

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

¿Cómo ves al practicante? El rol de los docentes tutores.

Carrizo, Paula Karina y Ríos, Maria Ester
(Universidad Nacional de Salta).

Cita:

Carrizo, Paula Karina y Ríos, Maria Ester (Universidad Nacional de Salta). (2007). *¿Cómo ves al practicante? El rol de los docentes tutores. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/261>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XI JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA,

Tucumán, 19 al 22 de Septiembre de 2007.

Título: “¿Cómo ves al practicante? El rol de los docentes tutores”

Mesa Temática N° 33: “LA HISTORIA ENSEÑADA: debates y desafíos en diferentes contextos”

Pertenencia Institucional: Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades, Carrera de Historia.

Autoras: Carrizo, Paula Karina. Auxiliar Docente de la Cátedra Didáctica de la Historia y Práctica Docente.

Ríos, Maria Ester. Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra Didáctica de la Historia y Práctica Docente.

Dirección: José de Gurruchaga N° 90, Villa El Sol. Tel. (0387) 4-285.341.

karinacar@arnet.com.ar

jaldun@arnet.com.ar

A modo de presentación

Los estudiantes del último año de la carrera que cursan la materia Didáctica de la Historia y Práctica Docente se insertan- en la mayoría de los casos- por primera vez en el aula para realizar su primera experiencia docente; allí trabajan junto a su tutor quien a partir de entonces pasa a ser uno de los principales referentes de su formación, su orientador y guía.

Este trabajo presenta las reflexiones que realizan los docentes tutores de los alumnos practicantes de la Carrera de Historia, en su trayecto de residencia o práctica docente.

Las entrevistas a los docente tutores, el programa y los documentos de cátedra son el soporte empírico de referencia que permiten caracterizar la labor de los tutores y reflexionar acerca de las percepciones de éstos respecto del sujeto practicante.

El rol del Docente Tutor en la Asignatura

La asignatura Didáctica de la Historia y Práctica Docente ubicada al final del plan de estudio de la Carrera del Profesorado en Historia configura un espacio donde los futuros graduados realizan su práctica docente o residencia¹.

Los alumnos de la “práctica docente”- como ellos mismos la denominan-, cursan el último año de la carrera y muchos se reciben al finalizar su cursado.

Así esta materia coloca al estudiante ante una doble situación: incorporarse a la complejidad áulica como sujetos docentes y dejar de ser alumnos².

La mayoría de ellos, se vincularán por primera vez con un grupo de adolescentes –de manera continua y directa- en el micro espacio del aula escolar. Es la primera vez que los alumnos deben pensar desde un rol docente, cuya tarea se centra en planificar, decidir e intervenir en relación a la enseñanza de la historia en el contexto de instituciones escolares del medio.

Para los alumnos, pensar en la “práctica”, implica pensar en una acción circunscripta al espacio del aula y dentro de ella al proceso de enseñanza. Desde la posición de la cátedra ese proceso es uno de los ejes principales de la tarea docente, que va más allá de planificar y dictar clases. La práctica docente incluye el espacio del aula, la institución y el contexto social en la que se produce, también a la propia formación de los sujetos que participan. Por esto, la cátedra trabaja ampliando el concepto de práctica de enseñanza como *práctica docente*³.

En este sentido en el programa de la materia se considera que la práctica docente implica la inserción del alumno practicante en el aula, donde podrá relacionarse con la cotidianeidad de la tarea docente y con el grupo de alumnos.

La cátedra pone especial énfasis en *la inserción del practicante en la institución escolar y en el aula* y también en la tarea de *reflexión sobre la enseñanza de la historia*

¹ En este trabajo son tomados como equivalentes por cuanto se entiende que hacen alusión al período de integración del recorrido formativo en el profesorado, en Domjan – Gabbarini (2006) Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales. Editorial Brujas.

² Edelstein – Coria (1995) “Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia. Kapeluz. Buenos Aires (pp.33)

³ Al respecto Gloria Edelstein distingue entre práctica de enseñanza y práctica docente, porque se tiende a contextualizar la acción docente en el espacio del aula, que si bien es sustancial para el docente- y demandan el esfuerzo de estar expectante a posibles cambios y reformulaciones-, ello oculta toda una gama de actividades no siempre concentradas en torno a la enseñanza. Al respecto, existen también otras tareas, de investigación, formación continua, de extensión al medio, a las que también debe atender el docente. De ahí la idea de ampliar en concepto de práctica de la enseñanza a práctica docente. (Edelstein – Coria, ob. Cit.)

y la *práctica docente como espacio de integración de los aportes teóricos* y la acción docente⁴. Es aquí donde el docente tutor se constituirá en protagonista fundamental de este proceso.

