

## Representaciones sobre la co-formación en la residencia pedagógica en institutos de educación superior en el noroeste argentino

### Representations on co-formation in pedagogical residency in higher education institutes in Northwest Argentina

Graciela Ester Flores, Ana Laura Marín, Miguel Alfredo Pérez  
y Marta Raquel Maizares<sup>1</sup>

---

Educación/ Artículo científico

Citar: Flores, G.; Marín, A.; Pérez, M. A. y Maizares, M. (2025). Representaciones sobre la co-formación en la residencia pedagógica en institutos de educación superior en el noroeste argentino. *Cuadernos Universitarios*, 18, pp. 85-110.

Recibido: septiembre 2025

Aceptado: octubre 2025

#### Resumen

El presente artículo expone los primeros resultados de la investigación “El rol del docente coformador en el Profesorado de Educación Primaria en dos institutos de educación superior de las provincias de Jujuy y Salta” perteneciente a la Universidad Católica de Salta, Argentina. Se establece como objetivo general indagar sobre el docente coformador en el 4° año del Profesorado de Educación Primaria. Con respecto a la metodología elegida, presenta un abordaje cualitativo de corte exploratorio descriptivo con un tipo de diseño no experimental. El propósito principal del escrito es presentar, por un lado, la elaboración del estado del arte desde la literatura existente sobre el tema en cuestión y, por otro lado, del acercamiento e ingreso al campo con entrevistas individuales abiertas. Como resultados se evidencia que los procesos de coformación surgen y se sostienen a partir de un trabajo colaborativo en los dispositivos de residencia pedagógica y del fortalecimiento de los vínculos institucionales.

**Palabras clave:** residencia pedagógica - formación docente inicial - docente coformador - relación teoría y práctica

#### Abstract

This article presents the initial results of the research “The Role of the CoTraining Teacher in Primary Education Teaching at Two Higher Education Institutes in the Provinces of Jujuy and Salta” conducted by the Catholic University of Salta, Argentina. The general objective is to investigate the role of the co-training teacher in the fourth year of Primary Education Teaching. The chosen methodology presents a

---

<sup>1</sup> Universidad Católica de Salta. Facultad de Educación.

qualitative, exploratorydescriptive approach with a nonexperimental design. The main purpose of this article is to present, on the one hand, the development of the state of the art based on the existing literature on the topic and, on the other, the approach and entry into the field through opened individual interviews. The results show that cotraining

processes emerge and are sustained through collaborative work within pedagogical residency programs and the strengthening of institutional ties.

**Keywords:** pedagogical residency - initial teacher training - cotraining teacher - relationship between theory and practice

## Introducción

El campo de las prácticas profesionales se presenta como eje estructurante de la formación docente inicial, en donde se integran los saberes abordados desde la formación general y específica. Las prácticas docentes se constituyen en recorridos flexibles que habilitan espacios de reflexión, análisis y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y sus contextos, promoviendo una apropiación crítica y el desarrollo de propuestas de enseñanza innovadoras y accesibles.

La reflexión sobre las propias prácticas profesionales supervisadas requiere de una construcción paulatina y, como menciona Steiman (2018), “opera como un horizonte de las buenas prácticas valoradas por los propios docentes tanto en su trabajo corriente como en los trayectos de su formación inicial” (p. 91). Por ello, las prácticas en el nivel superior tienen un abordaje transversal, como un saber que atraviesa, interroga e hilvana los diferentes elementos que constituyen la trama institucional del sistema formador, vinculando las instituciones formadoras con las escuelas asociadas de cada nivel y modalidades del sistema educativo.

En el marco de los documentos curriculares vigentes (Res. Consejo Federal de Educación —CFE— 467/2024) el campo de la práctica atraviesa todos los años de la formación docente inicial con diferentes niveles de aproximación a la práctica docente. Sin

embargo, se observa que a partir del 4° año el docente coformador presenta mayor participación y promueve la vinculación entre la teoría y la práctica en los espacios de enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito escolar. Como menciona Spakowsky, “el trayecto de la residencia es entendido como una categoría espacio-temporal en la que se articulan, como una especie de ‘bisagra’, la dimensión subjetiva y la objetiva del proceso de construcción con los otros agentes” (2006, p. 47).

En este contexto, el presente trabajo expone los primeros resultados del proyecto de investigación titulado “El rol docente coformador en la residencia de estudiantes de 4.° año del Profesorado de Educación Primaria en dos institutos de educación superior de las provincias de Jujuy y Salta” perteneciente a la Universidad Católica de Salta, Argentina. Este estudio propone caracterizar el rol que asume el docente coformador en las prácticas de residencia tanto como describir los procesos de acompañamiento pedagógico que este despliega en las instituciones participantes.

La investigación se realiza bajo la metodología cualitativa de corte exploratorio y descriptivo para indagar sobre el objeto de estudio construido a la que subyacen concepciones necesarias de ser comprendidas a partir de procesos de reconstrucción e interpretación de las lógicas que las producen. La recogida de datos se realiza en un corte temporal en el transcurso del año 2024-2025 contemplando

como muestra de estudio a los participantes que intervienen en las prácticas de residencia en el 4° año de dos profesorados de educación primaria dictados en las escuelas normales de las provincias de Jujuy y Salta.

Los casos elegidos para la investigación son institutos de educación superior que dictan la carrera del Profesorado de Educación Primaria donde en el último año de cursado los estudiantes cursan el espacio de residencia como instancia final de prácticas antes de recibirse en la carrera. Es relevante destacar que ambas instituciones mantienen fuertes prácticas identitarias de acuerdo con el recorrido histórico que presentan por la ubicación en el casco céntrico de las ciudades donde se encuentran.

Desde la pedagogía normalista, tradicionalmente el docente coformador recibía a los estudiantes para cumplir con las observaciones y las prácticas iniciales, era el responsable directo de las tareas de su curso y su labor era relevante para orientar a los futuros docentes en su paso por la escuela primaria. Como menciona Armas (2021):

... a partir de la tercerización, las prácticas de la enseñanza [bajo la pedagogía normalista] cambiaron y se resignificaron. En ese escenario aparecieron distintos actores: los profesores de práctica, los profesores asesores de los espacios curriculares, las escuelas destino asignadas a este proceso y los directivos de las instituciones implicadas. (p. 3)

En este sentido, la figura del docente coformador no es un rol nuevo, tiene su desarrollo histórico en el sistema educativo desde los departamentos de aplicación de las escuelas normales en adelante; no obstante, en la expectativa de su reconocimiento y valoración desde los nuevos planes de estudio para la formación docente inicial se apela al ejercicio

activo y significativo de este histórico rol.

En la instancia de residencia los estudiantes trabajan en conjunto con el docente formador y el coformador que los recibe para dar sus clases de práctica en las instituciones asociadas. El docente coformador toma relevancia porque es aquella figura que tiene a cargo un grupo de clase y recibe practicantes y residentes con el compromiso de realizar el seguimiento individualizado de la formación (Foresi, 2009). Actualmente el docente coformador que pertenece a la escuela primaria “tiene la responsabilidad y el compromiso de enseñar y evaluar; y al estar siempre presente en la clase, le permite reflexionar sobre su tarea diaria, realizar el seguimiento de los practicantes en terreno” (Foresi, 2009).

La función que cumplen es de fundamental importancia en el marco de los dispositivos de residencia pedagógica, en palabras de Perrenoud (2001), los coformadores se convierten en “formadores de terreno”, quienes deben estar asociados a los objetivos planteados por el profesor formador y al mismo tiempo tener libertad para aportar sus propios enfoques de formación. Como son quienes reconocen las características de la cultura institucional, resulta interesante indagar sobre cómo se manifiesta el acompañamiento pedagógico que brindan a los practicantes en instancias de sus clases de práctica. De esta manera, los profesores del equipo de prácticas de las instituciones formadoras y los docentes coformadores se vinculan de manera estrecha con la formación docente de los estudiantes residentes.

Por todo lo expuesto, resulta necesario conocer cuáles son las representaciones del docente coformador en los dispositivos de residencia pedagógica que se despliegan en los casos elegidos, porque si bien las instituciones de formación docente comparten prácticas comunes en cuanto a los actores que participan,

estas se desarrollan en contextos particulares de actuación. La relevancia radica en que el docente coformador desarrolla una tarea esencial guiando a los futuros docentes y compartiendo con ellos su tarea de enseñar. Por lo tanto, las preguntas de investigación que guían este trabajo son las siguientes: ¿cuáles son las representaciones sobre el rol del docente coformador en el campo de la residencia pedagógica?, ¿qué vínculos se generan entre los actores del dispositivo pedagógico de residencia?, ¿qué características tiene la articulación entre instituciones formadoras en el campo de la residencia pedagógica desde el trabajo colaborativo?

