

January 2013

Las prácticas profesionales docentes en el profesorado de matemática: entre el acompañamiento académico y las tutorías profesionales

Norma Beatriz Di Franco

Universidad Nacional de La Pampa, chdifranco@gmail.com

Claudia Gentile

Universidad Nacional de La Pampa, claudiagentile@cpenet.com.ar

María Graciela Di Franco

Universidad Nacional de La Pampa, difranconb@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Di Franco, N. B., C.Gentile, y M.G. Di Franco. (2013). Las prácticas profesionales docentes en el profesorado de matemática: entre el acompañamiento académico y las tutorías profesionales. *Actualidades Pedagógicas*, (61), 139-154. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2335>

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Las prácticas profesionales docentes en el profesorado de matemática: entre el acompañamiento académico y las tutorías profesionales

Norma Beatriz Di Franco

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.
chdifranco@gmail.com


Claudia Gentile

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.
claudiagentile@cpenet.com.ar

María Graciela Di Franco

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.
difranconb@gmail.com

139



Resumen: en el artículo se presenta el desarrollo del proyecto de investigación *Prácticas intensivas de formación de profesorado (PIFP): dispositivos de conocimiento, de comprensión y de intervención*. Entre sus objetivos está promover la elaboración de hipótesis de trabajo, para que se traduzcan en nuevas estrategias de intervención. La experiencia cobra sentido en la articulación y en la sistematización de los acompañamientos a las primeras inserciones de formación profesional de los estudiantes de profesorado, entre los equipos docentes de las instituciones educativas secundarias y los profesores de la Práctica Educativa III del profesorado en matemática de una Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Se trata de analizar qué participaciones se construyen entre profesores de las dos instituciones para que las ayudas, las tareas y las actividades que desarrolla y demanda el profesor que recibe estudiantes aporten en la reflexión de las prácticas profesionalizantes docentes como praxis prefigurativa.

Palabras clave: prácticas profesionales, matemáticas, acompañamiento.

Recibido: 10 de enero del 2012
Aceptado: 4 de febrero del 2013



Professional Teaching Practices among Math Teachers: between Academic Support and Professional Tutoring

Abstract: The article presents the development of the research project *Intensive Practices of Teacher Training (PIFP): Knowledge, Understanding and Intervention Devices*. Its objectives include promoting the development of working hypotheses to be translated into new intervention strategies. Experience makes sense in the articulation and systemization of the accompaniments to the first insertions of professional training of education students, among teaching teams from secondary schools and Educational Practice III professors from the math teaching staff of a Faculty of Natural Sciences. The idea is to analyze which units are built between teachers from the two institutions, so that the aids, tasks and activities developed and required by teachers contribute to the reflection of professionalizing teaching practices as pre-figurative praxis.

Keywords: Professional practices, mathematics, support.



As práticas profissionais docentes no professorado de matemática: entre o acompanhamento acadêmico e as tutorias profissionais

Resumo: no artigo se apresenta o desenvolvimento do projeto de investigação *Práticas intensivas de formação de professorado (PIFP): dispositivos de conhecimento, de compreensão e de intervenção*. Entre seus objetivos está promover a elaboração de hipótese de trabalho, para que se traduzam em novas estratégias de intervenção. A experiência toma sentido na articulação e na sistematização dos acompanhamentos às primeiras inserções de formação profissional dos estudantes de professorado, entre as equipes docentes das instituições educativas secundárias e os professores da Prática Educativa III do professorado em matemática de uma Faculdade de Ciências Exatas e Naturais. Trata-se de analisar quais as participações que se constroem entre professores das duas instituições para que as ajudas, as tarefas e as atividades desenvolvidas e demandadas pelo professor que recebe estudantes contribuam para a reflexão das práticas profissionalizantes docentes como práxis pré-figurativa.

Palavras chave: práticas profissionais, matemática, acompanhamento.



