

APRENDIENDO DE LA EXPERIENCIA: UN DISPOSITIVO DE ANÁLISIS COLABORATIVO DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS.

LEARNING FROM EXPERIENCE: A COLLABORATIVE DEVICE FOR
PEDAGOGICAL PRACTICE ANALYSIS

Roberto Mauricio Espejo Leupin (*)
Universidad Central de Chile

Resumen

En este artículo discutimos el problema del trabajo sobre la experiencia pedagógica como la posibilidad para crear espacios de desarrollo colaborativo entre docentes tanto de nivel escolar como universitario. Para esto se revisan distintas propuestas de dispositivos similares, del mundo anglosajón como francófono, enfatizando la corriente del análisis de prácticas profesionales, y proponiéndose un dispositivo original de análisis, que ha sido utilizado en el trabajo de acompañamiento de docentes. Este dispositivo ha sido diseñado para desarrollar en los profesores la capacidad de observación clínica de situaciones pedagógicas, el aprendizaje mutuo de metodologías y acercamientos a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la socialización de valores y puntos de vista en torno a los fenómenos educativos y la generación de conocimiento pedagógico a partir de la práctica docente.

Palabras clave: Formación de docentes, práctica pedagógica, dispositivo, observación clínica.

Abstract

In this article, we discuss the problem regarding work above pedagogical experience as the possibility to create spaces of collaborative development between both university and school teachers. In order to do so, we review different proposals of similar configurations, especially in Anglo-Saxon and French-speaking literature, emphasizing the analysis point of view of professional internships, proposing an original device for analysis, which has been used in teacher accompaniment. This group configuration has been designed to develop in teachers the capacity of clinical observation of pedagogical situations, fostering mutual learning and co-education regarding teaching and learning methodologies, as well as the socialization of values and points of view regarding educative phenomena and the production of pedagogical knowledge based on teaching practice.

Keywords: Teacher education, teaching practice, device, clinical observation.

(*)Autor para correspondencia:
Roberto Mauricio Espejo Leupin
Universidad Central de Chile.
Unidad de Desarrollo Docente.
Dirección de Calidad Educativa.
Toesca 1783, Santiago Centro, Chile.
Correo de contacto:
roberto.espejo@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 5 de agosto de 2016
ACEPTADO: 17 de mayo de 2017
DOI: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.525

1. INTRODUCCIÓN

¿Quién educa a los educadores? Esta transposición de la conocida frase del escritor romano Juvenal sobre los vigilantes sigue siendo una puerta de entrada a la difícil problemática de la formación docente. En este ámbito se suele hacer la distinción entre una formación inicial y una permanente, la cual, siendo clara para el caso de los profesores escolares, se desdibuja en el caso de los profesores universitarios. El profesor escolar recibe en una institución de formación de profesores una preparación inicial, la que consiste esencialmente en una formación pedagógica y por otra parte, disciplinar. Una vez que esto ha terminado, el profesor principiante comenzará su trabajo, sin que esto signifique que su formación esté finalizada: la posibilidad de seguir su desarrollo como docente será muy importante y de hecho necesaria, caracterizando en parte su evolución profesional. Esta segunda etapa de su formación, que tal vez deberíamos llamar desarrollo, tomará formas más heterogéneas y flexibles que en el caso de la formación inicial, pudiendo considerarse desde situaciones informales como conversaciones con colegas o discusiones en reuniones de equipo pedagógico hasta otras más formales como un curso sobre un tema específico o el estudio de un diploma o postgrado. Así, podemos caracterizar la formación inicial como más estructurada y rígida que la permanente o continua. Por otra parte, la inicial será más general que específica, ya que asumimos que esta última se focalizará en profundizar elementos o explorar otros nuevos ligados a la realidad que el profesor vive en su práctica de todos los días.

En el caso del profesor universitario, esta distinción entre la formación inicial y la continua no es clara, ya que por lo general este ingresa a la práctica docente habiendo sido preparado en una disciplina específica que no tiene que ver con la pedagogía o educación. En este sentido, su formación inicial se asocia a un área del conocimiento en particular y no a lo educativo. De esta manera, si queremos considerar una formación inicial pedagógica – por ejemplo, un diploma o certificado en Educación Superior - esta se realizará en una situación en servicio y no en pre-servicio como es el caso de la pedagogía escolar.

A pesar de esta diferencia entre estos dos universos pedagógicos, es en el marco del desarrollo docente en servicio que aparece la posibilidad del aprendizaje a través del análisis de las situaciones pedagógicas. La idea es simple: se trata de aprovechar las múltiples situaciones pedagógicas que vive el profesor (tanto en la Escuela como en las Aulas Universitarias) como potenciales fuentes de aprendizaje profesional – entendiendo aquí lo profesional como lo pedagógico – a través de la sistematización y de la reflexión grupal. Notamos que esta idea se relaciona directamente con la de aprendizaje reflexivo de la cual se ha hablado tanto en los últimos años. En este sentido, incluimos en este discurso el aspecto del desarrollo

colaborativo de los profesores, estructurándose así una propuesta de grupos de reflexión y sistematización de situaciones pedagógicas.

En este artículo presentamos un dispositivo de trabajo grupal sobre situaciones pedagógicas que se ha implementado desde hace tres años en el ámbito de un Centro de Pedagogía Universitaria de una universidad chilena, tanto en grupos de profesores de este nivel como de profesores escolares que han participado de actividades de extensión. En el presente escrito nos avocamos a presentar el dispositivo, dejando para futuros trabajos su evaluación tanto desde el punto de vista de los participantes como de su impacto en el medio donde se inserta (Guskey, 2002).

