la Nación.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005903.pdf>

Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126. <https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar/article/view/1122>

Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*, 2(1), 73-99. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6550779>

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

Vezub, L. F. (2002). Los residentes en acción. Las tareas y las preocupaciones en el proceso de inducción de magisterio En M. C. Davini (Coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. (p. 119). Papper.

Viú, T. (2002). *Una red ponderosa. Educación Cultura popular*.  
<https://www.enredando.org.ar/2022/10/30/una-red-poderosa/>

Watzlawick, P., Bavelas, J. B. y Jackson, D. D. (1971). *Teoría de la comunicación humana. Tiempo Contemporáneo*.

Wedeen, M., Mayer-Smith y Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Marking the case for an ecological perspective on inquirí. *Review of educational research*. 68. (2), 130-178. <https://www.jstor.org/stable/1170752>

Zeichner, K. M., y Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

## **ANEXOS**

Anexo 1: Estudios, propósitos, metodologías y hallazgos/Propuestas asociadas a las formas de investigar las prácticas de residencia					
No	Autor/es, y Fuente	Propósito de la Investigación	Tipo de Estudio	Muestra Participantes	Hallazgos
1	Devalle, de Rendo, A. (2005). <i>Representaciones Sociales de la Residencia Pedagógica y del Residente, Futuro maestro de EGB.</i> [tesis de doctorado, Universidad del Salvador]. <a href="https://racimo.usal.edu.ar/4402/">https://racimo.usal.edu.ar/4402/</a>	Analizar las representaciones sociales que los residentes de los Institutos de Formación Docente Terciarios para E.G.B. 1 y 2 tienen acerca de la residencia en el inicio de la misma y previo a su ingreso a una institución educativa.	Diseño cualitativo- Paradigma de la complejidad-Enfoque comprensivo- Datos cualitativos-Análisis de Metáforas.	Estudiantes de Institutos de Formación Docente para E.G.B. 1 y 2.	Para la residencia pedagógica se generaron las metáforas de escenario, galería, puente, sendero, fotocopiadora y escalera. Para la autopercepción de residente se diseñaron los personajes de intruso, mutante y nativo. Para el personaje de intruso se construyeron las versiones de "peatón" y "obediente"; para el de mutante, "mago" y "reproductor" y por último, para el de nativo, el "histrónico" y el "apostador". Busca aportar a las transformaciones curriculares de la Formación Docente Inicial con nuevos enfoques que se podrían dar a los dispositivos de residencia.
2	<b>Diker, G, y Terigi, F. (1997).</b> <i>Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta.</i> Paidós. <a href="https://ensalberdi-tuc.infd.edu.ar/sitio/upload/FormaciondeMaestrosyProfesores_HojadeRuta-Libro.pdf">https://ensalberdi-tuc.infd.edu.ar/sitio/upload/FormaciondeMaestrosyProfesores_HojadeRuta-Libro.pdf</a>	Recuperar y analizar el sentido de las decisiones y los debates que configuraron a la profesión docente en el proceso de consolidación del sistema educativo argentino, los problemas acumulados por el subsistema de formación docente de argentina y los debates conceptuales y políticos que subyacen a una porción importante de las cuestiones que deben resolverse en las propuestas y políticas de formación.	Enfoque de la Complejidad Narrativas Pedagógicas.	Estudiantes de Institutos de Formación Docente desde Primer Año	Análisis de la realidad educativa y docente, involucrando a los estudiantes desde primer año. Gestión del Currículo y preparación de la práctica: generar espacios de reflexión que permitan a los estudiantes prepararse adecuadamente para su futura labor como docentes, estableciendo una articulación efectiva entre institutos de formación docente y escuelas asociadas. Incorporación de maestros en servicio: la incorporación se percibe como un elemento potencial de transformar la organización, al permitir la colaboración y el intercambio de experiencias entre estudiantes en formación y maestros en ejercicio.