Introducción

Es claro que las prácticas se comprenden a partir de las intencionalidades de quienes las desarrollan. Y que estas intencionalidades operan sobre la posibilidad de modificación o de reedición de esas prácticas. El objetivo se orienta por la posibilidad de construir comprensión que permita traducir en modalidades de intervención. Concretamente, cómo hacer para que las prácticas no se cristalicen en la reedición de lo que, en los discursos en la formación, se interpela:

Construir una escuela diferente implica, por eso, un compromiso prioritario con la transformación del modelo tradicional de formación docente. Como mínimo, dicho compromiso es uno de coherencia: no es posible continuar pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación. Tanto en el nivel de contenidos como de enfoques, métodos, valores y actitudes, debe existir coherencia entre lo que los educadores aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas. (Jurjo Torres, 2008, p. 27)

Nos referimos a unos sujetos que pueden construir una concepción de prácticas como posibilidad de actuar, de intervenir, de provocar aprendizajes, para lo cual es necesario seguir pensándolas como prácticas de conocimiento. “Las posibilidades de intervención en la modificación de las propias prácticas ponen de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, enseñar o ejercer una profesión” (Guyot, 2005, p. 23). Prácticas históricamente informadas y sociológicamente advertidas (Aduriz Bravo, 2011), que permitirían formular y reformular hipótesis siempre provisionales de trabajo y discutir nuevas posibilidades de intervención.

Hipótesis de trabajo, prácticas de conocimiento

Metodológicamente, la experiencia que describe esta propuesta estuvo desarrollada a partir del análisis y la reflexión de problemas concretos del campo de inserción profesional, en contextos reales de trabajo, análisis que configura nuevas necesidades de referencias teóricas, de encuadres conceptuales, de estrategias alternativas, de repertorios didácticos y de dispositivos de implementación en una tarea articulada entre instituciones de formación del estudiante de profesorado. En la sistematización de estas reflexiones depositamos la intencionalidad de poder elaborar hipótesis provisionales para el desarrollo de la investigación.

Lo metodológico, sustento del dispositivo, combinó instancias de trabajo particular con momentos de trabajo conjunto, que articularon actividades de desarrollo en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales con otras que se llevan a cabo en las instituciones educativas secundarias donde realizan sus prácticas los estudiantes.

Intercambiamos opiniones con los profesores que recibieron estudiantes en el 2011 y en el 2012, este último año en dos experiencias cuatrimestrales de residencia. Esto implica un diálogo con unos treinta docentes de aula de secundario en diferentes momentos. El debate fue configurando unas primeras hipótesis.

142



De las prácticas de observación a las prácticas de intervención, desde inicios de la formación o al final, prácticas episódicas o procesos que demandan tiempos y continuidades

Tradicionalmente, en la formación docente, la práctica venía siendo concebida como una *instancia final*, como un *momento*, en el cual el estudiante debía demostrar lo aprendido a lo largo de la carrera. Desde esta perspectiva que se puede considerar aplicacionista y descontextualizada del propio proceso, la evaluación era solo un resultado final en el cual el practicante debía acreditar los supuestos saberes adquiridos en el instituto formador: el producto final a partir de lo que se consideraba el perfil de un *buen docente*. Esta mirada, impregnada por los principios del paradigma normalista y el modelo positivista tradicional, se estructuró a partir de la transmisión/repetición de estándares de clases aportados desde las *didácticas específicas*, la homogeneidad, la reproducción acrítica de contenidos y metodologías, y

el cumplimiento de una serie de normas/conductas preestablecidas. Estos parámetros de acreditación conformaban los viejos reglamentos de práctica elaborados, por lo general, en cada instituto, sin que mediaran acuerdos, participación ni opinión de los distintos actores que interactuaban en el campo de las prácticas docente. De este modo, el conocimiento a priori de estos principios —que se convertían en un corpus normativo institucional— orientaba la praxis final del futuro docente y delimitaba, generalmente en forma taxativa la acreditación o no de la práctica. Actualmente, las propuestas curriculares, para las carreras docentes plantean que:

[...] la formación en la práctica profesional, desde el inicio de la carrera, y como responsabilidad de todos, es un dispositivo de fundamental importancia, siempre y cuando la reflexión se presente como la columna vertebradora. Si la propuesta es formar docentes reflexivos, que puedan darse cuenta y dar cuenta de los fundamentos de sus propias acciones, de las creencias y valores que las atraviesan y puedan socializar su trabajo, es necesario que cada Taller de Práctica construya dispositivos de formación que posibiliten la revisión crítica de los modelos internalizados acríticamente. (Diseños Curriculares para la Formación Docente, Campo de la Formación de la Práctica Profesional, 2008, p. 39)

Sin embargo, si estas experiencias se presentan en forma episódica, como hechos aislados, podrán ser impactantes, pero no serán suficientes para configurar un modelo alternativo de prácticas docentes. Los estudiantes modificarán aquellas tradiciones naturalizadas siempre que hayan tomado conciencia, por medio de suficientes experiencias, de las implicaciones que supone un punto de vista alternativo (Pope, 1998).

