



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Safranchik, Gabriela

Un modelo posible de acompañamiento a practicantes y residentes



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Safranchik, G., Metzdorff, V., Perisset, P. (septiembre, 2016). *Un modelo posible de acompañamiento a practicantes y residentes. Ponencia presentada en I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/753>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

UN MODELO POSIBLE DE ACOMPAÑAMIENTO A PRACTICANTES Y RESIDENTES

Relato de experiencia

Comisión B: La implementación de las prácticas y residencias en los niveles educativos

Autores:

- Safranchik, Gabriela gjsafran@gmail.com

Lic. y Prof. en Cs. de la Educación. Profesora para la Enseñanza Primaria. Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías. Se desempeña como prof. de Didáctica de las Cs. Sociales en el ISFD María Auxiliadora y es miembro del equipo directivo de una institución educativa de nivel primario de la Ciudad de Bs. As

-Metzdorff, Valeria vmetzdorff@gmail.com

Mg. en Política y Gestión de la Educación. Lic. en Cs. de la Educación. Diplomada en Constructivismo y educación. Prof. para la Enseñanza Primaria. Se desempeña como prof. de Residencia en el ISFD Maria Auxiliadora y como técnica en el área de Acreditación de Carreras de Posgrado de la CONEAU

- Perisset, Patricia patricia.ana.pat@gmail.com

Dra. en Educación. Prof. en Filosofía y Cs. de la Educación. Lic. en Gestión Educativa. Prof. para la Enseñanza Primaria. Se desempeña como rectora y profesora en el ISFD María Auxiliadora de la Ciudad de Bs. As.

Resumen

El presente trabajo pretende mostrar un modelo posible de acompañamiento a los estudiantes del profesorado de educación primaria que inician sus trayectos de práctica. Desde el año 2010 venimos implementando un dispositivo de formación que combina la participación colegiada de un equipo de profesionales: los docentes de los respectivos Trayectos de Práctica, Profesores asesores de las Didácticas Especiales y maestros anfitriones o co-formadores que nos reciben en sus escuelas.

Convertimos a nuestro dispositivo en objeto de estudio e investigación sometiéndolo a distintas miradas teóricas. A la vez que seguimos nutriéndolo desde lo conceptual, lo sometemos a evaluación permanente en la práctica misma.

Entendemos que la formación es un proceso de largo alcance que se inicia en las primeras etapas de la carrera con las materias de corte más teórico, hasta los primeros años luego de obtenido el título. Apuntamos a una práctica profesional contextualizada y reflexiva, por ende la observamos, desnaturalizamos y conceptualizamos en los talleres de reflexión y en los espacios de asesoría.

¿Cómo formar a nuestros alumnos/futuros docentes para el desarrollo de buenas prácticas? ¿Cómo articular teoría y práctica integrando la Didáctica general y las específicas?, ¿Cómo lograr que las experiencias de práctica y residencia sean positivas y valiosas en la formación?, son algunas de las preguntas que sostienen y motorizan el dispositivo que presentamos.

Romper con lo obvio y cotidiano nos permite mirar con otras lentes la formación, a la vez que nos nutrimos de nuevas y permanentes preguntas, y - por supuesto- provisorias respuestas.

Palabras clave: teoría - práctica - proceso formativo

De los problemas de la práctica a la necesidad de redefinir el modelo

Antes de comenzar a delinear la presente experiencia, en las reuniones de trabajo en nuestro instituto acordábamos en señalar, en base a los datos recogidos en charlas con alumnos, con los directivos de las escuelas que nos recibían y con los maestros, en un reiterado divorcio entre la teoría y la práctica no pudiendo volcar en las situaciones de aula toda la riqueza de la formación recibida.

