

EL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE, UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL

EUSEBIO OLVERA REYES / ELIA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ / CECILIA DEL CARMEN AGUILAR VIDAL
Escuela Normal de Especialización

RESUMEN: Este trabajo da cuenta de la metodología empleada para la construcción del conocimiento en un trabajo recepcional desde una perspectiva del acompañamiento como un dispositivo metodológico para colaborar desde diferentes roles académicos. Se muestran una propuesta para sistematizar el proceso de construcción del documento recepcional o tesis y con ello contribuir a las actividades formativas de

los estudiantes con el convencimiento que el proceso de formación de maestros requiere de trabajo colaborativo, acompañamiento y retroalimentación, primero entre los docentes y después con los estudiantes, finalmente se da cuenta de los hallazgos.

PALABRAS CLAVE: Asesor, Conocimiento, Tutor, Documento Recepcional.

Contexto de la asesoría de apoyo

Desde la implementación del Plan de estudios 2004 de la Licenciatura de Educación Especial, en la Escuela Normal de Especialización (ENE) se hace necesario reorganizar las actividades formativas y el proceso de titulación. En el séptimo y octavo semestres los estudiantes se enfrentan a la práctica docente en condiciones reales de trabajo en la escuela, ello, bajo la tutela de un maestro en servicio titular de educación básica que apoyará a los alumnos en el término de su formación (el cual recibe el nombre de Tutor).

A partir de este momento y durante un periodo lectivo, el estudiante comparte la responsabilidad de la atención educativa de los alumnos que educa con el tutor y que pueden ser atendidos desde la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y desde los Centros de Atención Múltiple (CAM)).

Los apoyos que recibe nuestro estudiante para desempeñarse se otorgan desde la práctica misma y a través de un taller de análisis de la práctica docente, donde un profesor que le acompaña en este proceso (Asesor titular) le ayuda a focalizar su atención en un objeto de es-

tudio o análisis que le permitirá elaborar un documento recepcional (este producto en el modelo formativo anterior era una tesis o tesina, pues le permite la obtención del grado de licenciado).

La normatividad del plan de estudios 2004, (SEP, 2004) tiene considerados para el acompañamiento formativo del alumno de 7º y 8º grado un tutor y un asesor al cual se le denomina en la práctica titular, los documentos normativos delimitan funciones, características y necesidades específicas y también muestra la necesidad de crear, a manera de redes de asesorías de apoyo, una nueva figura: el asesor de apoyo.

Tenemos entonces que en la acción formativa del licenciado en educación especial que cursa el séptimo y octavo semestre se implican diversos actores: el tutor, el asesor titular y el asesor de apoyo, que han de impactar en al menos tres ámbitos formativos:

- a) El trabajo docente en escenarios naturales (USAER y CAM)
- b) El diseño de propuestas didácticas.
- b) La construcción de un documento recepcional desde el enfoque de la docencia reflexiva

El contacto más estrecho para la primera y segunda acciones se da entre el tutor, el asesor titular y el aprendiz, para el segundo y tercer caso las interacciones se dan entre el asesor titular, el asesor de apoyo y el sujeto en formación.

Institucionalmente este trabajo se ha efectuado con tres generaciones de egresados, sin embargo los responsables de dicho proceso no hemos logrado de manera colegiada sistematizar o diseñar una metodología y un aparato crítico para la conducción de la construcción de trabajos recepcionales.

Con la idea de dar respuesta a estas ausencias de trabajo colectivo entre asesores de apoyo y con ello dar sentido y forma a una sistematización de las acciones que como docentes efectuamos en la conformación del trabajo recepcional es que decidimos analizar nuestra práctica desde la reflexión crítica (Brockbank, A. y McGill, I. 2002). como asesores y presentar los elementos metodológicos empleados, así como los hallazgos de nuestras intervenciones en el ciclo escolar 2010-2011.

Desde esta perspectiva, Calderón Hernández (1999) afirma que la tarea del asesor consiste básicamente en que el estudiante o grupo de estudiantes logren aprendizajes significativos a partir de una serie de estrategias que el asesor aplica, tales como la reafirmación temática, la

resolución de dudas, la realización de ejercicios, la aplicación de casos prácticos, los intercambios de experiencias, la exposición y la sistematización del conocimiento.

