



Espacios en Blanco. Revista de
Educación

ISSN: 1515-9485

revistaespaciosenblanco@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires
Argentina

Ballester, María Alejandra; Egle Corrado, Rosana; Eizaguirre, María Daniela
Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias
Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 20, junio, 2010, pp. 253-261
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539802015>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias

María Alejandra Ballester*

Rosana Egle Corrado**

María Daniela Eizaguirre**



ANIJOVICH, Rebeca; CAPPELLETTI, Graciela; MORA, Silvia; SABELLI, María José
Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Paidós, Buenos Aires, 2009, 184 pp.

En la revisión de los modelos de formación docente, en la calidad de los procesos formativos y en la participación activa de los sujetos en formación parecen estar las claves para la solución de los problemas educativos actuales. Los debates vigentes de esta nueva área de especialidad en el campo de la didáctica se centran en la coherencia entre los fundamentos y las estrategias con que se organizan los aprendizajes de los docentes y las prácticas que promueven en sus aulas (Torres, 1999; Lerner, 2009). Alicia Camillioni en el *Prólogo* del libro que se reseña plantea la insuficiencia de los modelos tradicionales de formación

* Docente del Departamento de Educación e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
E-mail: ballesterale@hotmail.com

** Docentes de los Departamentos de Psicología y de Educación e investigadoras del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

E-mail: rocorr@fch.unicen.edu.ar

E-mail: danielaeizaguirre@gmail.com

docente y explícita que en la actualidad, en particular, entre las teorías que han adquirido mayor influencia en la generación y definición de las “nuevas” modalidades que se adoptan en la formación docente, se encuentran las que se asocian a los principios que sustentan las concepciones de la educación experiencial y del aprendizaje colaborativo. A su vez, estas nuevas modalidades de formación se encuadran en un enfoque clínico, centrado en el pensamiento y la afectividad del estudiante docente o del futuro docente y están orientadas a suscitar el logro de una autonomía creciente en la adopción de decisiones de acción pedagógica y a proponer, con ese fin, experiencias de aprendizaje basadas sobre la reflexión del estudiante y sobre su interacción con profesores, tutores y otros estudiantes. En estas líneas de formación se entiende que la vinculación entre la teoría y la práctica; entre el tiempo de formación y el trabajo; entre el individuo, la institución y los contextos, son las claves para la construcción del conocimiento profesional docente.

La estructura de la obra de Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti, Silvia Mora y María José Sabelli comprende una introducción y ocho capítulos. En los dos primeros “a partir de una reflexión general sobre la importancia y la problemática de la formación docente, las autoras hacen una elección y se centran en los aspectos de la formación que se asientan sobre el trabajo con la reflexión de los docentes y la interacción con los otros” (p. 19). Además, marcan la importancia de la enseñanza de la observación como un eje transversal. En los seis capítulos restantes dan a conocer los dispositivos de formación diseñados por el equipo de pedagogas, mostrando distintos tipos de registros que dan cuenta del uso de estos dispositivos en sus clases de formación, así como de sus limitaciones y recaudos en todos los casos.

En la *Introducción* se explicita que esta publicación surge de las experiencias de trabajo en la formación de profesionales que eligen la docencia como otra profesión. Asimismo se explica que este tipo particular de formación “supone establecer un diálogo entre dos lógicas diferentes: la de los campos disciplinares de las diferentes profesiones y la del campo de la enseñanza” (p. 21). En los espacios de formación,

a través de los diferentes dispositivos, se trataría de reflexionar sobre ese conocimiento que tienen los profesionales para revisarlo, discutirlo, explicitarlo. Las autoras también señalan cómo esta perspectiva de abordaje de la práctica profesional cobra un matiz interesante en la formación inicial de los docentes ya que “constituye un desafío diseñar propuestas que incorporen la formación en la práctica y que brinden la posibilidad de potenciar la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales docentes) para la reflexión en y sobre la acción” (p. 23).