3	<p>Maddoni, S. M. (2019). <i>Los significados de la práctica docente de estudiantes residentes de profesorados de educación primaria de un Instituto superior de formación docente de la ciudad de Paraná. Un estudio desde las biografías escolares.</i> [tesis de maestría, Universidad Nacional del Litoral].</p> <p><a href="https://drive.google.com/file/d/1Yd_wZ4Y75Ct0BuV3nM3qV45AQWWC9E4r/view?usp=drive_link">https://drive.google.com/file/d/1Yd_wZ4Y75Ct0BuV3nM3qV45AQWWC9E4r/view?usp=drive_link</a></p>	<p>Descubrir los significados de la práctica docente que estudiantes residentes de un profesorado de educación primaria de la ciudad de Paraná han configurado y que orientan su mirada sobre su propia práctica residente.</p>	<p>Diseño cualitativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El método biográfico en la tradición de historias de vida.</li> <li>-Postura fenomenológica e interaccionista simbólica.</li> </ul>	<p>Estudiantes residentes de un Instituto de Formación Docente en la ciudad de Paraná.</p>	<p>Resultó significativo para describir el significado sobre la práctica, el vínculo afectivo entre el docente y el estudiante como facilitador de aprendizajes y como centro de encuentro pedagógico, así también la responsabilidad ética en el compromiso del docente con la vida del estudiante. Otro de los resultados es la importancia de las huellas o marcas que ciertos docentes dejaron en su vida, acercando a los residentes a recuerdos de maestros memorables que delinearon estilos personales para el ejercicio de su práctica actual, incluso de aquellas huellas no tan gratas que quedaron registradas en su memoria, recuperando enseñanza y estilos de práctica que no quieren reproducir. El estudio muestra la importancia de las enseñanzas implícitas y las considera fundantes en la configuración de sentidos perdurables en la vida de un sujeto. Como idea final se propone pensar propuestas didácticas que propicien encuentros pedagógicos constantes a lo largo de la formación docente inicial que tiendan a la promoción de reflexiones sobre la práctica docente y sus significaciones, seguirá siendo un desafío a encarar de manera crítica y permanente.</p>
---	---	---	---	--	--

4	<p>Torres, Fernández, Leite Méndez, A. E. y Márquez García., M. J. (2019). <i>Narrativas disruptivas en la formación inicial del profesorado. Transformar aprendiendo. Cabás ISSN-e 1989-5909, 22, 2019</i> <a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/ articulo?codigo=7244727">https://dialnet.unirioja.es/servlet/ articulo?codigo=7244727</a></p>	<p>Replantear el trabajo docente en las distintas asignaturas, e ir proponiendo un trabajo colaborativo de voluntariado en centros educativos de infantil, primaria y secundaria, que están realizando proyectos inclusivos y de transformación social, donde el alumnado asiste, una o dos veces en la semana, compartiendo el día a día y apoyando actividades inclusivas de aprendizaje.</p>	<p>Diseño cualitativo- Análisis de narrativas del alumnado (relatos, diarios, foros, autoevaluaciones).</p>	<p>Alumnado del grado de primaria en centros educativos que son Comunidades de Aprendizaje, donde realizan un trabajo voluntario y colaborativo.</p>	<p>La experiencia que vive y relata el alumnado desde una propuesta disruptiva de aprendizaje donde la participación, las relaciones y el compromiso se van generando, creando, nutriendo, en el día a día y desde la propia complejidad de los contextos y situaciones que se viven; nos muestra un vía posible de transformación, de ir más allá de las pautas, modelos y relatos establecidos como dogmas por otros que requieren una recreación desde los y las propias protagonistas de los procesos formativos.</p>
5	<p>Delgado, A. (2018). <i>El docente orientador en la formación docente inicial. Un estudio de las concepciones y recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en residencias en la ciudad de Cruz del Eje.</i> [tesis de maestría, Universidad Católica de Córdoba]. <a href="https://drive.google.com/file/d/1i3q1GKAcFEuVzIMbqYZAlbCoKIEswtH/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1i3q1GKAcFEuVzIMbqYZAlbCoKIEswtH/view?usp=sharing</a></p> <p>Delgado, A. M. (2022). <i>El docente orientador en la formación docente inicial. Un estudio cualitativo de las concepciones y los recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en la residencia. Diálogos Pedagógicos.</i> 20 (40), 48–67. <a href="https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(40)04">https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(40)04</a></p>	<p>Analizar las concepciones y los recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en las prácticas de residencia en la ciudad de Cruz del Eje.</p>	<p>Diseño cualitativo- Tradición fenomenológica-Grupos focales (cuestionario con oraciones incompletas, dibujos, role playing, diagramas y FODA)- Análisis de Metáforas.</p>	<p>16 docentes de sala y grado de escuelas nivel inicial y primaria de escuelas de gestión estatal y privada.</p>	<p>Se identificaron cuatro categorías emergentes: el orientador como el “súper tutor” y el “buen pastor” y el residente como “animador y esponja” y “eterno niño”. Estas categorías reflejan modelos y principios de tradiciones normalizadoras – disciplinadoras. Al distanciarse de las perspectivas normativo-prescriptivas que establecen un deber ser y visiones ideales de la práctica docente, estos estudios identificaron metáforas que reflejan una tendencia pedagógica constructivista y crítica. El docente orientador se conceptualiza como “facilitador de procesos”, mientras que, el residente es visto como “partícipe de su propia trayectoria formativa”. El aprendizaje se presenta como una actividad compartida en la cual el estudiante puede participar desde sus conocimientos previos, reconociéndose a sí mismo como un sujeto de conocimiento y trayectoria.</p>