## Revisión de literatura

El docente coformador como objeto de indagación aparece en diversas producciones realizadas tanto en universidades como en institutos de educación superior, los cuales tienen como propósito identificar, comprender y analizar el rol del docente coformador en las prácticas de la residencia pedagógica. A continuación se exponen trabajos que hacen hincapié en enmarcar las actividades del docente coformador, los espacios construidos sobre la reflexión sobre la práctica, y la influencia del coformador en el trayecto formativo en la residencia desde la mirada de los estudiantes.

Se realiza la exploración de documentos provenientes de bases de datos o motores de búsqueda como Scielo, Dialnet, Redalyc y Google Académico. Hoyos Botero (2000) define este momento como el de preparación, que implica la búsqueda, la recopilación y la organización de fuentes de información. Posteriormente se identifican los trabajos que corresponden a los criterios de selección previamente establecidos en cuanto al recorte temporal y espacial de la producción.

En esta etapa se encontraron una gran cantidad de antecedentes, quedando un número minoritario; por lo cual se agregan a la búsqueda trabajos encontrados en repositorios institucionales de las siguientes universidades: Universidad Católica de Salta, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Nacional de la Pampa, Universidad Nacional del Sur, Universidad Nacional de Formosa, Universidad Nacional de la Plata, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Nacional de Rosario.

Las palabras clave que se utilizaron para la búsqueda fueron “prácticas docentes”, “residencia pedagógica” y “docente coformador”; al mismo tiempo, se aplicaron una serie de filtros que restringieron y homogeneizaron la búsqueda a trabajos en idioma español, provenientes de Argentina, del campo de la formación docente y publicados entre los años 2018 y 2023. En esta parte de la exploración se observa que en contextos de pandemia, desde el año 2020 al 2021, hay una reducción considerable de escritos relacionados con el tema en cuestión.

La búsqueda da como resultado 45 artículos que se sometieron a una revisión preliminar. En la primera revisión por título, palabras claves y resumen se excluyeron un total de 27 trabajos que no cumplían con la especificidad del tema de estudio. De este modo, la muestra final quedó conformada por 17 trabajos de investigaciones desarrolladas en diversas universidades de diferentes puntos del país.

La fase de análisis consistió en clasificar los trabajos de acuerdo con sus datos de referencia (año de publicación, revista, autoría y título), los objetivos, el tipo de escrito científico, la metodología y la presencia de las principales categorías de análisis del estudio: residencia pedagógica y docente coformador.

Posteriormente, los trabajos encontrados se organizan con base en tres períodos presentados de manera cronológica: acrecentamiento del interés en el campo de la residencia pedagógica (2018-2019), relaciones entre el docente coformador en la formación inicial (2020-2021), y acercamiento a la revalorización del rol del docente coformador (2022-2023). La descripción de cada uno de los trabajos se centra en comprender los aportes que realizan en torno al docente coformador, haciendo hincapié en datos empíricos a partir del uso de diferentes metodologías, diseños instrumentales y técnicas de recolección de datos dentro del contexto social, político e institucional donde se inserta cada uno.

### **Acrecentamiento del interés en el campo de la residencia pedagógica (2018-2019)**

Casalis et al. (2018) presentan un estudio donde se abordan los marcos normativos, organización, funcionamiento y dispositivos pedagógicos que configuran el campo de las prácticas en general. Se recogen datos cuantitativos y cualitativos de una muestra conformada por profesorado de primaria y secundaria pertenecientes a institutos superiores de formación docente y universidades de veintidós (22) provincias argentinas.

En relación con los resultados encontrados sobre las interacciones y vínculos entre estudiantes, profesores de prácticas y coformadores se observa que algunos vínculos son reconocidos como positivos, significativos en el proceso de aprendizaje del estudiante y facilitadores para el desarrollo exitoso de las prácticas, reconociendo al docente coformador como un guía en la tarea docente.

Por otro lado, no se reconoce en algunos casos la construcción de un vínculo sustanti-

vo entre estudiantes y docentes coformadores. Algunas experiencias se reducen a una interacción momentánea, donde la comunicación entre los participantes no es significativa.

En la misma línea, la autora Camata (2019) indaga sobre el oficio del profesor coformador partiendo de la base de que las experiencias de formación docente en el campo de la práctica representan un ámbito fructuoso para la investigación del proceso de construcción de los gajes de oficio de enseñar.

La investigación se realiza en el período 2016 a 2019, y sus objetivos específicos fueron indagar el trabajo y conocer los sentidos que se construyen alrededor del oficio del docente coformador a partir de sus vivencias. Se opta por una metodología cualitativa, en donde la estrategia principal de recolección de datos es la observación complementada por la entrevista en profundidad y el análisis de documentos.

Como hallazgos de la investigación se sostiene que el rol de coformador se configura por un doble motivo: por la interacción con los estudiantes practicantes, que supone renovación en el oficio, y por lo que el practicante puede aportar a la formación del profesor. Es decir, que en este proceso no solo tiene lugar el aprendizaje del estudiante residente, sino que el docente coformador también aprende de los practicantes mediante la observación de las prácticas que tienen lugar en la residencia.

El oficio del coformador se configura por un lado por el peso de la formación inicial recibida, sobre todo en el trayecto de la práctica y la residencia; por otro lado, por la experiencia directa del oficio en el campo. De esta manera el terreno se constituye en un espacio clave para el aprendizaje del oficio, cuyo sentido se constituye en las relaciones que tienen lugar en la práctica, en la que los residentes no solo se forman, sino que también forman al coformador.

Una investigación interesante realizada por Delgado (2018) constituye un antecedente importante que tiene como objetivo conocer las concepciones de los docentes orientadores que definen el proceso de acompañamiento en el período de residencia. Este trabajo emerge en el marco de la residencia que, a partir de los nuevos planes de estudio para la formación docente en la provincia de Córdoba, centran la mirada en el docente orientador, resignificando los modos de participación de este histórico rol.

Se opta por un diseño de investigación cualitativo y de corte descriptivo comprensivo. El conjunto de estrategias metodológicas diseñadas (cuestionario con oración incompleta, dibujos, *role playing*, diagrama y análisis de FODA<sup>2</sup>), se aplicaron en un grupo focal de dieciséis (16) docentes orientadores de nivel inicial y primario con desempeño laboral en escuelas de gestión estatal y privada de la ciudad cordobesa de Cruz del Eje.

Los resultados del estudio consideran tres categorías *a priori* desde las cuales se lo aborda: las concepciones del docente orientador, que definen el acompañamiento en las prácticas de residencia; los recorridos pedagógicos, que definen el acompañamiento del docente orientador en la residencia, y las características de la relación pedagógica entre el docente orientador y el residente en términos de alteridad.

Respecto de las concepciones de los docentes orientadores, el análisis se realiza en dos direcciones: en relación con la representación que los docentes orientadores tienen respecto de su propia figura y en relación con la figura

del residente. De este análisis emergen cuatro categorías: el orientador como el “súper tutor” y como el “buen pastor” y, en cuanto a la mirada desde el residente, se traducen como “animador y esponja” y como “eterno niño”. Se observa que estas categorías encarnan los modelos y principios propios de la tradición normalizadora<sup>3</sup>.

En el análisis de Gutiérrez (2019) se indaga sobre los sentidos que residentes de las carreras de magisterio les atribuyen a las experiencias formativas recibidas durante la práctica y residencia. La investigación se desarrolla bajo un paradigma cualitativo y toma aportes del interaccionismo simbólico como marco de referencia en particular (Taylor y Bogdan, 2010). Se realizaron tanto entrevistas como análisis de documentos con el fin de realizar consultas, corroborar datos y hacer la triangulación de la información posterior. De acuerdo con estas estrategias se buscó conocer aquellas experiencias formativas de los residentes en los espacios de práctica y residencia: sus rasgos, sentidos, razones, sus determinaciones, los contextos en que se realizaron, etc.

Como resultados encontrados con respecto a las representaciones sobre el docente coformador se presentan interpretaciones desde la mirada de los residentes, los cuales mantienen una idea de un trabajo solitario en todas las etapas de la residencia. También en sus discursos subyacen pedidos de mayor acompañamiento, en algunos casos de los docentes formadores y coformadores y, en otros, solo de los docentes coformadores.

---

<sup>2</sup> FODA: fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

<sup>3</sup> La autora concluye enunciando que en los recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento de los docentes orientadores a los residentes subyace aún la concepción de un docente esencialmente técnico, cuya labor consiste en “bajar a la práctica” de manera simplificada el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos. Por lo tanto, siguen primando en la formación práctica el deseo del docente orientador de un residente que se prepara para aprobar su residencia con prácticas modelos.

Finalmente, se concluye que las experiencias vividas en los espacios de práctica de la formación docente son formativas e interpelan a los estudiantes a partir de la cotidianidad del aula, del contacto con los estudiantes, de las actividades docentes y de los docentes coformadores que juegan un papel importante en sus trayectos de formación docente.

Se mencionan además las investigaciones de López (2019); López Acuña et al. (2019) y Ciccioi y Domínguez (2019), que tratan sobre el acompañamiento del docente coformador en los procesos de conocimiento profesional, la articulación con los residentes y la construcción de nuevos significados en el rol en el campo de las prácticas de residencia.

