

Intervención docente en el trabajo tutorado: Transformaciones de una experiencia de formación en el nivel superior.

Bringas, Julieta - DNI 29531428- elcorreodejulietabringas@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras - UBA

Eje temático: Problemáticas relativas a la formación de docentes del nivel superior y a la enseñanza de la práctica profesional.

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el análisis de los cambios sucedidos en torno a la modalidad de cursada y evaluación de la cátedra de Didáctica II -Estrategias y técnicas generales de la acción educativa- de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Nuestro primer propósito consiste en dar cuenta de ciertas problemáticas sobre las que trabajan los docentes del nivel superior relativas a la formación de futuros profesionales, haciendo foco en cómo saldar la brecha entre la formación académica y las exigencias del propio campo profesional. Frente a la necesidad de contar con profesionales capaces de analizar contextos educativos complejos, sostenemos que al realizar ciertas transformaciones en la modalidad de cursada y de evaluación, se buscó lograr mayor coherencia e integración en la propuesta de formación invitando a los alumnos a reflexionar sobre su propia práctica como futuros profesionales. Por otra parte, los docentes pudieron realizar un seguimiento continuo del recorrido emprendido por cada alumno, y a su vez, proponer herramientas y recursos que permitieran andamiar la enseñanza.

Respecto al encuadre metodológico, este análisis se tornó posible gracias a la recolección de información a través de entrevistas abiertas con los docentes, y registros de observación. Los mismos han sido un aporte fundamental ya que han permitido recuperar, por un lado, el abordaje didáctico y pedagógico que han realizado los docentes a lo largo de esos dos años en sus clases, y por el otro las vivencias de estos actores en las situaciones áulicas. Por último, se han tomado indicadores relevados en la evaluación que anualmente realizan los estudiantes de la cursada en el marco que propone la cátedra. Se trabajó acompañando las clases durante el transcurso del segundo cuatrimestre de los años 2016 y 2017, relevando datos a través de un registro de observación a tres columnas –descripción, registro de la propia implicación, análisis preliminares-. A partir de esto se realizaron informes a modo de retroalimentaciones que fueron presentados sucesivamente en el curso, recuperando aspectos de la clase anterior, a modo de devolución de lo sucedido, y brindando un salto de sentido respecto a los desafíos en los cuales trabajar.

Este trabajo busca, por un lado, ser un aporte que posibilite pensamientos y futuras líneas de acción al interior de la cátedra de Didáctica II -Estrategias y técnicas generales de la acción educativa- invitando a todos sus actores a reflexionar sobre las problemáticas que conlleva el nivel superior, las prácticas pedagógicas y los saberes que implican. Pero a su vez, sostenemos que la puesta en análisis de una experiencia de formación, que ha ido experimentando transformaciones a lo largo del tiempo, tal vez contribuya a delinear algunas dimensiones de análisis potencialmente útiles para la comprensión y el diseño de espacios de profesionalización de pedagogos y docentes.

Palabras Claves: Práctica Profesional - Formación Docente - Trabajo Tutorado - Estrategias Didácticas -

Intervención docente en el trabajo tutorado: Transformaciones de una experiencia de formación en el nivel superior.

Bringas, Julieta - DNI 29531428- elcorreodejulietabringas@gmail.com

Carballo, Mariana - DNI 37008006- marianacc23@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras - UBA

Problemáticas relativas a la formación de docentes del nivel superior y a la enseñanza de la práctica profesional.

El presente trabajo se enmarca en el análisis de los cambios sucedidos en torno a la modalidad de cursada y evaluación de la cátedra de Didáctica II -Estrategias y técnicas generales de la acción educativa- de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dicha asignatura se encuentra dentro del Ciclo General de la Lic. en Ciencias de Educación -tercer año aproximadamente, formando parte de uno de los últimos espacios de formación previo a la elección del Ciclo Focalizado-, es por eso que se ve la necesidad de saldar la brecha entre la formación académica y las exigencias del propio campo profesional.

A partir de la evaluación de la cursada del año 2016 y de las entrevistas realizadas a los docentes de la cátedra, se evidenciaron problemas en torno a la vinculación entre la formación teórica y la formación práctica; la necesidad de contar con una propuesta que articule los diversos espacios favoreciendo la intervención docente a través de una propuesta de trabajo tutorado; y por último promover el desarrollo de capacidades necesarias para el desempeño profesional que incluya la incorporación del análisis multirreferencial¹ (Ardoino, 1991) donde se valore fuertemente la implicación con la tarea.