H1: el estudiante de profesorado construye diferentes aprendizajes si lleva adelante procesos de ayudantía/residencias/prácticas intensivas durante el desarrollo de todo el plan de estudio, que si desarrolla procesos centrados en periodos más o menos prolongados de observación y una corta práctica de residencia como aplicación final de lo aprendido en toda la carrera.

La hipótesis pone reiteradamente en el centro de la cuestión la tradición vinculada a los estudios antropológicos (énfasis en los procesos de observación) en relación con la tradición vinculada a una concepción de construcción y de intervención. Esto pone en consideración la periodización de las prácticas, el momento de realización (desde principio de la formación, durante o solo al final, cuando ya estén preparados) y el tipo de actividades (entre los extremos de solo observación a las posibilidades de variadas,



sostenidas y en múltiples ocasiones, prácticas de intervención). Las expresiones de algunos docentes conformadores:

Estoy totalmente de acuerdo en que el alumno del profesorado pueda realizar ayudantías más que observaciones, antes de que haga la residencia. Es de la única manera en que puede ver la realidad del aula, ver situaciones áulicas que solo en ese momento y en ese lugar se dan, ver actitudes del docente que pudiera *imitar o no repetir* en su futuro como docente, y por sobre todas las cosas conocer el lugar donde se va a desarrollar o al menos estudió para desarrollarse un buen tiempo de su vida. (P: BA)

Creo que es positivo pensar en ayudantías durante todo el plan de estudio. Muchas veces, en la residencia, a la hora de planificar un determinado tema recurrimos (como cuando éramos estudiantes) a libros de textos donde hay actividades armadas, leemos la teoría y creemos que con esas herramientas estamos preparados para enfrentar un aula, pero luego nos damos cuenta (frente a las diferentes preguntas de los alumnos) [de] que no es así. Hay cosas que solo nos las completará la experiencia y el hecho de estar en el aula colaborando con el docente permitirá ir construyendo parte de esa experiencia. (P: CG)

Mi residencia se desarrolló durante el último año de cursada de la carrera. Había que cumplimentar una cantidad determinada de observaciones en distintos cursos y elegir uno en el cual se daba un tema. Fue difícil el momento de hacerme cargo de los cursos al terminar la carrera, ya que la inexperiencia en el trato con distintos grupos y realidades sociales diferentes lo hacían complicado. Me favoreció que en la escuela donde trabajaba había un grupo de profesores que acompañaban y una asesora pedagógica que ayudaba en la búsqueda de estrategias. Con la realidad actual, creo que es indispensable que las prácticas se desarrollen durante todo el plan de estudio, y en distintas escuelas. (P: PL)

A raíz de la fuerza de esta preocupación, y aun pensando en la residencia del último año, se realizó una consulta a estos profesores de los colegios secundarios puestos en el rol de tutores de prácticas profesionales docentes:

- ¿Qué periodización de las prácticas de los estudiantes de profesorado en los colegios te resulta más oportuna?
 - *Ayudantía todo el año (1 mes incluido de residencia)*
 - *Ayudantía un cuatrimestre (dos semanas de residencia incluidas)*
- *Cuál es la razón fundamental para pensar en ese periodo? (priorizá una)*
 - Los alumnos del secundario
 - Los propios estudiantes de profesorado
 - Los contenidos planificados para cada año escolar, que se tienen que llegar a desarrollar
 - Otra...