6.	<p>Foresi, M. F. (2009). El profesor coformador: ¿Es posible la construcción de una identidad profesional? En L. Sanjurjo (Coord.), <i>Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales</i>. (pp.223-269). Homosapiens.</p>	<p>Profundizar: el lugar del profesor/ a co-formador/a.</p>	<p>Talleres con residentes y docentes orientadores.</p>	<p>Docentes y Estudiantes de Institutos de Formación Docente y Universidades.</p>	<p>Presenta una galería de modelos de docentes con diversas personalidades como el “<i>sobreprotector</i>”, el “<i>indiferente</i>”, el “<i>nostálgico</i>” y “<i>conservador</i>”, el “<i>competitivo</i>” y el “<i>comprometido</i>”.</p>
7	<p>Edelstein, G. y Coria, A. (1995). <i>Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia</i>. Kapelusz.</p> <p><b>Davini, M. C.</b> (2002). (coord.). <i>De aprendices a maestros. Enseñar y Aprender a Enseñar. Papers</i>.</p> <p>Davini, M. C. (2008) (4º Reimp.) <i>La formación docente en cuestión: política y pedagógica</i>. Paidós.</p> <p>Davini, M. C. (2015). <i>La formación en la práctica docente</i>. Paidós.</p> <p>Sanjurjo, L. (2009). (Coord.). <i>Los dispositivos para formación en las prácticas profesionales</i>. Homosapiens.</p>	<p>Abordar distintos aspectos relacionados con la formación docente y las prácticas pedagógicas mediante el análisis de la relación entre la formación inicial y los contextos políticos y pedagógicos en múltiples contextos, exploración de percepciones de docentes y estudiantes y estrategias y proponer estrategias concretas y distintas perspectivas para comprender y mejorar la práctica docente.</p>	<p>Investigación y Formación en Prácticas Docentes.</p>	<p>Docentes y futuros docentes en etapas de residencia.</p>	<p>Ánalisis críticos fundamentales para comprender la compleja configuración de la práctica docente. Importancia de revisar la historia incorporada, para adoptar enfoques constructivistas y socioconstructivistas. Intervención docente sin obstaculizar la creatividad del practicante fomentando así un ambiente propicio para aprendizaje, la exploración y la creatividad. Análisis y reflexión de tensiones y relaciones inherentes en la formación y desempeño docente, tales como: teoría y práctica, objetivo, subjetivo, pensamiento y acción, docente, estudiante, entre otras.</p>

8.	<p><b>Bixio, C.</b> (2010). <i>Maestros del Siglo XXI: el oficio de educar.</i> Homosapiens.</p>	<p>Navegar las profundidades del oficio de educar a través de los canales que los nuevos modos de lectura ofrecen, recorriendo experiencias, literatura de otros tiempos y de estos tiempos, interrogando autores e interrogándonos ¿Docentes hoy?</p>	<p>Investigación y Formación en Prácticas Docentes.</p>	<p>Indagación Bibliográfica</p>	<p>La autora, sostiene como primera hipótesis que, aunque existen numerosas investigaciones novedosas que abren nuevas significaciones y contribuyen a entender los desafíos en la práctica educativa, éstas no han formado un cuerpo que guíe efectivamente la praxis en el campo. En una segunda hipótesis, Bixio (2010) señala que la forma en que un docente se posiciona frente a las nuevas condiciones materiales y subjetivas en el ámbito campo de la educación influye en la conceptualización del ejercicio y oficio de educar. La misma describe cuatro posiciones: <i>aceptación resignada, negación abnegada, voluntarismo ingenuo, y entusiasmo crítico.</i> En una tercera hipótesis sostiene que el <i>habitus</i> (Bourdieu, 1990) ha perdido su capacidad para generar ideas, actitudes y acciones compartidas.</p>
----	--	--	---	---------------------------------	--