2. El trabajo colaborativo entre colegas como práctica reflexiva.

Uno de los aspectos importantes de la formación en servicio de los profesores, incluyendo el caso de los profesores universitarios, es la denominada práctica reflexiva. Esta idea puede rastrearse al conocido texto de John Dewey *How we think* (1910), escrito con la idea de promover el pensamiento reflexivo en la educación de los niños y jóvenes, y en el cual se describe el pensar como la aplicación sistemática de los pasos del método científico. Así, según Dewey (1910), en toda operación reflexiva se pueden identificar dos subprocesos: a) un estado de sorpresa o duda frente a una situación dada, y b) el acto de búsqueda o investigación que permiten corroborar o descartar estas creencias. De esta manera, el pensamiento reflexivo es “la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesto conocimiento a la luz de fundamentos que lo sustenten, junto con las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1910, p.6). Notemos aquí que se trata, primero de identificar estos supuestos o creencias, luego de evaluar qué elementos los sustentan – aquí la idea de evidencia es según Dewey fundamental – y por último de poder exponer con claridad las conclusiones que de estos supuestos se derivan. Además, esto debe ser hecho de manera activa, persistente y cuidadosa, es decir, debe existir la voluntad de reflexionar frente a una situación y no dejarla pasar sin tomar la distancia y ocupar el espacio necesario para hacerlo (actividad), debe tomarse el tiempo necesario y volver sobre la situación las veces que sea necesario (persistencia) y, por último, debe hacerse de manera sistemática (cuidado).

En el ámbito de la formación profesional, es necesario recalcar el trabajo de Donald Schön (1983, 1987), quien sistematiza la idea de una práctica profesional reflexiva. Basándose en

autores como el mismo John Dewey, Michel Polanyi, entre otros, Schön (1992) propone para la formación de los profesionales una epistemología de la práctica que se basa en lo que él denomina el conocimiento en acción y la reflexión en acción. El conocimiento en acción corresponde a aquél que revelamos en nuestras acciones inteligentes a través de la ejecución espontánea y hábil de una tarea, siendo este muy difícil de explicitar verbalmente. Sin embargo, a veces esto es posible a través de la observación y la reflexión sobre nuestras acciones. Schön (1992) subraya que es posible reflexionar después de la acción (o sobre la acción), pero también reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo, es decir, reflexionar en la acción. En particular, estas ideas pueden ser aplicadas en la formación de profesionales de la educación, donde se trata de mantener un bucle continuo entre la indagación de la propia práctica, la reflexión sobre esta y la aplicación de dicha reflexión.

Se trata entonces de considerar que la reflexión es una condición sine qua non del desarrollo profesional de un docente. Como lo ha expresado Altet (2000b), la formación profesional de los profesores implica una actitud reflexiva y autónoma, ya que se trata de una praxis que se desarrolla en situaciones siempre singulares y que no se puede reducir al aprendizaje de técnicas que se aplican o reproducen como en el caso de un técnico. Esto es cierto tanto en el caso de pre-servicio como en la formación continua, entendiendo esta última como un proceso de desarrollo docente a lo largo de toda la vida.

En este ámbito, la pedagogía universitaria es una fuente de ideas que es aplicable también en el caso escolar. Así, por ejemplo, podemos citar el caso de John Cowan (2006), quien basándose en las ideas de Schön (1983) y de otros autores como Kolb (1984), ha desarrollado una propuesta de enseñanza-aprendizaje reflexiva como forma de innovación de la práctica pedagógica universitaria. Por otra parte, y centrándose en el tema específico del desarrollo pedagógico de los profesores universitarios, Stephen Brookfield (1995) enfoca la reflexión a través de la idea de la pesquisa de los presupuestos que el profesor utiliza en su práctica pedagógica. Estos corresponderían a “creencias sobre el mundo y sobre nuestro lugar en él que se toman como dadas, que nos parecen obvias y que no se formulan explícitamente” (Brookfield, 1995, p. 2). Es importante señalar que esta idea de la existencia de presupuestos o esquemas mentales aparece en la literatura bajo muchas denominaciones (Mezirow, 1991). En base a esta idea, Brookfield (1995) propone identificar estos supuestos a través de mirar lo que hacemos desde tantos ángulos distintos como sea posible, en particular: a) nuestra autobiografía como estudiantes y profesores, b) la mirada de nuestros estudiantes, c) las experiencias de nuestros colegas y d) la literatura teórica. En el ámbito de trabajo entre colegas, Brookfield (1995) señala que la reflexión crítica es un proceso social irreduci-

ble y que para la mayoría de los profesores la mejor oportunidad de aprender a reflexionar de esta manera es a través de la conversación con sus colegas. En esta dirección, el autor propone algunos dispositivos como la conversación crítica, el análisis de incidentes críticos y, en particular, la solución colaborativa de problemas. Como veremos más adelante, estos dispositivos entregan elementos importantes y algunos de estos han sido considerados en la propuesta que presentamos en este artículo.