El 90% de los docentes expresaron la ayudantía todo el año (un mes incluido de residencia). Las razones más seleccionadas se concentran en el beneficio de los propios alumnos del secundario, porque el residente conocerá más a los alumnos, tendrá oportunidad de construir una relación distinta y se podrá profundizar en el tema desarrollado, y porque las posibilidades de discutir saberes teóricos demandan tiempo y continuidad desde la práctica. Entre los argumentos menos esgrimidos se encuentra el protagonizado por el beneficio del mismo profesor de secundario que podría contar con el ayudante para diferentes experiencias y con el tiempo para planificarlas y desarrollarlas.

El estudiante de profesorado desarrolla espontáneamente prácticas innovadoras

H2: el estudiante de profesorado desarrolla espontáneamente prácticas innovadoras en su residencia.

Cuando un docente imagina, planifica y pone en acto su propuesta de enseñanza pone de manifiesto aquello en lo que cree y la forma en la que se posiciona en relación con el contenido que se va a enseñar, su concepción de sujeto, de aprendizaje, de enseñanza y de educación. El currículum prescripto se convierte en currículum vivido: los modos de percepción y de pensamiento, los juicios valorativos, la disposición para la acción y las actitudes, aquello que enseñamos y mediante lo que enseñamos, aquello que provoca aprendizajes en los estudiantes sin que estén escritos en ninguna parte y que configuran esquemas de pensamiento y de acción. En este sentido, la importancia del aprendizaje *modelizador* que se desarrolla en la institución formadora. Ofrecer experiencias concretas y sistemáticas que permitan la construcción de esquemas prácticos de resolución de problemas. Cada experiencia es una fuerza en movimiento y debería provocar curiosidad, fortalecer la iniciativa y crear deseos y propósitos intensos. Además, debería preparar a la persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva (Dewey, citado en Litwin, 2008).

Jorge Larrosa (s.f.) ha explorado las posibilidades de un pensamiento de la educación elaborado desde la *experiencia*, reivindicando su carácter subjetivo, provisional e incierto, íntimamente emparentado con la pasión. Para este autor el sujeto de la formación es el sujeto de la experiencia... “La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me

transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” (p. 17).

Ahora bien, como nos ayuda a reflexionar Pérez Gómez en su análisis de la formación del pensamiento práctico del docente:

[...] comprender la complejidad del pensamiento práctico de los seres humanos en general y de los profesionales docentes en particular, requiere entender la interacción dinámica y compleja de dos componentes básicos: phronesis-episteme (Aristóteles, interpretado por Korthagen, 2006), intuición-razonamiento, conocimiento implícito-conocimiento explícito. Es decir, hasta que el docente no es capaz de reconstruir sus creencias, sus imágenes, y Gestalt intuitivas, desarrolladas en el largo proceso de socialización como estudiante en el sistema escolar, para transformarlas en Gestalt informadas por las teorías y experiencias ajenas más relevantes (Korthagen, 2006), no hay garantías de actuación consciente, informada y adaptada a las exigencias novedosas, complejas, cambiantes de los retos educativos contemporáneos. (Pérez Gómez, 2010, p. 95)

Lo anterior hace que surja la reflexión acerca de la posición entre el acompañamiento académico y las tutorías profesionales: “Así, situamos las prácticas docentes, investigativas y profesionales como prácticas del conocimiento que producen formas de subjetividad en el concreto acaecer de la praxis” (Guyot, 2005, p. 9).

Claramente, la necesidad de este proyecto es insistir, explicitar y enfatizar argumentos de formación de pensamiento práctico, para oponerse y resistir a la hipótesis muy extendida y demandada en la circulación por las aulas, por la cual un estudiante de profesorado desarrollaría espontáneamente prácticas innovadoras en su residencia.

En este sentido, la consulta a los docentes-tutores de las prácticas de los estudiantes, incluyó el ítem:

- *Priorizó dos de las opciones siguientes, pensando en ayudar a formarse profesionalmente a los estudiantes de profesorado (a partir de lo que conoces y has experimentado como profesor):*
- Con lo que le aportaron las matemáticas/físicas/disciplinas de su carrera en la universidad es suficiente.
- Necesita muchas prácticas en los colegios.
- Tendría que tener más didácticas para analizar situaciones de enseñanza de la disciplina.
- Otras opciones (por ejemplo: las disciplinas de su formación serían suficientes si se trabajara con tal metodología, etc.).