En el análisis de los trabajos de investigación llevados adelante entre el año 2018 al 2019 se observa un caudal bastante amplio de producciones escritas relacionadas con las representaciones del docente coformador. Se evidencia un aumento del interés por conocer cuál es el rol que asume en la residencia y en la formación inicial de los futuros docentes, cuál es el nivel de reflexión sobre las prácticas y las influencias formativas que aporta el coformador en la formación de los futuros docentes.

### **Relaciones entre el docente coformador y los estudiantes en la formación inicial (2020-2021)**

El período representado por el inicio de la pandemia por COVID19 interrumpió y modificó las formas de llevar adelante las prácticas dentro de la residencia en la formación inicial. Se observa que las producciones académicas en torno a la temática de estudio disminuyen considerablemente por las particularidades que caracterizaron este momento en un contexto social diferente. Los trabajos encontra-

dos mencionan las características que adoptaron y las modificaciones que tuvieron que realizarse en los procesos investigativos llevados adelante en este período de tiempo.

Como primer antecedente, se menciona el trabajo de tesis de posgrado de Albornoz en el año 2020. Se busca conocer el proceso de construcción de conocimiento profesional docente de los residentes del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF) durante sus prácticas preprofesionales. Esta se desarrolló tomando como base las experiencias de los estudiantes de la cohorte 2018 y 2019 de dicho profesorado, a partir de un análisis de narrativas de las experiencias de la práctica de estudiantes.

Además, el trabajo incorpora la visión de los docentes coformadores de este proceso de práctica preprofesional, asumiéndolos como sujetos que desempeñan una función de vital importancia en el marco de los dispositivos para enseñar y aprender durante esta instancia de la formación inicial docente. Los hallazgos encontrados en la tesis se organizan con base en dos ejes: el qué y el cómo del proceso de construcción de conocimiento profesional docente en las prácticas preprofesionales de los residentes del Profesorado en Historia de la UNaF.

En cuanto a los conocimientos profesionales que alcanzaron los residentes, estos fueron acerca de los estudiantes, el contexto, las formas de planificar las clases y preparar los materiales, la aplicación de técnicas que promovieran el control, entre otros. Finalmente, en relación con la construcción de esos conocimientos profesionales, se observó que las experiencias formativas fueron significativas, lo cual permite a los residentes aprender a partir de la prueba y el error, las particularidades de los estudiantes o el grupo clase, desde las observaciones a las clases de los docentes coformadores y de las sugerencias que reciben de estos.



Con respecto a la construcción de conocimiento profesional de los residentes, se menciona a Bruccini (2021), quien enfatiza en la incidencia del diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el profesorado de educación primaria en la construcción de conocimiento profesional. La investigación se enmarca en una lógica de estudio cualitativa. Se utilizaron como instrumentos de recolección de la información la entrevista, el cuestionario y el estudio de documentos.

Con respecto al docente coformador, se analizan las funciones explicitadas en la normativa de la provincia de Santa Fe, en donde se concluye que se manifiesta una intención explícita de superar el posicionamiento que sostiene que las escuelas asociadas únicamente reciben a los estudiantes de los institutos, y que se propone resignificar el vínculo entre ambas instituciones desde una nueva postura sobre teoría y práctica que entiende que ambas están ampliamente imbricadas.

Se señala que el trabajo se desarrolla en el período de pandemia, cuando la metodología tuvo que adecuarse al contexto en la construcción de instrumentos de recolección de información, contemplar la inclusión de la virtualidad, recolectar documentos e incluir preguntas en las entrevistas sobre este aspecto; preguntas que no habían sido contempladas desde un comienzo.

Dentro de las conclusiones alcanzadas en este trabajo, se resalta que la instancia de residencia o práctica intensiva es definida en el contexto de virtualidad producto de la pandemia como un espacio singular de integración y profundización de los saberes adquiridos a lo largo del trayecto de formación inicial de los estudiantes del profesorado. Como años anteriores a la pandemia, la práctica inmersiva es considerada como algo más que la intervención puntual en las escuelas asociadas;

también se contempla el momento previo de creación y la reflexión *in situ* y posterior que se sostiene en los espacios de formación.

En cuanto al trabajo colaborativo entre el docente coformador y los residentes, se encuentra el trabajo realizado por Delfrade (2021), que tiene como propósito central relevar y analizar las tensiones (personales y didácticas, institucionales e interinstitucionales) que se producen durante el proceso de planificación de la enseñanza del área curricular Matemática para la residencia docente del Profesorado de Educación Primaria. En relación con el posicionamiento teórico utilizado, denomina al docente que acompaña a los residentes como “orientador”; definiéndolo como un empalme entre dos instituciones, la formadora y la asociada, que permite unir distintas culturas institucionales.

En el análisis se encuentra que la docente orientadora y el residente reclaman un espacio y un tiempo que los reúna antes del inicio de las observaciones de clase, siendo esta una situación a resolver. Asimismo, en la etapa de construcción de las planificaciones, se concluye que la docente orientadora compromete al estudiante en un proceso de producción de la planificación, promoviendo el debate y la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática en la escuela.

### **Acercamiento a la revalorización del rol del docente coformador (2022-2023)**

Los antecedentes encontrados en el período entre el año 2022 al año 2023 profundizan en la importancia de delimitar el rol del docente coformador en el campo de la residencia pedagógica. Se manifiesta un interés creciente por determinar los vínculos que se generan



entre los estudiantes residentes y los profesores allí donde ejercen sus prácticas docentes.

Ingratta (2022) busca indagar el sentido y las particularidades que adquiere la articulación entre instituciones formadoras y escuelas primarias en el área metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y problematizar las representaciones que poseen los docentes coformadores del nivel primario. Como resultados menciona que se presenta un cruce que se habilita en los espacios de práctica en la formación docente y las relaciones que se establecen con respecto a la construcción del saber. Estos profesionales están atravesados por múltiples relaciones con el conocimiento desde su rol de coformadores, con las instituciones formadoras y con los practicantes.

En esta línea se encuentra también la investigación de Armas (2022) presentada en las V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior realizadas por la Universidad Nacional de Cuyo, en la provincia de Mendoza. Trata sobre reposicionar la figura del docente coformador en el ámbito de la docencia con una caracterización del rol que desempeña en el actual sistema educativo y su relación con las instituciones formadoras.

Se afirma que la participación del docente orientador depende de acuerdos institucionales y de los vínculos de los profesores de práctica con las escuelas asociadas. En esta formación, la transmisión es una de las ideas que la define, ya que no solo se transmiten conocimientos o modos de actuar, sino que se transmiten tradiciones, normas, cultura; y el desafío del coformador es aceptar que los residentes reciben su legado, lo transforman y lo modifican. Por eso se concluye que el camino de cada residente no es igual al de otros residentes ni tampoco igual al de su coformador, sino que recibe herramientas para forjar su futuro desarrollo profesional.

Por su parte, Güliden Karlic (2023) realiza un trabajo de investigación en el marco de una tesis de grado para la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Abierta Interamericana, Facultad de Ciencias de Educación y Psicopedagogía.

Presenta un análisis acerca del rol que cumple cada actor en el campo de la práctica docente del profesorado de nivel inicial de los institutos superiores de formación docente de Campana, Buenos Aires. Como objetivos específicos se plantea indagar diversas problemáticas alrededor de la realización de la residencia dentro de las escuelas asociadas, los proyectos integrales institucionales, el rol que cumple el docente coformador y los criterios de evaluación y autoevaluación que se utilizan.

Desde un abordaje cualitativo por medio de entrevistas semiestructuradas se indaga la importancia de las prácticas mismas, la dinámica de las interacciones entre los docentes y los estudiantes en las escuelas, la importancia de la evaluación por parte de los profesores y coformadores, así como del desarrollo reflexivo de la experiencia sobre las prácticas.

Dentro de los hallazgos encontrados relacionados con la asignación del docente coformador a la tarea se observan posiciones diferentes: por un lado, el equipo de gestión consulta a su plantel docente la disposición para recibir a los estudiantes en sus aulas y acuerdan criterios a tener en cuenta; por otro lado, en algunas ocasiones las instituciones no consultan a los docentes y ponen a disposición la totalidad de los docentes para asumir la tarea.

Con respecto a la incorporación del residente a las prácticas áulicas, el docente coformador brinda orientaciones previas para que los estudiantes puedan desarrollar sus planificaciones a partir de un recorte pedagógico según su planificación anual, que desarrollará el estudiante de práctica en sus clases. El do-

cente coformador sugiere modificaciones en las propuestas para adecuarlas a la realidad de sus aulas, orientando así a los estudiantes.

Se enfatiza en la idoneidad que debe poseer el docente coformador para asumir su rol, brindando su experiencia como ejemplo y convirtiéndose en modelo pedagógico para los estudiantes en formación. Esta constitución de modelo aporta al establecer una conexión entre la teoría brindada en la institución de origen y la práctica vivenciada en las escuelas asociadas.