En el capítulo uno “*Experiencias de formación en la docencia*” se explicitan los conceptos de “trayecto de formación” y “dispositivo”, así como algunos problemas y dilemas en la formación docente de profesionales. Entender la formación como trayecto es reconocerlo “(...) como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar (...), la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua”(p. 28). Para enfocar los problemas y dilemas de la formación docente de profesionales de distintos campos, proponen diseñar experiencias de formación a través de “dispositivos” que son instrumentos cuyo propósito es “generar situaciones experimentales para que los sujetos que participen en él [ellos] se modifiquen a través de la interacción con ellos mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción” (p.37). La selección de los dispositivos que se desarrollan en los capítulos siguientes tienen como eje la reflexión y se clasifican en: “dispositivos narrativos” (autobiografías y diarios de formación) y “dispositivos basados en interacciones” (microclases, talleres de integración, grupos de reflexión y tutorías). Asimismo, entienden a la observación como una estrategia de formación transversal que estará presente en todos los dispositivos mencionados.

En el capítulo dos “*El sentido de la reflexión en la formación docente*” se intenta precisar el significado del término “reflexión”, advirtiendo que éste ha sido usado muchas veces, para definir cuestiones

diversas. De este modo, a partir del núcleo de significación que las autoras encuentran en múltiples definiciones citadas, nos proponen repensar el sentido de la reflexión en la formación docente, y en particular, como un eje estructurante de las “nuevas” modalidades de enseñanza. En términos generales, en el campo de la formación docente se podría hablar de reflexión como una acción, un hacer que implica un decir de un individuo a otro, o a sí mismo. Tal como se plantea “(...) en este decir/hacer quien dice se compromete a explorar sus experiencias para obtener nuevas comprensiones y apreciaciones” (p.42). Luego de instalar el concepto de reflexión y el sentido de la misma, se consideran algunos aspectos vinculados a los tiempos, los espacios, las condiciones y los procesos reflexivos en la formación y desarrollo de los docentes. Analizan, también, diversos modelos teóricos para comprender el aprendizaje reflexivo y algunos problemas asociados con la reflexión. Sobre la base de las teorías expuestas proponen algunas categorías referidas a los *niveles de reflexión* y sus *contenidos*, con la intención de analizar las reflexiones narradas por los estudiantes en formación, a través del uso de los diferentes dispositivos enunciados en el capítulo uno. En resumen, las autoras afirman que la reflexión sobre la práctica no se realiza de manera espontánea. Por el contrario, adhieren a un modo de reflexión, como una práctica habitual y sistemática (antes, durante y después de las prácticas), que requiere otorgar tiempos, pausas y oportunidades para que la reflexión ocurra.

El capítulo tres “*La observación: educar la mirada para significar la complejidad*” se inicia con un recorrido sintético sobre los distintos sentidos que ha tenido la observación en la formación docente durante el siglo XX. También se hace referencia a la etimología del término y al sentido que ha tenido la observación en las instituciones educativas. En un apartado posterior del capítulo se distinguen tres momentos fundamentales en la observación: el de preparación, el de la observación propiamente dicha y el momento de análisis, posterior a la observación. Seguidamente se describe en qué consiste cada uno de los momentos y qué tareas incluye. Luego se realiza una presentación sobre los tipos de

instrumentos que pueden usarse para registrar observaciones, según se centren en el desarrollo de las acciones o en la presencia o ausencia de atributos, dando lugar a dos tipos de registros: los categoriales (listas de cotejo o corroboración y las escalas de estimación) y los narrativos (notas de campo, diarios y registros de incidentes críticos). En la sección siguiente se plantea la necesidad de hacer conscientes los prejuicios, las ideas previas, las representaciones, las intenciones, los sentidos de quienes observan en todos los procesos que se lleven a cabo, culminando con la importancia de la reflexión sobre la observación, estrategia de enseñanza transversal a los distintos dispositivos de formación que se desarrollan en los otros capítulos.