Los primeros hallazgos que orientaron la metodología

a) Desde el **Conocimiento e interpretación de la normatividad** se identifica el “deber ser” normativo, se cuentan con documentos institucionales internos que explican las funciones y actitudes de los asesores de apoyo en donde se orienta de manera exclusiva su participación hacia la revisión y aportación de información al documento (DGESPE, 2007a, 2007b). Esta idea ha tenido como resultado una participación parcial y fragmentada de los procesos de los alumnos pues las acciones se limitan a “corregir” formas y en algunos casos lo teórico metodológico de la práctica educativa, y como resultado, la participación de las redes docentes de apoyo queda limitada, nosotros al identificar estos elementos nos dimos a la tarea de revisarlos en compañía de los aprendices, esta acción ha favorecido que los alumnos comprendan el tipo de documento que se puede generar, así como re pensar la posición desde donde cada uno de los actores se posicionan en la realidad, el asesor de apoyo “lee y corrige” y el estudiante espera recibir correcciones, mientras que el asesor titular se percibe obligado a concretar la meta de tener un documento recepcional a cualquier costo con o sin apoyo de los demás actores implicados, todo ello casi siempre desde lo aislado.

b) Con relación a la **intervención para la atención de las necesidades** de los estudiantes, en las asesorías se plantean requerimientos de orientación y de apoyo relativos a la práctica docente, al diseño de las propuestas didácticas y a la estructura del documento, las primeras dos como señalamos se desvanecen en la asignación de las funciones que delimita la institución al rol del asesor, sin embargo, aparecen de manera recurrente en la práctica de la asesoría de apoyo. En nuestra experiencia se han atendido de manera personal, y también lo hacen otros compañeros, pues a través del diálogo con otros estudiantes y profesores, se evidencia que actúan también en estos procesos, sin embargo, al no reconocerse esta labor como una red de apoyo, la ayuda se brinda de manera personal (no se planea o actúa desde las redes o trabajo colegiado), la ausencia de interacciones profesionales o de diálogos con la intención de llegar a acuerdos es escasa con estos datos decidimos dialogar, reflexionar y organizar nuestra práctica docente en una asesoría conjunta entre asesores titulares y de apoyo (Brockbank, A. y McGill, I. 2002).

c) Las **acciones más frecuentes** de intervención que hemos registrado en los diarios personales y bitácoras institucionales son: Recomendaciones de fuentes de consulta especializadas, videos y/o materiales, favorecer el contacto con “expertos” en la temática, análisis de videos o grabaciones, construcción de planeaciones, indicadores e instrumentos de observación, lectura de avances, corrección y reorientación de la escritura (en contenido, estructura del documento, estilo de redacción y forma gramatical), orientaciones para decidir sobre las líneas temáticas, ejercicios para problematizar y conceptualizar, retroalimentar avances y notas de los asesores titulares o del tutor.

Algunas de estas acciones atropellan a otras al ser precipitadas por factores como el tiempo, las demandas institucionales o las diferencias teóricas o metodológicas con los asesores titulares, cuando se establece el contacto con el asesor de apoyo, se tiene que iniciar una nueva mecánica de trabajo. Muchas de estas acciones son respuestas inmediatas a las demandas y necesidades de los estudiantes, sin embargo, hay que resaltar que dichas actividades se efectúan sin poseer o seguir un dispositivo metodológico riguroso que oriente la asesoría o la generación de conocimiento, ya que la única guía que poseemos, son las orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional y las actividades e ideas registradas para consolidar la asesoría, pues no hay un programa que describa o contenga los temas acciones propósitos a desarrollar en el séptimo y octavo semestres, así que es tarea de cada asesor diseñar un plan que le permita cumplir con los objetivos de formación.

Por otra parte, la institución no dialoga con sus profesores, da por hecho que el asesor en cuestión “sabe lo que debe hacer”, porque a lo largo de las últimas dos generaciones se han logrado los resultados esperados, en promedio el 98% y 99% de los egresados concluyen el documento recepcional en los tiempos que demanda la institución (ENE, 2010).

