

El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. Experiencia en un Instituto de Formación Docente en Argentina

The Bond between Novices and Experts in the Immersion Process of Training Experiences at a Teacher-Education Facility in Argentina

Valeria Metzdorff⁷⁶
Gabriela Safranchik⁷⁷

Resumen

El presente trabajo pretende comunicar una experiencia llevada a cabo en un instituto de formación docente de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, desde el año 2010, en conjunto con los profesores responsables de los talleres de formación práctica, los profesores de las didácticas especiales y los docentes co-formadores. Las Prácticas y Residencias constituyen un primer contacto con el ejercicio profesional donde los conocimientos de la formación inicial se reorganizan en función de la construcción de un saber práctico, integrando esquemas interpretativos y modos de hacer específicos. Los alumnos empiezan a conocerse en el nuevo rol, a pensarse en el ejercicio concreto y recrear los modelos recibidos. Ello supone salir del trayecto habiendo conjugado saberes personales, técnico-instrumentales, teóricos y metodológicos. Estos primeros pasos dejan marcas e inscripciones de las cuales los formadores somos profesionalmente

responsables. En el instituto superior, la pregunta sobre cómo hacer del contacto con la práctica profesional un espacio con genuino sentido formativo, motivó la implementación de un itinerario graduado de planificación e implementación de microclases, secuencias, unidades didácticas y proyectos integradores, emplazado en un circuito de comunicación fluida que alterna instancias de asesoría-tutoría con espacios de reflexión sobre la práctica.

Palabras clave: Formación Práctica; experiencia; proceso formativo; vínculos

Abstract

The present work discusses an experience at a Teacher-Education facility in the city of Buenos Aires, Argentina, where joint work was done by the Training professor, the specific didactic teachers and the co-trainers. The course Practice and Training implies the prospective

teacher's first contact with the teaching practice, where knowledge from the initial stages in the education program is rearranged in the construction of a practical knowledge, which integrates interpretative schemes and specific ways of doing. Students begin to acknowledge themselves in a new role; they think of themselves in actual practice and recreate the models received. This implies having left the initial path with the capacity to combine personal, instrumental, technical, theoretical and methodological knowledge. Training professors are responsible for the marks and prints these experiences leave behind. In this educational facility, our interest in making contact with professional practice with genuine educational sense motivated the implementation of a gradual itinerary planning and implementation of micro-classes, sequences, and integration projects and didactic units in a context of fluid communication which enabled opportunities for reflection on practice.

Keywords: Practice; Experience; Training process; Bonds

Para citar este artículo:

Metzdorff, V; y Safranchik, G. (2017). El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. Experiencia en un Instituto de Formación Docente en Argentina. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 201 - 211

Introducción- Sobre el acompañamiento: ¿qué entendemos por acompañar a los practicantes y residentes en la formación de maestros de nivel primario?

En nuestro país, en el año 2010 se implementó un cambio en la formación del profesorado de educación primaria e inicial que extendió su duración a 4 años e incorporó un eje curricular para la inmersión en la práctica desde el primer año de la carrera, a diferencia de los planes de estudio anteriores que postergaban las prácticas hasta la última etapa de la formación. La implementación de los nuevos planes de estudio para la formación docente configuró, en cada contexto institucional, un nuevo y prometedor escenario de oportunidades para la reflexión y elaboración de propuestas en torno de varios desafíos que persisten en la formación docente, particularmente, en el campo de la formación práctica.

Uno de ellos es la difícil articulación e integración entre teoría y práctica. Se requiere de mecanismos institucionales que acompañen el tránsito de los alumnos por el trayecto de las prácticas con el fin de asegurar una integración de aprendizajes y experiencias, que se traduzca en la capacidad de analizar, diseñar, conducir y evaluar la enseñanza con una disposición crítica, reflexiva y creativa. Buscamos promover un estilo docente que revise sus intervenciones, las deconstruya identificando las representaciones que operan en la enseñanza, las analice críticamente reconociendo los lazos con la propia biografía escolar y encuentre en el campo de las prácticas del profesorado un espacio para el

desarrollo del juicio práctico (Sanjurjo, 2009) y la recreación de la formación general y específica transitada en la carrera.

