

se trate de una reunión y no una "clase", es importante prepararla y establecer las reglas de juego en el intercambio.

En general, los padres y las madres suelen estar más interesados en cuestiones particulares de sus hijos que por temas generales. Y a casi nadie le gusta que los problemas con su hijo o hija en particular se expongan colectivamente. Por ello, durante todo el proceso es aconsejable tener canales de comunicación personalizados y, cuando sea necesario, mantener encuentros personales.

4. CRITERIOS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE FORMACIÓN

La acción de la enseñanza en las aulas no es un puro fluir espontáneo, aunque existan rasgos y sucesos imprevistos, sino algo regulado por patrones metodológicos en las tareas que se practican. Esa dinámica es muy fluida, imprevisible, es cierto, pero los esquemas de actividad que la ordenan, no. Su dinamismo está, pues, condicionado por el orden interno de la actividad [...]. Por eso, los estilos pedagógicos de los profesores, a pesar de sus componentes idiosincráticos, son tan parecidos entre sí [...]. Si es cierto que no hay dos profesores iguales, ni dos situaciones pedagógicas o dos aulas idénticas, también es verdad que no hay nada más parecido entre sí.

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (1988: 249)

En la formación docente inicial, particularmente en la formación en las prácticas, los profesores y, en general, el equipo docente encargado de guiar el proceso elaborarán distintos programas de trabajo y estrategias para los contextos particulares y para el grupo de estudiantes.

Pero a la hora de diseñar las estrategias, tareas y actividades es necesario contar con criterios pedagógicos comunes y sustantivos que den orientación y coherencia a estos procesos de formación. En otros términos, tratar de definir cuáles son los criterios pedagógicos esenciales a la hora de organizar y orientar las actividades en la formación y en los distintos espacios de las prácticas y cuál es el enfoque educativo apropiado para pensar y desarrollar esas actividades.

No nos adentraremos en la formación docente inicial en general, en el contexto académico, sino que focalizaremos en la formación de las capacidades docentes en las prácticas, en los contextos reales de acción. Trataremos de proponer criterios pedagógicos para apoyar las decisiones docentes a la hora de orientar y acompañar este desarrollo, de modo de construir cooperativamente los procesos pedagógicos de formación en las prácticas docentes.

En obras anteriores (Davini, 1995a; Edelstein y Coria, 1995; Sanjurjo, 2009; entre otros), se han delineado estas cuestiones. Sus aportes serán recuperados en este texto, pero trataremos de ajustarlos, completarlos y, sobre todo, sistematizarlos desde una perspectiva integradora, considerando las contribuciones de los distintos enfoques y de los contenidos de la práctica tratados en los capítulos anteriores. Sin duda, los espacios de formación en las prácticas de la enseñanza, en distintos ámbitos y en situaciones reales, tienen un gran valor para desarrollar estos criterios, considerando la lógica particular de las prácticas con eje en la enseñanza.

SISTEMATIZACIÓN DE CRITERIOS PEDAGÓGICOS PARA LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS

Recuperando aportes de la literatura y de la experiencia, nos proponemos plantear algunos criterios centrales para la acción pedagógica en la formación, en el campo de las prácticas docentes iniciales.

Poner en tensión las teorías y las prácticas en contextos reales

Comencemos preguntándonos qué lugar ocupan los aportes de las teorías pedagógicas a la hora de enfrentar las prácticas docentes, qué relevancia tienen las prácticas mismas y qué vínculos pueden establecerse entre los polos del conocimiento especializado y el conocimiento en la acción.

Liston y Zeichner (1993) señalan que las teorías, y en particular las educativas, tienen el valor de proporcionar marcos conceptuales clave para que las personas contemplen y examinen el mundo de forma diferente. Al analizar la enseñanza y las escuelas a través de distintos marcos conceptuales, podemos reformular antiguas preguntas y vernos a nosotros mismos desde un nuevo enfoque. Esta es el potencial enriquecedor que brindan las teorías al arrojar luz sobre el análisis de las prácticas.

Sin embargo, no bastan las teorías para resolver las prácticas; ellas no fueron concebidas como meros marcos para ser "aplicados", sino para ser asimiladas y reelaboradas por aquellos que van a desarrollar sus acciones reales y efectivas.

Las teorías son marcos interpretativos; merecen ser analizadas, pero también cuestionadas y recontextualizadas, en un contexto y unas prácticas que las interpelen. Cabe también destacar que una buena parte de las teorías educativas son *idiosincráticas*, es decir, se corresponden y se han elaborado en distintos contextos culturales, para sistemas educativos diferentes y con diversas realidades. Aquello que nos ofrecen, ¿es pertinente para cualquier otro contexto o situación?

Asimismo, muchas teorías, en particular las psicológicas, no fueron originalmente pensadas para las escuelas y las aulas, y en numerosas ocasiones han sido desarrolladas en

ambientes experimentales lejanos al aula. Las teorías “externas” requieren ser sometidas al juicio crítico y reflexivo, revisando su potencialidad práctica, su pertinencia para contextos y sujetos concretos y sus opciones de valor (Giroux, 1990; Beyer y Zeichner, 1990; Liston y Zeichner, 1993).

En el otro polo de la relación, las prácticas también son fuente de conocimientos, siempre situados. Brindan la potencialidad de situaciones reales, en sus dimensiones social, escolar, interpersonal y áulica. Mucho se puede aprender del conocimiento en la acción y, finalmente, es allí donde deberán operarse los cambios y el desarrollo de las capacidades profesionales prácticas.

De este modo, la primera cuestión a considerar para los criterios pedagógicos en la formación en las prácticas es la puesta en tensión entre el cuerpo de conocimientos organizados en las teorías y las prácticas situadas. No se trata de abandonar las teorías sino de reconocer la práctica misma como objeto de conocimiento.

Para producir esta tensión entre los marcos conceptuales y las prácticas la lógica pedagógica requiere un proceso de idas y vueltas, es decir, no lineal, que articule:

- los casos y situaciones de la práctica;
- sus problemas y dimensiones;
- los marcos conceptuales;
- la búsqueda de informaciones y perspectivas del contexto particular;
- el desarrollo de posibles cursos de acción docente y propuestas;
- la puesta a prueba de las propuestas y su validación en la acción, y
- nuevos casos, nuevas situaciones, nuevos problemas.

El medio más apropiado para guiar este proceso son las preguntas y el diálogo reflexivo individual y grupal, como por ejemplo: ¿qué caracteriza la situación o el caso? ¿Cuáles son sus posibles dimensiones? ¿Qué aportan los enfoques conceptuales sobre la cuestión y cuáles podrían ser sus límites? ¿Qué problemas se observan? ¿Cuáles serían las necesidades? ¿Cuáles son las potencialidades que ofrece la situación como apoyo a su mejora? ¿Qué propuestas podrían formularse para la acción docente?

Según sea la situación analizada, pueden integrarse las búsquedas de nuevas informaciones pertinentes al contexto a través de distintos medios y estrategias, como los materiales y registros escolares, datos y estadísticas, observación y entrevistas, etc.