Notemos la inclusión del aspecto colaborativo de la reflexión. Si bien es cierto la idea de la colaboración aparece como una forma de aprendizaje activo (Johnson, Johnson & Smith, 2006) se trata aquí de un proceso que involucra el trabajo entre los profesores. Así, por ejemplo, existe todo un cuerpo de literatura que describe el trabajo colaborativo entre colegas a través de la denominada revisión entre pares, la cual incluye la observación de clases, la revisión de cursos y el trabajo de reflexión colaborativa (Bell, 2001; Bell, & Cooper, 2011; Gosling, & Mason, 2006; Martin, & Double, 1998;). Es importante notar que estas estrategias se enmarcan en el ámbito del desarrollo pedagógico de los profesores, entendido en un sentido amplio, y no tienen tan solo una vocación instrumental, es decir, no busca generar una lista de recetas a utilizar frente a ciertas situaciones. Desde este punto de vista, se trata de reflexionar grupalmente sobre la propia práctica, considerando contextos y elementos teóricos, con el fin de mejorarla y evolucionar profesionalmente.

3. Dispositivos de trabajo colaborativo: aprendiendo de la experiencia.

Si bien es cierto que el término dispositivo aparece desde una dimensión técnica, en una lógica de medios puestos a disposición de un fin, es importante subrayar la centralidad que tiene el sujeto en esta noción (Peeters, & Charlier, 1999; Weisser, 2010). Esta centralidad aparece especialmente en el caso de dispositivos pedagógicos o socio-educativos donde se toma en cuenta de manera especial la acción de los involucrados, considerados como actores de su propia formación, apoyándose así en sus motivos individuales y en sus intenciones cognitivas (Peeters, & Charlier, 1999). En general, “el individuo autónomo, concebido como portador de una intencionalidad propia, aparece como figura central del dispositivo” (Peeters, & Charlier, 1999, p. 18).

En el caso particular de dispositivos de formación, es importante subrayar la potencialidad de articulación de los paradigmas a partir de los cuales los participantes del dispositivo ob-

servan el mundo. Así, el dispositivo “tiene como objetivo articular nuevos paradigmas que posibiliten visualizar el tránsito de la historia subjetiva de los participantes en él, al acompañamiento inter-subjetivo que se produce a propósito de él” (Andreucci, 2016, p. 5). Esta articulación de paradigmas se realiza a partir de la reflexión conjunta de los miembros del dispositivo, a través de un proceso que responde a la complejidad de la realidad, haciéndose así la diferencia entre un método pedagógico y el dispositivo mismo:

Mientras el método pedagógico concibe el orden y la predeterminación de los eventos en una dimensión didáctica, el dispositivo está pensado desde la óptica creativa e intersubjetiva y desde la estrategia para responder a la complejidad de las situaciones de formación (Andreucci, 2016, p. 9).

En el contexto de este artículo, se trata de colegas (pares) que se reúnen para reflexionar sobre situaciones ocurridas durante su práctica pedagógica. Estas situaciones son complejas y requieren de un trabajo de reflexión que permita tener puntos de referencia para avanzar en la comprensión de los fenómenos involucrados. Sin embargo, y considerando distintos contextos sociales e institucionales, la reflexión entre colegas puede tener varios objetivos. En el ámbito de la revisión entre pares, Gosling, & Mason (2006) presentan tres modelos, a saber: el evaluativo, cuya finalidad es la evaluación de la práctica de un colega; el de desarrollo, donde un asesor o colega experimentado revisa la práctica de otro principiante y el colaborativo, donde existe horizontalidad y donde ambos colegas buscan aprender mutuamente. Nos centraremos aquí en el caso colaborativo, donde – como hemos dicho anteriormente - se trata de utilizar la reflexión grupal como instancia de desarrollo profesional.

En esta línea, Brookfield (1995) presenta un dispositivo denominado “auditoría de buenas prácticas” el cual busca solucionar colaborativamente problemas encontrados durante la práctica pedagógica. Para esto se reúne un grupo de profesores interesados en buscar buenas respuestas a problemas comunes que encuentran en su trabajo. Dicho dispositivo consiste en tres etapas. En la primera, los profesores identifican individualmente los problemas más significativos en su labor. Luego, se discute la manera de identificar una o dos situaciones que sean lo suficientemente generales para ser examinadas. La segunda etapa corresponde al análisis individual y colectivo de la experiencia. Para esto se utiliza una matriz donde se remite a la mejor y a la peor experiencia individual de cada participante como aprendiz, colega y profesor. En base a esto se detectan pistas para tratar el problema propuesto. Finalmente, los miembros del grupo resumen sus ideas, respuestas e indicaciones que han surgido durante la segunda etapa, compilándolas de manera que queden disponibles para otros profesores que puedan tener problemas similares. La propuesta de Brook-

field (1995) nos recuerda la denominada técnica de los incidentes críticos (Flanagan, 1954), la que ha sido utilizada en la formación de profesores. En esta técnica se busca trabajar un incidente aparecido en un contexto conflictivo y frente al cual el docente no tiene una solución eficaz, existiendo distintas propuestas de cómo implementar este trabajo (Monereo, 2010).

En la literatura de habla francesa encontramos otro tipo de dispositivos que apuntan a la reflexión sobre prácticas pedagógicas, englobados bajo la denominación de análisis de prácticas profesionales. Estos dispositivos pueden tener múltiples finalidades, como la producción de conocimiento, la profesionalización y la evolución de la práctica (Marcel, Olry, Rother-Bautzer, & Sonntag, 2002). Notamos que dichos dispositivos no se circunscriben al trabajo pedagógico, sino que a muchas otras actividades, aunque su aplicación en el desarrollo profesional de los profesores ha sido destacada (Altet, 2000a, 2000b; Grossmann, 2009).