En este sentido, la relación que se establece en la última etapa del profesorado entre el docente formador y quien se inicia en la práctica docente es efecto de una laboriosa producción, que resulta del encuentro y de la construcción de confianza entre quien pone a disposición su experticia y quien se inicia en la práctica contando con un bagaje de saberes iniciales sumado a su biografía escolar. Triangulando esta relación aparece un actor clave en la configuración de la identidad docente a quien llamamos maestro anfitrión o docente co-formador, quien deja su huella en la experiencia del practicante como representante de un colectivo profesional que desarrolla sus prácticas con cierto manejo experto en contextos impredecibles y de incertidumbre.

Cómo se constituye el sujeto docente y cómo acompañar la trayectoria formativa de los futuros maestros son las preguntas que buscamos mantener abiertas, con el horizonte en la construcción de lo común considerando las infinitas diferencias que nos componen como formadores en el marco de un entramado de estilos y perspectivas. Salvando la heterogeneidad característica de todo cuerpo académico, asumimos los acuerdos construidos como el punto de consenso que nos permite representarnos bajo la categoría de “docente formador” (sin pretender aparentar una unidad compacta) para abordar el tema que nos interesa en este trabajo que trata del “encuentro” con los “recién llegados” al territorio profesional:

encuentro entre los “expertos” y los “novatos” o entre los “residentes” y los “extranjeros”.

Desarrollo- problematizar la práctica. Una experiencia sostenida por tres actores

El recorrido que los estudiantes van transitando toma tantas formas posibles como actores que lo atraviesan. En este sentido las prácticas de aprendizaje se tornan objeto de estudio, trabajo y problematización. En palabras de Sandra Nicastro, y María Beatriz Greco:

En la formación (...) no sólo se transmiten conocimientos o modos de hacer, también se transmiten culturas, tradiciones, novelas, historias, etc. Y el mayor desafío como formadores será aceptar que quienes reciben ese legado, lo “re-tocan”, lo amoldan, lo transforman, en parte para garantizar el pasaje, en parte para garantizar que pueda ser portado por quien lo recibe... (2009, p.47).

Entendemos por problematizar la práctica, y la formación en la práctica, una desnaturalización de lo dado, una alteración de lo conocido para dar lugar a nuevas ideas, un espacio para escuchar, ver, percibir lo sensible de un modo diferente:

Por tanto, el pensamiento que se da entre trayectorias no es de nadie y es de todos, es un hilo conductor que establece el espacio en el cual cada uno de los participantes, se irá apoyando para mirarse a sí mismo, mirar a otros, desplegar acciones, profundizar o transformar las prácticas. Por ello, el

pensamiento es práctica, es acción, desborda la/s teoría/s, puede ser de todos, se habilita en espacios compartidos y en soledad, a la vez.... (Nicastro & Greco 2009, p. 38).

Consideramos tres actores claves en este proceso: el docente en formación, el docente formador (los docentes formadores) y el maestro de grado que recibe al practicante o residente. Los formadores de formadores, al enseñar a enseñar y al acompañar las prácticas pre-profesionales están en contacto directo con el escenario para el cual forman, observando de manera directa las tensiones y dilemas que intervienen a la hora de pensar la docencia como profesión. Las trayectorias de nuestros alumnos aparecen como recorridos subjetivos e institucionales que atraviesan espacios y tiempos compartidos, donde la construcción de la identidad profesional se comprende a medida que pensamos a los futuros maestros en el marco de instituciones con sus propias culturas y legalidades. La actualidad y el futuro guardan una distancia donde opera nuestra intervención facilitando para ellos la experiencia de narrarse: posicionarse en otro lugar, mirarse entre su trayectoria educativa concreta encarnada y subjetiva, y la ideal a la que aspiramos profesores y alumnos uniendo el lazo entre posibilidades reales y las condiciones habilitantes que intentamos generar.

En nuestro dispositivo tutorial, los practicantes y residentes elaboran la propuesta didáctica que van a implementar con el asesoramiento individual del profesor responsable de cada Didáctica Especial, al tiempo que reflexionan sobre sus propias prácticas en forma grupal

con el profesor a cargo del trayecto de prácticas correspondiente. El acompañamiento se realiza en dos niveles, individual y grupal, y desde ambas perspectivas, la Didáctica Especial y la Didáctica General, orientando la propuesta didáctica durante el diseño, la implementación y su revisión posterior⁷⁸.