Sostenemos que al realizar ciertas transformaciones en la modalidad de cursada y de evaluación, se logró mayor coherencia e integración en la propuesta de formación en la que los alumnos se posicionaron como centrales en la escena educativa avanzando en la reflexión de su propia práctica de formación profesionalizante.

Descripción de los espacios de la cátedra previo a las transformaciones

Nos resulta importante dar a conocer los espacios de formación que la cátedra brindaba a sus estudiantes previamente al trabajo tutorado. Éstos se dividían en: teóricos, talleres, trabajo en terreno y dispositivos técnico-pedagógicos. Los primeros que se encontraban a cargo de la Dra. Diana Mazza y la Dra. Soledad Manrique, se centraban en el desarrollo de categorías teóricas donde se propiciaba la lectura de autores desde fuentes primarias. Era un espacio que habilitaba las vinculaciones teóricas entre los autores, presentando un sólido marco epistemológico desde el cual se pretendía un recorrido coherente y preciso para el abordaje de la especificidad del

¹ Entendemos por análisis multirreferencial tal como lo concibe Jacques Ardoino (1991: 1) en tanto aproximación analítica de las situaciones, las prácticas, los fenómenos y de los hechos educativos, que se propone explícitamente una lectura plural de tales objetos, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, los cuales no pueden reducirse unos en otros.

conocimiento didáctico, los problemas que esta disciplina enfrenta y las discusiones en torno a su status científico. El segundo espacio, basado en el eje de formación en el análisis y su metodología, a cargo de los profesores auxiliares, era dictado en espacios reducidos de trabajo práctico. Se centraba en proveer a los alumnos de herramientas heurísticas y metodológicas, haciendo especial referencia a las técnicas de observación y al análisis didáctico desde la multirreferencialidad. El trabajo que se propiciaba en pequeños grupos en torno al análisis de un caso provisto por el equipo de cátedra, era evaluado de forma presencial e individual. El tercer espacio se fundamentaba en la modalidad de trabajo en terreno, en donde cada grupo de estudiantes que elegía esta modalidad se dirigía a una institución para realizar una práctica de observación que constituiría el material con el cuál trabajar en lo sucesivo. Con el trabajo sobre ese material, se daba paso al análisis multirreferencial, en donde la figura del docente se presentaba como central para el seguimiento grupal. Finalmente, las jornadas de acción o dispositivos técnico-pedagógicos vertebraban la propuesta en tanto formación técnico-instrumental, propiciando la toma de diferentes roles por parte de los alumnos como futuros licenciados en Ciencias de la Educación.

El modo de evaluación consistía en el desarrollo de un primer examen parcial de carácter teórico, y un segundo examen parcial de análisis donde se demandaba a los estudiantes el trabajo de vinculación de un caso provisto por el equipo docente a partir de las teorías estudiadas. Ambos parciales eran presenciales e individuales. Finalmente existía la instancia de examen final integral oral en parejas de estudiantes.

Como todos los años, a modo de cierre de cursada, los alumnos realizaban una evaluación por escrito de su trayecto por la materia. Los comentarios arrojados en la evaluación del año 2016 ponen de manifiesto la necesidad de: enriquecer los espacios y dispositivos brindados por la cátedra para que funcionen como articuladores entre la formación teórica y la formación práctica; fomentar el trabajo de entrenamiento de análisis; favorecer la creación de una producción propia dando un salto cualitativo en el análisis de la implicación más allá de la mera reproducción teórica e impulsar una instancia de evaluación que propicie la articulación entre los distintos espacios a modo de hilo conductor del proceso realizado por los alumnos disminuyendo las resistencias evidenciadas en el primer examen parcial teórico. Merece especial mención este último punto dado que ese primer parcial teórico era vivido muy negativamente e identificado como causa de abandono.

Considerando los datos estadísticos del año 2016 se observaron, por un lado, una elevada tasa de abandono de la asignatura -20.43 %- previo a rendir el primer examen parcial; por el otro, la tasa de desaprobación de la asignatura al finalizar la cursada fue de 7.53% y, por último, la tasa de alumnos que regularizaron la asignatura

para rendir examen final fue de 84.95%. Ante estos datos, el equipo docente manifestó en principio, que los parciales solían generar resistencia ya que los alumnos sentían que estudiaban la teoría para reproducirla; por otro lado, la modalidad de trabajo en terreno tutorado, muy valorada por los docentes como espacio formativo, era cada vez menos elegida; habiendo participado de ella, ese año, solo 8 estudiantes.