Es así que podemos describirlos de forma general como un trabajo reflexivo grupal que involucra a miembros de una profesión y que tiene una finalidad de formación continua en su disciplina. Este trabajo puede caracterizarse a través de los siguientes elementos: a) se organizan en un marco institucional de educación inicial o continua; b) concierne principalmente a profesionales que ejercen trabajos donde la dimensión relacional es importante en sus funciones como, por ejemplo, formadores, profesores, trabajadores sociales, psicólogos, terapeutas, encargados de recursos humanos, etc.; c) inducen dispositivos en los cuales los sujetos son invitados a implicarse en el análisis, es decir, a trabajar en la co-construcción del sentido de sus prácticas y/o la mejora de sus técnicas profesionales y d) conducen a la elaboración de una situación interindividual, a menudo grupal, acotada temporalmente y que necesita la presencia de un animador garante del dispositivo (Fablet, 2009).

De acuerdo a Blondeau (2000), el origen histórico de la formación por la reflexión puede rastrear a la formación de los trabajadores sociales en los países anglosajones, donde se establece, desde fines del siglo XIX, una forma de supervisión. Por otra parte, la escuela húngara de psicoanálisis también será pionera al respecto, teniendo en cuenta la importancia de la noción de contra-transferencia de acuerdo a los trabajos de Sandor Ferenczi (2008). Michel Balint, estudiante de Ferenczi, desarrolló grupos de formación continua para profesionales – originalmente pensados para médicos generalistas - los que son una referencia en este ámbito (Balint, 1956; Ciccone, 2015). Estos grupos, que tienen un objetivo formativo, están típicamente formados por una docena de profesionales con una actividad lo suficientemente homogénea, los cuales hablan con la ayuda de un animador sobre las situaciones encontradas en su práctica profesional (Fablet, 2009).

Como se comentó más arriba, el análisis de prácticas profesionales también ha sido usado en la formación de profesores, ya sea como “extensión” de los grupos Balint antes mencionados (Imbert, 2000) o tomando formas que enfatizan la articulación entre teoría y práctica de un profesor en formación, en general, profesores de primaria o secundaria (Altet, 2000a; 2005). La idea de la formación del docente a través del trabajo sobre su experiencia pedagógica aparece como un buen ejemplo de una formación que establece la reflexión como eje central. Se tratará entonces de permitir al profesor que tome conciencia de sus prácticas contextualizadas y que desarrolle - a través del análisis y de la reflexión sobre sus experiencias - las competencias necesarias para la enseñanza y además la capacidad de modificar sus prácticas (Altet, 2000a). De esta manera, se articula la formación, la acción y la investigación en un dispositivo donde practicantes y formadores explicitan y formalizan los saberes de la práctica a través de la confrontación de su experiencia (Altet, 2005). Philippe Perrenoud (2000) ha enfatizado como este proceso puede actuar generando cambios en el habitus de los participantes, entendido por este término lo que Bourdieu describe como una “gramática generadora de prácticas” (Perrenoud, 2000, p. 138). De esta manera, un grupo de análisis de prácticas tocaría implícitamente el habitus de los profesores (Perrenoud, 2000).

Existen varias propuestas de dispositivos al respecto, las cuales varían según el ángulo de acercamiento que se utilice (Altet, 2000a; Grossmann, 2009; Marcel et al., 2002). Por ejemplo, Billette de Villemeur (2000) describe una sesión que tiene como objetivo analizar una situación que un miembro del grupo ha traído, su propio comportamiento y circunstancias, aprovechando la reflexión grupal y la creatividad del animador del grupo para partir con eventuales propuestas de acción. Notemos que en este caso no se trata particularmente de situaciones pedagógicas, sino que profesionales en general. Para el trabajo es necesario establecer un contrato común que precisa las actitudes que deben tener los participantes, por ejemplo, la escucha atenta, dejar terminar de hablar, responder, transformar las críticas en proposiciones, etc. Una vez que esto se ha acordado, se siguen las siguientes etapas: a) Observación de los hechos y análisis del problema. Un colega narra un problema encontrado en su práctica, el grupo hace preguntas precisas para aclarar el tema y reflexiona en conjunto; b) Cuestionamiento sobre el sistema de referencia de los actores. Esta etapa se realiza de manera alternante con la primera y tiene como objetivo distinguir los valores y referencias teóricas de los actores involucrados en la situación; c) Clarificación de los objetivos. A través de la conversación surgen los objetivos, reticencias y restricciones de los distintos actores involucrados; d) El marco de acción. Se trata aquí de evocar propuestas de acción, abriéndose a la imaginación, aceptando y anotando sugerencias e ideas (Billette de Villemeur, 2000).