Cuál fue la expresión los docentes en la consulta. Una primera consideración con respecto a este ítem es que todas las opciones comportan el

supuesto de aportes que se pueden hacer a la formación del estudiante, esto es, que el estudiante no desarrolla espontánea, inmediata y mágicamente sus prácticas, tal como había quedado planteado en la hipótesis que queríamos discutir. Ninguno de los docentes consultados realizó, ni informalmente, señalamientos al respecto.

En una contundente mayoría la selección pasó por la combinación de muchas prácticas en los colegios y más didácticas de la disciplina. El apartado referido a la disciplina no fue seleccionado. Algún profesor particularizó la necesidad de trabajo en la formación sobre la interacción con grupos de alumnos adolescentes.

Creo que con los años de antigüedad uno disfruta más de las clases que cuando recién empezó y me parece que esto se debe a una mayor comprensión de las problemáticas del grupo adolescente, del manejo del lenguaje, del concepto de autoridad, del rol del profesor, etc. (P: RP)

Aprender a enseñar con quienes enseñan, formarse con las obras de otros y reparar en procedimientos que recuperen el saber hacer docente

147

H3: “Para aprender a enseñar y a enseñar bien, es necesario insertarse en el proceso que produce enseñanza y este posicionamiento implica tanto a quienes se están formando como a los propios formadores” (Alliaud, 2010, p. 3). La autora expresa que aprender a enseñar y a enseñar bien implica tanto a quienes se están formando como a los propios formadores.

En primer lugar, se podría decir que *para aprender a enseñar es necesario dirigirse a quienes enseñan*. Preguntarles a los que trabajan por su propio trabajo, por los *secretos*, los misterios o *gajes* de su oficio.

En segundo lugar y siempre orientados hacia los escenarios en los que la enseñanza tiene lugar, otra alternativa podría ser *formarse con las obras de otros*. Si el modelo es ideal, la obra inalcanzable. Si el modelo es bueno, no lo puedo copiar, es su obra como en el arte, pero inspira la propia producción, despierta el deseo de hacerlo.

En tercer lugar, aunque no desvinculado de las alternativas anteriores, habría que *reparar en procedimientos que recuperen el saber hacer docente*, aquel que los docentes producen en sus prácticas de enseñanza, relegado por mucho tiempo al estatus de técnica o experiencia y considerado imposible de ser transmitido.

La consulta a los profesores solicitaba seleccionar solo una opción de aquellas tres, la que más los representase, con la intencionalidad de polarizar la opinión. La respuesta fue categórica, la totalidad de los profesores respondieron que habría que reparar en procedimientos que recuperen el saber hacer docente, aquel que los docentes producen en sus prácticas de enseñanza. Alliaud (2010) agrega que los docentes transmiten un saber que no producen y en ese proceso de transmisión producen un saber que no suele ser reconocido como tal.

Lo que interpretamos que reforzaba la elección de los docentes es que, aun teniendo mucho por recorrer por las visiones que sostenemos acerca de las prácticas solo como aquello que se practica, una convicción viene cobrando fuerza: la de que es posible y necesario analizar, cuestionar, sistematizar la experiencia y reconocerla como saber, transformar las experiencias en prácticas de conocimiento.

Tareas, funciones, responsabilidades en el acompañamiento académico y en la formación para la inserción profesional

148 ■ **H4:** la relación entre el acompañamiento académico y las tutorías profesionales implican un trabajo colaborativo y desinteresado. Se habla de trabajo colaborativo y desinteresado. ¿Quiénes colaboran? ¿Quiénes comparten? ¿Qué se comparte? ¿Cómo se distribuyen las funciones y las tareas que se comparten? Se habla de un trabajo desinteresado, ¿desprovisto de intereses? ¿Esto posible? ¿Deseable?