La organización curricular en asignaturas, muchas veces resultaba alejada de las necesidades con las que se enfrentaban los estudiantes en las instancias de prácticas y residencias, ante el desempeño en un aula real, en una escuela concreta. Si las formas de gestionar y distribuir el conocimiento cambiaron radicalmente en nuestros días, nos preguntábamos cómo sumarnos a una nueva concepción de la tarea docente que deja atrás al docente que planifica solo y al director como instancia burocrática de supervisión de la tarea, para reemplazarlos por modelos interconectados, colegiados, con instancias de reflexión nutridas por las miradas multidisciplinares. Sumado a esto, los maestros anfitriones, no siempre explicitaban sus propios enfoques o marcos conceptuales, agregando mayor complejidad al problema.

Ante la implementación del nuevo plan de estudios de cuatro años y la organización vertical del trayecto de las prácticas, encontramos una gran oportunidad para innovar e intentar dar respuesta a importantes desafíos en el campo de la formación docente. La metáfora de la red, tan presente en nuestros días, sirvió de inspiración para trazar las primeras líneas de nuestro dispositivo de formación que revaloriza el lugar de la formación inicial en tanto, al decir de Davini, M. C. (2015:23), representa un importante período que habilita para el ejercicio de la profesión, implica una responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas, y genera los cimientos de la acción futura. En este sentido y retomando a la autora citada,

cuando hablamos de "prácticas" no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el "hacer", sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta

el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas *genuinos*. (Davini, M.C. 2015: 29)

Dado el enorme potencial del aula y las escuelas como ambientes genuinos de formación en las prácticas, nos propusimos redefinir los intercambios entre los estudiantes, los profesores de nuestro instituto y los docentes anfitriones para favorecer procesos de acompañamiento y seguimiento a lo largo de los sucesivos Trayectos de Práctica. En este sentido, diseñamos un itinerario con una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes así como crecientes responsabilidades de participación. Si descontamos que se aprende en equipo y en procesos colaborativos entre pares, entendemos que el trabajo colegiado y multidisciplinar es el pasaporte a la formación que buscamos. Abrimos, entonces, las puertas para presentar la implementación de nuestro dispositivo.

De la descripción e implementación del dispositivo a los primeros resultados

Definimos el concepto de dispositivo tomando los aportes de dos autoras. Camilloni, A. (2012:17) lo caracteriza como: "...la puesta en obra de una acción pedagógica, es el plan que se adopta para organizar el recorrido de la formación, los instrumentos de evaluación y de comunicación, y las modalidades de acceso a los recursos pedagógicos...".

Sumado a esta idea, el aporte de Souto, M. (1999:105), retomado por Anijovich, R. (2012:37) agrega que el dispositivo es un revelador de significados implícitos y explícitos, constituye un organizador técnico de la tarea y es un provocador de transformaciones, relaciones interpersonales, conocimiento, reflexiones, etc.

Partiendo de esta herramienta conceptual, ante la posibilidad de incrementar horas asignadas al espacio de la práctica, y para consolidar la articulación entre la formación teórica y la práctica a la hora de diseñar el plan formativo, se conformó un equipo de profesores de las didácticas especiales (que funcionan como asesores disciplinares), y los profesores de los respectivos Trayectos de Práctica, articulando de esta manera distintos campos: el de la formación específica, el de la general y el de la práctica docente.

A diferencia de los formatos más clásicos, donde cada residente o practicante era acompañado por el profesor del Trayecto de Práctica que esté cursando, en nuestro

caso el acompañamiento personalizado oscila entre dos espacios: las asesorías disciplinares y los profesores de los respectivos trayectos en el marco de talleres de reflexión. A la manera de un juego de espejos, lo trabajado en las didácticas específicas puede volver a mirarse a la luz de los contenidos de la Didáctica General y viceversa y ambos ser interrogados a partir de los problemas que plantean las prácticas de enseñanza en las sucesivas etapas de la formación inicial.