Nos apoyamos en algunas certezas para asumir las incertidumbres de la tarea con nuestros alumnos. En el espacio de asesoramiento individual, en ese pensar juntos y asumir a dúo los desafíos de generar confianza y seguridad para gestionar una tarea acompañados, es donde el docente en formación y el formador resuelven los desafíos que los hacen semejantes para que sean los "principiantes" quienes escriban su propia trayectoria. Además, en el espacio de la reflexión grupal, las propuestas y experiencias se someten a la reflexión y discusión colectiva, se revisan, se defienden y se insertan en una estrategia general, con propósitos explícitos en función de la realidad institucional en la que se proyecta la intervención.

Se trata de una estrategia tendiente a fortalecer la formación académica y acompañar el proyecto de desarrollo profesional de los futuros maestros. No concebimos el acompañamiento como un proceso que se inicie desde cero, des-historizando a los sujetos involucrados, sino por el contrario, consideramos su trayectoria y la integramos en esta nueva parte del camino por recorrer. Se busca promover un andamiaje que haga un doble movimiento: que mire la situación de frente y desde adentro. El accionar que se deriva de esta estrategia se inscribe en una

organización que la enmarca, la regula y brinda ciertos márgenes de libertad. Se establece un espacio de trabajo con otros, de producción de un determinado saber en el marco de un proceso reflexivo donde se ensaya y prueba en cada paso, donde el acompañamiento se entiende como un espacio (físico y simbólico), donde se busca sostener el proceso de formación y la trayectoria de los involucrados. En palabras de Nicastro y Greco, acompañar trayectorias es

(...) un acto de intervención que permite abrir un espacio de terceridad, en el cual se apela a otro y a otros, a textos, a desconocidos, a la letra escrita por otro, a la propia letra, para poner en cuestión, para reflexionar, para pensar y co-pensar, siempre generando condiciones para que esto ocurra que (...) tienen que ver con la confianza, el saberse pensado por otros y el reconocimiento.

[...] En síntesis, un espacio de intercambio, no necesariamente ligado en todos los casos a la demanda, al pedido de auxilio, sino el ir al encuentro de las buenas prácticas, de las preguntas que ayudan a seguir pensando ... (Nicastro & Greco 2009, p. 117)

En este encuentro, entre docente formador y docente en formación, el docente anfitrión triangula la relación y asume un papel clave, en tanto palabra autorizada acerca de "qué necesitan" los alumnos, en la situación singular en la que se inserta el "recién llegado". El docente anfitrión se presenta como un modelo de práctico reflexivo en el escenario concreto de la práctica docente. Nos muestra la importancia

del saber práctico. Al respecto Edith Litwin ha sostenido la siguiente afirmación:

Muchos saberes prácticos se relacionan, más que con otra cosa, con las mismas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos o actores del sistema educativo. Las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticos y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor para la formación (Litwin 2008, p.32)

El saber práctico de los docentes, como construcción personal y situada en un contexto específico, pone de manifiesto los límites de las teorías didácticas y la especificidad de la práctica docente como ámbito de construcción de la identidad profesional y del saber pedagógico.

Superando el clásico supuesto de que durante el trayecto de las prácticas y residencia los estudiantes "aplican" los principios, métodos y orientaciones didácticas aprendidos previamente, diremos, citando a Basabe (2007) que el propósito de la Didáctica de mejorar las prácticas docentes se encuentra mediado por el juicio práctico de los enseñantes. El docente anfitrión es un modelo de esa elaboración compleja, idiosincrática y bien fundada que llamamos juicio práctico y que se constituye a partir de la propia experiencia, la ideología y una apropiación autónoma y selectiva de las teorías. Tal como afirman De Malet y Monetti (2014), en las prácticas de enseñanza se conjugan también los recortes disciplinarios personales, las teorías y concepciones construidas en la formación,

las historias y limitaciones de cada docente, relacionadas con sus biografías escolares.