9.	<p>Vergara Fregoso, M. (2011). <i>La práctica docente. Un estudio desde los significados</i> Cumbres, 2(1), 73-99.</p> <p>Cumbres, 2(1), 73-99.</p> <p><a href="https://www.redalyc.org/articulo_oa?id=55130165">https://www.redalyc.org/articulo_oa?id=55130165</a></p>	<p>Indagar los significados que tienen los docentes estudiantes de la MEIPE acerca de la práctica que realizan. Explicar qué pasa con los significados que tienen los profesores durante su trayectoria como estudiantes en la MEIPE.</p> <p>Analizar la práctica docente de los profesores estudiados e identificar si existe una relación entre los significados que expresan y las acciones que realizan en el aula</p>	<p>Diseño cualitativo y descriptivo-Entrevistas en profundidad y observación no participante.</p>	<p>Profesores estudiantes de la MEIPE que laboran en los diferentes niveles educativos.</p>	<p>La autora sugiere que los profesores, como seres humanos, contribuyen a la construcción de significados que influyen en su práctica educativa. Estos significados, aunque no estructurados como teorías, reflejan creencias que afectan la forma en que los educadores llevan a cabo su labor. La formación permanente ha de articularse con procesos de reflexión sobre su práctica docente, porque este proceso le permite al profesor examinar sus creencias, saberes y supuestos que tiene sobre la práctica docente, lo que a su vez le permite examinar la teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento básico y las actitudes propias; ya que estas son el motor que orienta la conducta de los individuos. Una de las aportaciones de esta investigación es contribuir al desarrollo de conocimiento en el campo de la investigación sobre la práctica.</p>
10.	<p>Lucía Mellado Bermejo. (2017). <i>Concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje, a través de la metáfora, del profesorado de educación secundaria en formación</i>. [tesis de doctorado, Universidad de Extremadura].</p> <p><a href="https://dehesa.unex.es/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6087/1/TDUEX_2017_Mellado_Bermejo.pdf">https://dehesa.unex.es/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6087/1/TDUEX_2017_Mellado_Bermejo.pdf</a></p>	<p><b>Primer Estudio:</b> Averiguar las metáforas personales de una muestra de profesores de secundaria en formación de ciencias y de económicas y de estudiantes de psicopedagogía al final de su formación inicial.</p> <p><b>Segundo Estudio:</b> Analizar la evolución de las metáforas generales sobre el profesorado, después de una reflexión en el máster sobre las mismas y de la realización de las prácticas en secundaria.</p>	<p>Diseño cualitativo-Cuestionario Abierto-Análisis de metáforas.</p>	<p><b>Primer Estudio:</b> 42 Participantes, estudiantes de profesorado de ciencias económicas y de psicopedagogía.</p> <p><b>Segundo Estudio:</b> 79 participantes estudiantes de profesorado de ciencias, económicas, tecnología y orientación.</p>	<p>Los resultados ofrecen una perspectiva interpretativa de los significados individuales de las metáforas, transmisivas conductistas, constructivistas, autorreferenciadas y situadas. Al trabajar con diversos grupos fue encontrando variaciones en el número de metáforas transmisivas, constructivistas, autorreferenciadas y situadas. Evidenciando que las metáforas pueden ser un instrumento de intervención educativa para la reflexión de docentes y profesores en formación en su relación con las concepciones, actitudes y sentimientos de su práctica en el aula.</p>