El estudiante recibe los temas sobre los que deberá planificar a partir del encuentro con el maestro de grado. En paralelo, realiza una serie de observaciones al grupo y tiene a disposición una agenda online donde se anota en el espacio de asesoría correspondiente. Acude a este espacio de trabajo con un primer borrador de plan de clases a discutir con el profesor asesor. Esta planificación funciona como primera hipótesis de trabajo y es discutida, reformulada y ajustada en el espacio de asesoría individual. En paralelo a la observación y ayudantía en el grado, donde el maestro ofrece un modelo de acción para gestionar la clase, el estudiante analiza su propuesta y seguidamente reflexiona sobre su implementación junto a sus compañeros y con el profesor responsable del Trayecto de Práctica en el que se encuentre. Por lo expuesto, la actividad del estudiante se desarrolla en dos planos paralelos que, lejos de superponerse, actúan articuladamente:

-el plano individual: cuando trabaja en el plan de clase con el experto en la didáctica de la disciplina, cuando interactúa con el docente del grado como modelo de intervención posible

-el plano grupal: cuando participa de las reflexiones colectivas en el taller con su profesor de Prácticas o de Residencia. En estos últimos espacios, la biografía escolar de cada estudiante es resignificada y trabajada considerándola un constituyente fundamental de este nuevo modelo de docente que está en vías de formación.

En este movimiento espiralado, la teoría tiene la función de dotar al futuro docente de marcos interpretativos y de criterios de intervención para abordar la compleja realidad del aula y la escuela. En términos de Perrenoud. P. (1994:5):

La profesionalización implica una práctica reflexiva que exige la capacidad de evaluar sus actos profesionales y de completar su saber y su saber-hacer en función de la experiencia y de los problemas que se encuentren. Un práctico reflexivo es alguien que no se contenta con lo que aprendió en el instituto, ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica, sino aquel que revisa constantemente su desempeño, sus objetivos, sus evidencias, sus saberes. Un práctico reflexivo entra en una espiral sin fin

de perfeccionamiento, porque él teoriza su propia práctica, sólo o preferentemente en el seno de un equipo pedagógico.

Una idea fuerza que motoriza nuestro accionar parte de la base que si los profesores que integramos el dispositivo nos mostramos funcionando como un equipo colegiado que analiza, discute y propicia prácticas reflexivas en el sentido expuesto, modelizamos el efecto que buscamos instalar en nuestros alumnos/futuros docentes. La implementación pone en diálogo permanente a los docentes de distintos espacios curriculares del campo de la formación general, específica y práctica promoviendo un movimiento que se traduce en una genuina contextualización del saber teórico circulante por las aulas de nuestro instituto. Este modelo colegiado y de trabajo en equipo reemplaza al individual y personalista de un aprendiz con su maestro. El estudiante pasa a formar parte de un equipo profesional que busca brindar la mejor propuesta posible para cada situación de clase que se presente. A partir de esta disposición reflexiva, se logra problematizar la enseñanza y reproducir la tarea de un equipo de investigación que, tal como ocurre en cualquier disciplina, comparte miradas, discute propuestas, comparte dudas y socializa certezas.

El acompañamiento hacia el estudiantado, asume los siguientes rasgos tomando los aportes de Nicastro, S. y Greco, M.B. (2012); tiene que ver con transmitir una modalidad de acción inscripta en un contexto con sus regulaciones, no consiste en una actividad de control sino que se asocia a un punto de partida que se abre, a un ensayo que ilumina y también puede ser poco previsible constituyendo un espacio de producción de un saber con un encuadre. Acompañar, según las autoras citadas, supone pensar *con* otros e implica pensar *a* otros en el marco de reglas que buscan alcanzar determinados propósitos a través del despliegue de un dispositivo de trabajo. Yael, una estudiante de nuestro Instituto, relata de la siguiente forma su tránsito por la Residencia:

Durante el Taller de Residencia no tuve momentos de tensión entre lo que se exigía desde el instituto formador y la escuela. Si bien, el momento de la residencia, es un momento exigido en sí mismo, ya que se deben cumplir con variadas tareas en simultáneo, planificar, cursar, dar clases, trabajar, etc., en mi caso particular me sentí acompañada desde el Instituto formador. Las asesorías resultan óptimas para que uno pueda sentir un trabajo con acompañamiento, se brinda ayuda y resulta enriquecedor. No podría decir que viví un momento de tensión, más que la tensión en sí misma del proceso que se transita.

