

## La actividad clínica: descripción de un dispositivo pedagógico orientado por el enfoque-programa

*Clinical activity: description of a pedagogical device-oriented program approach*

Enrique Correa Molina  
Université de Sherbrooke, Canadá

### Resumen

De manera general, la docencia universitaria puede realizarse bajo dos enfoques: un enfoque “curso” y un enfoque “programa”. Para el desarrollo de competencias profesionales se recomienda que la formación inicial se sitúe en la perspectiva del enfoque-programa caracterizado por promover un aprendizaje mucho más activo que el tradicional enfoque-curso. No obstante sus ventajas para la formación profesional de los docentes de hoy en día, ciertas condiciones se imponen para su éxito. Mencionamos entre ellas la necesidad de trabajar de manera concertada para establecer una relación de sinergia en el cuerpo profesoral y una complementariedad explícita entre los diferentes cursos que componen la malla curricular del programa. Esto con el fin de favorecer la integración de los distintos saberes que se trabajan durante la formación. Este artículo se centra en la descripción de una experiencia de formación inicial docente bajo el enfoque-programa en la Facultad de educación de la Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá. Para comprender el por qué se ha transitado de un enfoque-curso a un enfoque-programa, presentamos en primer lugar algunos elementos contextuales de la formación inicial docente en Quebec. Entregamos enseguida algunas informaciones relevantes del enfoque programa para, finalmente, a título ilustrativo, presentar la experiencia de un programa y de un dispositivo pedagógico que ponen en evidencia las ventajas y límites de dicho enfoque.

**Palabras clave:** enfoque programa, competencias, integración de saberes, desarrollo profesional.

### Abstract

University teaching can generally be undertaken from two approaches: a traditional approach with courses, or a program-based approach. For the development of professional competencies, initial professional training from a program-based approach is recommended, as this approach promotes more active learning than the traditional approach with courses. Regardless of the advantages of this approach for professional teacher education, certain conditions are necessary to achieve success. For example, the team of professors needs to work in coordination to establish a synergetic relationship, and the various courses in the program curriculum must be explicitly complementary. These conditions are important in order to facilitate the integration of theoretical and practical knowledge during their teacher training program. This article describes the functioning of an initial teacher training program.

using a program-based approach at the Faculty of Education of the University of Sherbrooke, Quebec, Canada. To understand why we have changed from a traditional approach to a program-based approach, we explain some contextual aspects of teacher education in Quebec. We then present some relevant information about the program-based approach, and finally, we present the experience of an activity that highlights the advantages and limitations of the above-mentioned approach.

**Key words:** program-based approach, competencies, knowledge integration, professional development.

## Introducción

La última reforma de la formación docente en la provincia de Quebec, Canadá, liderada por el Ministerio de la educación de Quebec (MEQ) en 2001, le impone a las universidades un referencial de 12 competencias profesionales que rige desde entonces la formación docente en esta provincia. Esta reforma surge como respuesta a la idea de profesionalización de la actividad docente a fin de intentar responder a las nuevas realidades socio-políticas, demográficas, económicas y culturales de la sociedad quebequesa. Los programas de formación docente en Quebec se articulan en consecuencia según un enfoque por competencias que busca, entre otros, desarrollar la práctica reflexiva, la toma de consciencia de la dimensión colectiva del rol docente y de la colaboración interprofesional.

El enfoque por competencias se sitúa en un paradigma del “saber actuar” que pone en evidencia el hecho que el acto profesional es siempre contextualizado e irreproducible porque toma en cuenta la especificidad de la situación a resolver (Le Boterf, 2002). Este saber da entonces un paso adelante del conocido “saber hacer” (*ibid*). La reforma de la formación docente busca así estimular la autonomía profesional de los docentes y, al mismo tiempo, poner en evidencia el carácter colectivo del trabajo docente. Tres instancias son interpeladas en la formación de los futuros docentes: el medio académico, el medio profesional y la investigación en educación. Es lo que explica que en una formación basada en un enfoque por competencias el medio profesional, la escuela, sea considerada como espacio de formación, de adquisición de saberes y que consecuentemente las actividades prácticas y de integración teórico-práctica tengan una nueva relevancia dentro de la malla curricular. En cuanto a la investigación, se espera que sus resultados sean integrados en los programas de formación inicial y continua de los docentes (MEQ, 2001).

Otra consecuencia de la profesionalización docente es la recomendación de privilegiar la formación basada en un enfoque-programa más que en un enfoque curso. Si se tiene en cuenta que el desarrollo profesional considera una dimensión individual y colectiva (Correa Molina y Gervais, 2011), lo lógico es privilegiar un enfoque que promueva el desarrollo de competencias y el trabajo concertado más que la adquisición de conocimientos aislados por disciplinas como es el caso del enfoque-curso (Prégent, Bernard, Kozanitis, 2009).