El capítulo cuatro denominado “*Autobiografía escolar: reconocer la propia historia de vida*” se inicia con el origen histórico de la autobiografía y prosigue con la forma en que este dispositivo de formación se convierte en objeto de estudio para las ciencias sociales y humanas, ya que “a partir de allí comenzaron a considerarse como estrategias narrativas potentes para ser utilizadas en procesos de formación” (p. 84). A continuación, se explicita el objetivo de la escritura de las autobiografías y se proporcionan algunas pistas para iniciar los relatos autobiográficos. También se enfatiza la importancia de llevar a cabo algunas actividades de sensibilización y preparatorias en estas primeras producciones autobiográficas. En este apartado se presentan consignas y actividades posibles de ser utilizadas para propiciar la escritura autobiográfica. Ellos son: un material disparador de ciertas evocaciones que resulta muy interesante para iniciar el despliegue de sensaciones, imágenes, recuerdos significativos de la vida escolar; una posible secuencia y ciertas sugerencias para la producción de la autobiografía, así como una serie de ejes temáticos que pueden enriquecer el relato lineal o cronológico que se produce con mayor frecuencia. La riqueza de la última parte radica en los interrogantes que despliegan las autoras, preguntas que pueden ser tomadas como alertas “para saber qué aspectos es necesario tener en cuenta para el encuadre pedagógico de este dispositivo” (p. 98). Para cerrar el capítulo resta mencionar que la producción de autobiografías es visualizada por el equipo de pedago-

gas como “una herramienta potente y profunda que enriquece no sólo a quienes la producen, sino también a los formadores que las emplean en sus clases” (p. 99).

En el comienzo del capítulo cinco titulado “*Diarios de formación: el diálogo entre la subjetividad y la práctica*” se presentan los antecedentes del dispositivo, mostrando su uso en la formación de practicantes de una diversidad de campos disciplinares tales como la enfermería, la gestión y el cambio organizacional, la docencia universitaria, la formación de formadores, entre otros. Seguidamente, se presentan cuatro fragmentos de diarios de futuros docentes con el objetivo de ilustrar cómo, a pesar de los diferentes estilos que pueden identificarse en esas producciones y de los aspectos en que cada uno ha focalizado, todas las producciones permiten reflexionar y profundizar sobre diferentes aspectos en la organización, planificación y evaluación de la enseñanza. Además enfatizan que la continuidad sería el criterio para producir “materia prima” para la reflexión. Por otra parte, sugieren que los docentes recomienden a sus alumnos que produzcan algún texto de cada clase y mencionan un listado de posibilidades para el contenido de esos primeros textos. Insisten en la importancia de la lectura de fragmentos de los diarios para completar el efecto formativo del dispositivo, aclarando que, como se trata de un documento personal, cada autor elegirá los pasajes que quiere leer en voz alta para analizar con sus colegas o compañeros. Finalizan el capítulo con las limitaciones u obstáculos que identifican en el uso de este dispositivo, proponiendo algunas preguntas que pueden orientar la escritura del diario hacia una “función beneficiosa” (p. 116) y que “el desafío está en lograr que este dispositivo lleve a quienes lo utilicen a los niveles que Hatton y Smith denominan reflexión dialogada y reflexión crítica” (p. 117).

En el capítulo seis “*Microclases: Prácticas simuladas de enseñanza*” explican que este dispositivo interactivo tiene su origen histórico en el año 1963 en una estrategia conocida como microenseñanza, ligada “a una visión positivista de la formación docente, que enfatizaba el desarrollo de habilidades propias de una concepción técnica de la enseñanza” (p. 21). En este capítulo se recupera y se resignifica ese dispositivo

en consonancia con el paradigma de formación de docentes reflexivos. La microclase permite prestar “especial atención a las decisiones que los profesores toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias prácticas de enseñanza” (p.123). Partiendo de los tres momentos que propone Jackson ([1968] 1993) para la organización de la enseñanza se trabaja del siguiente modo:

- Enseñanza preactiva: en clase los estudiantes trabajan sobre los modos, los criterios, la planificación, entre otros aspectos, sobre los que llevarán adelante su propuesta poniendo en relación los conceptos teóricos con los aspectos de la práctica.

- Enseñanza interactiva: el estudiante desarrolla su propuesta frente a compañeros y profesores. Estos “funcionan como observadores, registran lo que sucede a través de diferentes instrumentos de observación” (p.124).

- Enseñanza postactiva: se produce un intercambio entre todos los participantes a partir de la reconstrucción y análisis de la experiencia.