11.	<p>Alarcón Hernández, P. y Hernández, P. C. (2019). <i>Representaciones metafóricas sobre el docente en ejercicio y en formación. Un Estudio comparativo de los resultados obtenidos en Chile y Argentina.</i> Universidad Pedagógica Nacional. <a href="https://www.redalyc.org/journal/3459/345962858002/html/">https://www.redalyc.org/journal/3459/345962858002/html/</a></p>	<p>Analizar las representaciones sobre el profesor y sobre un grupo de estudiantes de profesorado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.</p>	<p>Diseño cualitativo- Cuestionario estructurado – Análisis de metáforas a través de categorías a priori.</p>	<p>Estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Español y de Pedagogía en Inglés de una universidad chilena. Estudiantes argentinos de los Profesorados en alemán, francés y portugués del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan R. Fernández de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.</p>	<p>Este estudio resalta el valor de la metáfora como una herramienta eficaz sobre la formación docente y su identidad como profesores en formación. El análisis de las metáforas refleja la complejidad de los conceptos metafóricos, destacando aspectos específicos como el rol del profesor en el proceso de enseñanza. Además se identifica cómo los sujetos internalizan y asumen las valoraciones que la sociedad asigna al profesorado.</p>
12.	<p>Guevara, G. (2018). <i>Los docentes orientadores en el practicum: límites y posibilidades para su participación como formadores. Propuesta educativa</i>, (49), 94-103. <a href="http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1995-778201800100011">http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1995-778201800100011</a></p>	<p>Identificar los distintos papeles que asumidos y adjudicados a las docentes orientadoras en el trayecto de prácticas durante la formación inicial docente (FID) y explorar el potencial formativo de cada uno de ellos.</p>	<p>Diseño cualitativo-Entrevistas no estructuradas y observación participante.</p>	<p>Tres profesoras de práctica docente y seis docentes orientadoras.</p>	<p>El estudio revela seis fisuras: docente desacreditada, docente aprendiz, docente compañera, docente informante, docente modelo y docente formadora. Estos roles configuran un abanico de oportunidades y obstáculos. La autora sugiere que un enfoque en la formación en práctica sea llevada a cabo por múltiples formadoras es beneficioso para la formación docente.</p>
13.	<p>Manrique, M. S. (2020). <i>Formación docente en la residencia. ¿Experiencia subjetivante?</i> Revista Caribeña de Investigación Educativa Instituto Superior de Formación Docente (5), 2, 73-88. Salomé Ureña, República Dominicana. <a href="https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/214/258">https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/214/258</a></p>	<p>Contribuir al conocimiento de algunas de las posibilidades, así como de las limitaciones que brinda la residencia como instancia formativa y de diferentes modos de vivenciarla.</p>	<p>Diseño Cualitativo- Estudio de caso de dos docentes en formación. Registros de situaciones de campo vividas durante la residencia en las escuelas- Entrevistas en profundidad.</p>	<p>2 estudiantes de cuarto año de un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires.</p>	<p>El estudio muestra cómo el deseo de enseñar de las docentes en formación fue puesto a prueba y transformado por demandas contradictorias, brindando oportunidades, tanto para la subjetivación como para la desubjetivación. Conceptos psicoanalíticos y foucaultianos ayudan a comprender la relevancia de la residencia como instancia de construcción de subjetividad.</p>

Fuente: elaboración propia

## Anexo 2: Notas 1, Autorizaciones de Ingreso a los Institutos de Formación Docente



**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CÓRDOBA**  
JESUITAS

Facultad de **Educación**

Córdoba, 27 de julio de 2023

Escuela Normal República del Perú  
Nivel Superior  
Director suplente Prof. Daniel Tornato  
S...../.....D

De mi mayor consideración:

Me dirijo a Usted a fin de solicitarle tenga a bien autorizar a la estudiante del Doctorado en Educación, DELGADO, ALEJANDRA MERCEDES DNI 24992668 a ingresar a la Institución bajo su dirección a fin de realizar entrevistas y observaciones en el marco de la investigación de su tesis de Doctorado en Educación, cuyo tema de investigación es "Las concepciones de los residentes en su vínculo en el docente orientador".

Sin otro particular lo saludo a Ud. muy atentamente.