De los primeros resultados a la permanente búsqueda de la mejora

En las sucesivas reuniones de nuestro equipo, fuimos documentando nuestra modalidad de trabajo y socializándola en diversos eventos académicos. Teorizar la experiencia, conceptualizarla y volver a mirarla y redefinirla en función de la práctica, nos permite enriquecernos como equipo y seguir ensanchando el horizonte de posibilidades que nos permite. A expensas de algunas partes del dispositivo que aún nos resta iluminar y profundizar, al momento hemos hecho foco alternadamente en las siguientes partes:

- En los vínculos entre docente anfitrión y alumno/docente en formación
- En el acompañamiento de la trayectoria formativa
- En las relaciones entre la Didáctica General y las Específicas
- En el escenario escolar propio de la formación profesional docente
- En los circuitos de comunicación entre los actores intervinientes

En las actas de reuniones de profesores, fuimos registrando avances en cuanto a la posibilidad de reducir la distancia entre las propuestas formativas y las necesidades y demandas del mundo de la práctica. En este sentido, entrevistas previas con los directivos de las escuelas que reciben a nuestros estudiantes, resultan fundamentales para establecer un encuadre de trabajo compartido y explicar nuestro dispositivo de manera de poder incluir al maestro anfitrión en un rol de co-equiper, revalorizando su figura, invitándolo a pensar con nosotros en los problemas del aula a partir de la reflexión sobre su tarea cotidiana, presentándose como un modelo de práctico reflexivo en el escenario concreto de su propia acción.

Hemos ahondado especialmente en esta última figura dada su potencial influencia y su posibilidad de alojar al estudiante y acompañarlo en su proceso o bien, en otros casos, obstaculizar y trabar el desarrollo de la tarea cuando su estilo de trabajo se contrapone al que estamos buscando formar en los estudiantes. Buscamos generar confianza entre la Escuela receptora y el instituto de formación de manera que aquellas puedan alojar y contener a nuestros estudiantes al mismo tiempo que invitamos al docente de grado a repensarse a la luz de los enfoques actuales en el campo de la formación.

Otros acuerdos que fuimos construyendo en el equipo de profesores giran en torno a la unificación de un formato de planificación, la exigencia de que los planes incluyan bibliografía de consulta científico-didáctica más allá de los libros y manuales escolares, el pedido de que las actividades estén resueltas en las planificaciones para chequear

y revisar posibles errores conceptuales, y la previsión de actividades alternativas que muestren distintos desafíos de complejidad para contemplar la heterogeneidad del grupo clase. Además de un fuerte trabajo en la fase de planificación, en el espacio de los talleres de reflexión desarrollados con los profesores de los Trayectos de Práctica, se vuelve sobre el análisis de la gestión de la clase, el desarrollo de la práctica y el trabajo con los contenidos. Otorgamos una centralidad especial a la figura del formador en tanto funciona como continente para los contenidos de la experiencia, recepciona y toma los emergentes pero no juzga. Buscamos que los espacios de reflexión se alejen de una catarsis de problemas y se constituyan en un momento genuino de análisis donde la teoría sirve como insumo o caja de herramientas para desentrañar el mundo del aula.