Según Perrenoud (2011), es necesario fortalecer la confianza en cada practicante desarrollando competencias especializadas, conocimientos exhaustivos, capacidad de juicio, de anticipación, de análisis y de innovación. El coformador es quien orienta en el desempeño frente a su grupo de estudiantes a partir de su experiencia en el aula. Acude a estrategias orientadoras favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y atendiendo a los cambios que puedan surgir, a las características de multiplicidad y complejidad propias de la flexibilidad de la práctica y de las características propias de la cultura institucional, facilitando de esta manera el trabajo a los residentes.

Finalmente, se concluye que a partir de la revisión de la literatura se obtienen las primeras aproximaciones al objeto de estudio de la investigación en curso del cual forma parte. Este da cuenta de un acervo teórico y metodológico organizado y jerarquizado, donde se determinan las constantes, las inconsistencias, las tendencias, y los posibles núcleos problemáticos de interés sobre los cuales se continuará el trabajo investigativo.

## Metodología

Con respecto a la metodología elegida, este trabajo de investigación presenta un

abordaje cualitativo en el cual el investigador adopta una actividad permanente de interrogación, reconociendo que la construcción del objeto de investigación es siempre parcial y situada en un contexto, en una posición social, y está basada en un recorte teórico. Esta, “lejos de suponer un proceso de investigación caracterizado por etapas fijas, (...) se presenta a sí misma resaltando su carácter dialéctico, flexible y adaptable a las particularidades del objeto de estudio y del contexto en el que se aborda” (Yuni y Urbano, 2015, p. 85).

En términos de alcance, este estudio tiene un carácter exploratorio y descriptivo, razón por la cual no hay pretensiones de generalización al resto de las instituciones de formación superior donde se dicta el Profesorado en Educación Primaria, sino más bien de comprensión y descripción profunda del fenómeno mediante una aproximación inicial a los casos seleccionados.

Es exploratorio porque su objetivo es indagar sobre un tema o problema de investigación insuficientemente estudiado, acerca del que existen muchas dudas y la literatura es poco concluyente, como es analizar el rol del docente coformador, las formas de acompañamiento al residente y sus recorridos pedagógicos que influyen en la formación en las prácticas; por otra parte, el estudio es descriptivo porque se orienta a la identificación de propiedades, características y rasgos del fenómeno, a fin de describir tendencias y mostrar con precisión las dimensiones de tal fenómeno (Hernández et al., 2010).

El estudio se organiza en distintas etapas donde se realizan entrevistas individuales a autoridades, coordinadores y docentes, grupos focales con estudiantes, observaciones no participantes de clases y análisis de documentación institucional (Lara, 2022; Ramírez Meda y Márquez Duarte, 2021). Hasta el momento se

avanzó con las entrevistas individuales abiertas; este tipo de entrevistas “no tienen guion, se van organizando en la medida del conocimiento progresivo de la temática con las personas entrevistadas” (Cifuentes Gil, 2000, p. 85). El número de participantes en esta etapa fue de 10 autoridades, su selección fue intencional en función de los objetivos, del contexto de investigación y de criterios como su antigüedad en la docencia en el nivel superior, su función y tareas, responsabilidades, y el campo disciplinar formativo de los informantes.

## Estrategias metodológicas

Las herramientas metodológicas utilizadas en este trabajo son cualitativas con un tipo de diseño no experimental. Se orienta a reconstruir la realidad tal como la perciben los actores de un sistema en particular. Se examina el mundo social, sin manipular o controlar variables, observando los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, y el trabajo se orienta a desarrollar una teoría coherente que se construye desde lo particular a lo general, pero no de modo probabilístico (Hernández et al., 2010).

Hasta el momento, se avanza con dos líneas de trabajo: por un lado, la elaboración del estado del arte desde la literatura existente sobre el tema en cuestión y, por otro lado, el acercamiento e ingreso al campo con entrevistas individuales abiertas.

En cuanto a la elaboración del estado del arte, constituyó un paso importante para la definición del objeto-problema de la investigación, el cual forma parte no solamente de la construcción del proyecto sino también en la construcción de la evidencia empírica, a lo largo del proceso de investigación. Como mencionan Sirvent y Rigal (2022):

... se requiere un rastreo exhaustivo de los antecedentes previos a la entrada al terreno, en tanto que el modo de generación conceptual, si bien prevé dicho rastreo previo, en ocasiones requiere retomar la búsqueda cuando en la cocina de la investigación emergen nuevas categorías de análisis cuyos antecedentes deben ser explorados. (p. 222)

Se trabajó sobre el concepto de coformación en el campo de la residencia pedagógica mediante la búsqueda de diversos artículos resultantes de investigaciones realizadas durante el período 2018-2023 en el contexto nacional argentino. Para dicho proceso se utilizaron palabras claves en bases de datos o motores de búsqueda como Scielo, Dialnet, Redalyc, Google Académico y otros repositorios universitarios de carácter provincial y nacional.

Respecto de las entrevistas individuales abiertas, sus destinatarios fueron las autoridades de gestión directiva, en ambos casos teniendo en cuenta el cargo o función que cumplen en la estructura de gobierno de los institutos de educación superior (IES). Según Hernández Sampieri (2014), las entrevistas abiertas:

... se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (...) Regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo piloto y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo. (p. 403).

Finalizada esta etapa, se avanza parcialmente con entrevistas a docentes formadores en una institución de educación superior, a quienes se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales basadas en preguntas relativamente abiertas, bajo la forma de un guion y esperando la respuesta libre del entrevistado, debiendo decidir el entrevistador —de modo emergente— el momento y orden

las preguntas, o bien una mayor focalización o profundización (Flick, 2015).

También se efectuó un análisis documental de la normativa legal ministerial y resoluciones institucionales en ambos casos, iniciando la lectura analítica de los dispositivos de formación en relación con su planificación, implementación y resultados en la experiencia de la coformación en la residencia pedagógica. La inclusión del análisis documental y normativo se considera de importancia porque aborda la temática desde una perspectiva cronológica y reconoce las regulaciones que encuadran las acciones en las sedes elegidas.

En relación con el rigor científico, se focalizó en la revisión de los supuestos iniciales, la profundización de los constructos desarrollados en el transcurso de la investigación y el intento de corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es reflexionado e interpretado por un equipo de investigadores. La diversidad de fuentes de datos y de medios de recogida y análisis de la información configura esta investigación, por lo que se trabajó en precisar las primeras conclusiones por medio de triangulaciones con varias fuentes de datos.

Desde el criterio de rigor ético, se procedió al envío y recepción de consentimientos informados, transcripción y reelaboración interpretativa de lo expresado por los informantes en el trabajo de campo, manteniendo el anonimato y la reserva ética.

Para el análisis de la información y construcción de datos se han empleado diversas herramientas metodológicas cualitativas en combinación con grillas analíticas. Se partió del total de publicaciones recogidas para la construcción del estado del arte, teniendo en cuenta categorías *a priori*. Luego se procedió a la triangulación, teniendo en cuenta analogías, diferencias y singularidades que permitieron codificaciones y reagrupamientos de cada categoría.

La intención fue construir un modelo conceptual o modelo teórico desde el momento del diseño, que se reconfiguró en el proceso con la emergencia de nuevas categorías estudiadas o presentes en la teoría no consideradas previamente. Se trabajó con teorías sustantivas sobre la formación docente inicial, que emergen de la interacción permanente que el investigador logra durante la obtención de datos. Se generan durante el proceso de interacción del sujeto cognoscente en el campo donde se ubica el fenómeno, con su acercamiento a los datos (BonillaGarcía y López Suárez, 2016; De Franco y Arrieta, 2021; Lúquez de Camacho y Fernández de Celayarán, 2016).

Finalmente, se realiza el tratamiento, desglose y reducción de la información en procesos de construcción de categorías y códigos (convergencias, divergencias) que dará pie a la discusión e interpretación y resultados, con el fin de llegar a conclusiones pertinentes que permitan una aproximación a las características del rol del docente coformador mediante el acompañamiento que realiza y los recorridos pedagógicos que presenta en el dispositivo de residencia pedagógica.

## Resultados

Esta sección da cuenta de los primeros resultados derivados del análisis de la información recolectada hasta el momento, en el marco de un enfoque cualitativo orientado a la comprensión de las dinámicas formativas en la residencia pedagógica en cuanto al rol del docente coformador. Estos se organizan en torno a dos categorías emergentes, construidas a partir de un proceso de codificación que permitió identificar núcleos de sentido relevantes para los objetivos del estudio.

La primera categoría refiere a las representaciones construidas en torno al rol del docente coformador en el dispositivo de residencia pedagógica; la segunda aborda las formas de articulación entre las instituciones formadoras desde una perspectiva de trabajo colaborativo. Ambas categorías permiten problematizar los modos en que se configuran las prácticas formativas y las relaciones interinstitucionales en el campo de la formación docente inicial.