Un docente tutor, profesor de historia, interesado en la formación docente, preocupado por conocer y comprender el cambiante mundo social, actualizado y dispuesto al conocimiento y asimilación de nuevas tecnologías, a la innovación y el cambio, comprometido socialmente.

Desde el cursado de la materia, se le demanda al alumno practicante que alrededor del mes de mayo, se inserte en alguna de las instituciones escolares con las que la cátedra tiene vinculación para que realicen una primera etapa de observación de clase.

En esta fase, el alumno practicante se acerca al quehacer cotidiano de la institución educativa, que implica la búsqueda de comprensión del funcionamiento de la escuela y del quehacer diario en el aula. Al respecto los practicantes tienen la oportunidad de aproximarse primero a “los modos particulares”, a los alumnos, a los docentes, a las normativas, a las rutinas, conflictos, antes de posicionarse en el rol docente⁵. En este sentido, “esa cultura institucional, que es imperceptible, que penetra en todos los espacios, es uno de los aprendizajes más ricos y conflictivos del paso por la escuela de los sujetos practicantes”⁶.

⁴ La asignatura contempla para su cursado promocional lo siguiente:

a)- Clases teórico prácticas para el desarrollo programático de los contenidos. Cada clase es pensada, planificada, y realizada en reunión de equipo docente. La dinámica de cada clase, es flexible y no se sujeta a una estructura rígida, porque requiere de una vinculación armónica con la tarea de los practicantes en el aula de la institución escolar.

b)- *la observación* institucional y de clase: le permite al practicante captar la cotidianeidad institucional y del grupo áulico. Al respecto y con el fin de posibilitar que los practicantes se aproximen a diferentes realidades institucionales, una tarea que se realiza es la lectura compartida y el análisis de registros de observación.

c)- *la práctica docente* le permite al practicante asumir el “rol docente” y es un espacio de reflexión y confrontación sobre las diversas formas de intervención en el aula.

d)- *el trabajo final*: el alumno lo realiza partiendo de su experiencia docente, sus producciones individuales durante el cursado de la materia y la bibliografía leída.

⁵ Yuni-Urbano (2005) “La etnografía educativa”, en Mapas y herramienta para conocer la escuela. Editorial Brujas, Córdoba Argentina (pp.114). En este texto se trabaja como el enfoque etnográfico en el estudio de la instituciones, permite “describir las estrategias que despliegan docentes, alumnos y padres e la vida cotidiana institucional, explorar sus intenciones explícitas e implícitas y cómo se vinculan a un sistema de valores más amplios” (pp.115)

⁶ Edelstein-Coria (1995) “Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia. Kapeluz. Buenos Aires. (ob.cit.pp.77) En el texto se habla de conflictividad por cuanto “la conflictividad y el malestar suelen ser rasgos de toda institución” formada por sujetos que interactúan.

La observación y el registro de clase, se constituyen en un aprendizaje donde el observador aprende gradualmente a observar y en este sentido a relevar un registro, releerlo y reflexionarlo.

En esta etapa el tutor revela a su observador a través de la enseñanza sus concepciones acerca de la disciplina y la enseñanza, sus conocimientos disciplinares y didácticos, la forma en que concibe la comunicación en el aula que sin dudas conlleva una forma de concebir el poder.

Luego, en una segunda fase y con lo aprendido en la primera etapa, el practicante ira asumiendo gradualmente su posicionamiento docente frente a los alumnos; el docente tutor - en vínculo fluido con la cátedra- va mediando en ese proceso. Ambas etapas - la de observación y de práctica- no tienen un tiempo de duración fijo, sino flexible ya que respeta los procesos particulares de aprendizaje de cada alumno.

Desde la cátedra se acompaña y evalúa integralmente - constante y conjuntamente- ese proceso de posicionamiento de los practicantes en el rol docente para esto se apela a las clases teórico-prácticas de la cátedra, a la lectura, análisis, y reflexión de los registros de observación, de construcción y reconstrucción crítica de cada instancia de las clases dadas. Acordamos con Jackson (2002) cuando sostiene que en el proceso de enseñanza “no es tanto lo que se ve como lo que se lee”⁷ esto dicho por que lo que se hace en el aula depende del sentido escolar que rara vez se trae para ser examinado.