En el ámbito propiamente educativo, Altet (2000b) describe la implementación de este tipo de trabajo con futuros profesores primarios, quienes en su formación asisten a sesiones grupales (mayormente voluntarias) donde se presenta el caso de una situación pedagógica llevada a cabo en una práctica profesional. Esta situación pedagógica se entrega a los miembros del grupo, ya sea en formato de un relato escrito o de un registro de video o de audio. Los métodos utilizados para el trabajo con la situación son variados y pueden tomar la forma de mesas de trabajo, debates, trabajos en pares, etc. Otro ejemplo de trabajo grupal con profesores es ofrecido por Patrick Robo (2000) a través de una propuesta de dispositivo constituido de las siguientes fases: a) Una fase inicial o ritual de inicio donde se recuerda el sentido del trabajo a realizar, se elige también la situación que será analizada (los participantes traen situaciones que desean analizar); b) La exposición de una situación profesional por un participante, mientras el resto del grupo escucha; c) Preguntas de los participantes con el fin de aclarar la situación; d) El grupo emite hipótesis buscando la comprensión de la situación y eventuales modificaciones posibles, mientras que la persona que expuso se queda en silencio; e) La conclusión: la persona que expuso su situación toma la palabra y reacciona frente a lo que ha escuchado, si así lo desea. Finalmente, se realiza una reflexión sobre la forma de funcionar del grupo (Robo, 2000).

4. Una propuesta de dispositivo de reflexión sobre situaciones pedagógicas.

4.1. Generalidades.

Como se señaló en la introducción, el presente dispositivo ha sido utilizado tanto con profesores universitarios como con profesores escolares en actividades de extensión realizadas en el seno de esta universidad.

El trabajo con profesores universitarios sobre su experiencia tiene algunas particularidades que es importante precisar. Primero, se trata de profesores que, incluso en el caso de trabajar con docentes de una facultad en particular, por lo general provienen de disciplinas diversas. Segundo, que evidentemente no es exclusivo de los profesores universitarios, se trata de profesores que por razones diversas no suelen tener ni el tiempo ni el espacio para reunirse y discutir sobre temas pedagógicos. Esto es, en particular, cierto para profesores a tiempo parcial que muchas veces deben trabajar en otros lugares y vienen a la universidad a dictar sus clases y luego se van.

El dispositivo de análisis de situaciones pedagógicas se enmarca dentro del desarrollo docente continuo del profesorado y tiene como objetivo general compartir y aprender de la experiencia. Esta idea puede desglosarse en distintos objetivos específicos, a saber: a) desarrollar la capacidad de observar clínicamente situaciones pedagógicas, b) aprender mutuamente sobre metodologías, acercamientos de enseñanza-aprendizaje y sus contextos de aplicación, c) socializar valores y puntos de vista en relación a una situación pedagógica dada y d) generar conocimiento en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje en una disciplina dada.

4.2. El dispositivo.

Para el trabajo se reúne un grupo de entre 8 y 12 profesores, más un animador. Existe un trabajo previo solicitado a los participantes, el cual se puede comunicar anteriormente a la sesión o bien ser trabajado en la primera mitad de la misma.

4.2.1. Etapa 0. Trabajo previo.

Se le solicita a cada participante que piense en una situación pedagógica que le gustaría analizar con sus colegas. Se indica que esta puede ser de distintas índoles: disciplinar, metodológico-didáctica, afectivo-relacional o institucional. Se pide que la situación sea escrita, haciendo énfasis en que debe tratarse de una descripción de los hechos, sin incluir reflexiones ni hipótesis, limitándose a una narración que describa la “imagen” de la situación. Es importante recalcar que dentro de la narración se incluye una descripción del estado anímico del narrador durante la situación.

4.2.2. Etapa 1. Protocolo de trabajo y selección de la situación a analizar.

El animador explica el objetivo de la sesión y la manera en que se trabajará. Para esto se señalan tres principios básicos: buena voluntad, horizontalidad y confidencialidad. La buena voluntad se refiere a que las intervenciones de los participantes deben ser hechas desde un espíritu de aprendizaje mutuo, por lo que se espera no se utilice un lenguaje de crítica o juicio. De esta manera, se enfatiza la importancia de formular las intervenciones no como críticas, sino que como proposiciones. La horizontalidad se refiere a que los participantes se comprometen a trabajar colaborativamente como pares, sin que exista diferencia ni académica (grados o situación dentro de la universidad) ni institucional (cargo ocupado). Por

último, la confidencialidad establece que lo que se discutirá en el grupo no puede ser re-producido en otros lugares sin el permiso de todos los integrantes. En relación a este punto, es posible, si todos están de acuerdo, registrar las intervenciones, con el fin de utilizarlas como material de trabajo para alguna investigación en este ámbito o bien para formalizar las ideas de manera que queden disponibles para otros. Una vez que este protocolo ha sido socializado y eventualmente discutido, se decide voluntariamente quién leerá su situación para que sea analizada.

4.2.3. Etapa 2. Aclaración de la situación a través de ronda de preguntas.

Una vez que la situación ha sido narrada por el profesor, se subraya la idea de que esta información no es suficiente para que cada uno de los participantes pueda “hacerse una imagen acabada” de lo que ocurrió. Para esto, el animador da, uno a uno, la palabra, siguiendo el orden en el que están sentados (típicamente en un círculo). Cada participante tiene derecho a hacer solo una pregunta pudiendo también pasar su turno. Es importante recalcar que las preguntas deben ser pertinentes, ayudando a completar la imagen de la situación que ha sido narrada. En este sentido, el animador debe mantenerse atento a las preguntas formuladas y pedir la reformulación de preguntas que escapen a este fin. Una vez que se completa una ronda de preguntas, el proceso vuelve a comenzar, hasta que no existan más dudas o elementos que aclarar, lo cual se traduce en que todos los participantes pasan su turno. Diremos que en este momento la situación converge y es posible pasar a la etapa siguiente.