En este trabajo pretendemos mostrar cómo las tensiones que se generan en esta relación triangular entre el docente en formación, el docente formador y el docente anfitrión dan cuenta de un proceso vincular en donde se ponen en juego el saber práctico y el saber teórico propio de la reflexión didáctica, tratando de encontrar el sentido de este último en su potencial para problematizar la experiencia y para promover el cambio.

Discusión-los vínculos durante la experiencia de la práctica y la residencia, un juego de espejos

En todos los trayectos de la práctica antecede una instancia de observación en la que los practicantes y residentes se dedican a conocer la institución, el grupo de alumnos y al maestro anfitrión. Durante esta etapa, al tiempo que interactúan con el grupo, intercambian ideas con el docente acerca de los temas a desarrollar durante su práctica. Esta es una etapa de trabajo intensivo en la que el practicante va de la escuela a los turnos de asesoría gestionados mediante una agenda en línea, trayendo ideas y propuestas que trae del docente de grado, y luego retorna a él con reformulaciones e ideas que pensó en la asesoría. Muchas veces las sugerencias del docente anfitrión son flexibles y se aceptan con agrado las ideas del practicante; otras veces, sin embargo, el practicante y el docente anfitrión llegan a un acuerdo cerrado (en favor de la experiencia del segundo) que es muy

difícil de revisar y retocar cuando el practicante acude a la asesoría. Los criterios del maestro de grado tienen prioridad para el practicante, porque el primero es quien conduce el proceso de aprendizaje de un grupo singular de alumnos a los que él conoce.

Por otro lado, los profesores asesores que realizan la tutoría en forma individualizada se encuentran en contacto directo con la realidad de las escuelas y cuentan con saberes didácticos específicos muy potentes para diseñar estrategias de enseñanza para alumnos reales en escuelas reales. Este saber, si bien es valorado por el practicante, tiene que ser, a veces, defendido y negociado con el maestro para plasmarse en la propuesta a implementar.

Al proceso de negociación de la propuesta didáctica sigue el de la implementación. Los practicantes y residentes durante la puesta en práctica de sus clases enfrentan múltiples desafíos que suelen resolverse a la manera del maestro anfitrión, ya sea por imitación del practicante o por directa intervención del maestro cuando éste lo considera necesario. El resultado muestra el impacto esperado debido al reconocimiento de los alumnos de ciertas pautas de trabajo, fórmulas verbales, estilos de conducción, etc. Sin embargo, no podemos decir nada acerca de la bondad de ese resultado en términos de la buena enseñanza⁷⁹.

En definitiva, la experiencia parece tener un efecto adaptativo muy fuerte en la forma en que los practicantes y residentes resuelven los desafíos de la práctica. Cuando hablamos de

formación docente nos referimos a la dinámica de un desarrollo personal orientado a la práctica profesional (Ferry, 2008). Esto implica

(...) conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, de la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etc. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición (Ferry 2008, p. 54)

La formación no es resultado del trabajo de un escultor que “modela” su obra pero tampoco es posible que los individuos se formen por sus propios medios. En palabras de Gilles Ferry (2008, p.54) “uno se forma a sí mismo pero sólo por mediación”. La formación implica una tarea sobre sí mismo, con otros. Y para que pueda hacerse un trabajo sobre uno mismo, es necesaria la reflexión. El autor desiste de la idea tan extendida de que “se aprende haciendo”. Sólo la reflexión puede llevar al sujeto a desarrollarse como persona y como profesional. Esta reflexión requiere de tiempo, lugar y toma de distancia con la realidad. Es necesario recurrir a la representación que implica volver a presentar la realidad, pero no en el terreno de la acción sino en el espacio de la formación. Es en este lugar en el que resulta clave el papel del docente formador como mediador en el proceso de representación.

Varios autores han acuñado el término de práctica reflexiva. Phillippe Perrenoud (2004)

la define como una “postura permanente” que aparece descrita en distintos momentos de la historia de la educación, a través de la cual la figura del enseñante se homologa a la de “un artesano, un investigador, un aventurero” que se aleja de los caminos convencionales pero no se pierde gracias a la poderosa reflexión acerca de su hacer y de la que que aprende gracias a la experiencia (Ferry 2008, p.78).