Propuestas innovadoras y superadoras

Teniendo en cuenta las demandas evidenciadas tanto por estudiantes como docentes junto con los datos estadísticos arrojados, la cátedra propuso ciertas transformaciones. En torno a la primera problemática que corresponde a la vinculación entre formación teórica y formación práctica; se diseñó una propuesta con dos espacios; que si bien se discriminaban por su forma de trabajo estaban fuertemente vinculados. Así el tradicional espacio teórico tomó la forma de un teórico-práctico que funcionaba en base a lecturas previas y definía clínicamente su modalidad de trabajo en base a la necesidad de los estudiantes. Si bien se mantuvo la lectura de autores desde fuentes primarias, propiciando las vinculaciones teóricas, se propuso la construcción de este conocimiento desde prácticas de análisis a partir de distintos materiales y en fuerte vinculación con el trabajo desarrollado en los talleres. Para ello se presentaron en cada clase diferentes “casos” con el fin de ser analizados a la luz de las categorías teóricas. Este tipo de práctica supuso para los estudiantes un trabajo integral respecto a los diferentes espacios en los que formaron parte, favoreciendo un aprendizaje significativo, holístico, situado, y con fuerte vínculo con su rol profesional. Acompañando la lectura de las fuentes primarias, la cátedra desarrolló “módulos teóricos” a modo de guía para que los estudiantes realizaran un trabajo independiente con las teorías y los autores a través de preguntas orientadoras, sugerencias de videos y bibliografía complementaria.

En segundo lugar, frente a la necesidad de contar con una propuesta que articule los diferentes espacios, en el marco de los talleres de análisis se introdujo una doble modificación. Por un lado, el seguimiento sostenido en el tiempo de parejas o tríos de estudiantes a lo largo de su proceso de entrenamiento en el análisis. Por el otro, la incorporación de un portafolio como soporte del proceso y al mismo tiempo como herramienta de evaluación.

La intervención docente giró así en torno a los avances que cada pequeño grupo de trabajo realizaba. Buena parte del trabajo docente consistió en acompañar los procesos de escritura y reescritura de los análisis, desde una función continente (Bion, 1975) frente al sentimiento de frustración que en ocasiones generaba en los estudiantes ese desafío. Consistió además en sostener una necesaria vigilancia epistemológica (Chevallard, 1997) sobre los saberes transmitidos y las teorías empleadas, en un proceso donde la autoría de los estudiantes debía tomar un lugar central. Se advierte

aquí, en el relato de los docentes una tensión propia de esta modalidad de formación en el análisis: el cuidado simultáneo que es preciso tener sobre la formulación rigurosa y el uso de la teoría, pero al mismo tiempo la “autorización” que el estudiante debe experimentar para poder convertirse en analista.

Por último, en función de promover un trabajo que considerara la implicación del analista con su objeto de análisis, el portafolio incluía un análisis individual de la propia implicación de cada uno de los integrantes del grupo. Además, comprendía las producciones grupales escritas frente al caso presentado a lo largo del curso, en tanto hipótesis interpretativas que daban lugar a un análisis de tipo comprensivo, así como producciones diversas en respuesta a consignas específicas de trabajo. Ambas producciones implicaban un trabajo de escritura y reescritura, que se alimentaba desde el diálogo y la discusión al interior de cada grupo en particular y de la clase de taller en su totalidad.

En miras de favorecer el desarrollo de capacidades adquiridas a modo de entrenamiento en el análisis multirreferenciado, se plantea como propuesta articuladora final la elaboración, por parte de los estudiantes, de una devolución pensando en un posible interlocutor provisto por el caso en cuestión. Esta tarea estuvo orientada al servicio de la captación de sentidos, potenciando el entrenamiento en el análisis y el desarrollo de capacidades específicas del campo profesional.

Fundamentación de la propuesta de la cátedra: La teoría como herramienta de comprensión e interpretación.