Dr. Juan José Ramírez  
Director  
Doctorado en Educación

Prof. Lic. TORNATO Daniel Alberto  
DIRECTOR  
Esc. Normal Sup. Rep. Del Perú  
Cruz del Eje - Cba



Córdoba, 27 de julio de 2023

Directora del Instituto Superior  
Nuestra Señora del Valle  
Prof. Lic. Ana del Valle Poli  
S...../.....D

De mi mayor consideración:

Me dirijo a Usted a fin de solicitarle tenga a bien autorizar a la estudiante del Doctorado en Educación, DELGADO, ALEJANDRA MERCEDES DNI 24992668 a ingresar a la Institución bajo su dirección a fin de realizar entrevistas y observaciones en el marco de la investigación de su tesis de Doctorado en Educación, cuyo tema de investigación es "Las concepciones de los residentes en su vínculo en el docente orientador".

Sin otro particular la saludo a Ud. muy atentamente.



**Dr. Juan José Ramírez**  
Director  
Doctorado en Educación

*Juan José Ramírez*  
LIC. ANA DEL VALLE POLI  
DIRECTORA  
NIVEL SUPERIOR  
INST. NTRA. SRA. DEL VALLE  
CRUZ DEL EJE

Facultad de Educación

Independencia 328 CP 5000 – Córdoba / Tel. 54- 0351- 4219000 int.6 | [secretaria.educacion@ucc.edu.ar](mailto:secretaria.educacion@ucc.edu.ar) | [www.ucc.edu.ar](http://www.ucc.edu.ar)

## Anexo 3: Formulario de Consentimiento Informado a Completar por los Investigados



### FACULTAD DE EDUCACIÓN- DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Tesis Doctoral:** *Concepciones de los Residentes en su Vínculo con el Docente Orientador*

*Un estudio Cualitativo para Profundizar el Perfil de éste en las Prácticas de Residencia en la Ciudad de Cruz del Eje, Córdoba, Argentina.*

**Tesista:** Mgter. Alejandra Delgado

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### I.- INFORMACIÓN

En mi calidad de Investigadora Responsable de la Tesis Doctoral “Concepciones de los Residentes en su Vínculo con el Docente Orientador. *Un estudio Cualitativo para Profundizar el Perfil de éste en las Prácticas de Residencia en la Ciudad de Cruz del Eje*”, requiero de su participación y autorización a través de la Institución en la que cursa su práctica de residencia para analizar la información que pueda relevar a través de metáforas, dibujos y narrativas, garantizando el anonimato de su identidad como estudiante.

#### II-CONFIDENCIALIDAD

La confidencialidad de la información se garantiza quedando la misma almacenada y de uso exclusivo para esta investigación. Su participación en grupo focal y la información brindada enriquecerá el avance en la comprensión del objeto de estudio que se investiga para el mejoramiento de las prácticas de residencia

*Agradezco su participación en esta muestra local.*

*He leído la información, o me la han leído. He tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca de ello y mis preguntas han sido respondidas satisfactoriamente.*

*Consiento voluntariamente y entiendo que tengo el derecho de retirar mi consentimiento sin que esto afecte a esta investigación.*



## **Anexo 4: Cuestionarios de Oraciones Incompletas y Consignas para el desarrollo de Narrativas Pedagógicas Implementadas en los tres grupos focales conformados por residentes de tres Profesorados. Inicial, Primaria y Especial**

## ACTIVIDAD:

Con el objetivo de analizar las concepciones de los residentes en su vínculo con el docente orientador, se solicita que completes las siguientes preguntas y consignas.

1. El/la **docente orientador/a** es para mí como (responda eligiendo un objeto o situación).

Ahora realice un **dibujo** en relación a su respuesta (puede pintarlo o no).

¿Por qué? (justifique su respuesta a la pregunta 1).

---

---

---

---

---

2. Ser **residente** es para mí como (responda eligiendo un objeto).

Ahora realice un **dibujo** en relación a su respuesta (puede pintarlo o no).

¿Por qué? (justifique su respuesta a la pregunta 2).

3. Escriba sobre cómo es el vínculo con su docente orientador/a (emociones/sensaciones/enseñanzas/aprendizajes/cosas que agradan/que desagradan...otras). Coloque un título a su relato
  4. Si tuviese que realizar algunas **sugerencias/criterios** para un seminario en el que se formen a futuros docentes orientadores en el acompañamiento en las prácticas de residencia ¿cuáles serían? Puede realizar un listado de dichas sugerencias.