Esta fase que los alumnos la llaman “la práctica”, se desarrolla en un clima de constante diálogo entre, los docentes de la cátedra, el practicante y los tutores, se concibe al trabajo con el practicante como una tarea de acompañamiento individual.

Tanto para los docentes de la cátedra y como para los docentes tutores, esta tarea reviste una dedicación que excede, muchas veces, los horarios de dedicación formal de los docentes con cada alumno. Por ello, esta instancia de práctica docente se constituye “como período de profundización e integración del recorrido formativo, que intenta vehiculizar un nexo significativo con las prácticas profesionales... Desde esta perspectiva la referencia implica una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: institución formadora –en este caso la universidad-, y las instituciones de referencia...”⁸

⁷ Jackson, P. (2002) “Práctica de la enseñanza” Buenos Aires; Edit. Amorrortu.

⁸ Domjan – Gabbarini (Ob. Cit. Pp. 77)

Cómo percibe el docente tutor su trabajo con el alumno practicante

La cátedra cuenta con un equipo de docente tutores que ya tienen una trayectoria en este tipo de trabajo. Todos son graduados universitarios y se mantiene con ellos un fluido diálogo puesto que son colegas de los miembros del equipo de cátedra en los colegios del medio.

Para este trabajo se seleccionaron dos voces de docentes tutores⁹ y se les pidió que reflexionaran su relación con el practicante, como sujeto en tensión que aprende y enseña. Esas voces nos permitieron trabajar sobre tres ejes: “el lugar –la situación- del practicante”, “la trastienda del trabajo de planificación”, las “imágenes que construyen como sujetos que acompañan la práctica docente” de los alumnos de la carrera de Profesorado en Historia.

Cuando se refieren al sujeto practicante los tutores refieren en primer instancia a “la situación”, al “lugar del practicante”, señalando ventajas y problemáticas que el practicante tiene.

1.- La situación del practicante es complicada, siempre inhibido al comienzo es como que no es de aquí ni de allá. El solo hecho de tener (por el practicante) que observar y anotar hace que uno se olvide que están ahí. Y lo peor se viene cuando ya tienen que hacer su práctica más activa, porque es complicado de golpe tienen que pensar como enseñar lo que aprendieron, que de repente es insuficiente para lo que son las demandas y los intereses de los chicos. Por otro lado estamos nosotros que estamos involucrados. Mirá yo me siento tan evaluado y preocupado como ellos porque aunque ya o me acuerdo de cuando fui practicante me pongo en su lugar y me imagino ese estado de tener que tomar decisiones en forma autónoma y a la vez depender de alguien que te guíe y finalmente de una evaluación, de alguien que te va aprobar o no.

2.- El lugar del practicante es valioso para mí porque veo que tienen un período como de adaptación, que es la observación. En la observación pueden conocer al grupo, medir los intereses, fortalezas y puntos débiles de los que serán sus alumnos cuando quedan al frente del aula. Esa es una ventaja que un docente nuevo en un colegio no tiene. Sin embargo no se si el practicante valora ese tiempo de observación porque está más pendiente del momento en el que él va a empezar.

⁹ Tutor 1: Docente con 18 años de antigüedad en la docencia y 12 de experiencia en el trabajo con practicantes. Docente del I.E.M., institución dependiente de la Universidad Nacional de Salta.

Tutor 2: Docente con 12 años de antigüedad en la docencia y 8 años de experiencia en el trabajo con practicantes: “hace 8 años que trabajo con ustedes aunque debo reconocer que en los últimos 3 años he comenzado a comprometerme más con la tarea de tutor, quizás porque tengo más, como dicen, experticia”. Es docente de un B.E.S.P.A. y del I.E.M., trabaja con practicantes en ambas instituciones

Si es importante esto que los alumnos que nos mandan nos llenan de ganas porque en la primera etapa que hacen de observar tienen tantas ilusiones de cambiar a los alumnos... El problema comienza cuando son ellos los que tienen que gestar eso que tienen por objetivo: el famoso sujeto crítico.