Hablar de formación docente implica entonces superar el nivel de la práctica y del conocimiento técnico para trabajar en el nivel de la praxis. Es a través de esta mediación que se supera la mera transmisión o imitación de modelos del saber hacer:

(...) el recorrido del formador va a consistir en ir más allá, en elaborar una problemática entendiendo por ella un conjunto de preguntas que abren puertas diferentes y que obliga de manera permanente a inventar nuevas soluciones para nuevas situaciones en las que uno está inmerso” (Ferry 2008, p.79)

En este sentido, reconociendo la importancia de trabajar sobre ciertas certezas que ofrece el saber práctico, proponemos una disposición crítica que inaugure buenas preguntas sobre la práctica. A diferencia de la vinculación inmediata y a veces urgida por el trabajo compartido en el aula escolar, el vínculo con el (los) docente (docentes) formador (formadores) debe ser instituido, debe ser explicitado, estableciendo determinado encuadre, propio de una relación entre personas “responsables” con un interés común, a fin de generar la confianza necesaria

para que el vínculo sea, abriendo así la posibilidad de interrogar a la práctica desde otras perspectivas.

Consideramos que la conformación del dispositivo que estamos implementando, al insertar al estudiante en un equipo de formadores, reemplaza un modelo individual y personalista (aprendiz-maestro) por un modelo que provisoriamente podemos caracterizar como “triangulador y colegiado”, en donde la misma diversidad de puntos de vista que existe entre los profesores formadores, en el grupo de reflexión entre pares y en la relación con el docente co-formador contribuye a la toma de una postura propia pero provisoria en el marco de una disposición problematizadora que se incorpore a la identidad profesional en pleno proceso de constitución.

Conclusión- oportunidades y desafíos

Una de nuestras ideas fuerza es la del trabajo en equipo que se despliega a partir de la implementación de un dispositivo que posiciona al alumno como parte de un grupo de profesionales que busca una propuesta específica para cada situación de clase particular que se presenta. En esta meta orientadora de problematizar la enseñanza a partir de una disposición reflexiva, nos alejamos de la opción de acudir a un recetario de soluciones con planificaciones armadas y listas para su ejecución. Buscamos reproducir el modelo de una comunidad de investigación que trabaja en equipo, comparte miradas, dudas, preguntas y también certezas. Esto implica incorporar de manera explícita los

saberes del maestro anfitrión, reconociendo que las huellas del vínculo entre éste y el practicante son muy fértiles en la constitución del futuro docente como profesional y como miembro de un colectivo con perspectivas, lenguajes y problemas compartidos. Asimismo, sostenemos que el resultado de ese vínculo no es la imitación, sino la construcción de un juicio práctico propio como producto de la experiencia personal y la biografía escolar, proceso reflexivo y mediado en el que los docentes formadores estamos comprometidos.

Lejos de entender las planificaciones de los futuros docentes como un mecanismo de control de la tarea, concebimos a estas tradicionales prácticas de escritura como una anticipación donde se entrelazan saberes y acciones a través de narraciones que habilitan producciones reflexivas, interpretativas y transformadoras de conocimientos, impresiones y representaciones sobre la tarea de enseñanza. De esta forma, se facilita la construcción de una memoria docente gestada por los propios protagonistas, compartida y transmisible (De Brito, 2010).

En tanto instituto de formación, hemos detectado la oportunidad de articular esfuerzos con las escuelas que reciben a los practicantes con el fin de dejar una huella de estas experiencias de intercambio formando no sólo a nuestros alumnos sino también reactualizando y problematizando la intervención y tarea del maestro anfitrión. Porque cada nueva oportunidad se transforma en un desafío, apostamos a que se multipliquen las instancias sistemáticas de reflexión sobre las prácticas docentes en las escuelas. Para

ello, estamos trabajando en el diseño de un módulo de capacitación para docentes co-formadores que se aleja del modelo tradicional de mera transmisión de conocimientos para constituirse como instancia de construcción colectiva de saberes sobre la práctica docente. En este marco, sin desconocer la centralidad de la Didáctica, buscamos ampliar la mirada incorporando además variados campos de conocimiento a través del cruce de miradas, teorías y principios de la práctica para enriquecer nuestro dispositivo de formación.

Intentamos cerrar un círculo donde nos interrogamos, redefinimos nuestra mirada y acompañamos la formación de nuestros alumnos al mismo tiempo que invitamos a los docentes a repensar su tarea de aula.