Las autoras proponen protocolos de observación y de análisis a modo de instrumentos para la reconstrucción de la clase y, por último, desarrollan tanto las potencialidades de la microclase como algunas de sus limitaciones. De este apartado nos interesa destacar que, si bien se trata de una situación ficticia, este dispositivo potencia el aprendizaje de todos los participantes y tiende a desarrollar la capacidad para la reflexión en la acción.

En el capítulo siete “*Talleres de integración de los trayectos de formación*” se desarrollan en detalle los fundamentos, características, limitaciones y contribuciones de estos talleres en relación con la concepción e implementación de una formación docente que pretende superar los modelos clásicos que separan teoría y práctica. Se reconoce el origen de los talleres como un dispositivo de la enseñanza formal en algunas corrientes de la denominada Escuela Nueva. Este dispositivo tiene el propósito de articular los conocimientos que brindan cada uno de los espacios curriculares de los profesorados. En este sentido, las autoras consideran que los talleres de integración serán entendidos como instancias de trabajo y tiempo compartido entre diversas asignaturas;

como un espacio que transversaliza temáticas y/o problemáticas propias de la formación docente, cuyo abordaje supera los límites de las asignaturas. “(...) La característica fundamental es el intercambio de experiencias, el diálogo, la crítica, la discusión y la reflexión. Para ello, es necesario que el número de participantes sea reducido y la comunicación fluida y efectiva” (De Miguel Díaz, 2006, citado en Anijovich y otras, 2009, p.137). Los talleres pueden organizarse a partir de diferentes recursos; se describen diversos diseños de talleres, advirtiendo que éstos precisan tener en claro el sentido de su utilización y sus características fundamentales. Luego señalan una serie de riesgos a tener en cuenta a la hora de desarrollar un taller.

En el capítulo ocho “*Grupos de reflexión y tutorías: Espacios para interrogar la práctica inicial*” se presentan dos dispositivos valiosos para la formación inicial. En ambos casos se toma como “materia prima” las prácticas de enseñanza, se propone mostrar la interacción teoría-práctica y la posición profesional asumida tanto en el momento de la planificación como en el desarrollo de las clases. Resulta oportuno comentar que el grupo de reflexión es un espacio de encuentro semanal en el que el coordinador-docente trabaja a partir de los emergentes que los participantes traen a la reunión. Por su parte, las tutorías son espacios de consulta, retroalimentación y de evaluación individual entre el docente y el practicante. Es un espacio de aprendizaje privilegiado para la co-construcción y resignificación de sentidos, procesos y prácticas (p.153). Dichos dispositivos son significativos porque permiten profundizar en los aspectos personales que se expresen y juegan en las prácticas docentes. El propósito de instalar los grupos de reflexión y tutorías individuales durante las prácticas es ofrecer espacios para la exploración e indagación sobre las propias acciones de enseñanza, y promover la reflexión y producción crítica en el intercambio dialógico, en un clima de confianza, apertura y respeto hacia uno mismo y los otros. En el desarrollo del capítulo avanzan en algunos desafíos vinculados a la heterogeneidad de los grupos, la construcción de la identidad profesional, el aprendizaje de distintos roles, entre otros. Luego explicitan diversos momentos del proceso grupal, poniendo especial cuidado en

la evaluación y la retroalimentación; se presentan una serie de condiciones y dimensiones al momento de valorar la presentación del practicante. Finalmente, admiten que las limitaciones de estos dispositivos se encuentran en el posicionamiento del rol de facilitadores de quienes lo coordinan. Asimismo, consideran que una actitud investigadora del docente, ayuda a compartir y comunicar sus trabajos con el fin de desarrollar conceptos y lenguaje teórico.

Esta publicación constituye un valioso aporte para quienes piensan que es prioritario repensar la formación docente. Consideramos que en la diversidad de experiencias formativas y en la reflexión crítica sobre las mismas radica la posibilidad de contribuir a la didáctica de la formación docente. En síntesis, creemos que es una obra destinada a los que se preguntan “genuina y profundamente qué significa enseñar a enseñar” (p. 24).

Bibliografía

- LERNER, D.; STELLA, P.; TORRES, M. (2009). **Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos**. Paidós, Buenos Aires.
- TORRES, R. M. (1999) “*Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?*”. En **Revista Novedades Educativas Nº 99**. Buenos Aires.