4.2.4. Etapa 3. Descomposición de la situación global en situaciones particulares.

Una vez que la situación ha sido descrita lo más cabalmente posible, el animador indica que el narrador debe, desde ahora y hasta la penúltima etapa del proceso, observar la discusión del resto del grupo sin intervenir. Se le invita a tomar notas sobre los elementos que le hagan sentido de la discusión que observará ya que esto servirá para hacer una restitución al final del proceso.

Se trata ahora de descomponer la situación narrada en distintas situaciones puntuales que deben seguir, en la medida de lo posible, un orden temporal. Se comienza con una primera situación que describe el contexto de la narración, luego el animador pide a los participantes que listen una serie de situaciones puntuales, las cuales tomadas en su conjunto reconstituyen la narración traída por el colega. Para esto el animador utiliza un soporte escrito de manera que todos puedan ver la propuesta de cada situación puntual (una pizarra, una car-

tulina en una pared o un dispositivo electrónico con proyector), siendo la idea que todo el grupo esté de acuerdo en la redacción de estas y en el orden que se anotarán. El producto de esta etapa es una lista de “n” situaciones etiquetadas como S_0, S_1, S_2 , etc.

4.2.5. Etapa 4. Dar sentido a la situación global. Hipótesis.

Luego de haber descompuesto la situación en situaciones singulares, se invita a los participantes a observar el conjunto y a establecer hipótesis que puedan explicar lo que ocurrió. Notemos que no se llega a un consenso sobre lo que se está explicando, aunque esto puede ser evidente en función de la naturaleza de la situación. Se deja la libertad de que cada participante haga énfasis en algún aspecto de la situación global que le parezca importante y que pueda dar pie a una reflexión pedagógica. Es importante notar aquí que las hipótesis emitidas pueden ser contradictorias entre sí y que además no se busca contrastarlas. Esta etapa permite un abanico de distintas miradas y alternativas que enriquece la discusión sobre la situación traída por el colega. Antes de anotar las distintas hipótesis, el animador da un tiempo para que los miembros del grupo reflexionen, luego se anotan a continuación de la lista de situaciones, utilizando una notación similar: H_1, H_2, H_3 , etc.

Notemos que en esta etapa cada participante contribuye a dar sentido a la situación global. Las hipótesis emitidas también muestran las suposiciones que están detrás de cada punto de vista, hecho que puede ser subrayado por el animador para hacerlas explícitas. Es importante recalcar que las hipótesis pueden estar en mayor o menor grado apoyadas por elementos teóricos que las justifiquen, situación que también debe ser hecha explícita por el animador.

4.2.6. Etapa 5. Pistas de acción.

La observación cuidadosa de las hipótesis que han sido emitidas por el grupo permite responder la siguiente pregunta planteada por el animador: “en el caso de una situación similar, en un contexto similar o diferente, ¿qué se podría hacer?”. Notemos que esta pregunta incluye tanto la posibilidad de una situación favorable como adversa. La idea aquí es generar propuestas de acción desde distintos puntos de vista que eventualmente puedan ser tomados en consideración por el narrador inicial o por alguno de los participantes del grupo. Estas pistas de acción serán anotadas por el animador a continuación de las hipótesis utilizando una notación similar.

4.2.7. Etapa 6. Retorno del narrador y cierre.

En esta última etapa el animador invita al narrador inicial a retomar la palabra y dar un retorno en base a lo observado. El animador enfatiza aquí que no se trata de replicar a lo dicho punto por punto, sino de reflexionar sobre lo que ha hecho sentido en toda la discusión que se ha presenciado, si se han expresado ideas cuya exploración parece interesante o si las hipótesis emitidas arrojan luces sobre la comprensión de la situación narrada. La sesión se finaliza dando las gracias a los participantes e invitándolos a continuar reuniéndose para trabajar sobre sus experiencias pedagógicas.

5. Algunas reflexiones.

Como ha sido mencionado más arriba, este dispositivo se enmarca en el proceso de desarrollo docente y por lo tanto tiene un énfasis esencialmente formativo. Cada una de las etapas descritas intenta responder a los objetivos específicos planteados, creando un espacio para el intercambio y el diálogo desde puntos de vista diversos. En relación a la narración de la experiencia, si bien es cierto existen metodologías que utilizan elementos de registro como grabaciones o documentos (Grossmann, 2009), en este dispositivo particular se da preferencia a la idea de la narración escrita, ya que la reflexión y la escritura descriptiva de esta es de hecho un primer paso en el trabajo de análisis. En otras palabras, la escritura permite a cada uno de los participantes del grupo reflexionar sobre una situación en particular, independientemente que esta sea o no analizada en la sesión. Esta forma de trabajar tiene la ventaja de no necesitar elementos técnicos de registro, además de permitir analizar situaciones que aparecen espontáneamente durante la práctica pedagógica.

La formulación de las preguntas (etapa 2) permite a los participantes reflexionar sobre los elementos que son relevantes y que deben ser tomados en consideración para aclarar la situación en vías del análisis de la situación pedagógica. Notamos que la forma de gestionar la palabra – siguiendo la ronda de preguntas - es importante, dando a cada participante la posibilidad de tomar la palabra, y promueve la búsqueda de preguntas pertinentes para aclarar la situación.