Este proceso es permanente en la formación en las prácticas, y los tiempos deben ser flexibles. En otros términos, lo que no se logró suficientemente en una etapa puede recuperarse y avanzar en la siguiente, en un proceso gradual, adaptado al aprendizaje progresivo, revisando críticamente el proceso anterior.

Trabajar sobre los supuestos y creencias de los estudiantes

El proceso de formación implica una relación entre personas en la que se ponen en juego sus subjetividades –creencias, supuestos, percepciones personales– que son resultado de otras experiencias previas.

Las creencias y los supuestos inciden en la definición de necesidades y problemas para organizar las propuestas de enseñanza, los esquemas subjetivos que se ponen en acción: lo que constituye un problema o una necesidad para unos puede

resultar “invisible” para otros. En otros términos, las necesidades y los problemas dependen de los sujetos que los definen.

Distintos autores denominan a este conjunto “teorías implícitas” o “conocimientos tácitos” (Ardoino, 1978; Schön, 1992, entre otros), y tienen influencia en las prácticas docentes y en los mismos resultados que logran. Algunos de estos supuestos son de origen social, como los prejuicios, y otros se relacionan con las experiencias propias, muchas veces internalizadas en la biografía escolar como alumnos (Terhart, 1987). Entre las contribuciones más clásicas en este aspecto se destaca el ya difundido “efecto Pigmalión”, según el cual los prejuicios de los docentes sobre el posible fracaso de algunos alumnos acaban determinando dichos resultados.

Las creencias adquiridas a lo largo de los años, con fuerza emocional y sin saber por qué, condicionan fuertemente el modo en que los sujetos encaran la enseñanza. En el proceso de formación, aceptar las limitaciones de las propias explicaciones permite abrirse a comprender otros puntos de vista, a través de la reflexión crítica y metódica. La contrastación con datos objetivos, con otras costumbres y concepciones, la puesta en cuestión de los propios supuestos previos viabilizan la liberación de estas ataduras para producir nuevas miradas y nuevos valores.

En la formación inicial docente esto tiene consecuencias decisivas. Su falta de tratamiento pedagógico no solo condiciona la eficacia de la formación sino que, por extensión, afecta posteriormente el ejercicio de la docencia y a toda la escuela. Aceptar las limitaciones de las propias explicaciones y abrirse a otros puntos de vista favorece tanto la superación del dogmatismo como la reflexión cuidadosa de las consecuencias de la acción docente, en el plano personal, intelectual y social.

Para formarse en la enseñanza, estas reflexiones facilitan la posibilidad de escuchar al otro, de tener en consideración el universo cultural de los alumnos, de trabajar la dinámica subjetiva de los grupos que el docente coordina, de prevenir el fracaso escolar, los prejuicios, la discriminación y los conflictos entre los alumnos (Giroux, 1994; Hargreaves, Earl y Ryan, 2000; Morais, 2004).

De nuevo, la pregunta y la revisión crítica reflexiva, individual y grupal, así como la contrastación de los supuestos con informaciones objetivas, colaboran en esta dirección: ¿qué percepciones tenemos de estos alumnos y de esta escuela? ¿Tendemos a jerarquizar a algunos alumnos en detrimento de otros?, ¿por qué? ¿Cómo caracterizar la cultura del contexto? ¿Qué datos o informaciones objetivas tenemos? ¿En qué puede afectar esto a la enseñanza y los logros de los alumnos?

Reflexionar sobre el papel de las rutinas en las prácticas

Comúnmente se ha enfatizado el papel de la reflexión y de la investigación en las prácticas docentes, para impulsar un importante distanciamiento respecto del aprendizaje de las rutinas y de los rituales escolares.

Si bien nadie acuerda con el aprendizaje “mecánico” de la práctica, sin mediación de la conciencia y la reflexión, elegimos incluir este criterio para destacar que ninguna organización sobrevive y se desarrolla sin rutinas ni rituales de origen cultural y local. Nos hemos acostumbrado a connotar negativamente estos “reguladores prácticos” que, sin embargo, permiten poner en marcha las organizaciones. Aún más, ninguna organización social sobrevive sin estos reguladores cotidianos, justificados por un origen y un sentido (Argyris, 1999).

Material de distribución gratuita

Schön y Argyris (Schön, 1992) han mostrado que incluso en estas rutinas hay "conocimiento", como saber colectivo, en forma de conocimientos prácticos, costumbres y tradiciones, reconocimiento del "otro", sostén de las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad. Esto favorece la integración al grupo y el respeto por el saber compartido.

Los ritmos, la organización y distribución de los tiempos, los espacios sociales, las costumbres, los actos, la dinámica del esparcimiento, los canales de comunicación informales, entre muchos otros, forman parte de la vida de las escuelas y sostienen sus prácticas habituales.

En la formación inicial en las prácticas, se requiere integrar el análisis de las "rutinas" y los "rituales" que forman parte de la vida social y escolar, como estructuradores de las prácticas. En tal caso, habrá que analizar qué "nuevas rutinas" deberán ser instaladas y qué otras conviene recuperar siempre.

Favorecer constantemente el pensamiento en la acción

Las tendencias al activismo en la formación de los docentes, así como la "urgencia" de la acción, han hecho prevalecer un tipo de formación más centrada en el "saber hacer". Estas tendencias han ocultado históricamente el hecho de que toda acción involucra necesariamente procesos de pensamiento.

Como señaló Dewey ya hace mucho tiempo, formar un docente que sabe hacer es útil y atiende la tarea inmediata. Pero formar un docente que puede pensar sobre lo que hace con juicio propio es mucho mejor y tiene efectos de largo plazo.

Entendido como la ejercitación metódica del juicio, el desarrollo del pensamiento en la acción docente y en la enseñanza constituye un acto liberador. El sostenimiento de una

pedagogía centrada en la acción reflexiva y con permanente búsqueda de sustentación racional para las decisiones conduce a la verdadera formación profesional docente.

Es un camino para que los docentes ejerzan un control racional de las situaciones que viven y enfrentan y, en consecuencia, puedan definir con claridad los fines y los medios correspondientes a cada situación.

Integrar lo individual y lo grupal

La formación de los docentes requiere del desarrollo de estrategias grupales en las cuales los estudiantes discutan, analicen y desarrollen propuestas en conjunto, contrastando sus puntos de vista.

Si bien la formación y el aprendizaje son resultados finales individuales, la enseñanza y las prácticas docentes implican un trabajo en la esfera de lo grupal. En verdad, lo individual y lo grupal no son opuestos, sino indisociablemente complementarios (Perkins y Salomon, 1998).

En este sentido, cabe recordar que nadie aprende ni piensa en soliloquio, sino que lo hace con la mediación de otros –los docentes, el grupo de pares– y con las herramientas culturales expuestas en libros, documentos, artículos, sea en la forma de disciplinas o de problemas. El aprendizaje, la formación y la misma reflexión constituyen procesos sociales y no meramente individuales.