En el decir de Gloria Edelstein la situación del sujeto practicante en el aula es de “transición y momento de conflicto y tensión entre “el ser” practicante -alumno- y el “no ser” docente”¹⁰. En este sentido, una vez inserto en la institución escolar, el alumno podrá relacionarse con la cotidianeidad de la tarea docente y con el grupo de alumnos con que deberá trabajar.

Es necesario remarcar que desde el equipo docente, se enfatiza de igual manera en la importancia del período de observación- más pasivo-, como en el de práctica docente o residencia, siendo ambos parte de un mismo proceso. La cátedra trabaja permanentemente en la búsqueda de estrategias que les posibiliten a los practicantes acercarse a las instituciones escolares y a la realidad áulica- entendiéndola como espacio de interacción de sujetos activos-, desde una perspectiva que les permita analizarlas y reconocer sus múltiples atravesamientos. Aún así aparece la duda sobre la importancia que el practicante le otorga al período de observación.

En estas voces aparece claramente cual es el mayor conflicto del practicante: es planificar y seleccionar entre los contenidos teóricos de los que dispone y la búsqueda de estrategias y recursos adecuados para enseñarlos exitosamente. Al respecto, desde la materia se pone el mismo énfasis, tanto en el proceso de cursado de la materia, como en la instancia de observación y en la práctica docente, para posibilitar una inserción progresiva, un “paso” gradual del rol de alumnos, al rol de docentes. Durante las distintas instancias que se incluyen en el cursado de la asignatura, - por investigaciones realizadas¹¹- los alumnos requieren de un seguimiento constante, que acompañe y oriente ese proceso que hace posible el posicionamiento progresivo de los alumnos en el rol docente. Por ello la presencia del tutor es fundamental en este proceso.

Los tutores también reflexionan sobre la trastienda en la que trabajan los practicantes cuando tienen que pensar una clase, aparece como inevitable involucrarse, preocuparse. Lo expresan así.

¹⁰ Edelstein – Coria (1995) “Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia. Kapeluz. Buenos Aires (pp.33)

¹¹ Tejerina, Rios, Carrizo *Sentidos de la Práctica docente*. Trabajo presentado en la jornadas de Práctica y Residencia, en la formación de docentes, Córdoba, año 2002.

1.- Bueno, ese un problema que me hace transpirar con ellos porque están los brillantes que razonan una clase con la lógica de los chicos, de los adolescentes, y te despliegan ideas piolas todas dirigidas a que el alumno construya los contenidos. Nosotros sabemos que no es fácil que el alumno trabaje con contenidos en historia donde el tiempo histórico, las fuentes, los conceptos revisten una especificidad. Y están los alumnos a los que les cuesta más pensar que enseñan para chicos, que la clase no es transmitir “todo” lo que aprendieron, ese es el primer crack, la selección de contenidos. Cómo se selecciona y se delimita un contenido. Que comprendan esa clase, que la forma en que la piensan y la arman no es inocente. Es duro porque a veces uno se quiere poner en prescriptito y no es así, ellos deben hacer ese proceso con una guía no con un manual.

El segundo problema son las estrategia de trabajo en el aula, eso de precisar cómo van a enseñar es para llorar porque ellos nos preguntan y uno no les puede decir no eso no, hay que escucharlos, preguntarles, hacerlos razonar que pasaría. Creo que como dicen ustedes la idea es que puedan repensar en forma crítica una clase, ver las opciones que pueden trabajar y decidir. Esto es un aprendizaje y se aprende a enseñar enseñando.

2.- Particularmente o no se si a mí me tocaron dos casos y eso me condiciona, pero siento que un gran problema es el contenido en sí, no siempre el practicante está sólido en eso y es una carencia que dificulta que pueda construir una clase con todo lo que eso implica. Me pasó que tuve un practicante que cursaba simultáneamente una materia del último año y que coincidía con lo que tenía que enseñar, o casos en los que te das cuenta cuando vienen a mostrarte que piensan hacer en la clase y vos indagas un poco más, te das cuenta de la debilidad de lo que saben. Hacen que saben pero te miran con expresión de duda. Entonces te piden bibliografía, se van, vuelven. Es un proceso en el que vos te das cuenta que cuando pueden pensar, armar, desarmar solos una situación de clase frente a vos y más cuando resuelven solos sus propias limitaciones sin que uno los oriente de cómo hacerlo, ya está, se van solos. Creo en esa primera etapa en la que empiezan a planificar la clase nos lleva como tutores a escuchar, indagar, preguntar, interpelar para saber como están haciendo el camino y si están seguros de ello.