Referencias

- Basave, L. (2007). Acerca de los usos de la teoría didáctica. En Camilloni, A., Cols, E., Basave, L. & Feeney, S. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- De Brito, A. (2010). *Lectura, escritura y educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- De Malet, A.M. & Monetti, E. (2014). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires: Noveduc. Colección Universidad.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M., *La investigación en la enseñanza I*. Madrid-Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la Formación*. Colección Formación de Formadores, Serie Los Documentos, N° 6. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. & Greco, M.B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Ed. Graó.
- Sanjurjo (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Notas

(Endnotes)

⁷⁶ Prof. Titular de Proyectos V (Residencia en la educación primaria). ISFD María Auxiliadora (Almagro) – CABA Argentina. Profesora de Enseñanza Primaria (ENS N°1 Buenos Aires), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Diplomada en Constructivismo y Educación (FLACSO) y Magíster en Política y Gestión de la Educación (UNLU). Se desempeña como Profesora de Residencia en el ISFD María Auxiliadora, Profesora de la Maestría en Didáctica y Currículum - Instituto de Currículum y Evaluación (UNLZ); Acreditación de Posgrado de la CONEAU. vmetzdorff@gmail.com

⁷⁷ Prof. Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales. ISFD María Auxiliadora (Almagro) – CABA Argentina. Profesora de Enseñanza Primaria, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA), Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Se desempeña como Profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto María Auxiliadora (ISFD) y Directora de Nivel Primario en un instituto educativo de la ciudad de Buenos Aires. gjsafran@gmail.com⁷⁷ Osorio de Sarmiento M. Doctora en Educación, Universidad de Granada España, Posdoctora en Narrativa y Ciencia Universiadd Santo Tomas & Universidad de Cordoba Argentina. MBA Insituto europeo de Posgrados Madrid Epaña, Licenciada en Ciencias Sociales y filosofía Univeraidad de la Sabana Bogota, Colombia. Decana de la Escuela en Educacion y Ciencias Sociales de Fundación Universitaria Juan N Corpas. Directora del Grupo de Investigación Cibeles, de la FUJNC

⁷⁸ La implementación de este doble acompañamiento se operativizó a través de dos espacios curriculares, uno flexible y uno fijo, ambos en el instituto formador y en el turno vespertino, a lo que se agrega el espacio de desempeño que tiene lugar en las escuelas asociadas en el turno de la mañana o de la tarde. El espacio

flexible es de la tutoría con el profesor de la Didáctica Específica, en el que se trabaja en forma individualizada con cada propuesta de práctica bajo la modalidad de aprendiz y experto. Para hacerlo posible, los practicantes se inscriben en uno de los horarios disponibles del profesor usando una agenda en línea (documento compartido por todos los profesores del campo de la formación en la práctica profesional y los alumnos). El instituto ha asignado horas cátedra adicionales a los profesores de las didácticas específicas que se añaden a las que corresponden al dictado de sus asignaturas. En esas horas los profesores tutores permanecen en salas o aulas del instituto para recibir individualmente a practicantes y residentes. El espacio fijo es el taller de proyectos de prácticas que tiene lugar en forma semanal (tres horas cátedra) para todo el grupo de practicantes a cargo del docente responsable de ese trayecto que varía según se trate del taller de Proyectos de segundo, tercero o cuarto año. A su vez, los profesores responsables de cada trayecto de prácticas cuentan con dedicación horaria semanal para observar a los practicantes y residentes en las escuelas asociadas en las que se desempeñan los practicantes. Asimismo, los profesores tutores y los responsables de los trayectos de prácticas compartimos una planilla en línea en la que volcamos comentarios evaluativos del proceso de cada uno de los practicantes y tenemos reuniones cuatrimestrales para la evaluación y readecuación continua de la marcha del dispositivo.

⁷⁹ Gary Fenstermacher (1989) en un texto ya incorporado a la biblioteca básica de gran parte de los pedagogos y especialistas en Didáctica que hoy forman a los futuros maestros, establecía una clara distinción entre la buena enseñanza y la enseñanza con éxito.

Fecha de recepción: 25-04-2016

Fecha de evaluación: 09-05-2016

Fecha de aceptación: 02-10-2017