Se trata de pensar y proponer en conjunto. Ello no solo enriquece el aprendizaje por el intercambio de perspectivas; también es necesario desde la formación inicial para menuegar la tendencia de las escuelas a considerar el trabajo docente de manera individual. La formación en el campo de las prácticas docentes debería priorizar los procesos comunica-

tivos, los trabajos colectivos, los espacios de construcción del conocimiento compartido.

Por otro lado, el trabajo en la esfera de lo grupal implica un aspecto esencial de la labor docente, que reside en el desarrollo de la capacidad para la coordinación de grupos en el aula, la comunicación con otros y el manejo del lenguaje comunicativo.

Es pedagógicamente importante fortalecer los lazos cooperativos entre los estudiantes y en la acción profesional, y aceptar los límites de la explicación individual, que puede ser iluminada por la explicación de otros. En la medida en que una pedagogía enseña no solo por lo que dice enseñar sino, también, por el modo en que lo hace, la integración de lo grupal reviste suma importancia.

Esto no supone abandonar o ignorar las instancias de labor individual, implicadas en el seguimiento personalizado, la atención a las necesidades individuales y la valoración de dificultades y logros. Pero aquel se verá complementado y potenciado por el desarrollo del trabajo colectivo y grupal sistemático, indispensable para fortalecer la acción presente y futura de los docentes.

Contribuir con la modelización de las prácticas y la "buena receta"

El énfasis dado recientemente a la figura del docente reflexivo, así como a la complejidad y singularidad de los contextos o problemas sobre los que trabaja, ha llevado a desmerecer u ocultar el papel que cumple el aprender a través de lo que hacen otros, en especial los que tienen la experiencia, es decir, aprender en la acción a través de modelos de intervención en las prácticas.

Es relevante considerar que en la formación para desempeñarse en otros oficios y profesiones se cuenta con matrices modelizadoras sobre las que trabajar. En el caso de la formación docente, esa función resulta también necesaria, canalizada por aquellos que tienen la experiencia y la tarea de guiar a los estudiantes. Esto contempla hacerlo tanto en situaciones simuladas como en las reales de las aulas.

Mucho se aprende a partir de cómo otros encaran las situaciones, cómo se desempeñan y qué proponen y hacen, dado que poseen un gran papel modelizador de los comportamientos. No se trata de modelos abstractos o formales, sino de esquemas y procesos de acción que dan respuesta a determinadas circunstancias, así como de la posibilidad de comparar distintos comportamientos y estilos prácticos, y sus posibles resultados.

Este énfasis en la reflexión también ha llevado a soslayar, particularmente en la formación inicial, la necesidad y la importancia de los "andamios", lo que incluye el brindar "buenas recetas" (Davini, 1995a) tanto en lo que tiene que ver con aprender de las propuestas de otros, como con la enseñanza de criterios didácticos para la acción docente.

Ello lleva a reconocer la trascendencia de los soportes en la práctica de la enseñanza. Particularmente en este terreno, quienes aprenden requieren que quienes les enseñan les muestren, les demuestren, les transfieran la experiencia, los orienten y guíen en las decisiones para la acción. El aprendizaje en las prácticas no requiere de modelos fijos, pero sí de modelizadores que influyan desde sus intervenciones, insertas en la realidad de la enseñanza misma. Siempre se aprende de los más experimentados, de aquellos que pueden brindar soportes para la intervención.

Así, cabe preguntarse si en la modalización y en el aprender con los más experimentados, ¿pueden organizarse en conjunto propuestas de enseñanza y luego ponerlas en experimentación por parte del profesor de prácticas y por los docentes orientadores? ¿Puede luego ser analizado en conjunto lo realizado en esa puesta en práctica? ¿Es esto importante en las primeras prácticas docentes? Este tipo de actividades fue muy desarrollado hace ya unas décadas, y en muchos casos ha sido abandonado, dejando al profesor de prácticas solo como observador o analista.

En esta misma dirección, será importante recuperar los aportes de la didáctica, entendida no como tecnicismo, sino como la disciplina que brinda criterios, normas y metodologías para la enseñanza, sobre los cuales los docentes pueden organizar sus propias estrategias, estilos y configuraciones de enseñanza (Davini, 2008).

Apoyar el conocimiento del currículo y las capacidades para enseñar y gestionar el aula

Más allá de los reguladores informales, las escuelas cuentan con regulaciones formales, que constituyen el marco en el cual se desarrolla la enseñanza. Entre ellos se destaca el currículo, con su selección y organización de los contenidos, su definición de propósitos y objetivos o de resultados de aprendizajes. Muchas veces, estas prescripciones son vistas como una "camisa de fuerza". Sin embargo, y a pesar de las dificultades, es responsabilidad del Estado arbitrar los medios para que la distribución y circulación de los conocimientos sea homogénea para todos, cualquiera sea su situación y condición.

A diferencia de lo que puede estudiarse académicamente, en las prácticas docentes estas regulaciones curriculares

constituyen contenidos que se conocen, analizan, cuestionan y aprenden en estado vivo. Es de importancia que el currículo del nivel y/o modalidad para el cual alguien se está formando se haga presente de algún modo durante las prácticas docentes.

Asimismo, el currículo escolar incluye conocer y utilizar recursos, tales como el manejo de agendas, registros, legajos, normas de convivencia, la documentación que circula por la escuela, etcétera.

En cuanto al desarrollo de la enseñanza, las prácticas docentes se centran con mayor énfasis en la construcción metodológica (Edelstein, 1995) para favorecer el aprendizaje de los alumnos y en el desarrollo de capacidades prácticas para la enseñanza, en el marco del currículo.

Con la guía del docente y los aportes del grupo de pares, los estudiantes pueden elaborar alternativas de intervención en la enseñanza, pertinentes para los problemas y las necesidades identificados y para las características de los alumnos. La reflexión y el análisis previos se transforman en el diseño de propuestas de intervención en la enseñanza. Justamente, uno de los contenidos centrales de las prácticas profesionales es la capacidad de organizar situaciones de enseñanza adecuados para el grupo de alumnos y el contexto.

No hay solución o propuesta de enseñanza únicas y la construcción metodológica no es un proceso rígido. En verdad, existen distintas propuestas posibles y lo que hace que una sea "mejor" que otra es su coherencia con los propósitos educativos y su adecuación a las características y necesidades de los alumnos; así, podrá generar mayor motivación para aprender.

En este proceso es de gran relevancia considerar que la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas y que pueda ser vivida como un

ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes. ¿Por qué y cómo ponemos en juego la experimentación, la creatividad y la imaginación pedagógica en el proceso de aprender a ser docente? ¿En qué medida ello contribuye con la motivación y compromiso de los estudiantes?