Las secciones que siguen dan cuenta de informaciones relativas a la formación docente en Quebec, al enfoque programa, a un programa basado en el enfoque-programa y a un dispositivo que resume de manera concreta el cómo, bajo ese enfoque, se estimula el desarrollo de diversas competencias profesionales en contexto de formación inicial docente.

## **La formación inicial docente en Quebec**

Las universidades de Quebec deben elaborar sus programas en torno al desarrollo de 12 competencias profesionales que componen el referencial que rige la formación docente en esta provincia canadiense. Señalamos que, según este referencial, la competencia se define como el conjunto de recursos que la persona combina y moviliza de manera eficaz para tratar una situación con éxito, lo cual se traduce en términos de un “saber actuar” (Jonnaert, 2002; Le Boterf, 2002; Tardif, 2006). Entendemos por recurso todo medio, interno o externo a la persona, utilizado por ésta para realizar una acción. Es lo que Le Boterf (2002) llama el doble equipamiento de recursos internos (saberes, aptitudes, cualidades, etc.) y externos (colegas, redes profesionales, documentos, etc.).

La reforma de la formación docente en Quebec (MEQ, 2001) pone en evidencia el aspecto reflexivo y colectivo de la profesión docente. La reflexión es considerada como implícita al trabajo docente (Altet, 2000; McIntyre, Byrd et Foxx, 1996; Zeichner, 1996) y como factor de desarrollo profesional (MEQ, 2001). Lo cual es apoyado por un estudio realizado en contexto de formación inicial que revela el rol fundamental de la reflexión de los estudiantes durante sus prácticas para la construcción de competencias ligadas al acto docente: planificación y conducción de una clase (Gervais, Correa Molina y Lepage, 2008). La reflexión constituiría entonces una meta-competencia del docente (Correa Molina, Collin, Chaubet y Gervais, 2010; Altet, 1996) altamente útil para el desarrollo profesional de los docentes porque se basa sobre los problemas que ellos viven en su trabajo y les da la ocasión de problematizar la situación con el objetivo de encontrar una solución (Osterman y Krottkamp, 2004). En cuanto al aspecto colectivo, nos referimos a la competencia ligada a la cooperación con el equipo escuela, padres y diferentes colaboradores, y la competencia ligada al trabajo en concertación con los miembros del equipo pedagógico. Varios son los trabajos que exponen la relación entre la experiencia individual y colectiva, y que entregan resultados sobre el aspecto social de las prácticas, el rol de los pares, la importancia de la inter-subjetividad y los aportes del colectivo (Correa Molina y Gervais, 2011; Racine 2000; Blanchard-Laville y Fablet, 1998, 1999, 2000; Boody, East, Fitzgerald, Heston, e Iverson, 1998;). Los trabajos de estos autores postulan a la experiencia directa de los profesionales como fuente de producción de conocimientos inscrita en una práctica social. Esto porque en la acción del docente no sólo se expresan sus saberes personales sino también aquellos surgidos del compartir y discusiones sostenidas con sus pares. Gracias a la diferencia de miradas y a su puesta en común, el colectivo juega de cierta manera un rol de objetivación de la experiencia individual.

La actividad docente se caracteriza por ser compleja, dinámica, interactiva y por realizarse en un contexto específico y en cambio constante (Atkinson y Claxton, 2000). Se suma a esto el hecho que esta actividad comporta una dimensión individual y colectiva tanto del aprendizaje como del ejercicio de la profesión docente (Correa Molina y Gervais, 2011). La formación docente debe entonces estimular el análisis de la práctica por medio de dispositivos que inicien al individuo y al colectivo al trabajo de explicitación y, en cierto modo, de formalización del saber. Es lo que puede llevar al profesional (en formación o en ejercicio) a reconocerse como un productor de saber, a

transformar su repertorio de recursos, a traspasar la barrera de lo anecdótico y objetivar y jerarquizar los principios que rigen su acción y a desarrollar así su capacidad reflexiva.

Este análisis no puede evidentemente realizarse desde una perspectiva únicamente teórica. El contacto con la realidad de la profesión es una condición necesaria porque es durante el ejercicio de la profesión en contexto auténtico que el estudiante puede reflexionar sobre los fundamentos que guían sus intervenciones con los alumnos. Como ese análisis no surge necesariamente de manera espontánea, el acompañamiento es necesario. Así, según la actividad práctica, el acompañamiento es asegurado por formadores de terreno que intervienen con el fin de ayudar al estudiante a desarrollar las competencias necesarias a la profesión docente. Estos formadores tienen la misión de guiar al estudiante, aconsejarlo, ayudarlo a establecer puentes entre la teoría y la práctica, a analizar las experiencias que vive en la escuela, a construir saberes que se originan en la práctica misma y a estimular la práctica reflexiva (Altet, Paquay y Perrenoud, 2002).