### **Representaciones sobre el docente coformador en el dispositivo de residencia pedagógica**

El análisis de las entrevistas de los actores involucrados en el proceso de residencia pedagógica permitió identificar diversas representaciones construidas en torno al rol del docente coformador. Estas representaciones se encuentran atravesadas por experiencias previas, marcos institucionales y las condiciones concretas en las que se desarrolla la práctica docente en las escuelas asociadas.

Para abordar la complejidad de los significados y concepciones sobre la coformación, se recurre a la teoría de las representaciones sociales. Según Denise Jodelet (1986), este concepto, revitalizado por S. Moscovici, permite analizar fenómenos a distintos niveles de complejidad (individuales, colectivos, psicológicos y sociales). Las representaciones sociales son un campo de investigación con sus objetos y sus marcos teóricos específicos, y su estudio permite comprender cómo los grupos sociales elaboran y comparten conocimientos sobre su realidad.

A partir de lo expuesto, en el contexto de la formación docente, las representaciones sociales son cruciales para entender cómo se percibe el rol de los docentes coformadores, qué expec-

tativas existen de parte de los residentes y cómo se construyen relaciones con la institución formadora. Estas representaciones no solo describen una realidad, sino que también la construyen, orientando las prácticas y las interacciones en la formación de futuros docentes.

En cuanto a la formación docente, Davini (2008) establece diferentes tradiciones entendidas como “configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a las conciencias de los sujetos” (p. 20). En este sentido, la formación docente adquiere permanencia en las prácticas más allá del momento histórico en las que se fundaron.

Se parte de la larga trayectoria que ha tenido el clásico punto de vista que entiende a las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, técnicas y métodos para enseñar, entonces se inicia de una primera visión que reúne la tradición normalista- disciplinadora, académica y tecnicista. Según Alliaud (1993), este enfoque sobre las prácticas docentes se instala desde los comienzos de la escuela normalista. En las instituciones donde se realiza la investigación se observa un gran recorrido histórico, que tiene sus inicios desde su fundación con la pedagogía normalista hasta la determinación de la independencia orgánica, funcional, administrativa y pedagógica de los niveles educativos de las escuelas normales de ambas provincias.

A partir de los datos recabados en el trabajo de campo, y particularmente desde las voces de las autoridades entrevistadas, se observa que en la actualidad no presentan sesgos normalistas notorios en las prácticas docentes alrededor de la formación de los futuros docentes para el nivel primario. Pero, sí destacan que existen expectativas de la sociedad en general sobre la calidad educativa que brindan

estas instituciones, como lo menciona una coordinadora de prácticas: “Se observa que la sociedad en general tiene grandes expectativas para con nuestros residentes en las escuelas de nivel primario que tiene sus raíces en los hábitos y costumbres de la época sarmientina” (Entrevista 8 - Institución n.º 2).

Como segundo modelo, Marcelo y Esteban (1996) identifican las características del modelo práctico en la formación docente. En este caso, se observa que, basado en los planteamientos de Schön (1983) sobre la “reflexión en la acción”, este enfoque concibe la práctica como un espacio de problematización y análisis continuo. Aquí, la relación entre el coformador y el practicante se configura como una interacción dialógica, en la que ambos colaboran en la identificación y resolución de problemáticas pedagógicas emergentes.

Se evidencia que las prácticas docentes en ambas sedes estudiadas corresponden al modelo práctico, el cual enfatiza la necesidad de vincular la teoría con la experiencia concreta en el aula: “Se trata de que los estudiantes en el campo de la residencia puedan experimentar el ingreso a las realidades de las escuelas primarias donde a partir de la comunicación entre el docente formador y coformador puedan reflexionar sobre sus prácticas” (Entrevista 4 - Institución n.º 1).

Este modelo, desarrollado por autores como Percara y Orgnero (2018), pone en valor la subjetividad del futuro docente y fomenta su capacidad de toma de decisiones informadas. La práctica se convierte en un laboratorio de experimentación y aprendizaje, donde el residente no solo aplica estrategias didácticas, sino que también desarrolla habilidades crí-

cas y reflexivas para interpretar y transformar su propio quehacer educativo.

Se observa la prevalencia de este modelo a partir del despliegue de dispositivos pedagógicos que favorecen la reflexión sobre las prácticas, con actividades en donde se ejercita la escritura a lo largo del recorrido dentro del campo de la residencia, el relevamiento de prácticas significativas en diversas modalidades y la participación en instancias de socialización, como jornadas de investigación y ateneos<sup>4</sup>, que los residentes comparten con docentes coformadores brindando una diversidad de instancias de aprendizaje desde sus experiencias formativas.

No obstante, una de las principales limitaciones de este enfoque formativo radica en la posibilidad de fragmentación entre la teoría y la práctica si no se articula con marcos conceptuales sólidos. Sin un andamiaje teórico que oriente la reflexión, existe el riesgo de que la experiencia quede reducida a la simple acumulación de anécdotas sin una base analítica que permita su extrapolación y generalización a diferentes contextos educativos.

Como último modelo, el crítico propone una transformación más profunda de la formación docente al entenderla como un proceso de construcción colectiva del conocimiento. En este enfoque, la colaboración entre universidades y escuelas no se limita a una relación instrumental, sino que se configura como un espacio de producción de saberes por medio de la investigación acción. Desde esta perspectiva, como menciona Verstraete (2023) docentes en ejercicio, estudiantes y académicos trabajan conjuntamente en el diseño y desarrollo de proyectos pedagógicos innovadores

---

<sup>4</sup> En la Institución n.º 1, a finalizar el ciclo lectivo y para que los estudiantes residentes realicen una autoevaluación sobre sus propias prácticas, se realizan ateneos donde presentan sus experiencias en las escuelas asociadas; también se invita a los docentes coformadores a que puedan participar del encuentro.

que buscan responder a problemáticas reales del contexto educativo.

La riqueza de este enfoque radica en su capacidad para democratizar las relaciones dentro de la comunidad educativa, desdibujando las jerarquías tradicionales y promoviendo una formación basada en la reciprocidad y el diálogo. En las instituciones indagadas se observan propuestas de planificación con mayor participación de las voces de los docentes coformadores en la adaptación de los dispositivos pedagógicos de residencia: “La semana pasada hemos realizado una reunión para todos los docentes del trayecto de la práctica para que podamos organizar el dispositivo pedagógico teniendo en cuenta las necesidades y demandas de los docentes coformadores” (Entrevista 12 - Institución n.º 1).

A pesar de sus innegables ventajas, la implementación de este modelo presenta desafíos considerables, entre ellos, la necesidad de contar con tiempos institucionales adecuados, recursos suficientes y, sobre todo, una voluntad política que respalde la transformación estructural de la formación docente. Sin estos elementos, la investigación corre el riesgo de quedar relegada a experiencias aisladas sin impacto sistémico.

Partir de las características de los modelos de formación docente a los cuales se orientan los dispositivos desplegados en los institutos de educación superior facilita la comprensión acerca de las representaciones sobre el rol que cumplen los docentes coformadores. Particularmente, en las instituciones indagadas prevalece el modelo práctico de formación docente desde las voces de los informantes claves de la investigación.

En este sentido, el concepto de coformación se encuentra en sintonía con el modelo de formación docente que prevalece en las instituciones de educación superior elegidas,

donde a partir de lo observado las representaciones existentes apuntan a la colaboración activa en la formación de los futuros docentes. Según Foresi (2009), los docentes coformadores son aquellos que reciben a practicantes y residentes en sus cursos y se encargan del seguimiento individualizado de la formación “en terreno” de los estudiantes residentes, como menciona Perrenoud (2001).

De esta manera, no se los considera auxiliares dóciles de los formadores, sino que se los considera parte importante en el desarrollo del dispositivo de la residencia pedagógica, tal como lo menciona una entrevistada: “Los docentes coformadores son muy importantes en el dispositivo de formación, son los que orientan a los estudiantes y los evalúan a la par de los docentes formadores” (Entrevista 5 - Institución n.º 1).

Los docentes coformadores están asociados a los objetivos de los dispositivos de residencia pedagógica respecto al proceso de formación del residente, pero este a su vez goza de la posibilidad de aportar sus propios enfoques a dicho proceso. Por lo antes mencionado, el docente coformador se vuelve un compañero de ruta al colaborar permanentemente en el proceso de formación inicial.

Durante el acompañamiento hacia el estudiante residente, se comparten diferentes momentos y situaciones cotidianas que permiten visualizar la tarea de enseñar de manera contextualizada, situada, singular y hasta impredecible, propias de cada institución escolar, por lo que los docentes coformadores se constituyen en el referente inmediato y más cercano. Al decir de los entrevistados, particularmente los que cumplen tareas de coordinación de departamentos de formación inicial, concuerdan en que los docentes coformadores son quienes al compartir en el día a día la tarea en el espacio del aula les permiten a los estudiantes vivenciar las prác-



ticas en toda su complejidad, multiplicidad de tareas, imprevisibilidad y singularidad.