Pese a los resultados institucionales, por el momento, queda claro que nosotros como asesores, no tenemos encuentros para el diálogo o la búsqueda de acuerdos, seguimos trabajando en lo aislado, ello impide que construyamos una estructura metodológica para promover la generación del conocimiento, el registro y sistematización de los mismos es poco riguroso y recupera solamente algunas evidencias de la labor que como asesor se genera, el acercamiento para comprender las acciones del asesor de apoyo o titular ha surgido desde lo “domestico”, con escasas acciones institucionales o académicas y con múltiples esfuerzos aislados.

d) En cuanto a los **espacios y los tiempos** dedicados a las asesorías, son en realidad, lugares y momentos que se construyen a partir de las necesidades que nosotros como asesores tene-

mos, y lo determinan: la normatividad, los grupos que atendemos, los proyectos a los que pertenecemos y a las diferentes estrategias de asesoría que hemos creado a partir de la experiencia de estos dos años.

Los espacios y los tiempos que generamos rompen el formato de la designación oficial, pues se atiende a los alumnos en otros espacios educativos donde laboramos, se usan los parques, los domicilios particulares, los cafés de los alrededores, muchas veces en horarios que rebasan la jornada laboral, resaltar este hecho, pretende hacer visible una práctica que hasta el momento no se reconoce desde la institución (Olvera, 2009), pues generalmente centra su mirada en los resultados y no en los procesos.

Al analizar nuestros actos notamos que cada uno por su parte habíamos decidido acompañar al estudiante en el proceso de construcción del conocimiento, pero entre nosotros no existía dicho acompañamiento o diálogo desde el cual guiamos nuestros pasos, por lo que decidimos abrir un espacio para organizar nuestro hacer y planear en conjunto estrategias para observarnos y reflexionar lo actuado, y no caminar según nuestro propio pensar, sino crear un pensamiento y una metodología que regule nuestro trabajo desde lo colectivo (Ducoing, 2009, Brockbank, y McGill, 2002, Topping, 2000).

Sobre los dispositivos metodológicos para la construcción del documento recepcional: la propuesta

Durante el primer y segundo año de intervención y para ajustarnos a los tiempos institucionales nos dedicamos solamente a la labor del asesor de apoyo, pero en este último año dos de nosotros asumimos el rol de asesor titular, retomamos las experiencias previas y decidimos presentamos las ideas sistematizadas y propuestas de acción en dos espacios formativos, el primero se circunscribe a la práctica docente en condiciones naturales y el segundo a los escenarios de diálogo y discusión con los estudiantes en la ENE (donde asiste a sus asesorías para re pensar su práctica con otros y construir su documento recepcional).

El Acompañamiento fue considerado como un dispositivo metodológico (Souto, M. 1999) generado en una construcción colectiva desde dos diferentes roles (asesor titular y de apoyo), con ello, establecimos una metodología de trabajo que permitiera la construcción de un documento recepcional reflexivo a través de un curso taller, hasta el momento se han logrado sistematizar los tiempos para dialogar y reflexionar entre nosotros como profesores y después organizar las

formas de trabajo de los alumnos con la intención de que plasmen sus experiencias de aprendizaje docente y la ruta metodológica que implica construir:

- A) El contexto y la problematización (identificarlo en la realidad educativa)
- B) Diseño de la intervención y fundamentación (búsqueda y construcción)
- C) Análisis de la intervención (reflexionar sobre lo actuado)
- D) Reordenamiento (ajustar mis actos, metodologías y roles)
- E) La última brecha (la construcción del documento en su totalidad)
- F) Reporte de los hallazgos de la intervención (La reflexión de lo encontrado)

Cada acción permitió el diálogo reflexivo en pequeños grupos (Duran, 2004), y finalmente presentar por escrito y con evidencias desde los siguientes niveles de construcción en su trabajo recepcional:

- Descriptivo
- Argumentativo
- Metodológico instrumental
- Análisis e interpretación de las evidencias
- Reflexión de la labor docente propia

Como un dispositivo para generar ideas se asumió la lectura comentada de diversos textos como un pretexto para la escritura intencionada, se creó, re –creó y analizó la biografía de los estudiantes con relación a la práctica docente ejercida.

Reflexiones sobre lo actuado: otros hallazgos

Como asesores nos enfrentamos a la idea de aprender a escuchar nuestras propias voces y presentarlas ante el otro como una oportunidad de devolver nuestra perspectiva con el filtro que ofrece la mirada del otro, acordar desde que posición teórica habríamos de construir y guiar nuestro hacer, nos implicó en la búsqueda exhaustiva para conceptualizar, llegar a acuerdos y crear una ruta metodológica así como los alcances de la misma

Era interesante observar el trabajo dentro del taller con el grupo completo, los alumnos identificaban conceptos, establecían ejemplos, sin embargo, en solitario, al enfrentarse a su documento comenzaban las dudas sobre los núcleos de interés, la problematización, los niveles descriptivos y de análisis esperados. Lo que nos llevó a cuestionarnos sobre el tipo de situaciones que estábamos planteando, los lenguajes empleados y el tipo de acompañamiento que ahora ofrecíamos al estudiante, nos hizo notar la necesidad de una constante comunicación y retroalimentación entre los asesorados, el asesor y el apoyo entre iguales.