La concreción de la enseñanza no se limita a programar y evaluar, sino que incluye el desarrollo de habilidades prácticas para la gestión del aula. Si bien estas habilidades progresan a lo largo del tiempo, construyendo todo un "oficio", es importante generar las condiciones y aprendizajes en la formación inicial en las prácticas y residencia docente, y evitar que este aspecto quede relegado a las primeras experiencias laborales.

Estas habilidades incluyen, por un lado, el manejo de los organizadores del aula: los espacios, el tiempo y los grupos de alumnos. Muchas veces, una buena propuesta de enseñanza fracasa o se torna problemática porque el estudiante-practicante no alcanza a manejar estos organizadores prácticos.

Poner en práctica la evaluación continua y auténtica

Todos sabemos que no solo se puede operar con la evaluación sumativa o de resultados, como ocurre con los exámenes o las pruebas, sino que es necesario desarrollar la evaluación de proceso o continua, dirigida a brindar seguimiento a los alumnos, apoyar los logros, reorientar actividades y corregir en la marcha, como parte de un buen proceso de enseñanza. En otros términos, la evaluación es un componente central del buen aprendizaje, que brinda retroalimentación permanente (Hargreaves, Earl y Ryan, 2000; Davini, 2008).

Este enfoque de la evaluación es de central importancia en los espacios de la práctica de la enseñanza, ya que acom-

paña el proceso y las formas de trabajo en la vida real de las escuelas, y debe incorporarse en forma gradual y progresiva, a lo largo del trayecto de formación.

Para desarrollarlo, la evaluación deberá utilizar otro tipo de instrumentos, distintos de los del aula formal del instituto, e incorporar una amplia gama de aprendizajes y de capacidades expresivas, creativas, prácticas y sociales, y no solo en la esfera del conocimiento.

También es provechoso incluir a los estudiantes en la autoevaluación de sus procesos, sus dificultades, sus logros y sus producciones, para generar cada vez más autonomía de reflexión y de acción, y promover un proceso más estimulante que el simple hecho de ser evaluado por otros.

Aprender el significado y la función social de la profesión

Recuperar la centralidad de la enseñanza no significa el retorno a un tecnicismo superado o una mirada instrumental de la docencia. Implica, en cambio, comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los futuros docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, en el marco de las grandes finalidades humanas, sociales y políticas de la profesión. No hay buena enseñanza si estas finalidades no forman parte de la formación profesional.

En el diálogo y la reflexión sobre la experiencia de enseñar, la vida cotidiana en las aulas y las teorías de la educación, es posible aprender el significado y la función social de la profesión, analizar y comprender sus efectos más allá del aula y de la escuela.

No pretendemos aquí desarrollar un profundo y provocativo análisis sociológico acerca de las variaciones socioculturales más recientes y del papel de las escuelas. Pero pensar

la enseñanza y, en particular, los cambios y las diferencias socioculturales, no puede dejar de convocar a una necesaria reflexión desde este ángulo. En otros términos, la preocupación por entender el sentido social y político de la profesión, así como por involucrar el interés de los alumnos por la enseñanza, deberá centrarse en la comprensión de estas dinámicas: ¿qué ocurre y caracteriza las culturas infantiles y juveniles, y los desafíos que se enfrentan hoy? ¿Qué papel juegan las escuelas y los docentes para dar respuestas, contener y mejorar las capacidades y posibilidades de los jóvenes alumnos? (Giroux, 1994; Hargreaves, Earl y Ryan, 2000.)

Una reflexión tanto individual como colectiva en y sobre la práctica permite analizar y asumir el compromiso ético y político de los docentes con la enseñanza en las escuelas, en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas.

¿POR QUÉ PLANIFICAR Y GESTIONAR LA PROGRAMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS?

Las escuelas constituyen ambientes educativos esenciales para la formación de las capacidades docentes de los estudiantes en el nivel inicial, dado el potencial educativo de las prácticas cotidianas como “palanca” del aprendizaje, acompañadas del análisis reflexivo de los problemas que estas suponen en el contexto real y del trabajo en equipo, que modelan las prácticas profesionales.

Asimismo, en este ambiente se facilita la construcción de los contenidos de las prácticas, la recuperación del conocimiento actualizado sistemático y el aprovechamiento de las distintas capacidades presentes en los diversos miembros

del equipo docente y de otros estudiantes. El conocimiento se convierte en capital activo, a partir de su análisis en el contexto real, sedimentando la experiencia de los jóvenes profesionales a la luz de las prácticas.

Podemos pensar que la formación inicial en las prácticas docentes no requiere o no se ajusta a una programación, dadas las situaciones cambiantes, la variedad e imprevisibilidad de los contextos escolares reales. Asimismo, la participación de distintos actores puede colaborar con esta visión.

Sin embargo, y justamente debido a estas razones, las acciones para la formación de las prácticas requieren ser programadas. No se trata aquí solo de una programación académica; es necesario también que sea *compartida y gestionada* con los distintos miembros, y en particular, con los docentes colaboradores de las escuelas.

Un programa expresa la organización de una propuesta pedagógica y didáctica para el aprendizaje y la formación de los estudiantes. Implica un proceso de *toma de decisiones coherentes, para cada etapa de formación, acerca de:*

- las características de los estudiantes y de los contextos escolares;
- las capacidades que se espera formar;
- los problemas o las necesidades de aprendizaje que se espera abordar;
- la selección de los contenidos y de los recursos de conocimiento;
- el grado de control sobre el contenido y la progresiva autonomía de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes;
- los recursos de comunicación e información para el aprendizaje;

Material de distribución gratuita

- el trabajo en equipo con los docentes de las escuelas colaboradoras;
- el trabajo en equipo con otros profesores del instituto;
- la organización de las actividades de aprendizaje individuales y grupales, y
- el seguimiento y la evaluación de proceso y resultados.

Esto lleva a reformular las modalidades, los dispositivos y las estrategias docentes apropiados para el ambiente de formación y como herramientas para el desempeño del rol del docente tutor, responsable de acompañar esta formación.

Considerando los criterios pedagógicos propuestos en el apartado anterior, buscaremos aquí presentar distintas modalidades, estrategias y recursos para el desarrollo de la enseñanza en la formación inicial en las prácticas, a fin de contribuir al desarrollo de una propuesta integral.

MODALIDADES DE ENSEÑANZA Y ACCIÓN DOCENTE

La enseñanza para la formación en el campo de las prácticas docentes no debe pensarse solo restringida a la acción docente en el contexto real de las escuelas. En efecto, pueden distinguirse tres modalidades básicas, aunque combinables entre sí, en especial atendiendo a la gradualidad de la formación en este campo.