En este sentido, el docente coformador actúa como mediador o acompañante pedagógico (Delgado, 2018), facilitando espacios de diálogo y reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza. Además, su participación promueve en el transcurso del ciclo lectivo la construcción colaborativa de experiencias formativas, enriqueciendo tanto a los futuros docentes como a los actores comprometidos en este trayecto. En este sentido, y en palabras de la secretaria académica de una institución, la experiencia formativa de los estudiantes trasciende y les permite reflexionar sobre la propia práctica a los docentes de las escuelas asociadas.

En el trayecto que involucra la residencia como instancia específica de la formación docente, las “experiencias formativas” son el resultado de procesos de significación regulados socialmente, que otorgan un sentido a la propia práctica en un contexto particular. La noción de “experiencias formativas” refiere al conjunto de acciones vividas y dotadas de significados por los actores, en el tránsito por instancias que los colocan en situación de atravesar una transformación subjetiva, una conversión de un estado subjetivo a otro (Delgado, 2018).

Desde la mirada de Sanjurjo (2009), se ratifica el rol del docente coformador en los procesos de práctica profesional como aquel que, desde su posición en las instituciones educativas, colabora activamente en la formación de futuros docentes, facilitando la integración de la teoría y la práctica en contextos reales de enseñanza. Las prácticas en la residencia pedagógica conforman una oportunidad para develar vacíos, debilidades, desintegraciones o, al decir de Foresi (como se cita en Sanjurjo, 2009), los logros alcanzados en el proceso formativo. Una de las problemáticas fundamentales radica en que, en este proceso, no siempre se articulan

los saberes de referencia y los saberes prácticos o, como expresa Ferry (1990), no se consigue potenciar la alternancia de instancias teóricas y los ejercicios de la práctica profesional.

De esta manera, partir de conocer y analizar las representaciones sociales es fundamental para la reconstrucción de lo que implica el rol del coformador, pudiendo conocer en el plano simbólico los sentires y pensares que orientan la tarea y que configuran los diferentes procesos educativos que los involucran. La formación docente inicial es comprendida por las voces de los entrevistados como un proceso integral donde existe una progresión de aprendizajes en cuanto a la formación en las prácticas, siendo muy importante el rol del docente coformador en el espacio de residencia en articulación con todos los docentes que participan en el dispositivo de formación.

Dicho esto, desde la información recabada y analizada en el trabajo de campo se observa que el rol de los docentes coformadores adquiere características específicas en función de las formas de relación concretas, que se construyen en un proceso que se va diversificando según la historia de cada institución con los docentes formadores, y de la relación institucional. Es por ello que es necesaria la progresiva reconstrucción de las prácticas docentes, conociendo las concepciones y los recorridos pedagógicos que los docentes orientadores explicitan en el proceso de acompañamiento al estudiante en la residencia pedagógica.

### **Articulación colaborativa entre instituciones formadoras en el campo de la residencia pedagógica**

La segunda categoría emergente refiere a las formas de articulación entre las instituciones formadoras, principalmente los institutos

de formación docente y las escuelas asociadas. A partir del análisis de las voces de los distintos actores implicados, se evidencian los vínculos institucionales que se presentan basados en el trabajo colaborativo. Históricamente, la formación docente inicial ha oscilado entre modelos individualistas y enfoques colaborativos (Delgado, 2018) en donde estos últimos reconocen la complejidad de los contextos educativos donde la coformación es clave para la mejora de enseñanza.

Dentro de este enfoque, en las instituciones elegidas la residencia pedagógica se constituye en un espacio privilegiado para la construcción del conocimiento. Allí el trabajo colaborativo se despliega mediante dispositivos como los modelos de coformación, la pareja pedagógica, y la articulación interinstitucional, transformando la formación inicial de los futuros docentes.

El trabajo colaborativo es entendido como una estrategia en la que se desarrollan habilidades cognitivas y se aprenden contenidos de manera significativa (Magallanes, 2011). Asimismo, HernándezMosqueda (2014) y Vásquez (2017) ponen énfasis en que este conjunto de habilidades, conocimientos, valores y actitudes promueven la cohesión social como eje central. En la residencia pedagógica en las instituciones observadas, se visualiza la relación entre el docente formador y coformador en el trabajo basado en acuerdos y la planificación previa de las actividades. Ambos docentes ponen de manifiesto sus potencialidades, fortalezas y saberes; comparten ideas y recursos, así como una comunicación asertiva que contribuye con la construcción y consolidación de la sociedad del conocimiento mediante la identificación, interpretación y resolución de problemas de la sociedad (Tobón, 2013).

Como se menciona en los siguientes fragmentos: “El docente coformador con el docente formador trabajan de manera conjunta con

mucha comunicación a partir del ingreso de los residentes a la escuela primaria” (Entrevista 3 - Institución n.º 1) y “venimos trabajando con escuelas conveniadas y docentes coformadores de hace bastantes años sin ningún inconveniente, los docentes coformadores les enseñan a los estudiantes respetar la identidad de las escuelas y las formas de planificación de los docentes” (Entrevista 13 - Institución n.º 2).

Por otro lado, Marín y Juarros (2014) plantean el trabajo colaborativo como una estrategia de aprendizaje, donde se destaca el trabajo realizado por un grupo de personas para el logro de una meta en común, por medio de los diferentes niveles de conocimiento y participación en las actividades realizadas de forma conjunta. Los estudiantes en una de las instituciones estudiadas abordan la residencia pedagógica de la pareja pedagógica para el transcurso de las observaciones y clases de práctica en las escuelas asociadas.

En este sentido, el recorrido formativo mediante parejas pedagógicas representa una participación activa de cada integrante para potenciar sus aprendizajes. Esta modalidad presenta el despliegue del trabajo colaborativo en dos direcciones; por un lado, entre el docente coformador y el estudiante y, por otro, entre los estudiantes como pares como modalidad que existe en ambas sedes estudiadas.

Otra forma en la cual se presenta la colaboración es a partir de la construcción de relaciones interinstitucionales que se generan en el marco del trabajo en conjunto en la residencia pedagógica. Maldonado (2007) señala que el trabajo colaborativo “constituye un modelo de aprendizaje interactivo, que invita a los participantes a construir juntos, para lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr las metas establecidas consensuadamente” (p. 268).

En cuanto a la articulación entre las instituciones, se observa que entre los institutos de educación superior y las escuelas asociadas existe una corresponsabilidad dirigida a priorizar la formación de los estudiantes. Se privilegia la idea de codiseño de la práctica a través de nuevos modos de enseñar, nuevas estrategias didáctico-pedagógicas y otros modos colaborativos para mejorar las prácticas docentes.

En palabras de uno de los entrevistados: “necesitamos de una relación de coexistencia entre las instituciones, donde cada una de ellas aporta y enriquece a la otra. Necesitamos constituirnos como un todo. Estamos ante nuevos desafíos y ante la propuesta de un dispositivo con formato de propuesta abierta” (Entrevista 3 - Institución n.º 1). Según Armas (2022), el trabajo colaborativo entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas es complejo, ya que se trata de establecer redes entre instituciones que tienen diferentes propósitos culturales y distintas formas de organización.

Al mencionar las posibilidades que existen de vinculación entre estas dos instituciones, Foresi (2009) recupera cuatro modelos que han ido evolucionando en función de las concepciones de enseñar y aprender en cada momento histórico, aunque pueden estar presentes en la actualidad:

- Modelo de yuxtaposición: en este modelo se entiende que se aprende observando cómo enseñan los profesores y después imitándolos. En este caso le corresponde al profesor del instituto de educación superior establecer las conexiones posibles entre el currículum explícito que se cursa en la institución de formación y el currículum 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.
- Modelo de consonancia en torno a un perfil de buen profesor: existe más preocupación

por las destrezas y las competencias docentes. La principal preocupación reside en asegurar que la formación en las escuelas asociadas sea consistente con la que proporciona el instituto formador, y para ello se recurre muchas veces a la aplicación de los resultados de la investigación sobre la eficacia docente.

- Modelo de disonancia crítica: se reconoce que se producen conocimientos derivados de la interacción en situaciones de práctica. En este caso el instituto formador trata de promover el desarrollo de una actitud crítica cuando se analizan las prácticas de la enseñanza de las escuelas, otorgando la oportunidad a los estudiantes, futuros docentes, a que realicen un autoanálisis, supervisión de compañeros o supervisión clínica. Lo que sucede es que en este modelo no participan los profesores coformadores, entonces ellos ignoran los análisis que se hacen de las prácticas, por lo cual es de escaso impacto en el sistema educativo, sobre todo con relación al desarrollo profesional.
- Modelo de resonancia colaborativa: la formación como problema y responsabilidad compartida es un modelo que propone una relación más equilibrada entre profesores formadores y coformadores. Los saberes y los marcos teóricos de todos los profesores involucrados son igualmente importantes, lo cual implica otro tipo de intercambio en las instituciones. Esta última forma de vinculación sería, según este autor, la más constructiva.