Existe consenso acerca de que nadie aprende solo y que la enseñanza no es una tarea individual. No nos referimos solamente a la "pareja de practicantes" ni a que los planes de clase sean supervisados por varios profesores, sino a la necesaria presencia de soportes en la práctica de la enseñanza misma. Particularmente, en este terreno, quienes aprenden requieren que quien les enseña les muestre, les transfiera la experiencia, los oriente y guíe en las decisiones para la acción. El aprendizaje en las prácticas requiere de modelizadores de las prácticas (no modelos fijos), en cuanto intervención práctica deliberada de quien enseña, montada en la realidad de la enseñanza misma. (Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares, 2007, p. 92)

En las primeras prácticas en la formación docente (y en todas las posibles), el primer andamio modelizador es el profesor de prácticas, en el sentido de enseñar a enseñar en situaciones prácticas. Ello incluye situaciones simuladas pero realistas (estudios de casos, microenseñanza, ensayos)

desarrollados en el ámbito de la institución formadora y también en situaciones reales en las aulas. El profesor de prácticas deberá asumir el desafío de impedir, mediante sus intervenciones docentes, que la estereotipia se vea como algo natural y que las rutinas hechas tradición se instalen en las prácticas para hacer de las aulas un movimiento de constante inercia.

Otro andamio es el docente del curso durante las prácticas iniciales y en especial durante las residencias. Para ello se impone recuperar el trabajo compartido con los docentes de las escuelas asociadas anticipando qué modificaciones son necesarias para acompañar cualquier intento de mejora. Las escuelas y las aulas constituyen los ambientes reales del proceso de formación en las prácticas; por este motivo es imprescindible redefinir los tipos de intercambios entre la universidad y los colegios asociados, lo cual implica un mayor número de docentes para mejorar la calidad de las prácticas que realizan los estudiantes.

Existen diversas experiencias de incorporación de la figura del docente orientador, monitor, colaborador o tutor de prácticas, según se denomine. Este docente, que por la responsabilidad que le cabe en el proceso formativo de los futuros docentes, facilita la incorporación progresiva a la tarea del aula, apoya en la orientación de las actividades y participa en la evaluación formativa de los estudiantes, a partir de criterios acordados. En determinadas situaciones se ha propuesto su participación en la orientación del proyecto de trabajo y en el conocimiento de diversos aspectos de la vida institucional, en la orientación en relación con el acceso a documentos y materiales didácticos, en la asignación de los temas de los proyectos con la necesaria anticipación y en los procesos de evaluación. En algunos casos, se conforma un equipo de trabajo que interviene conjuntamente desde la programación de la enseñanza, en su desarrollo y en la evaluación formativa, entre el profesor de prácticas, el docente del curso y el estudiante.

Es necesario tener presente que las transformaciones esperadas demandan que los distintos sujetos se reconozcan. La opción de pensar a las instituciones del nivel de referencia en las que los futuros docentes realizan sus prácticas y residencias como escuelas asociadas, en contraposición a la vieja idea de escuela sede, supone la idea de trabajar de manera más integrada y no concebir las escuelas como meros receptores de estudiantes ajenos a la vida de la institución escolar y sus dinámicas, en un nuevo concepto de las relaciones entre instituciones del sistema educativo (Alliaud, 2010).



De la consulta:

En las prácticas en la formación docente uno de los andamios es el profesor de la clase en la cual se van a desarrollar las prácticas. En este sentido, ¿cuál es *uno* de los aspectos más importantes que requeriría introducir mejoras en la formación de profesores?

.....

.....

¿Cuál es *uno* de los aspectos sobre el cual los profesores coformadores pueden participar en su mejora?

.....

.....

Con respecto a introducir mejoras en la formación, las respuestas pasaron por:

- “Tener mayor predisposición a que los practicantes ingresen al aula y compartir con ellos nuestros conocimientos”;
- “Tener más tiempo de residencias”;
- “Formar a un profe en diferentes maneras de enseñar un tema”;
- “La enseñanza de la geometría”;
- “Tener en cuenta el orden en la clase”;
- “Acercarse a las escuelas desde el inicio de la carrera”;
- “Hacer las residencias en escuelas periféricas sería un gran desafío”;
- “Que haya coherencia entre lo que se enseña en la universidad y la práctica educativa, el aula es diferente”;
- “Materias de didáctica de la matemática, más prácticas. Además las materias de la formación específica deberían estar más orientadas a la enseñanza media desde un enfoque constructivista y no tan tradicional”;
- “Más coherencia y articulación entre los profes y materias de los diferentes años del profesorado”;
- “Integración de los conocimientos teóricos de la formación *pedagógica* con los espacios de práctica”;