- *Enseñanza en las aulas del instituto o la escuela de formación docente:* representa un plan de actividades previstas para ser desarrolladas en las aulas. En general, el docente es el responsable por la selección de los

temas, las actividades y los recursos, y tiene control sobre los contenidos. Estas actividades tienen el valor de generar un ámbito acotado para el análisis e intercambio, con una relativa distancia de las situaciones emergentes o cambiantes de las actividades en las escuelas. Pueden desarrollarse con estrategias especialmente diseñadas, pero siempre atendiendo a las necesidades y los problemas de las prácticas, como palanca para el aprendizaje. Permiten ejercitar el juicio metódico de los estudiantes para facilitar el acercamiento y la comprensión de los problemas de la acción en los contextos reales. Según los propósitos y objetivos, pueden utilizarse, por ejemplo, estudios de casos de las prácticas especialmente prefigurados pero de carácter realista, ateneos, reuniones de intercambio y análisis de experiencias o de resultados de trabajos de campo en las escuelas, seminarios, talleres, etc.

- *Enseñanza a través de recursos de comunicación virtuales:* incluye la posibilidad de desarrollar foros de debates e intercambios sobre las situaciones y experiencias de las prácticas, con la participación del grupo de estudiantes y moderadas por el docente, así como espacios de intercambio de información y de propuestas de enseñanza, búsquedas de información, de lecturas y de videos pertinentes para los temas propuestos. Hoy no se puede pensar en la formación de profesionales sin tener en cuenta la Web 2.0, que facilita la búsqueda de información, la interacción y el trabajo colaborativo virtual, la consulta con colegas, el registro de documentación, etc.
- *Enseñanza en el contexto real de las escuelas:* supone un plan de actividades en el ámbito real de las prácti-

cas, involucrando gradualmente a los estudiantes en las escuelas y las aulas. Incluye, por ejemplo, trabajos de campo, observaciones y entrevistas, búsquedas de informaciones en terreno, sistematización de casos de las prácticas, enseñanza en parejas de estudiantes, clases desarrolladas por los profesores de prácticas o los docentes colaboradores, con posterior análisis, supervisión capacitante, etc.

La combinatoria de estas modalidades puede ser permanente durante los años de formación inicial, ya que una retroalimenta a las otras en el desarrollo de las acciones. Atendiendo a la gradualidad del proceso, en los últimos tramos de la formación va predominando la última modalidad, hasta llegar a la residencia docente, en la que el estudiante se hace cargo de la enseñanza en el aula.

DISPOSITIVOS Y ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN

Para evitar debates nominalistas,¹ en este material consideramos las “estrategias” como la organización de actividades educativas particulares y entendemos por “dispositivos” el conjunto integrado de dos o más estrategias alrededor de los temas o problemas que se desea abordar, con inclusión de diversas modalidades y adecuación a los distintos con-

¹ Es frecuente el debate por los nombres con que se denominan determinados “objetos pedagógicos”. En décadas recientes, se reemplazó el término “métodos” o “metodológico” por “estrategias de enseñanza”. A pesar de que el término “estrategias” tiene su origen en el pensamiento militar, en el campo pedagógico se buscó darle más flexibilidad a la intervención docente, y hoy es de uso común. Sin embargo, recientemente se agregó el término “dispositivos” para referirse aproximadamente al mismo objeto.

textos o situaciones.² Pueden organizarse dispositivos que integren:

- Actividades de distintas modalidades: estrategias en las prácticas, con seguimiento en las aulas del instituto o con recursos virtuales, por ejemplo, estudios de casos, seminarios bibliográficos y foros de debates.
- Actividades que integren en forma equilibrada el estudio con las prácticas y la investigación en línea, por ejemplo, ateneos, conferencias, supervisión capacitante y búsqueda en redes de información, con posterior debate.

En el marco de la dinámica de las escuelas, las estrategias requieren la distribución de tareas entre distintos actores, considerando la progresiva asunción de responsabilidades de los estudiantes.

A continuación, sistematizaremos un abanico de estrategias posibles, teniendo en cuenta las más importantes a modo de “caja de herramientas” o “juego para armar” a fin de incluirlas en la programación y utilizarlas en distintas situaciones según los objetivos, temas y problemas y la etapa de aprendizaje en la que el grupo se encuentra.

Estudios de casos reales o prefigurados

El estudio de casos pertenece a la “familia” de actividades de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Davini, 2008)

² En diferentes textos especializados se relaciona el dispositivo con las construcciones metodológicas particulares que realizan los profesores, adecuadas para cada contexto o situación (Edelstein, 2011; Sanjurjo, 2009).

que se utiliza tanto para el estudio de situaciones realistas como para la solución de conflictos y la problematización. Esta forma de aprender es natural, dado que los profesionales enfrentan diariamente problemas de las prácticas y deben pensar y actuar en torno a estos.

El estudio de casos es de alto valor educativo y de uso muy extendido, y orienta el aprendizaje hacia la acción profesional (Terhart, 1987; Perkins, 1992; Jonassen, 1998). Implica aprender a partir de situaciones reales o realistas, indagar en torno a informaciones relevantes para comprender la situación, identificar problemas y proponer soluciones o posibles cursos de acción, en forma contextualizada.³

Esta estrategia es sumamente dúctil. Puede utilizarse en las modalidades de enseñanza en el aula del instituto o a través de medios de comunicación virtuales, con casos especialmente diseñados por el profesor. Y también puede usarse en la enseñanza en las escuelas, en torno a situaciones reales. En todos los casos, esta estrategia facilita:

- la integración reflexiva y realista entre el conocimiento y las prácticas en contextos comunitarios, escolares o del aula;
- la apropiación activa del conocimiento, vinculando la situación práctica con la propia experiencia;
- la construcción del aprendizaje a partir de la reflexión sobre las prácticas, y

³ Su utilización en la enseñanza universitaria de pregrado se ha extendido. Sin desconocer muchas iniciativas y experiencias, pueden destacarse los programas educativos de la Universidad de Harvard y, en la educación médica, los programas de formación de la Universidad de Maastricht (Holanda) y de la Universidad de McMaster (Canadá). En estos contextos, el ABP enfatiza la enseñanza centrada en el alumno y la construcción activa del conocimiento, integrando momentos y estrategias de instrucción por parte de docentes o especialistas, así como un trabajo tutorial para acompañar a los estudiantes.

- la generación del intercambio con el grupo y las prácticas conjuntas.

Para la elaboración de estos estudios de caso, se requieren dos elementos básicos.

- Una descripción del caso o situación (no forzosamente extensa) y del contexto en el que ocurre, para que los participantes puedan reconocer y analizar sus elementos críticos. Es conveniente utilizar un lenguaje claro y simple, en lo posible bajo la forma de relato.
- Preguntas reflexivas que orientan el análisis, el intercambio, la identificación y explicación de los aspectos del problema y la búsqueda de formas de acción. Es conveniente inducir la toma de posición personal mediante preguntas como: ¿qué piensa usted? ¿Cómo actuaría en situación similar? ¿Qué tendría en cuenta?, etc.

Además de estos elementos básicos y según sea la situación en análisis, el estudio de caso puede incrementarse con otros componentes informativos:

- reseñas ampliatorias acerca del caso o situación: datos del contexto socio-comunitario, datos institucionales, regulaciones de políticas, estilos culturales, etc.;
- la visión de los distintos actores involucrados en el problema, por ejemplo, las autoridades, los docentes, los alumnos, la comunidad, etc.;
- textos y referencias bibliográficas para el estudio del problema que amplíen la perspectiva;
- enlaces virtuales de información;

- consulta a especialistas u otros profesores;
- casos o experiencias similares.