En el análisis de los dichos en las entrevistas, se observa que en ambas sedes estudiadas prevalece este último modelo de resonancia colaborativa entre las instituciones de educación superior con las escuelas asociadas participantes. En principio, desde la normativa

vigente, en ambas instituciones existen convenios para articular las acciones que se llevan adelante en el campo de la residencia pedagógica, donde se establecen los acuerdos entre ambas instituciones.

Se destaca la relación existente entre los docentes formadores y coformadores, que brindan experiencias formativas ligadas a sus recorridos pedagógicos, académicos y laborales en la educación de nivel superior. De esta manera, Olszanski (2016) analiza el rol del docente coformador en el período de residencia de los estudiantes del profesorado de educación inicial, destacando la importancia del trabajo colaborativo en la formación docente.

La interacción entre los distintos actores educativos resulta clave para el desarrollo de la práctica. El docente coformador observa y sugiere mejoras en el desempeño de los residentes, mientras que la apertura y disposición de estos últimos para recibir sugerencias es valorada como un aspecto positivo. En este sentido, la experiencia formativa no se limita a la observación pasiva, sino que promueve un diálogo constante entre docentes y estudiantes, con el fin de generar espacios de trabajo conjunto entre los institutos de educación superior y las instituciones asociadas donde se llevan a cabo la residencia pedagógica.

Sin embargo, el trabajo colaborativo también enfrenta desafíos. Algunos docentes coformadores perciben el acompañamiento a residentes como una carga adicional, lo que refleja la necesidad de fortalecer los espacios de formación y reflexión sobre este rol. También se evidencian dificultades en la planificación y evaluación, ya que en algunos casos los criterios utilizados por los estudiantes no coinciden con las metodologías aplicadas en las instituciones. A su vez, la evaluación del desempeño de los practicantes es un aspecto que genera tensión, ya que los docentes cofor-

madores no siempre se consideran preparados para asumir dicha responsabilidad.

El trabajo colaborativo entre docentes formadores y coformadores es esencial para la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes. La interacción constante en las residencias permite enriquecer la experiencia formativa y fomenta una enseñanza reflexiva y situada. Un adecuado recibimiento a los residentes, el asesoramiento pedagógico contextualizado y las sugerencias fundamentadas en teorías educativas son aspectos claves que contribuyen a la formación de nuevos docentes y fortalecen su posicionamiento en la profesión.

Se observa que es el coformador el que guía, supervisa y empodera al estudiante para lograr que su paso por la residencia sea una experiencia satisfactoria, logrando de esta manera alcanzar las metas trazadas. Ayuda además a la confianza y, por ende, a una pronta respuesta ante las exigencias que su profesor de residencia solicite no solo en lo metodológico sino ya en la práctica misma, en el terreno en donde se desarrolla la práctica.

Es así que se forma un equipo de trabajo entre el docente en formación y el coformador, ya que será este último la primera referencia del estudiante ante la realidad; él sabrá respaldar y dar confianza para que la otra parte no sienta la frustración de no haber podido lograr comenzar con su clase. El docente formador y el coformador buscan fortalecer el posicionamiento docente a partir de un trabajo en conjunto en coordinación vincular entre la teoría y práctica de la vivencia misma surgida en el campo, la cual es el aspecto central objeto de esta relación.

Ante esta complejidad, la coformación se presenta como una estrategia clave para consolidar la preparación docente. La interacción entre pares, la relación con los tutores y la colaboración con los docentes de las escuelas asociadas permiten que el proceso de apren-

dizaje sea acompañado, guiado y enriquecido con miradas diversas. Además, las redes de formación entre institutos superiores y escuelas refuerzan el vínculo entre la teoría y la práctica, asegurando que los futuros docentes puedan enfrentar con mayor seguridad los desafíos del ejercicio profesional.

El trabajo en coordinación de la escuela asociada con la formadora de docentes podrá asegurar a los residentes una entrada al campo conociendo el lugar al que se acercan y, además, el contexto en el que se van a desarrollar; todo esto les permitirá una visión global a los docentes en preparación y de esta manera ingresar a la residencia preparados y conociendo el contexto en el que se van a desenvolver, tratando de documentar cada experiencia vivida para después poder analizarla.

Es importante la intervención del coformador, que es quien guía y lleva al docente en formación a poder articular entre los conocimientos adquiridos y la realidad en la que le toca desenvolverse, es quien retroalimenta continuamente y brinda una devolución para poder mejorar su práctica. Brinda orientaciones en el momento preciso, favoreciendo la construcción y el posicionamiento docente del estudiante.

Es indudable la importancia de este proceso de formación de un futuro docente, y la importancia del coformador para hacer de nexo entre la teoría y la práctica, la institución formadora y la realidad social en sí. Es tan importante la figura del coformador, ya que es quien articula lo aprendido para poder volcarlo en las clases planificadas, teniendo en cuenta no solo el contenido sino la manera en que se lo brinda a un grupo de alumnos totalmente diferentes, frente a una realidad dinámica y con los recursos de los que se dispone.

La interacción de los diferentes actores favorece el paso de los docentes en formación para poder lograr en cada uno de ellos y en su

conjunto un mejor trayecto pedagógico, didáctico y formativo que colabore en una formación continua y encadenada, la teoría con la práctica.

Otro punto de interés surge de la articulación entre teoría y práctica, ya que las residencias permiten a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en contextos reales. Desde las voces de los entrevistados se menciona que “la teoría y la práctica dentro de la residencia pedagógica presenta una vinculación dialógica donde es muy importante que los residentes puedan poner en diálogo la teoría en sus prácticas dentro de las escuelas” (Entrevista 12 - Institución n.º 1).

En este proceso, el docente coformador desempeña un papel fundamental al guiar y asesorar a los residentes durante su aprendizaje. Su acompañamiento implica observación, orientación pedagógica y retroalimentación, favoreciendo la construcción del posicionamiento docente. Estas interpretaciones destacan la importancia de la planificación conjunta, la reflexión compartida sobre las prácticas de enseñanza y la evaluación formativa de los residentes, donde la vinculación entre instituciones promueve una mayor coherencia entre la formación teórica y la práctica profesional.

## Conclusiones provisionarias

El artículo presentado da cuenta de los primeros resultados de la investigación mencionada anteriormente, el trabajo permitió comprender con mayor profundidad el papel fundamental que desempeña el docente coformador en la residencia pedagógica.

Las representaciones construidas por los actores institucionales muestran una transformación en el modo de concebir la práctica docente. Predomina un modelo de formación docente práctico y reflexivo, en el que la re-

sidencia pedagógica se vive como un espacio de aprendizaje conjunto, en diálogo constante entre docentes formadores, coformadores y estudiantes residentes. Dentro de las actividades, se destaca que los docentes coformadores representan una guía y un apoyo fundamental para los futuros docentes, que pone de manifiesto el vínculo interinstitucional construido como columna vertebral del proceso.

Como resultados se presenta la relevancia del rol del docente coformador a partir del acompañamiento situado y de la enseñanza de saberes prácticos a los estudiantes en consonancia con los marcos teóricos aprendidos en la formación docente inicial. También se evidencia que los procesos de coformación surgen y se sostienen a partir de un trabajo colaborativo en los dispositivos de residencia pedagógica y del fortalecimiento de los vínculos institucionales.

A su vez, la residencia pedagógica emerge como un espacio de trabajo colaborativo donde la articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas resulta fundamental. Este vínculo se fortalece mediante la planificación conjunta, la evaluación compartida y el compromiso mutuo con la formación docente.

La información recabada y analizada de las entrevistas reveló que la coformación es percibida como un proceso fundamental, y que su dinámica se encuentra fuertemente ligada a la articulación entre la institución de educación superior y la escuela asociada. Se considera que, dentro del dispositivo pedagógico de la residencia, comprender la lógica desde los actores sobre el rol que cumplen los coformadores permite transformarlo en un espacio de coconstrucción genuina, donde los saberes contextuales dialogan con los marcos teóricos. La articulación entre instituciones educativas se presenta en prácticas colaborativas, donde participan todos los actores involucra-

dos en la enseñanza de los estudiantes residentes teniendo en cuenta la complejidad de los territorios del noroeste argentino.

De esta manera, el trabajo colaborativo entre los actores que participan en la residencia pedagógica representa un camino significativo para promover no solo aprendizajes sino también la socialización y el proceso de construcción de la identidad profesional de los futuros docentes. Como menciona Tatarym (2023), es importante examinar las dinámicas de reciprocidad, los desafíos institucionales y las transformaciones en la identidad docente para proponer una reflexión crítica sobre la formación docente inicial como un proceso colectivo y situado.

Las observaciones realizadas apuntan a que la formación docente inicial se centra en un modelo de colaboración real entre las instituciones formadoras y escuelas asociadas, donde la teoría y la práctica no aparecen como instancias separadas, sino que son dimensiones complementarias en la preparación del futuro docente. En el marco de la renovación de los diseños curriculares de formación docente, el trayecto de la práctica se desarrolla en todos los años de la carrera y aparece como eje vertebrador de toda la formación que culmina en la Práctica IV, también denominada “residencia pedagógica”.