Conscientes de que nuestra tarea se encuentra en permanente actualización por su cualidad intrínseca de estar inserta en una transformación social, superamos la idea tradicional de capacitación en servicio para pensar la formación docente como proceso permanente, autónomo y autogestionado en espacios colectivos y colaborativos que constituyen comunidades de prácticas. Es así que tanto los maestros novatos como los más expertos en el arte de enseñar deben desarrollar una disposición abierta a reconocer lo valioso del otro y la potencialidad de generar saberes compartidos. Tal lo expresado en la clase 14 del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela:

No se trata de ir desde un lugar a impactar sobre otro, ni de recibir un apoyo que viene de un lugar ajeno a la escuela, sino de construir conjunta y horizontalmente entre varios que se encuentran en posiciones institucionales diferentes: directores de niveles, supervisiones de niveles, directivos, docentes y estudiantes de superior y de los niveles obligatorios.

Con la intención de sumar potencialidades y construir comunidad profesional, nuestro equipo está capitalizando e integrando la experiencia recorrida durante estos años en el marco de un proyecto de investigación cuyos primeros pasos nos encontramos transitando.

De la preparación de los futuros docentes o de los docentes del futuro

Nuevos temas se fueron sumando con creciente fuerza a la agenda de trabajo: la inclusión de propuestas que contemplen la atención a la diversidad de las aulas y generen prácticas inclusivas. Este desafío convoca a que - en términos de Jackson- en la fase preactiva de la tarea se contemple el diseño de propuestas específicas para aquellos alumnos que así lo requieran.

De la misma manera, se pide que en los planes de clase, se incorpore en alguna medida el uso de herramientas tecnológicas según las posibilidades de la escuela anfitriona y el grado de aceptación del docente involucrado.

Progresivamente, en los espacios de discusión de las asesorías, se fomentó la mirada crítica sobre las propuestas extraídas de libros o manuales de áreas curriculares. Se incrementó el ejercicio de iluminar con los conceptos de la formación general y específica, las situaciones concretas que se presentan en las escuelas, se sistematizó el circuito de comunicación vía mail entre profesores asesores, de los trayectos de práctica y estudiantes. Se socializaron planes valiosos para ser discutidos en el marco de ateneos didácticos específicos para cada área disciplinar donde se ponen en común experiencias, interrogantes, potencialidades que revisan y reformulan posicionamientos, modos de hacer, espacios, tiempos. Nos alejamos de esta manera de la presentación de un plan de clases y su ejecución, seguida del análisis de una grilla de observación.

Más allá de nuestras estrategias internas, no dudamos que las alianzas entre los Institutos de Formación Docente y las escuelas son la condición de posibilidad para la mejora y profundización del trabajo de ambos niveles. En ese sentido, pensamos que el diseño conjunto de procesos de mentoría y acompañamiento por parte de docentes noveles a los novatos podría resultar un interesante camino para acompañar la trayectoria formativa de los recién llegados a las aulas. Buscamos acercar las demandas de las escuelas al instituto formador de manera de poder achicar la distancia entre lo que se espera y se produce, acercando encuentros y alianzas en el acto profesional. De la misma manera ponemos a disposición el conocimiento circulante en los ámbitos de formación. Tender puentes y establecer lazos, es la estrategia para promover experiencias positivas y valiosas tanto para quienes recién abren la puerta de las aulas en sus primeros pasos, como para quienes son habitantes permanentes del mundo escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliaud, A., Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique. Buenos Aires.

Anijovich, R., Mora, S. y Sabelli, M.J. (2012) *Transitar la formación pedagógica*. Paidós. Buenos Aires.

Camilloni, A. (2012) Prólogo en: Anijovich, R., Mora, S., y Sabelli, M.J. *Transitar la formación pedagógica*. Paidós. Buenos Aires.

Davini, M.C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós. Buenos Aires.

Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.

Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. *Programa Nacional de formación permanente Nuestra Escuela*. Material de trabajo.

Nicastro, S. y Greco, M.B. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens. Rosario.

Perrenoud, P. (1994) *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique. Genève.

Sanjurjo, L. (coord.) (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens. Rosario.

Souto, M. (1999) Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. En Souto, M. y otros (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas. Buenos Aires.