En la formación de futuros profesionales de la educación, desde la cátedra Didáctica II, el lugar de la teoría cobra central relevancia al momento de analizar los casos, sean clases observadas o fragmentos de registros de diferentes clases. En primera instancia se propone a los alumnos el abordaje de los registros desde una lectura inicial que implique la captación de primeros sentidos. Es solo a partir de allí y de los sentidos construidos sobre los datos que la teoría se convierte en herramienta para dar saltos de sentido sucesivos. Apelando a las lecturas de Morin (1984), consideramos a la teoría no como una solución sino como una posibilidad de tratar un problema. Sostenemos que “una teoría no es el conocimiento; permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida” (Morín, 1984:363).

Desde nuestras prácticas, la teoría es utilizada como un medio-fin al servicio del conocimiento, donde es el sujeto quien en plena actividad otorga sentido a la escena que observa. Nuevamente, se plantea como necesario volver a los aportes teóricos para construir y reconstruir categorías que inviten al sujeto a reflexionar sobre la escena que lo convoca, dando cuenta de una dinámica recursiva permanente. El entrenamiento en análisis multirreferencial (Ardoino, 1991) trabaja desde el entrecruzamiento de la teoría

y el dato. Se trata así desde la formación, de generar condiciones para que esta articulación comprensiva entre dato y teoría se convierta en una herramienta para el futuro profesional. La fuerte articulación entre el entrenamiento dado en el análisis a través de los talleres y el trabajo sobre la potencialidad analítica de las teorías, en el espacio teórico-práctico, persigue este propósito. Intentaremos captar esto desde un segmento de un registro del espacio teórico-práctico observado en una clase de Didáctica II.

Se utilizará P en referencia a la docente del espacio de teórico-práctico de Didáctica II y Al refiriendo al alumno.

“Se observa un video sobre una clase en una escuela de sordos donde se entabla un diálogo entre un grupo de alumnos y dos docentes. Una se comunica con lengua de señas y la otra lo hace con lengua de señas y hablando al mismo tiempo.

Luego P les pide a los alumnos que cuenten lo que vieron, y va tomando nota en el pizarrón de los aportes de los mismos, agrupándolos en distintas columnas.

P: - bien, con lo que tenemos podemos trabajar, todo lo que dijeron son sentidos que han construido. En términos generales son sentidos y es el punto de partida para poder construir el conocimiento. A partir de ellos podemos construir hipótesis. Si miran las columnas ¿Qué cosas les parece que tienen en común las palabras que fui agrupando?

PIZARRÓN

1er columna: Maestra atrás, ejemplo, hablar bien, capacidades, relación entre maestras, pareja pedagógica, objetivo, conocimiento. 2da columna: Querer decir, ronda, silencio, ruido, lenguaje de señas, oralización, reto cultura, dos mundos, poder del docente, problemática juvenil, identidad. 3ra columna: Actitud defensiva, potencial, falta.

P: - ¿Qué será la primera columna?

Al: - ENSEÑANZA

Al: - ¿la segunda tiene que ver con el vínculo con el otro?

P: - interesante... la tercera tiene que ver con el mundo de las emociones. En la primera, será la vida instrumental, tiene que ver con la enseñanza. En la segunda columna que es confusa para muchos, aparece la diversidad de lo social. Lo social en lo grupal, en lo institucional, en la comunidad de los sordos. Todas dan cuenta de lo relacional, y esto es lo propio de lo social.

Lo que acabo de hacer es tomar los sentidos captados por ustedes y agruparlos en 3 perspectivas, tres tipos de miradas que son las que trabajaremos en esta materia: Lo social, lo instrumental y lo psíquico. Uno podría determinar. Identificar sentidos propios de distintos tipos de realidades. Esto que yo he separado está vinculado a nivel fenoménico. Por ejemplo, el poder de la palabra del docente en la autoestima (P

relaciona términos proporcionados por los alumnos, y los vincula a través de flechas trazadas en el pizarrón)”

Sostenemos que es la docente quien a partir de sus intervenciones logra guiar a los alumnos agrupando y organizando los sentidos que captaron y mostrando su relevancia para el análisis, siendo sus intervenciones fundamentales.