- “Disponer de un tiempo compartido entre profesor del curso y practicante para analizar las situaciones que se van presentando en las clases con los alumnos, discutir estrategias de enseñanza, resultados obtenidos, acciones por seguir para mejorar, etcétera”;
- “Que los alumnos intenten innovar tanto en la metodología, en los contenidos y en la evaluación, sin temor a *fracasar* en su práctica, creo que valdría la pena arriesgar más” (de los protocolos de los docentes en el rol de coformadores).

En relación con los aspectos en que los profesores tutores pueden participar para su mejora, las consideraciones incluyeron:

- “Contar experiencias sobre el funcionamiento *reglamentario* (cómo y cuándo entregar notas, obligaciones y derechos de los docentes, licencias)”;
- “Le pueda volcar sus experiencias, sobre todo en las escuelas de la periferia, lo cual es más difícil establecer un ida y vuelta con los alumnos, mantener la disciplina, etcétera. Intercambiando experiencias, reuniéndonos para evacuar inquietudes, dudas”;
- “Podrían colaborar en el orden en la clase y ayudar con los alumnos en los contenidos”;
- “Fomentar, aún más, el análisis y la producción de situaciones de enseñanza, potenciar la creatividad de los futuros docentes”;
- “Reuniones antes de la práctica sobre el tema por desarrollar”;
- “Sería interesante si el estudiante tuviera diferentes miradas sobre un mismo tema (como análisis)”;
- “Con reuniones entre docentes de la práctica educativa III, alumnos y docentes coformadores para acordar formas de trabajo, del armado de secuencias etcétera”;
- “En la preparación de secuencias y en la discusión de las devoluciones”;
- “Participando de encuentros programados”;
- “Me parece que en lo que el coformador puede colaborar es en brindarle total libertad para que el practicante haga lo que le parece adecuado en su práctica” (de los protocolos de los docentes en el rol de coformadores).

La expresión mayoritaria de los profesores entrevistados, que son docentes de colegios donde se llevan a cabo las prácticas docentes, ponen el sujeto de la tarea en el docente de la universidad. Cuando se consulta con respecto a introducir mejoras en la formación, la formación solo es concebida como lo sucede en la universidad, no están considerando como formadores los procesos que se desarrollan en las prácticas en aulas. Y, si en algún caso es incluido el ámbito del aula en la visión de la formación, se sigue depositando solo en los profesores de la universidad el protagonismo de la tarea —en este caso desde la posibilidad de mejora—. En pocos casos ponen, lejanamente, al estudiante en la tarea. Cuando no hay forma de eludir y se consulta acerca de la participación de los coformadores en la mejora se posicionan solo en ellos o en los estudiantes.

No aparece en ningún caso una consideración de trabajo compartido que articule funciones de tutoría académica y tutoría profesional compartida. Podemos pensarnos en la historia de construcción de esta situación, lo que aparece muy fuerte es que, claramente estamos lejos, de pensarnos colaborativamente.

152

Algunas reflexiones finales de la experiencia

Luego, ante la hipótesis por la cual un estudiante de profesorado desarrollaría espontáneamente prácticas innovadoras en su residencia, los docentes de los colegios secundarios optaron por respuestas que implican (todas) diferentes aportes que se pueden hacer desde la formación. Selecciones a favor de reconocer saberes propios de las prácticas profesionales, que se construyen y que estarían inhibiendo la concepción de unas prácticas docentes condenadas a desarrollarse intuitivamente, como transformación espontánea de una formación teórica anticipada o como inspiración innovadora independiente de toda construcción e intencionalidad, a la cual habría que resignar el ejercicio profesional docente.

Ante el planteamiento por el cual el estudiante de profesorado construiría diferentes aprendizajes desarrollando prácticas intensivas durante todo el plan de estudio, que si desarrolla procesos en periodos prolongados de observación y una corta práctica de residencia como aplicación final, los docentes sostienen firmemente la necesidad de ayudantías todo el año que incluyan periodos no tan breves de residencias.