En relación al desarrollo de la observación de la situación (etapa 3), se trata de objetivar antes de teorizar sobre el porqué de lo que ocurre. En este sentido, la lista de situaciones singulares permite que todo el grupo tenga una mirada común sobre la situación en cuestión, siendo necesario discernir sobre los elementos que son importantes listar frente a otros que pueden parecer secundarios. Esto genera una discusión importante dentro del

grupo. Por otra parte, es interesante recalcar cómo al listar estas situaciones aparece muchas veces la conciencia de preguntas que habría sido relevante hacer y que no se hicieron en su momento. Esta toma de conciencia permite que poco a poco los participantes regulares de este tipo de grupos vayan desarrollando una cierta experticia sobre los elementos que son necesarios conocer a la hora de evaluar y reflexionar sobre una situación pedagógica. Parte del desarrollo de esta “capacidad de analizar” (Altet, 2000b) consiste en darse cuenta de qué pregunta es relevante en una situación dada.

La restricción de pedir al narrador que a partir de esta etapa solo observe, obedece a evitar las intervenciones cruzadas y a mantener el proceso dentro de un tiempo acotado. Sin embargo, existe una razón más de fondo. Es de hecho posible que la situación analizada se aleje de la situación real vivida por el narrador. Esto ocurre sobre todo en las primeras veces que un grupo como este realiza el trabajo, ya que en muchas ocasiones las preguntas realizadas son insuficientes y los vacíos que se constatan luego del silencio del narrador son llenados con supuestos. Esto es importante ya que muestra que más que buscar una solución o receta frente a una situación puntual se trata de generar reflexión pedagógica frente a lo expuesto, con todas las dimensiones que esta puede tener. En este sentido, la narración inicial entrega la materia de base para la reflexión, que esta sea o no adaptada a la situación real vivida por el narrador será parte del retorno que este realizará al final del proceso.

La generación de hipótesis (etapa 4) permite a cada uno de los participantes del grupo expresar una explicación tentativa de lo acontecido, haciendo énfasis en los elementos que les parecen más relevantes. Como se comentó más arriba, esta etapa implica seleccionar la situación o situaciones singulares que se busca explicar y el mecanismo que bajo la mirada del participante la o las explica. Es de notar que, como es nuestro caso, la participación de profesores de disciplinas distintas enriquece la discusión a través de la diversidad de puntos de vistas desde donde se emiten las hipótesis. Evidentemente, si la situación analizada está centrada en el aspecto metodológico-didáctico de una disciplina particular el hecho de no contar con colegas del área es un impedimento para realizar dicho análisis, debiendo esto ser evaluado por el animador al momento de la narración de esta. Notemos también que cada participante del grupo emite sus hipótesis a partir de su propia experiencia, biografía, conocimientos y en general presupuestos en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La observación de las hipótesis emitidas por el grupo permite a los participantes el establecer una lista de “pistas de acción” (etapa 5). Como se comentó anteriormente, no se trata aquí de criticar las acciones de los actores de la situación o de indicar “lo que se debe-

ría haber hecho”, sino que plantear posibles estrategias alternativas teniendo en cuenta el contexto narrado y posibles cambios en este. Esta parte es relevante ya que permite a los profesores proponer ideas, dar a conocer estrategias de las cuales sus otros colegas tal vez no están al tanto y en general expresar su creatividad. De la misma manera, la discusión del grupo a partir de las estrategias planteadas permite contrastar experiencias y evaluar ideas. En el mismo sentido, el retorno del narrador (etapa 6) tiene como objetivo incluirlo en la discusión pedagógica y darle la posibilidad de reflexionar y expresar su evaluación sobre las hipótesis, pistas e ideas planteadas a partir de la situación narrada.

6. Conclusiones.

Como se ha visto anteriormente, el dispositivo de reflexión grupal planteado corresponde a una versión modificada de los dispositivos de análisis de práctica y de reflexión entre colegas propuestos en la literatura. Como se puede apreciar por la descripción de las etapas realizada, este permite, por una parte, desarrollar en los participantes la capacidad clínica de análisis de situaciones pedagógicas (Andreucci, 2012; Danvers, 2010; Pagoni, 2010; Souto, 2014), compartir estrategias creativas frente a situaciones contextualizadas, socializar puntos de vista y eventualmente generar conocimiento pedagógico al respecto. Notemos que a diferencia de otros acercamientos como el análisis de incidentes críticos (Flanagan, 1954), este dispositivo no busca soluciones frente a situaciones problemáticas puntuales – aunque esto pueda ser un producto del trabajo descrito - sino más bien promover el aprendizaje de la experiencia y la reflexión pedagógica. Es importante notar cómo el participante de este dispositivo, a través de la reflexión colaborativa, el intercambio de experiencias y puntos de referencia, afina su comprensión de la realidad como sujeto epistémico, abriéndose así en principio espacios de emancipación personal frente a situaciones, prácticas sociales e institucionales.

El caso de profesores universitarios que trabajan en ámbitos específicos como, por ejemplo, la enseñanza de materias de los últimos años de la formación profesional, implica aspectos pedagógicos de una especificidad que requiere dispositivos de formación y acompañamiento especializados. La posibilidad de aplicar dispositivos como el descrito en este artículo, enfatizando los aspectos metodológico-didácticos de las situaciones narradas, puede ser una buena alternativa del sistema de desarrollo pedagógico de los profesores involucrados. Por otra parte, la aplicación de este dispositivo con profesores escolares provenientes de distintas disciplinas permite intuir la importancia del acercamiento multidisciplinar cuando se trata de analizar situaciones pedagógicas donde participan estudiantes de un contexto

compartido por todos los participantes.

