

La formación docente frente a viejos y nuevos desafíos. Una experiencia en formación.

Roni, Carolina, Álvarez, Agustina y Jalley, María Virginia.

Cita:

Roni, Carolina, Álvarez, Agustina y Jalley, María Virginia (Agosto, 2009). *La formación docente frente a viejos y nuevos desafíos. Una experiencia en formación. III Congreso Internacional de Educación. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Santa Fe.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/carolina.roni/25>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pePf/sby>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

La formación docente frente a viejos y nuevos desafíos UNA EXPERIENCIA EN FORMACIÓN

Carolina Roni. DNI: 27746191- M. Virginia Jalley. DNI: 26985078 – Agustina Álvarez. DNI: 29502854

caroroni@yahoo.com.ar; virjalley@gmail.com; agustinaalvarez2@hotmail.com

Instituto Universitario del Hospital Italiano

Comisión 50 - EJE 5 -VIERNES 7 DE AGOSTO DE 2009

Horario: 8 hs a 10 hs Aula: 'Q' – 3er Piso

El inicio de la experiencia y sus propósitos.

La licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires cuenta en su diseño curricular con una instancia formativa denominada "Créditos de Campo" cuyo propósito es dar a los estudiantes la oportunidad de trabajar en grupos muy reducidos con un sistema de asesoramiento tutorial. Este dispositivo configura, así, una entrada en la práctica profesional orientada al desarrollo de habilidades básicas contempladas en las incumbencias del título que otorga esa carrera. Fue diseñado como un instrumento que, por su flexibilidad, permite captar y responder al mismo tiempo a las necesidades de formación de diferentes personas y circunstancias, y a los temas de relevancia en el campo.

Entre 2004 y 2007 las Mags. María Laura Eder y Gisela Schwartzman, bajo la dirección de la Mag. María del Carmen Malbrán ofrecieron, en el marco del espacio descripto, una experiencia concreta de asesoramiento y capacitación docente en las carreras de Medicina y Enfermería del Instituto Universitario del Hospital Italiano. Las autoras del presente trabajo fuimos alumnas en esa instancia. Esos créditos de campo se denominaron "*El asesor pedagógico en la universidad. La capacitación docente en Ciencias de la Salud*", y su propósito fue acercar a los alumnos a la práctica profesional del asesor pedagógico a través de un espacio de formación en el que se alternaban actividades de acción y de reflexión, con las demandas y requerimientos propios del campo profesional en el ámbito laboral-institucional.

En el presente trabajo analizamos dicha propuesta formativa en asesoramiento pedagógico universitario reconstruyendo nuestra propia experiencia y analizando los informes finales de algunos de nuestros compañeros¹ con la finalidad de llegar a comprender cómo el impacto de esa experiencia en nuestra formación configura hoy nuestra actividad como miembros del equipo de investigación de dicho Instituto.

Detalles de la experiencia de formación

Los créditos de campo mencionados consistieron en que los y las estudiantes nos insertáramos en las actividades que, las docentes a cargo del espacio, llevaban a cabo en tanto asesoras pedagógicas y docentes del curso "Fundamentos de la práctica docente" del Instituto Universitario del Hospital Italiano. A través de las diferentes tareas que se detallan a continuación, tuvimos la posibilidad de vivenciar y acercarnos desde diferentes instancias y modalidades a la tarea profesional del Licenciado en Ciencias de la Educación.

Las tareas realizadas consistían en:

- a) Reuniones para organizar y definir la participación en las distintas tareas.
- b) Lectura de bibliografía de apoyo acorde a la temática.
- c) Reuniones de discusión sobre el rol del asesor pedagógico en el nivel superior y en particular, sobre sus tareas en relación a la capacitación docente, a partir de selecciones bibliográficas sugeridas por las coordinadoras y propuestas por los mismos alumnos.

¹ Se tomaron en cuenta los informes finales del crédito de campo realizados por: Carolina Roni, Mercedes Bossignon, Gustavo Verde, Ma. Virginia Jalley, Marina Vicenconte, Ayelen Olguin y Cecilia González.

- d) Observación y registro de clases en las Carreras de Medicina y de Enfermería. Análisis de los datos relevados en forma individual y luego en conjunto con las docentes coordinadoras del crédito.
- e) Elaboración de informes de observación. Devolución a los docentes observados en conjunto con las asesoras pedagógicas.
- f) Participación en tres encuentros del curso de Postgrado “Fundamentos de la práctica docente” que desarrollan las asesoras pedagógicas del Instituto Universitario Escuela de Medicina del Hospital Italiano.
- g) Elaboración de un informe final analizando la experiencia desde los aportes teóricos discutidos con el equipo.