Intervención docente y trabajo tutorado

Nos parece en este punto importante poder dar cuenta de las características del estilo docente para analizar el modo de organización de la tarea en la transformación propuesta por la cátedra en los distintos espacios. Analizar las características del estilo docente nos permitirá exponer el modo de desempeño de las docentes que llevaban adelante los espacios teórico-prácticos y de los profesores encargados de los talleres de análisis. Asimismo, se podrá visualizar sus modalidades de intervención, la forma en la que era percibida la situación de enseñanza, el tipo de proceso o procesos que se intentaban favorecer mediante la acción, la posibilidad de trabajar con la complejidad del medioambiente, y el modo de transmitir el conocimiento. (Mazza, 2013).

Teniendo en cuenta la caracterización respecto a los estilos docentes (Mazza, 2013) identificamos en los talleres la modalidad de “*docentes coordinadores*”. Éstos intervinieron articulando, ligando, y captando los sentidos que eran producidos en el medioambiente de sus clases. Sobre la base de su propia construcción los docentes devolvían al grupo los sentidos transformados. De este modo entendemos que la enseñanza, en estos espacios fue pensada como un “*proceso de tejido conjunto*” (Mazza 2013: 354) en el cual el conocimiento que se construía resultaba de la articulación dialéctica de los sentidos compartidos por los actores -docentes y alumnos-

Es en este acontecer de práctica profesionalizante en formación, que el docente coordinador convoca al estudiante a transitar un proceso que es absolutamente único y personal, en tanto implica en parte el descubrimiento de sí mismo a partir de otro -mirada docente. En este tipo de formación, se favorece el trabajo de retorno sobre sí mismo, retorno que sólo es posible a través de la mediación de los otros. (Ferry, 1997)

Frente a la problemática planteada por los alumnos de la cursada del año 2016 acerca de la escasa implicación personal dentro del proceso de análisis, y de la preocupación de la falta de vínculo del sujeto con su objeto de trabajo, se plantea la necesidad de considerar un nuevo encuadre didáctico que atienda a ésta. El docente coordinador se posiciona como el encargado de acompañar los movimientos del grupo y a sus miembros en sus elaboraciones conceptuales. Es a través de la interrogación y el señalamiento que los docentes guían las intervenciones de los alumnos para abrir nuevos sentidos, y a su vez para transmitir la autoconfianza en ellos sintiéndose capaces de realizar una producción propia. Así, el aprendizaje es visto como un proceso

de autorización en donde el alumno se convierte en autor de su propio relato, debido a que se implica con la escena observada y la producción en sí misma. Para dar cuenta de ello, intentaremos mostrar este proceso de producción de sentido en una situación de taller de análisis mediante un fragmento del registro de su observadora:

Se utilizará P en referencia a la docente del taller de Didáctica II y AI refiriendo al alumno.

“P: La hipótesis es algo que implica novedad, en términos cognitivos, el caso no es novedad y la teoría tampoco. Si tuvieran que precisar qué les demandó en términos cognitivos ese momento, ¿qué dirían?”

AI: Hay algo de la construcción que me cerró más con la lógica de la materia que es la de leer el registro para después darle una devolución a la docente saliendo de la mirada más personal y haciendo un análisis más específico desde los autores. ¿Qué situaciones particulares que se dieron en la clase puedo yo mirar con otros ojos?”

P: Interesante... ¿Se entiende el tipo de ejercicio que podemos hacer para la formulación de hipótesis? Porque ahora lo que hay es mucho significado o sentido de lo que ustedes le atribuyen a eso que pasa. Acá es el sentido que AI le otorga a la tarea en función de lo que veo. Mi pregunta es ¿cómo uso eso para definir a la tarea en los pequeños grupos? Ese es el tipo de ejercicio que se espera que hagamos para no quedarnos con la idea de que la hipótesis es sólo “tomar el tipo de tarea de memoria y pegarlo a lo que dice la docente”. La idea es que entremos en ese ejercicio de interpretación”

Sostenemos por trabajo tutorado el rol que realizan los profesores de los talleres de análisis tal como lo concibe Marta Souto (2007) y fue expresado en líneas anteriores. La coordinación interviene sobre el grupo y busca orientar su accionar de acuerdo a la dinámica que este va adquiriendo. En este sentido consideramos de suma importancia que el “docente coordinador” tenga la capacidad de reflexionar sobre el tipo de procesos implicados en su práctica profesional y sus modos de intervención, tanto a la hora de diseñar la propuesta pedagógica, como en el momento de intervenir en la situación de enseñanza.