El momento más álgido se dio ante la escritura, el miedo paralizó, y fue más fuerte que el deseo, escribir de sí y de su hacer creó resistencias, por lo que hubo que implementar ejercicios de catarsis, reconocimiento de la negación a escribir y un análisis de su propia historia ante la escritura y proyectar con ello el deseo de re configurarse como docentes desde lo escrito y con ello develar concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de modelos educativos que desde sus vivencias son los óptimos para llevar a cabo en la tarea educativa, aquel acompañamiento se hizo más personalizado.

Por otra parte, también se percibió como un recurrente la duda de su capacidad para defender sus ideas, el miedo de no ser aprobados por la mirada (Filloux, 2000) del asesor, de ser descalificados, de no cumplir con la norma, de hacer algo diferente que el resto de las otras generaciones y con ello desafiar su propia historia y de la institución.

Por otro lado, los estudiantes vivieron el mismo conflicto que nosotros como asesores y surgieron cuestiones tales como ¿desde qué posición o marco teórico asumirían su construcción?, ¿cuál es su concepción de enseñanza –aprendizaje?, ¿desde qué modelo educativo se posiciona su práctica?, en fin, hubo que re pensar los recurrentes y filtrarlos desde el diálogo y el análisis de los textos para que ellos mismos pudieran aclarar desde dónde actúan y las inconsistencias de su actuar docente.

Consideraciones finales

Los hallazgos nos permiten ofrecer a discusión a los colectivos académicos la posibilidad de articular esfuerzos conjuntos para acompañarnos entre nosotros como iguales y desde ahí formarnos en colectivo y ofrecer recursos metodológicos a los estudiantes, dicho acto, permitirá abrir las posibilidades de que se instauren dispositivos metodológicos que busquen orientar la asesoría a partir de redes estén o no legitimadas por la institución.

Transformar las prácticas solitarias de los asesores y reorientarla hacia una labor académica con criterios más allá de las interpretaciones personales, permitiría crear dispositivos metodológicos de acompañamiento para el logro de las metas de construcción del conocimiento, también permitiría coordinar la labor aislada, cotidiana y emergente, pensarla con una “mirada” social que oriente las interacciones de los implicados desde el rol del asesor. Asimismo permitiría crear comunidades docentes que estén en la posibilidad de evaluar sus acciones profesionales, recuperar las experiencias de logro, identificar las dificultades que enfrentan y como se resuelven desde las redes sociales creadas.

De esta manera cuando el profesor colabora con sus iguales puede afrontar sus miedos, las limitaciones, amplía sus recursos metodológicos, socializa la experiencia, con todo ello, se accede a un espacio donde él también pueda ser escuchado, y a la vez reflexione con los otros su práctica profesional, sistematizarla, ponerla al descubierto y de esta manera ampliar las oportunidades para que el también pueda generar conocimiento desde su propio hacer.

Referencias Bibliograficas

- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata. Cap. VII Pp.127-146
- DGESPE (2007a) Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico Durante Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Especial. Plan de Estudios 2004. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México: SEP.
- DGESPE (2007b) Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Especial. Plan de Estudios 2004. Séptimo y Octavo Semestres. México: SEP.
- Ducoing, Patricia. (2009). Tutoría y mediación I. México: UNAM.
- Duran, David, V. Vidal. (2004). Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria. Barcelona: Graó.
- ENE. (2010). Comisión de titulación de la ENE. Datos internos, México: Mimeo.
- Filloux, J. (2000). Intersubjetividad y formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Olvera, Eusebio. (2009). La tutoría como práctica reflexiva: interacciones y movimientos ante la construcción del conocimiento en posgrado. Documento publicado en la memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México: COMIE.
- Souto, Marta. (1999). Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Topping, Keith. (2000). Tutoría. Serie prácticas educativas 5. Ginebra: IBE.