En los diferentes informes finales revisados para la elaboración de este trabajo se menciona la importancia del bagaje bibliográfico intercambiado, como marco teórico, para el abordaje y el posicionamiento en cada una de las instancias de la cursada de estos créditos, y sobre todo la utilidad de los espacios de discusión para dialogar con otros pares, construyendo el sentido de lo que distintos autores aportan, a partir de lo vivenciado en la práctica. A esto se suman las intervenciones de las coordinadoras del espacio, que como profesionales desempeñando su rol en la institución hacían valiosos aportes desde su experiencia.

En relación con las actividades de observación y registro, permitieron tomar contacto con la práctica concreta, y poder revisarla y releerla con detenimiento. A la vez que permitió tomar contacto poco a poco con otros discursos y formas de enseñar diferentes.

Los distintos informes finales coinciden en mencionar que el espacio de devolución a los docentes observados fue de gran impacto formativo, ya que implicó un posicionamiento profesional, vivenciando la complejidad del rol y requiriendo que cada uno apeláramos a nuestro propio bagaje, a la vez que, intentáramos tender un puente con el otro para poder reflexionar en conjunto en un espacio de encuentro de saberes. De la misma manera, hay coincidencia respecto de la participación en el curso de postgrado “Fundamentos de la práctica docente” en tanto instancia de reposicionamiento profesional, de revisión de los propios conocimientos disciplinares. Un espacio donde necesitamos ubicarnos ante la demanda de los profesionales médicos que querían que les resolviéramos las consignas propuestas por las coordinadoras de la actividad, y en el que poco a poco fuimos situándonos, logrando el acompañamiento sin recetas y sin resultar invasivos, pero haciendo algún aporte que les permitiera continuar resolviendo las propuestas junto con sus compañeros.

Una relectura de la experiencia desde los aportes teóricos.

Habiendo desarrollado ya las características de la experiencia nos proponemos a continuación, realizar el análisis de la misma a partir de distintos ejes que nos resultan organizadores, tomando el aporte de diferentes autores. Como parte de la experiencia a analizar consideraremos las prácticas de las asesoras pedagógicas del Instituto Universitario, las de los docentes observados y que participan del curso de postgrado, y la nuestra como alumnas de la propuesta.

Creemos que la diversidad de experiencias por las que los alumnos de los créditos de campo “*El asesor pedagógico en la universidad. La capacitación docente en Ciencias de la Salud*” atravesamos durante la cursada es representativa de la complejidad que caracteriza la labor del asesor pedagógico en la universidad. Esto es, porque el asesor pedagógico encarna un rol controvertido, en plena y permanente construcción. Son múltiples las representaciones acerca de lo que es y significa, son variadas las funciones que se le atribuyen y diversas las demandas que enfrenta. Aparece como un personaje tensionado, producto de una imagen institucional contradictoria. Decimos esto porque, por un lado, es depositario de requerimientos instrumentalistas (relacionado con aspectos rutinarios), y al mismo tiempo es considerado agente “inspirador y sistematizador de innovación”. El asesor pedagógico se enfrenta en la práctica con visiones distorsionadas, por ejemplo cuando se le demanda modernización técnica, o se espera de él que sea un salvador, mago o “apagador de incendios”. (Lucarelli, 2000, pág 36) A esto se suma que el asesor pedagógico en la universidad se constituye en un agente protagónico en relación a la construcción de una didáctica universitaria, a través de su accionar investigador y de las prácticas en el aula. En ese camino también necesita analizar y reflexionar acerca de su propio desempeño profesional para continuar construyendo su sentido particular y situado. La función de asesoramiento se define como una “situación de producción pedagógica” (Fernández, L., 2000) y no desde una función de diagnóstico, de identificación de falencias o indicación de trayectos de acción.

En el contexto universitario, un espacio privilegiado es el de asesoramiento. Durante el mismo se da la particularidad del encuentro de dos disciplinas, la específica del profesor asesorado, y la específica del pedagogo asesor. En este encuentro es necesario que éste último se posicione en el lugar de tutor aportando sostén, creando un lenguaje apropiado para acceder con sus aportes a su interlocutor, en la medida de lo posible intentando convertir *“la situación de asesoramiento, como situación de mutuo asesoramiento (...) funcionando (así) como situaciones proclives a producir un conocimiento útil para provocar nuevas respuestas en el campo de la didáctica universitaria”* (Lucarelli, 2000, pág. 17). Es posible que, si como tutor, el asesor logra estas cualidades, el interlocutor sienta que puede animarse a reflexionar e innovar en el marco de un ambiente distendido, que lo sostenga.