El tutor aparece como el sujeto que propicia espacios abiertos al practicante, para posibilitar la reflexión conciente de los propios procesos de aprendizaje¹², y en este

¹² Romero Brest, Gilda “Sistemas tutoriales: herramienta de alcance ampliado en la universidad actual”, en Seminario “Los Sistemas Tutoriales en la Argentina”, U.B.A. En este texto la autora considera

caso, del proceso por el cuál los practicantes aprenden a hacer y a trabajar con adolescentes en la complejidad del funcionamiento del aula. El docente titular del curso, se conforma en sujeto formador, orientador y guía a la hora de caminar el proceso de la iniciación en la docencia. Se visualiza que el análisis y la reflexión se presentan como facilitadores de la reconstrucción crítica de la propia experiencia.

A respecto de rol que desempeña el docente tutor, coincidimos con Gabriela Domjan y Patricia Gabbarini cuando expresan que, “Las prácticas tutoriales en este sentido sostienen un proceso en el cual se aprende a enseñar, que no acaba con la formación inicial desarrollada hasta el momento, e involucra a los sujetos en una aprendizaje experiencial y activo más que en base imitación y aplicación de destrezas. En este sentido hoy están en fuerte discusión perspectivas que caracterizan este período de aplicación y ensayo de lo sabido, conocido, aprendido. Proceso que como toda actividad social se construye (...)”¹³

Cuando el practicante entra en el aula, comienza a construir sus propias estrategias para desenvolverse satisfactoriamente, desplegando su propio sentido común y práctico. El problema es que muchas veces esa construcción se produce de forma dolorosa para el practicante que ensaya entre dudas, aciertos y fracasos, formas de adaptación. Por ello, la idea de pensar al practicante como sujeto que se inicia, sugiere que tal proceso no debe realizarse en forma autónoma, “necesita de otro autorizado que lo ayude a objetivar los supuestos en las decisiones y acciones adoptadas”¹⁴.

En las voces de los tutores emerge que la complejidad de la práctica docente también se relaciona con una dimensión específica- no única- que es el problema del conocimiento. Desde este punto de vista, es importante analizar cómo circula el conocimiento en el aula, cómo el docente crea y articula estrategias de enseñanza en el esfuerzo por posibilitar la construcción significativa del conocimiento para lograr aprendizaje por parte de los alumnos.

Aparecen las estrategias de intervención docente como aquellas acciones que realiza el practicante para propiciar un conocimiento significativo y para favorecer la

necesario retomar a Vygotsky (1976) con su concepción de tutoría como andamiaje de apoyo al aprendizaje, de situación de apoyo y asistencia para el desarrollo personal (Bruner: 1976) y como modo de transferencia del alumno de la responsabilidad y control del aprendizaje (Wood & Wood: 1978). Así mismo explicita que las tutorías pueden ser presenciales o no.

¹³ Domjan – Gabbarini (ob. Cit. Pag. 31) Estas autoras trabajan el espacio temporal de la residencia - retomando a Zabalza y otros (1996)- para quienes se establece como “bisagra mundo académico/mundo laboral”, que configura una instancia de significación particular en la formación profesional.

¹⁴ Edelstein-Coria Imágenes e imaginación. (ob.cit.pp.78)

comprensión de los mismos por parte de los alumnos. En ellas, también se incluyen aquellas decisiones que toma en relación a los objetivos que se propone, a los contenidos que selecciona para enseñar, a la organización del programa, la selección de la bibliografía, la organización del trabajo en el aula.

Por otro lado, una de estas voces rescata la simulación como forma que tiene el practicante para “hacer que sabe”. Respecto a esto, Facundo Ortega se refiere a las estrategias de evasión que se prolongan en los estudios universitarios desde niveles anteriores. “En el aprendizaje de las estrategias de evasión del conocimiento (...) el alumno trata de ahondar en los aspectos psicológicos y sociales de los docentes, en sus valoraciones (...) buscando una interacción en la cual debe posicionarse no solo en relación al docente, sino también a la institución y a los demás alumnos. Ante ellos debe demostrar que ha estudiado exactamente lo necesario para aprobar (...) hacer ostensivos los mecanismos del ‘zafe’. Es por eso que frente al docente, hay ocultamiento y actuación, discursos sustitutivos del sentido que anclados en la ambigüedad se despliegan en una verosimilitud sintáctica y semántica...”¹⁵. Se nos hace necesario pensar que el alumno practicante, más que tender a zafar de la práctica en el rol de alumno, pueda generar actitudes concientes de lo valioso su rol docente comprometido con el conocimiento.