Trabajos de campo

Los trabajos de campo son estudios operativos hacia el contexto, escuelas y comunidades, dirigidos a ampliar la comprensión y el análisis, alrededor de datos, informaciones y perspectivas de los actores.

La estrategia pretende estimular la búsqueda de informaciones emergentes del propio contexto –como fuente de conocimiento y base para la reflexión crítica–, así como la capacidad de comunicación y escucha. Los trabajos de campo tienen un alto valor educativo porque permiten integrar el conocimiento propio y la apertura al conocimiento de los otros e incorporan no solo las dimensiones cognitivas, sino también las valorativas y actitudinales. Asimismo, ejercitan las capacidades de búsqueda, registro y sistematización de informaciones, y desarrollan habilidades operativas en el manejo de datos y en la fundamentación de las conclusiones basadas en la información cuantitativa y cualitativa.

Es conveniente la preparación previa de los trabajos de campo, definiendo objetivos y formulando en conjunto encuestas, guías de observación, mapeo del campo, etc. Durante su desarrollo, pueden registrarse videos o grabaciones.

Aunque los trabajos de campo se realizan en terreno, pueden continuarse en las actividades desarrolladas con la modalidad de enseñanza en las aulas del instituto, para favorecer el debate, el intercambio y el trabajo colectivo, y sistematizar las observaciones y resultados.

Seminarios

Los seminarios constituyen reuniones de estudio y debate en torno a temas o problemas que van trabajándose en las prácticas reales, a través de artículos científico-técnicos de revistas especializadas o publicaciones científicas.

Pueden ser presentados por los docentes, para promover distintos conocimientos profesionales, pero también pueden organizarse alrededor de propuestas resultantes de una investigación bibliográfica por parte de los estudiantes, a partir de su acceso a fuentes de información nacionales e internacionales (bibliotecas virtuales, centros de documentación, etc.).

Los seminarios bibliográficos pueden integrarse y complementarse con el estudio de casos reales, de modo de relacionar el conocimiento científico y las prácticas profesionales e institucionales, contextualizando el caso. Asimismo, pueden incorporar orientaciones para la búsqueda bibliográfica independiente en los entornos virtuales de información y conocimiento.

Pasantías

Las pasantías constituyen una estrategia educativa programada, centrada en la presencia del estudiante en distintas instancias de trabajo de una misma escuela, o en diferentes escuelas u organizaciones de la comunidad. Permiten conocer nuevas o diversas formas de trabajo, que enriquecen las propias; incluyen la revisión y el análisis de documentos, materiales, registros, etc. Existen distintas formas de pasantías.

- *Pasantías de observación*: brindan la posibilidad de familiarizarse con distintos contextos escolares y re-

sultan especialmente útiles cuando se llevan a cabo en escuelas que realizan experiencias diferentes, que muestran desempeños más avanzados, que aplican nuevas tecnologías, etc. Incluyen diálogos y entrevistas con los miembros del grupo.

- *Pasantías de participación*: implican integrarse por un tiempo a un grupo de escuela (trabajar con otros), seleccionado por su significación para el desarrollo de nuevas capacidades.

En cualquiera de los casos, las pasantías requieren programación previa, supervisión en el contexto en el que se realiza y evaluación. En todos los casos, es importante la puesta en común con el grupo de estudiantes al completarla.

Reuniones de información y debate

Constituyen sesiones educativas con la presencia de profesores del instituto y/o de invitados especiales. Pueden presentarse bajo la forma de:

- clases;
- conferencias;
- paneles;
- mesas redondas.

Los contenidos se seleccionan atendiendo a su aporte para ampliar la comprensión de las prácticas reales o para el debate de posiciones o enfoques. Pero es necesario que los temas seleccionados así como la forma de presentarlos se vinculen, aporten y se puedan transferir a la práctica.

Las actividades contemplan un tiempo de intercambio y discusión entre los especialistas y los participantes, y pueden incluir videoconferencias.

Supervisión capacitante

La supervisión capacitante es una estrategia impulsada desde hace tiempo en muchos programas de capacitación en servicio en distintas profesiones (Vidal, 1984; Haddad, Davini y Roschke, 1994; Davini, 1995c; Galli, 1995). Integra la práctica efectiva de los estudiantes en las escuelas y en las aulas, con el apoyo y seguimiento del profesor de prácticas y el docente colaborador de la escuela, bajo la forma de tutoría (Perkins y Salomon, 1998).

Evitando la connotación fiscalizadora que muchas veces se atribuye al término *supervisión*, esta estrategia se apoya en la reflexión sobre el porqué de las prácticas, valorizando los aciertos, analizando los errores, obstáculos o dificultades en la solución de un problema. Su direccionalidad apunta a la mejora permanente y a la reflexión sobre y en la acción (Schön, 1992; Argyris, 1999) y orienta un modelo de desempeño correcto.

La estrategia puede alternar momentos individuales, con un determinado alumno, y grupales, con quienes comparten una misma función o con el equipo de trabajo. Las formas de interacción son el diálogo y las preguntas reflexivas, la problematización de prácticas, la búsqueda de soluciones y mejoras en conjunto.

Se recomienda que esta sea una actividad educativa permanente en las prácticas iniciales, incluso en las residencias docentes, con evaluación de proceso y de resultados en el desempeño individual y del equipo.

La demostración crítica

La estrategia consiste en la demostración activa, por parte de profesionales docentes experimentados (por ejemplo, los profesores de prácticas, un profesor invitado o el docente colaborador del aula) que asumen una clase y su desarrollo, y con la observación del grupo de estudiantes. El proceso no termina allí sino que continúa con el análisis crítico y la explicación de los principios, conocimientos o estrategias adoptados, y el debate reflexivo de los estudiantes.

Con este marco, la estrategia consiste en la enseñanza directa del docente experimentado en la práctica real, e incorpora las dudas o preguntas que los estudiantes quieran formular. En particular, es útil cuando se seleccionan contenidos nuevos en el aula o de cierta complejidad en el manejo de los grupos de alumnos.

La estrategia era comúnmente usada dentro del enfoque de la práctica como "modelo a seguir o a aplicar", y las nuevas perspectivas la abandonaron por considerar que el papel de los estudiantes resultaba reproductor o pasivo. Sin embargo, los nuevos desarrollos conceptuales han demostrado que la observación no es pasiva si está acompañada por una reflexión y un debate que apunten a la comprensión de la estructura de soporte de la acción, lo que representa un importante ejercicio cognitivo: elaborar la información y reconocer las normas y principios que regulan las prácticas. En otros términos, comprender cómo se hace, por qué y para qué se lo hace (Novak y otros, 1975).