Como señala Andreozzi (2000) el compromiso institucional de las Universidades ante el panorama crítico de los jóvenes egresados afectados por la flexibilización y precarización de los empleos es brindar elementos que permitan acortar la distancia entre la formación académica y los saberes construidos en el ámbito de la práctica. Este espacio de formación que propició el crédito de campo brindó herramientas para acortar esta distancia tan grande que hay en nuestra formación entre teoría y práctica, entre los conocimientos que podemos adquirir leyendo y debatiendo sobre las tareas que debe afrontar un asesor y las tareas vividas en distintas instancias, porque sólo así es posible aprender habilidades que se adquieren *haciendo*. Creemos que la importancia y el impacto de esta experiencia en nuestra formación, radica en gran parte en habernos brindado herramientas para poder relativizar el impacto inicial de nuestras futuras prácticas profesionales. Cada uno de los aspectos vivenciados durante el trabajo de campo se convirtieron en objetivos de aprendizaje para nosotros. Hicimos las tareas propuestas en un proceso tutorado, tendiente a permitirnos en cada momento reflexionar sobre las prácticas en el aula y sobre los supuestos que las sustentan, pero también sobre nuestra propia práctica y nuestros aprendizajes.

Al hablar de proceso tutorado, nos remitimos a la idea de lo que Schön (1991) denomina *“practicum”*. Es decir, instancias en las que el alumno aprende haciendo, en una interrelación con sus tutores y también con sus compañeros, en un aprendizaje experiencial y compartido. Es de esta manera que el alumno podría lograr aprender el *“arte profesional”*, esto es, las competencias que profesionales considerados como exitosos utilizan en situaciones de la práctica inciertas, singulares o de conflicto. El *“hacer”* en esta modalidad, se da en un diálogo entre el alumno y el tutor, en el que ambos adoptan la forma de una reflexión en la acción recíproca (esto permite hacer modificaciones en el mismo momento de la reflexión). Dice Schön: *“Un practicum reflexivo es una experiencia de enorme intensidad interpersonal... (en él) es más evidente que se espera de los tutores que examinen las teorías en uso que llevan a la instrucción, y de los centros, que creen un contexto intelectual receptivo a este tipo de reflexión”* (Schon, 1991, pág. 157).

En nuestra experiencia constantemente enfrentamos situaciones de incertidumbre, de aparente falta de herramientas, y de sensaciones de no saber o no poder, por ejemplo, realizar las devoluciones en situación de asesoramiento a los profesores. El camino recorrido con la guía y el acompañamiento de la bibliografía, los encuentros, los intercambios de experiencias fueron constituyéndose en el sostén de este proceso, en el que se parte de una aparente *“imposibilidad de comunicación”*, para ir construyendo, en el vínculo interpersonal entre tutor y alumno un lenguaje común. Se entremezclan así el escuchar del docente y el imitar del alumno. Encadenamiento de acciones que puede enmarcarse en lo que el autor llama una *“escalera de reflexión”*. Es decir, donde si uno imagina que cada acción es parte de una escalera, al subir se reflexiona sobre lo que se hizo, y al bajar se actúa sobre lo reflexionado, pudiendo repetir esto en cada nuevo escalón. Que esto ocurra o no puede condicionar el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que permitiría enriquecer el diálogo y la comunicación.

Para complejizar la mirada, tomamos a los autores Ian Mc Gill y Anne Brocckbank (1999) que aportan, entre otros, dos elementos interesantes para continuar analizando las tareas realizadas. Los mismos son: *el marco de referencia* y *el espacio real* del currículum para el desarrollo de los alumnos como personas críticas. El primero de los elementos mencionados se refiere a un marco educativo que sirva de referencia a los estudiantes para hacer sus exploraciones en relación con la profesión. Además de brindárselos, el profesor, debe permitirles reflexionar sobre el mismo luego de las actividades que les propone, así podrán analizar sus acciones y procedimientos, y en un futuro, utilizar ese *“marco revisado”* para reflexionar en la acción misma. Surgen dos cuestiones relacionadas con este tema, que consideramos importantes: por un lado, el marco de referencia que nosotros como estudiantes recibimos de las coordinadoras del trabajo de campo, las revisiones y reflexiones que sobre el mismo realizamos en los encuentros bibliográficos con el grupo y en los intercambios con ellas; pero además, la posibilidad de realizar los encuentros de asesoría en el contexto de ese marco y la posibilidad de reflexionar en la acción a partir del segundo encuentro de devolución en el que constantemente uno