Una dimensión importante de este trabajo aparece al observar la etapa de la generación de hipótesis y de pistas de acción (etapas 4 y 5), en las cuales los profesores dejan entrever sus presupuestos respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual puede traducirse también en la noción del “habitus” de los profesores (Brookfield, 1995; Perrenoud, 2000). El trabajo sobre los presupuestos de los profesores toma muchos nombres distintos en la literatura dependiendo de su manera de enfocar el problema y de su grado de estructuración (Gargallo, Fernández, & Jiménez, 2007; Nothcote, 2009; Pajares, 1992; Rodrigo, 1985; Serrano, 2010). En este sentido, la reflexión grupal puede tener un efecto de cambio sobre estas estructuras, que en principio condicionan la labor pedagógica de los docentes. Sin embargo, el estudio del impacto de este tipo de dinámica sobre estas estructuras merece un estudio más acabado.

Si bien es cierto que la sistematización de las situaciones pedagógicas puede ser realizada utilizando muchas metodologías, la implementación de grupos de trabajo colaborativo donde se analicen estas situaciones permite la creación de espacios de co-formación que son una alternativa importante a la lógica de una formación entregada por expertos que provienen de un contexto foráneo al de los profesores involucrados en dichas situaciones. En el caso descrito, si bien es cierto que en un inicio es necesaria la participación de un animador que catalice el proceso, este se hace innecesario cuando el grupo ya ha asimilado la metodología de trabajo. En este sentido, la frase de Juvenal que citamos al inicio de este escrito podría ser respondida pensando en el empoderamiento de los propios educadores como generadores de estrategias y de conocimiento pedagógico, pertinente a las situaciones que viven en sus propios contextos laborales.

7. Referencias.

- Altet, M. (2000a). Les dispositifs d'analyse de pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. En Blanchard-Laville, C. Fablet, D. (Eds.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp.15-33). Paris: L'Harmattan.
- Altet, M. (2000b). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, 35, p. 25-41.
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (Eds), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-48). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Andreucci, A. (2012). El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del "ojo pedagógico" como destreza compleja. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(1), 257-275.
- Andreucci, A. (2016). Dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas: una propuesta de re-construcción desde la complejidad. *Perspectiva Educativa*, 55(2), pp. 3-20.
- Balint, M. (1956). *The doctor, his patient and the illness*. New York: International Universities Press.
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International journal of academic development*, 6(1), 29-39.
- Bell, M. & Cooper, P. (2011). Peer observation of teaching in university departments: a framework for implementation. *International journal for academic development*, 18(1), 60-73.
- Billette de Villemeur, M. (2000). Analyse de pratiques et résolution de situations problèmes. En Blanchard-Laville, C. Fablet, D. (Eds.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp.59-72). Paris: L'Harmattan.
- Blondeau, S. (2000). Dispositifs d'analyse clinique de la conduite professionnelle. En Blanchard-Laville, C. Fablet, D. (Eds.), *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp.73-104). Paris: L'Harmattan.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ciccone, A. (octubre, 2015). *Analyse des pratiques: figures, enjeux, limites*. Ponencia presentada en el Congreso Anual de la CPGF, Paris, Francia.
- Cowan, J. (2006). *On becoming an innovative university teacher*. London: Open University Press.
- Danvers, F. (2010). Clinique. *Recherche et formation*, 63, 105-116.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Chicago: D.C. Heath & Co.

- Fablet, D. (2009). *Animer des groupes d'analyse des pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Ferenczi, S. (2008). *Sin simpatía no hay curación: el diario clínico de 1932*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gargallo, B., Fernandez, A. & Jiménez, M.A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de la educación*, 19, 167-189.
- Gosling, D. & Mason, K. (2006). From peer observation of teaching to review of professional practice (RPP): a model for continuing professional development (CPD). *Educational developments*, 7(3), 1-6.
- Guskey, T. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, marzo, 45-51.
- Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses? Quelles pratiques? Quel professionnel? *Canadian Journal of Education*, 32 (4), 764-796.
- Imbert, F. (2000). Le groupe Balint, un dispositif pour un "métier impossible": enseigner. En: Blanchard-Laville, C. Fablet, D. (Ed.). *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 147-171). Paris: L'Harmattan.
- Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (2006). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. & Sonntag, M. (2002). Note de synthèse: les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Martin, G. & Double, J. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in education and teaching international*, 35(2), 161-170.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Monereo, C. (2010). La formación de profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, p. 149-178.
- Nothcote, M. (2009). Educational beliefs of higher education teachers and students: implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 69-81.
- Pagoni, M. (2010). Approches cliniques des apprentissages. *Recherche et formation*, 63, 17-22.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Peeters, H. & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 3(25), 15-23.
- Perrenoud, P. (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*,

36, 131-162.

Robo, P. (2000). L'analyse de pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante. *Vie pédagogique*, 122, 7-10.

Rodrigo, M.J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y aprendizaje*, 31-32, p. 145-156.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schön, D. (1992, 1era edición 1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Educación*, 252, pp.267-287.

Souto, M. (2014). El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto-objeto en la investigación en ciencias de la educación. *Educación, lenguaje y sociedad*, 9(11), 19-36.

Weisser, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situation d'apprentissage! *Questions Vives*, 4(13), 291-303.