En segundo lugar, han mostrado que quienes aprenden no son reproductores mecánicos y verticales de aquello que se les enseña. Quienes aprenden ponen en marcha un sistema autorregulado, para corregir sus acciones y el curso

de las prácticas. Gracias a esta autorregulación y a la comprensión de lo que hacen, pueden incluso desarrollar nuevas formas de acción, la inventiva y la creatividad, integrando las distintas experiencias (Nussbaum y Novick, 1982).

Finalmente, como ya se ha destacado, se puede aprender mucho de los experimentados y de las personas que saben hacer en las prácticas (Argyris, 1999).

La enseñanza entre pares

La estrategia, centrada en la enseñanza, implica que una pareja de estudiantes practicantes construye en conjunto una propuesta didáctica y la pone en acción en el aula, con la observación de otros estudiantes. Luego de la clase, el grupo analiza reflexivamente lo observado con la moderación del profesor a cargo.

Esta estrategia es particularmente fértil para las primeras prácticas docentes y desarrolla el aprendizaje cooperativo y grupal. Representa una importante oportunidad para favorecer el trabajo en equipo. Con el análisis reflexivo posterior aprenden todos, tanto los observadores como los responsables del desarrollo de la actividad.

A medida que se avanza, la propuesta de enseñanza puede ser realizada entre pares, pero la puesta en acción es individual.

Los ateneos

De prolongada historia en la educación médica, los ateneos constituyen reuniones para analizar y evaluar casos reales seleccionados de atención de un paciente y/o fami-

lia en particular. Constituyen una importante estrategia de aprendizaje y mejora, pues se discuten las razones que fundamentaron cada una de las decisiones tomadas.

En la formación docente, los ateneos son una valiosa estrategia, a partir del análisis de casos y situaciones particulares, debido a que incluyen informaciones relevantes y se analizan las decisiones tomadas, así como sus obstáculos y resultados. Presentan la potencialidad de construir conocimientos sobre las prácticas concretas, su sistematización e intercambios con el resto del grupo (Alen, 2008). Es interesante que se constituyan en "ateneos didácticos", favoreciendo el eje en la enseñanza y en la construcción e intercambio de propuestas y resultados en las aulas.

Importante estrategia de aprendizaje, para el análisis en conjunto de los hallazgos, los déficits y las razones que justifican las decisiones, en ella también se incluye el reconocimiento de los propios errores u omisiones como un estímulo para el cambio.

En general, esta estrategia es más apropiada para estudiantes de nivel intermedio o avanzado en el trayecto de las prácticas, pero con la participación de los principiantes, para enriquecer su formación. Los ateneos requieren la coordinación de profesores que generen un ambiente de debate y preguntas reflexivas sobre las presentaciones de los estudiantes.

Talleres

El taller es una estrategia participativa que tiene como objetivo llegar a una propuesta o un proyecto de acción en conjunto, para la solución de un problema o de una necesidad, o

para desarrollar una propuesta de acción docente. Consta de actividades integrales e integradoras de aprendizajes.

En otros términos, los talleres siempre deben tener como resultado un "producto para la acción". Pueden ser organizados para cuestiones específicas o ser complementarios a pasantías, trabajos de campo, etc., a fin de incorporar el aprendizaje previo a la elaboración de proyectos o propuestas de acción, e integrar distintas miradas y puntos de vista sobre lo que se construye en conjunto.

Es importante que los talleres tengan una coordinación, con el sentido de facilitar, orientar, acompañar y apoyar a los participantes.

Su realización implica establecer una programación y un proceso con distintas fases:

- definir en conjunto el problema o la necesidad que se intenta superar o mejorar;
- definir en conjunto los objetivos y el plan de trabajo, así como la posible distribución de tareas;
- recuperar las lecturas, entrenamientos y aprendizajes que se hayan logrado previamente, así como las experiencias de los miembros;
- realizar reuniones de intercambio sobre el proceso, y
- sistematizar las propuestas o los resultados.

Residencia

En la etapa final de los estudios, cada estudiante asume la totalidad de las tareas docentes en el aula asignada, bajo supervisión capacitante, durante un plazo estipulado. Se requiere al menos una rotación en un período determinado en aulas de dos ciclos escolares distintos en la escuela asignada.

ESTRATEGIAS Y GRADUALIDAD

Considerando la gradualidad del proceso de formación y los crecientes niveles de responsabilidad de los estudiantes, se deben discriminar las estrategias más adecuadas según la etapa de formación. A continuación, se ofrece un cuadro solo a título de ejemplo. En su programación, los profesores de prácticas docentes pueden seleccionar, graduar y organizar, distribuyendo las estrategias por cuatrimestre para cada etapa/año de estudios.

Cuadro 4.1

Etapa/año de estudios	Estrategias posibles
1ª etapa	Trabajos de campo Supervisión capacitante Pasantías de observación Pasantías de participación Seminarios Estudios de casos prefigurados Reuniones de información y debate
2ª etapa	Pasantías de participación Talleres Enseñanza entre pares Estudios de casos reales Demostración crítica Supervisión capacitante Ateneos Reuniones de información y debate Seminarios y búsqueda bibliográfica
3ª etapa	Pasantías de participación Talleres Enseñanza entre pares Enseñanza individual Estudios de casos reales Demostración crítica Supervisión capacitante Ateneos Reuniones de información y debate Seminarios y búsqueda bibliográfica
4ª etapa	Residencia Supervisión capacitante Reuniones de información y debate

ACERCA DEL ROL DOCENTE TUTORIAL

A diferencia de otras situaciones de enseñanza, la formación en el campo de las prácticas profesionales docentes apunta a que los estudiantes tomen conciencia y control del propio proceso de aprender en contextos y situaciones realistas y propios de la acción, en forma razonada y dentro de espacios manejables.

Desde este lugar, se han desarrollado *modelos de trabajo docente tutorial*, como modo de desarrollar la enseñanza en el contexto real, apoyando el razonamiento previo a la acción, durante la acción y después de ella, facilitando la elaboración del conocimiento y de las experiencias. Quien enseña debe estar dispuesto a centrar sus actividades y sus intervenciones en el aprendizaje del estudiante, actuando como orientador, apoyo o facilitador (Schön, 1992; Perkins y Salomon, 1998).

Este rol tutorial es muy apropiado para los profesores de prácticas, otros profesores intervinientes y para los docentes colaboradores. El trabajo grupal otorga gran flexibilidad a todo el proceso, en labor colaborativa, en debates, en intercambio de ideas y experiencias. Aprendiendo con otros, cada estudiante desarrolla sus propias habilidades, transformándolas en herramientas para la acción.

Tal función no es pasiva, sino que requerirá de la orientación activa del docente tutor:

- dando información y retroalimentación permanentes;
- guiando la búsqueda de nueva información y de otras experiencias que refuercen el aprendizaje;
- apoyando la reflexión a través del diálogo;
- ofreciendo ayudas o pistas;

- demostrando en forma crítica;
- proponiendo tareas desafiantes y ayudando en aquello que el estudiante no puede resolver solo;
- favoreciendo el intercambio de ideas, la colaboración y el debate;
- alentando y estimulando;
- aportando retroalimentación (*feedback*) permanente a las tareas en forma personalizada, según las necesidades y características del grupo, y
- vinculando el aprendizaje al contexto y situaciones específicas.