podía tener presente ese marco de referencia para reformular una pregunta, para poder escuchar más allá de lo que el profesor está mencionando, y para poder enriquecer y ampliar las ideas “in situ” a partir de lo que el interlocutor ofrece en el encuentro. En cada una de esas instancias nos concentramos en que fuera un trabajo encarado desde un proceso reflexivo y crítico donde, durante el asesoramiento, consideramos y aceptamos al otro (el profesor médico) como un profesional capaz, impulsándolo hacia la autonomía y la autogestión. Intentando, desde nuestra intervención, facilitar el desarrollo profesional del docente universitario, así como la mejora de la calidad educativa. Por otro lado, también en el curso de formación a los profesores participantes se les ofrece un marco de referencia, del que se van apropiando poco a poco para reflexionar sobre su práctica, y que les permitirá seguramente analizarla con nuevos elementos en el momento mismo en que sucede. En la experiencia llevada a cabo, se sostuvo un modo de trabajo y se nos orientó hacia un accionar profesional en el cual subyace un modelo didáctico que podríamos denominar: didáctica fundamentada crítica (Lucarelli, 2000). Este modelo parte de la afirmación de que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje confluyen factores técnicos, humanos, epistemológicos y políticos. Es por ello que se deben contextualizar las acciones, buscar la eficiencia tomando como base el reconocimiento de las condiciones reales en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se realizan reflexiones sistemáticas sobre los mismos.

El segundo de los elementos antes enumerados tiene que ver con el espacio que en realidad se da en el currículum para que los alumnos desarrollen aprendizajes críticamente reflexivos. Esto se relaciona con que esta modalidad de aprendizaje requiere tiempos más extensos para pensar, para hacer, para apropiarse de lo que se hace. Y también implica para el docente una actitud de tolerancia para posibilitar la reflexión y la expresión por una parte, y por otra tener presente esta cuestión a la hora de planificar las clases para poder contemplar esos tiempos con el sentido de favorecer dichos aprendizajes. Relacionando este punto con nuestra experiencia, tanto en el trabajo de campo, como en el curso de formación, aunque los tiempos previstos de encuentro eran acotados, el factor del espacio para la reflexión, la escucha y la participación, estuvo presente. Y durante las devoluciones de asesoría también, dentro de la dinámica de un diálogo más personalizado.

Para finalizar con este apartado, nos interesa destacar, por un lado, que aún considerando todos los beneficios que puede tener en los procesos de aprendizaje y desarrollo profesional, adoptar la modalidad de una práctica reflexiva, puede no ser fácil. Frente a esto, como primer acercamiento es interesante poder comenzar trabajando con los pares. Por ejemplo, en nuestro caso durante los encuentros bibliográficos pudimos conversar con el grupo, luego también preparamos las devoluciones y las hicimos en un espacio tutorado con nuestras docentes, que por un momento funcionaron como pares. Los profesores asistentes al curso fueron revisando su práctica y hasta algunos se animaron a pensar cómo modificarla en la clase junto a otros profesores en similares condiciones. Dicen Ian McGill y Anne Brockbank: *“La oportunidad de participar con otros en la reflexión sobre nuestra práctica puede limitar la tendencia a dar por supuestas demasiadas cosas, a evitar la atrofia”* (1999, pág. 119). Aparece como necesidad para los aprendizajes críticos y el desarrollo profesional incorporar la modalidad de reflexionar en forma permanente, en la acción misma y con los otros, en cada una de las duplas pedagógicas mencionadas. Estas son: asesor pedagógico (en su rol docente) – alumno (del trabajo de campo, de los cursos de formación), asesor pedagógico – profesor asesorado (en situación de asesoría). Esta modalidad requiere de una actitud, de una postura respecto a la formación y a las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, que si son objeto de reflexión podrán llegar a ser transformadoras.