Cuando dos o más docentes se encuentran en los dispositivos de residencia pedagógica dialogan, y allí radica la clave que hace de un grupo colaborativo de alto rendimiento un espacio compartido para desarrollar el pensamiento reflexivo, la formulación de juicios, y el ejercicio de valores mediante el diálogo con el otro.

Desde esta perspectiva, en el campo de la residencia de los profesorado el rol del docente coformador no es reducido a una simple relación binaria entre docente y estudiante, sino que involucra múltiples niveles de interacción con otros actores. La coformación pensada como una red no solo guía al estudiante en la



gestión del aula, sino que también lo beneficia de nuevas perspectivas generacionales, innovaciones tecnológicas y enfoques pedagógicos emergentes desde el saber que construye el estudiante residente.

Por todo lo expuesto, las conclusiones se dirigen a reconocer que el rol del docente coformador resulta fundamental en el proceso de apropiación de la realidad educativa que los estudiantes residentes tienen que lograr para realizar sus prácticas docentes en las escuelas asociadas elegidas. Además, en el campo de la residencia pedagógica se observa un trabajo colaborativo entre las instituciones participantes donde la construcción de vínculos formativos y la articulación entre instituciones son claves para la mejora de la formación docente inicial.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: dos orígenes del magisterio argentino*. Centro Editor de América Latina.
- Armas, M. T. (2021). *El rol del maestro coformador en las escuelas primarias en función de la articulación con el trayecto de las prácticas de los institutos formadores*. [Ponencia]. Universidad del Salvador. Red Universitaria Interinstitucional para el Desarrollo del Campo Didáctico en la Educación Superior.
- Bonilla-García, M. A., y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315.
- Bruccini, R. (2021). *La incidencia del campo de la formación en la práctica profesional (trayecto de práctica) en el proceso de construcción de conocimiento profesional de estudiantes de un instituto superior de profesorado de la provincia de Santa Fe*. [Tesis de posgrado]. Maestría en Práctica Docente. Universidad Nacional de Rosario.
- Camata, G. (2019). *El oficio del coformador en los espacios de Práctica y Residencia de una carrera de profesorado de Educación Secundaria en la Provincia de Jujuy*. [Tesis de licenciatura]. UNJu.
- Canova, A.V. (2019). *Percepciones de estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur sobre la co-formación*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional del Sur. Departamento de Humanidades.
- Casalis, M. V. et al. (2018). *El campo de las prácticas docentes en la formación inicial. Estudio de casos en el subsistema formador universitario*. Instituto Superior Nuestra Señora del Carmen. Entrevistas - Entrevista de debate.
- Ciccioli, V. y Domínguez, E. (2019). *Hacia la construcción de un rol activo del coformador en las Prácticas de residencia del profesorado en Matemática*. [Ponencia] VI Jornadas EIEF de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario.
- Cifuentes, R. (2000). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Davini, M, C. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores.
- De Franco, M. F., y Arrieta, X. (2021). Métodos de investigación cualitativa. Un análisis documental. *Revista Encuentro Educativo*, 28(1), 9-28.
- Delfrade, W. A. (2021). *La planificación de la enseñanza de la matemática en la formación inicial. Tensiones y posibilidades para el trabajo conjunto entre formadores, maestros orientadores y estudiantes*. [Tesis de posgrado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata.



- Delgado, A. M. (2018). *El docente orientador en la formación docente inicial. Un análisis cualitativo de las concepciones y recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en la residencia*. [Tesis]. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1).
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata. S. L.
- Foresi, M. F. (2009). El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En Sanjurjo, *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Gülden Karlic, G. K. (2023). *El rol que cumple el estudiante, el profesor de campo y el coformador en la tríada didáctica de las prácticas docentes del profesorado de Nivel Inicial*. [Tesis de grado]. Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Abierta Interamericana.
- Gutiérrez, G. (2019). *Sentidos que estudiantes residentes de las carreras de magisterio, de la quebrada y puna, de la provincia de Jujuy les atribuyen a las experiencias formativas recibidas en la práctica y residencia*. [Tesis de grado]. Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.
- Hernández, Fernández y Baptista (2010). *Metodología de la investigación*. 6.ª Edición.
- Hernández-Mosqueda, J. S. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5). Universidad Autónoma Indígena de México.
- Hoyos Botero, C. (2000). *Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*. Señal Editora.
- Ingratta, A. (2022). *Las representaciones del docente coformador: sentidos sobre la articulación institucional entre profesorado y escuelas asociadas y el lugar del saber*. Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Universidad Nacional de Moreno.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Lara, M. A. B., Mansilla, M. P., Agüero Servín, M., Mendiola, M. S., y Cazales, V. J. R. (2022). *Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación*. *Revista CPU-e*, 34.
- López Acuña, G.; Silva, C. E. y Sutín. (2019). Interacción y articulación entre el coformador y residentes de Práctica Docente y Residencia de inglés. *Revista Aportes Científicos desde Humanidades*, 2(14). Editorial UNCa.
- López, M. S. (2019). *El acompañamiento del coformador en los procesos de construcción de conocimiento profesional docente de los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial*. Universidad Nacional de Rosario. Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria Argentina.
- Lúquez de Camacho, P., y Fernández de Celayarán, O. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Cumbres*, 2(1), 101-114.
- Magallanes, J. (2011). *El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en alumnos de situación extraedad*. Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.

- Marcelo, C. y Estebaranz, A. (1996). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación* (317).
- Marín-Juarros, V., Negre, F. y Pérez, A. (2014). *Construction of the Foundations of the PLE and PLN for Collaborative Learning*. [Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo].
- Moscovici, S. (2002). La representación social: un concepto perdido. En *El psicoanálisis, su imagen y su público* (2.<sup>a</sup> Ed.). Huemul.
- Olszansky, C. (2016). *El rol del docente coformador en el período de residencia de los estudiantes del profesorado de educación inicial*. [Ponencia] I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Percara, A. y Orgnero, M. C. (2018). La práctica de la enseñanza y el rol colaborativo del coformador en la comunicación del feedback. *Educación, Formación e Investigación*, 4(6).
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Universidad de Ginebra.
- Ramírez Meda, K. M., y Márquez Duarte, F. D. (2021). Integración metodológica como herramienta de investigación para las relaciones internacionales. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22).
- Sanjurjo, L. (2009). (Coord.). *Los dispositivos para formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Schön, D. (1983). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2022). *La investigación social en educación. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Colección Educación, crítica y debate. Miño y Dávila.
- Spakowsky, E. (2006). Formación docente y construcción de la identidad profesional. En Malajovich, A. (Comp.). *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana* (211-238). Siglo XXI.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza - en análisis desde una didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.
- Tatarym, L. (2023). *El aprendizaje de las prácticas preprofesionales a través del trabajo colaborativo, La pareja pedagógica como dispositivo de formación y su aporte a la construcción del conocimiento profesional docente*. Universidad Nacional de Rosario.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print.
- Tobón, S. (2013a). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. CIFE.
- Vásquez, L. (2017). Trabajo colaborativo: una experiencia desde el aula de pregrado. *Revista EDUCA UMCH*, 10, 201-213.
- Verstraete, M. A. (2023). *La práctica profesional docente y su compleja red de subsistemas vinculados. Un ámbito de co-formación*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2015). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. 1.<sup>ra</sup> Ed. Brujas.

**Graciela Ester Flores:**

Perfil académico y profesional: Universidad Católica de Salta, Facultad de Educación (JujuyArgentina). Especialista en Investigación Educativa por la Universidad Nacional de Jujuy. Especialista en Didáctica y Currículum por la Universidad Nacional de Catamarca. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Jujuy. geflores@ucasal.edu.ar  
Identificador ORCID: 0009-0008-6646-5085

**Ana Laura Marín**

Perfil académico y profesional: Universidad Católica de Salta, Facultad de Educación (SaltaArgentina). Especialista en Mediación Educativa por la Universidad Nacional de Salta. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. almarin@ucasal.edu.ar  
Identificador ORCID: 0009-0007-1577-4286

**Miguel Alfredo Pérez**

Perfil académico y profesional: Universidad Católica de Salta, Facultad de Educación (SaltaArgentina). Especialista en Educación Digital por la Universidad Católica de Salta. Licenciado en Gestión de la Educación por la Universidad de Gran Rosario. Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. mperez@ucasal.edu.ar  
Identificador ORCID: 0009-0008-2344-7290

**Marta Raquel Maizares**

Perfil académico y profesional: Universidad Católica de Salta, Facultad de Educación (SaltaArgentina). Licenciada en Gestión Educativa por la Universidad Católica de Salta. Profesora de Educación Primaria en Educación General Básica (EGB) 1° y 2° por el Instituto de Educación Superior N.º 6, Jujuy. kelymrm12@gmail.com  
Identificador ORCID: 0009-0005-7391-2048