Cuando hablan de las imágenes que rescatan como sujetos que acompañan la práctica docente de los alumnos de la carrera de Profesorado en Historia, es significativo que ambos docentes recuerdan las primeras clases de los practicantes; puntualizan en su trabajo de su trabajo y dicen:

1.- Es algo especial, la primera clase que dan salen del aula y se te quedan mirando para que les digas algo. El famoso “como estuve” me cuesta porque date cuenta uno crea un lazo afectivo y a la vez es un acompañar en un proceso bisagra entre su formación universitaria y lo que será su práctica profesional, como aprender a caminar, es complejo y yo me siento muy responsable por eso. Lo que hago es decirles “mirá porque no piensas que hubiese pasado si no hubieras echo tal cosa”, o “cuando yo me inicié me pasó esto” y a veces es mentira, pero trato que no se sienta violentado, porque te pueden quedar marcas eternas de tu primera experiencia en el aula. Trato que solo vea qué puede mejorar, que analice como hizo el abordaje de un contenido

¹⁵ Ortega; Facundo (1997) “Docencia y evasión del conocimiento”, Revista Estudios, N° 7-8, UCN, Córdoba, (P.8)

determinado, cómo podría haberlo echo y que valore los aciertos, que se sienta bien con sus logros.

2.- Es complicada nuestra posición porque para los practicantes uno habla desde un espacio de poder, yo siento que ellos piensan que si los mandan de la universidad a un aula es porque el profe debe ser bueno. Entonces uno reviste un poder y te preguntan cómo los viste porque saben que pueden ir mejorando aspectos hasta que vengan ustedes. Entonces si bien uno no los va a aprobar, uno sabe que ellos toman lo que les decís como un mandamiento y eso a mi personalmente me genera un estado de alerta por eso siempre te llamo, te busco para consultar por ejemplo los tiempos... Digo los tiempos porque siempre trato de que cuando lleguen a observarlos los practicantes ya estén seguros, más sólidos.

En la labor del tutor aparece el propósito de coparticipar con el practicante y se redefine la figura del docente como orientador que genera estrategias de reflexión que den lugar a la construcción de un conocimiento compartido. En este sentido esta tarea de acompañamiento, que se inicia durante el período de observación pasiva, se resignifica cuando los alumnos preparan su propuesta de enseñanza y se posicionan en el rol docente activo-.

La relación tutor-practicante se relaciona con un doble juego entre lo personal y la distancia que le exige este rol para poder involucrar al residente “en el análisis de su propia experiencia; con una actitud investigativa, abriendo la problematización desde el campo de la lectura, la escucha y la mirada, con intención de otorgarle la posibilidad de, por una parte reconocer continuidades, rupturas, contradicciones vacíos (...) como así también resoluciones exitosas, buenas intuiciones, desarrollos conceptuales originales que desde la propuesta del residente potencien desafíos cognitivos en los alumnos...”¹⁶

Ese interesante juego de poder que reviste la figura del tutor, como docente que por su experiencia puede orientar, y las estrategias que dispone para propiciar un trato más horizontal le permiten dialogar, orientar, pensar, reflexionar, construir y reconstruir la clase con el practicante, para potenciar su reflexión sobre la acción de enseñanza.

¹⁶ Domjan-Gabbarini (op. Cit. Pag. 187)

Palabras finales

Este trabajo nos permite valorar el lugar que la cátedra otorga al docente tutor, cuando realiza la inserción del practicante en el espacio institucional para comenzar su período de observación y práctica docente.

Propicia considerar a la observación y práctica como una oportunidad de reflexión metacognitiva del aprendizaje a partir del sentido que el practicante le otorga.

Desde el rol de los docentes tutoriales, sus voces reivindican esta tarea como clave en un “*un proceso bisagra*” entre la formación de grado y la práctica profesional futura. La labor del docente tutor es para la cátedra además de importante soporte, el engranaje y puente que nos permite vincularnos a cada aula y a su practicante.