En el proceso, se alienta la integración entre el conocimiento sistemático y las prácticas, entre lo general y lo local, entre el aprendizaje común y el tratamiento particular de los problemas. Pero lo más importante es comprender que el aprendizaje no se agota en que los alumnos adquieran la información transmitida, sino en la capacidad para analizarla, reflexionar sobre ella, cuestionarse activamente y resolver problemas.

LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Es común que la evaluación se asocie al acto de calificar y certificar los logros de los estudiantes. Si bien ello es necesario, esta visión resulta muy restringida, ya que limita la importante función pedagógica de la evaluación como parte misma del proceso de enseñar y aprender.

La forma privilegiada en relación con las prácticas docentes es la evaluación de proceso, acompañando las distintas etapas e instancias de formación. La evaluación de proceso es continua y apunta a la mejora y el perfeccionamiento de

las capacidades que se busca formar, brindando retroalimentación a los participantes, en forma individual y grupal, a lo largo de las actividades, para mejorar, valorar, corregir, apuntalar o rehacer las tareas.

Una evaluación docente valiosa, productiva y oportuna implica:

- suministrar retroalimentación permanente y oportuna a lo largo de las actividades. Las observaciones, los comentarios y los apoyos son oportunos cuando no se dejan para el final, sino que se realizan en el momento en que el grupo o el participante puede corregir o mejorar lo que hace;
- estimular para mantener el ritmo y el progreso. Cuando no hay retroalimentación, la motivación y el trabajo tienden a decaer;
- plantear desafíos para superar los logros, de modo reflexivo, para la permanente revisión y progreso.

Con los distintos dispositivos y estrategias para la formación en las prácticas docentes se valoran capacidades y contenidos de las prácticas, en términos de:

- identificar y priorizar necesidades y problemas en contexto, por el análisis reflexivo y la búsqueda activa de informaciones;
- integrar y recuperar críticamente aprendizajes y conocimientos alcanzados en la formación en otras disciplinas;
- organizar situaciones de aprendizaje en las aulas, considerando las necesidades y características de los alumnos;

- gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos;
- programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias, utilizando nuevas tecnologías;
- generar una disposición para el trabajo en equipo y para la elaboración conjunta de propuestas de mejora de las prácticas;
- reflexionar sobre sus prácticas, autoevaluando sus dificultades, obstáculos y progresos, y
- estimular la iniciativa y autonomía para el aprendizaje continuo.

La evaluación continua, de proceso y también de resultados de estas distintas capacidades y contenidos requiere estrategias de evaluación y de recursos específicos que no se agoten en una instantánea específica de un desempeño. Por el contrario, es necesario el seguimiento del proceso en forma gradual y acumulativa, así como la participación del estudiante.

A continuación se proponen algunos recursos no solo educativos, sino que contribuyen de modo trascendente con la formación misma, porque brindan la oportunidad de reflexión continua de los estudiantes a lo largo de su experiencia, favorecen la autoevaluación y la metacognición (Hargreaves, Earl y Ryan, 2000; Davini, 2008).

- *Cuaderno de narraciones personales*: es un libro de anotaciones realizadas por el propio estudiante, con énfasis en relatos significativos y experiencias que él valora en el aprendizaje y el desarrollo personal. Estos registros aluden a experiencias realizadas tanto dentro del período escolar como fuera de él, pero todas vincula-

das con la enseñanza. El libro de anotaciones expresa una memoria personal con vivencias, valores, desafíos, dificultades y logros. Los registros son desarrollados por los alumnos, pero compartidos con los profesores; los estudiantes se los llevan al terminar el trayecto de prácticas o al irse de la escuela. Los registros personales son muy valiosos para apoyar el autoconocimiento.

- *Portfolios*: son la recopilación y el archivo (en una carpeta desplegable, con elementos divisorios de clasificación interna) de los trabajos, las experiencias y producciones significativos, como muestras documentadas de sus logros personales a través del tiempo. Cada estudiante arma su portafolio, pero lo comparte con el profesor y dialogan sobre sus trabajos. El alumno puede seleccionar materiales que, tal vez, no serían incluidos por el profesor, pero ello también permite evaluar la percepción que el alumno tiene de sus producciones. Las distintas divisiones pueden ser clasificadas según se decida, por ejemplo, por semestre de actividad (para recuperar el proceso y los avances a lo largo de ese trayecto) o por tipo de materiales, por ejemplo, informes reflexivos, trabajos colaborativos o en equipo, planes de trabajo, análisis de problemas, etc., de manera de ejemplificar una gama de experiencias y aprendizajes.
- *Registros de logro*: son elaborados por los profesores sobre las capacidades, habilidades y resultados logrados por el estudiante. Incluyen no solo los académicos sino también las cualidades personales desarrolladas en la enseñanza. Constituyen una compilación sucinta de logros de los alumnos en distintas esferas, y se registran en forma progresiva y no solo al final de una secuencia de enseñanza. Materialmente, pueden organi-

Material de distribución gratuita

zarse en un cuaderno o en un fichero. Las anotaciones del profesor se comparten con los alumnos y estos se las llevan al completar el trayecto. Contribuyen a afianzar la autovaloración de los alumnos.

Estos recursos forman parte de la evaluación del proceso mismo de la formación, favoreciendo el diálogo entre los estudiantes y los profesores, y la comunicación de criterios claros y transparentes de valoración de los aprendizajes. Con ello, la evaluación auténtica ayuda a los estudiantes a ser más conscientes de sí mismos y apoya la motivación, por su participación en la identificación y el registro de sus experiencias, producciones y logros (Hargreaves, Earl y Ryan, 2000; Davini, 2008).

ACERCA DE LA EVALUACIÓN INTEGRAL

La evaluación no se ocupa solo de los aprendizajes de los estudiantes sino también del valor y de la pertinencia del programa docente mismo, así como de la calidad de los procesos, estrategias y recursos puestos en práctica. La intención de esta evaluación es el análisis y la mejora permanente del programa propuesto. De esta forma, la evaluación es integral y en ella participan distintos actores:

- los profesores, los docentes colaboradores y otros actores participantes del proceso, valorando el desarrollo del programa, los logros y obstáculos observados, las propuestas para su mejora;
- los estudiantes, evaluando y autoevaluando sus aprendizajes, el desarrollo del programa, los contenidos, las

estrategias, los recursos, las actividades y la labor docente. Además de los recursos de evaluación de proceso antes mencionados, pueden utilizarse cuestionarios para estos fines, y

- los responsables por la gestión de las instituciones educativas intervinientes, que realizan un seguimiento del desempeño, los cambios o las mejoras en las prácticas profesionales o en el trabajo en equipo, entre otros factores.