Por otra parte, queremos rescatar la idea de que pensar el rol del asesor pedagógico es pensarlo como una construcción particular de cada ámbito institucional, una construcción con otros, que se produce en el intercambio entre los actores, en el esclarecimiento de lo que para cada uno implica la existencia de ese rol. En este sentido los alumnos del trabajo de campo, aunque tuvimos el camino abierto porque contábamos con la presencia de nuestras coordinadoras que ya tenían un vínculo con los profesores asesorados, y son conocidas en la institución, igualmente pudimos encarnar este papel, vivenciarlo durante un instante siendo partícipes de la relación pedagógica dual que se establece, en la que no sólo es necesario escuchar, sino que es tan importante como eso, poder “leer” lo que el otro implicado nos está diciendo, y así desplegar con creatividad y en un marco de contención el abanico de ideas para acompañar y para pensar y reflexionar conjuntamente. Tarea nada sencilla pero que puede ser muy enriquecedora.

Etapa de cierre y de nuevos desafíos.

Las expectativas de muchos de los alumnos de los créditos al comenzar a cursarlos, eran cumplir los créditos necesarios para finalizar con una etapa formativa, esperando además poder disfrutarlo. Poco a poco se fue convirtiendo en un interesante desafío, algo por descubrir. Frente a la incertidumbre, a la sensación de inexperiencia, de imposibilidad, comenzaron a aparecer preguntas y curiosidad. Y en este recorrido siguió la inquietud de resolver, de buscar posibles respuestas, de pensar nuevas preguntas en un contexto de contención y acompañamiento.

Tomando las palabras de Ferry (1990): "*Formarse es adquirir una forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma.*" (Lucarelli, 2000, pág. 144). Desde esta mirada, la formación implica actuar a partir de: *factores externos* de los cuales tomar la forma, observar, imitar, y también de: *factores personales* que hacen este proceso singular y propio. Pero para llevarlo a cabo es también necesaria la presencia de *elementos mediadores* que operen como facilitadores en el camino hacia encontrar la propia forma. Consideramos que transitar este trabajo de campo fue una experiencia de formación muy rica, en la que tuvimos la oportunidad (en un espacio tutorado) de vivenciar instancias del desempeño del rol profesional del asesor pedagógico. Este espacio fue un "lugar de encuentro": *encuentro con otros* a través de los diálogos compartidos en los que cada uno acercaba sus ideas y experiencias; *encuentro con uno mismo* al descubrir las herramientas que son parte del bagaje personal y que salen a la luz ante la necesidad de resolver situaciones novedosas y conocidas; *encuentro de nuevas herramientas* que se van construyendo en el hacer y el pensar, y que van contribuyendo a dar "forma".

El enfrentar una situación del campo profesional real que tal vez no hubiese sido posible sin la presencia mediadora de las docentes coordinadoras, el poder agudizar la mirada al observar situaciones de aula, el adquirir nuevas herramientas para la reflexión, el conocer un ámbito de trabajo y desarrollo profesional diferente al habitual, el quedarnos con ganas de seguir indagando, fue una experiencia que lejos de resolver nuestras dudas y conformarnos por lo interesante que resultó, nos generó múltiples inquietudes y ganas de continuar en acción-reflexión sobre este campo de desempeño profesional y sobre la didáctica del nivel universitario. Es así que desde el año 2008, algunas de las participantes de esa propuesta comenzamos a delinear un trabajo de investigación con foco en las prácticas docentes de los profesores de la carrera de Medicina, quienes participan de instancias de formación pedagógica. Para esto actualmente se realizan observaciones de clases, se analizan, y se hacen devoluciones a los profesionales implicados. Se reflexiona sobre las prácticas universitarias en el área a través de reuniones sistemáticas para discutir bibliografía, revisar el trabajo realizado, e ir redefiniendo y avanzando con el proyecto de investigación. Así se intentan construir herramientas de análisis de las prácticas y nuevos conocimientos, para favorecer y acompañar procesos de reflexión en los profesionales, que les posibiliten enriquecer, modificar y/o repensar su tarea docente. Se constituyen así en espacios valiosos de formación para el abordaje de la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía utilizada:

- ANDREOZZI, M. (2000). Experiencias de práctica profesional en la formación de grado universitario. *Ponencia del II Congreso Internacional de Educación: debate y utopías*. Buenos Aires. Argentina.
- BROCKBANK, A.; MCGILL, I. (1999). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Ediciones Morata. Madrid.
- FERRY, G. (1990). El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós. México.
- LUCARELLI, E. (comp.) (2000). El asesor pedagógico en la universidad. Paidós. Argentina.
- SANCHEZ MORENO, M. y otros (2003) El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario: un reto para nuestras universidades. Comunicación presentada al 3º Congreso Nacional y 1º internacional de investigación educativa "Laberintos y encrucijadas". Cipolletti. Argentina.
- SCHON, D. (1991). La formación de profesionales reflexivos. Paidós MEC. Barcelona.