Luego, ante la hipótesis espontaneístas, las opciones elegidas implicaron en todo momento los aportes que se pueden hacer a la formación del

estudiante, opciones que, al menos, estarían inhibiendo la concepción de un estudiante de profesorado que tiene que desarrollar intuitivamente prácticas innovadoras en su residencia. La necesidad de ayudas se centró en la combinación de muchas prácticas en los colegios y más didácticas de la disciplina. El apartado referido a la disciplina no fue seleccionado.

Más tarde, en el caso de atender las necesidades a la hora de aprender a enseñar, la totalidad de los profesores respondieron que habría que reparar en procedimientos que recuperen el saber hacer docente, aquel que los docentes producen en sus prácticas de enseñanza. De acuerdo con esta consideración es necesario y posible analizar, cuestionar y sistematizar la experiencia, así como reconocerla como saber, transformar las experiencias en prácticas de conocimiento.

Por último, en la relación entre el acompañamiento académico y las tutorías profesionales, el análisis de la expresión de los docentes refuerza la necesidad de reflexionar acerca de esa concepción de prácticas desinteresadas que no puede más que sostenerse en miradas ingenuas y en la importancia de repensar el discurso de cooperación entre roles ante la total ausencia de imágenes de trabajo colaborativo:

Dentro de este panorama, cabe destacar cómo una de sus causas es que los programas de formación de docentes, en general, no han apreciado el valor formativo de la práctica, considerada históricamente como una disciplina de segundo orden, una “maría”, marginal y yuxtapuesta, que todo el mundo aprueba, y con nota, independientemente de lo que haga, y que cualquiera puede tutorizar. En dichos programas se puede constatar fácilmente la hipertrofia de una orientación abstracta, academicista, fragmentaria y descontextualizada, con escasa virtualidad profesionalizadora [...]. Así pues, la construcción del pensamiento práctico, aquel que orienta y gobierna la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad, es el verdadero objetivo de la intervención educativa [...]. Parece fundamental que los futuros profesionales vivan, trabajen, analicen y evalúen las posibilidades educativas de diferentes proyectos, experiencias, contextos y situaciones educativas al mismo tiempo que tiene que responder a las exigencias y tensiones de dichos escenarios. Han de vivir la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real del aula y de la escuela, pero arropados y tutorizados por profesionales expertos que acompañan y orientan su formación y su actuación, ofreciendo conocimiento ajeno relevante, provocando la reflexión sobre la situación, sobre la acción y sobre las consecuencias de esta. (Pérez Gómez, 2010, pp. 90-101)

Referencias

- Adúriz-Bravo, A. (2011). *Fundamentos epistemológicos de enseñanza de las ciencias*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Alagia, H., Bressan, A. y Sadovsky, P. (2005). *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Alliaud, A. (2010). *La formación en y para la práctica profesional*. Buenos Aires: INFD. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.
- Barbier, J.M. (2007, mayo). Políticas de investigación formación-capacitación para el trabajo. *Publicaciones de la Universidad de Talca*, 3 (5). Recuperado de <http://www.cegisutalca.cl/docs/publicaciones/politicas.pdf>
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Franco, M. G., Siderac, S. y Di Franco, N. (2012). *El campo de las prácticas docentes como una experiencia de praxis prefigurativa*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto (en prensa).
- Diseños Curriculares para la Formación Docente, Campo de la Formación de la Práctica Profesional. (2008). Santa Fe.
- Guyot, V. (2005, mayo). Epistemología y prácticas del conocimiento. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XVI (30), 9-24. .
- 154 Itzcovich, H. (2007). *La matemática escolar. Las prácticas de matemática en el aula*. Buenos Aires: AIQUE.
- Liguori, L y Noste, M. (2005). *Didáctica de las ciencias naturales*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Gómez, A. (coord.) (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona: GRAÖ.
- Sancho Gil, J.M. (Coord.) (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal.
- Schön, D.A. (2005). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Torres Santome, J. (2008, ene.-abr.). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 27-35.
- Trillo Alonso, F. y Sanjurjo, L. (2008). *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Rosario: Homo Sapiens.
- Yuni, J. (Comp.), (2009). *La formación docente complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.