De igual modo, se les propone a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de formación a lo largo de la cursada, siendo éstas incluidas como un ítem más de evaluación en la entrega del portafolio.

Implicación en la tarea: desarrollo de capacidades para la acción

En principio, resulta innovador desarrollar el trabajo emocional dentro del análisis de una experiencia de formación en el nivel superior – universitario. En segundo lugar, el desarrollo de capacidades supone dos líneas de acción en las que, por un lado, el

alumno se enfrenta con el abordaje teórico desde el trabajo con el marco epistemológico; y por el otro, con el desafío de elaborar una producción propia y original que dé cuenta de la implicación en el proceso de formación. En tercer lugar, consideramos que el “docente coordinador”, a partir de sus intervenciones colabora en la elaboración de las ansiedades y frustraciones que el propio proceso de práctica profesional en formación genera en los estudiantes -a nivel grupal e individual-.

Como afirman Sánchez Troussel y Manrique (2017) sostenemos que “el desarrollo de capacidades es un proceso que involucra cambios en nuestros esquemas de pensamiento, acción y valoración. En este sentido los procesos de formación involucran necesariamente cambios identitarios.”

Entendemos a la formación como un proceso que implica el trabajo desde tres pilares: desde lo emocional, desde el desarrollo de capacidades para el abordaje teórico que permitan una producción propia y original, y desde la intervención del “docente coordinador”. Esto se hizo visible, en el marco de los cambios propuestos por la cátedra, a través del portafolio.

Partiendo de esta propuesta de trabajo y buscando dar un salto de sentido cualitativo, se propone la elaboración de una devolución pensando en un interlocutor posible. Con esto se buscó favorecer una formación que sea profesionalizante promoviendo el entrenamiento de las capacidades de los futuros especialistas. Iniciarse en el trabajo profesional como futuros analistas implica entrenarse en la comprensión de situaciones educativas, promoviendo capacidades propias de futuros profesionales reflexivos (Schön, 1998). El entrenamiento en el análisis multirreferencial persigue el desarrollo de capacidades antes que la posesión de un conocimiento.

A lo largo de este trabajo hemos querido dar cuenta de que el dispositivo descrito no es la formación en sí, sino que se constituye en soporte de la formación, generando un ambiente facilitador en donde el estudiante se forma a sí mismo. Para dar cuenta de esta tarea incluimos la voz de una de las docentes de los talleres de análisis: *“Yo creo que hay un punto en que uno puede señalar, pero es el otro el que hace algo con eso que se señala. Uno tiene un adulto enfrente, da las indicaciones y además dice: ‘mirá, estoy disponible’. Pero si del otro lado no hay actitud activa, resolutiva, es muy difícil que algo se modifique.”*

El estudiante se forma en tanto desarrollo personal, solo y por sus propios medios; son los dispositivos los que “median” en el proceso formativo.

A modo de cierre

Con el propósito de presentar una propuesta innovadora en el campo de la educación de nivel superior, en el presente trabajo expusimos un recorrido de los

cambios llevados a cabo en la modalidad de cursada y evaluación de la materia Didáctica II. Se pudo ver que poniendo en marcha estas transformaciones se obtuvieron resultados positivos: la tasa de abandono se redujo notablemente -7.77 %- en el año 2017, la tasa de desaprobación disminuyó de 2016 a 2017, llegando al valor de 2.91%, y finalmente, la tasa de alumnos que regularizaron la asignatura para rendir examen final se acrecentó significativamente en el 2017 arrojando un porcentaje de 94.17%.

Consideramos que esta propuesta de formación invitó a los alumnos a reflexionar sobre su propia práctica como futuros profesionales, donde pudieron realizar un recorrido de sus procesos formativos acompañados por un docente tutor. A partir de sus señalamientos les permitió a los estudiantes vincularse y desarrollar herramientas para el abordaje de situaciones de enseñanza desde una mirada compleja (Morin, 1996) acercándolos a las exigencias del propio campo profesional.

Referencias bibliográficas

Ardoino, J. (1991). *Análisis multirreferencial*. París: Journal de Sciencies de L'Education.

Bion, W.R. (1975). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Co-edición Facultad de Filosofía y Letras- Novedades Educativas.

Mazza, D. (2013). *La tarea en la Universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: Eudeba.

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Souto, M. (2007). *La coordinación en los grupos de formación de orientación clínica*. Buenos Aires: OPFYL.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.