El marco de formación docente dado a las universidades por parte del MEQ (2001) conlleva a adoptar enfoques pedagógicos que favorezcan el desarrollo de las competencias descritas por él. Es en consideración de ese marco que, después del año 2003, el Departamento de estudios sobre la adaptación escolar y social (DEASS) de la Facultad de educación de la Universidad de Sherbrooke, basa la formación de los futuros docentes del sector de la adaptación escolar y social en el enfoque-programa. En las secciones que siguen presentamos algunas características de este enfoque y una descripción del programa de formación para, finalmente, presentar una Clínica que cumple la función de dispositivo pedagógico de integración de saberes y de manifestación de competencias profesionales.

## **El enfoque Programa**

Este enfoque emerge como una manera de contrarrestar la organización individualista de un programa basado en el tradicional enfoque-curso, caracterizado por una ausencia de interacciones significativas y longitudinales con los otros profesores y los otros cursos del programa (Prégent, Bernard y Kozanitis, 2009). En pocas palabras, el enfoque programa es un proyecto de formación elaborado y conducido de manera colectiva. La colaboración es la clave para el éxito del programa y la interacción entre los profesores es necesaria para establecer los vínculos o relaciones entre los cursos que se dan al mismo tiempo y entre éstos y los que les preceden y siguen. Bajo este paradigma no existe o no debiera existir el sentido de "propiedad" personal de un curso porque éste es más bien la propiedad del programa al cual el profesor colabora (*ibid*).

De acuerdo a Prégent, Bernard y Kozanitis (2009), el enfoque programa es pertinente porque permite romper con la organización en silos del enfoque-curso, integrar dispositivos pedagógicos acordes a las necesidades de formación de hoy en día y, en consecuencia, aprovechar en la formación la cultura de las tecnologías fuertemente implantadas en las generaciones de estudiantes actuales. Los puntos siguientes resumen algunas de las ventajas identificadas por estos autores.

### **Mejorar el aspecto organizacional del enfoque-curso**

Al exigir la dimensión colectiva, el enfoque programa contribuye a contrarrestar la visión individualista de la enseñanza y la gestión vertical. Con lo cual se ayuda al equilibrio de fuerzas y a la repartición fragmentada y equilibrada de las responsabilidades porque ya no hay espacio para culpabilizar del fracaso a una sola persona o a un solo curso ya que estos forman parte de un colectivo que los ha organizado y puesto en relación en función de una visión global y colectiva. Este enfoque estimula así la auto-regulación. Además, él se armoniza con la dimensión colectiva del desarrollo profesional al que los estudiantes son sensibilizados durante su formación inicial (Correa Molina y Gervais, 2011).

### **Formar a las competencias buscadas por el medio profesional**

El medio profesional ya no se contenta de egresados con un amplio conocimiento teórico. Éstos deben ser también capaces de manifestar competencias adicionales a las normalmente esperadas. Así, a competencias disciplinarias iguales, los empleadores buscarán aquel candidato que posea competencias o cualidades sinérgicas que no se trabajan de manera explícita y sistemática en el enfoque-curso. Según las conclusiones de un estudio realizado por Evers, Rush y Berdrow (1998), se espera que los programas universitarios estimulen el desarrollo de cuatro grandes competencias:

- El manejo de recursos personales
- La comunicación
- La gestión de personas y de tareas
- El desarrollo de una propensión a la innovación y al cambio

A estas cuatro competencias, según la profesión, se adicionan otras más para dar origen a diversos referenciales de competencias como el de las 12 competencias que rigen la formación docente en todas las universidades de Quebec, o como los de Bélgica, Francia y Suiza que han sido implantados en la última década.

### **Adaptarse a las características de los estudiantes de hoy en día**

Los estudiantes universitarios de hoy en día presentan características tales que llevan a agruparles bajo una categoría como la de "generación Y". Según Allain (2005), esta generación presenta características psicológicas y sociológicas que necesitan ser consideradas en la organización de los programas de estudio ya que constituyen un desafío para la formación universitaria. Mencionamos por ejemplo la voluntad de querer aprender de manera dinámica, de trabajar en equipo, de implicarse en tareas que impliquen un desafío cognitivo que sobrepase la simple memorización de contenidos. Necesario es señalar aquí que la formación escolar de los estudiantes de Norteamérica, particularmente los de Quebec, ha privilegiado la interactividad, exigiendo por lo mismo responsabilidad, capacidad de transferencia de conocimientos y de colaboración para el éxito del trabajo en equipo. Debido también al carácter cosmopolita de la sociedad quebequesa, los estudiantes de hoy en día poseen una visión mucho más amplia de la sociedad y de las personas, son más maduros y

concilian frecuentemente estudios y trabajo (Prégent, Bernard y Kozanitis, 2009). Otro aspecto que es necesario considerar en la formación universitaria es la habilidad que los estudiantes tienen en el manejo de las tecnologías de la información y en el acceso a la información. Las tecnologías están al servicio de las necesidades de comunicación, información, socialización y diversión de los jóvenes universitarios y los programas de estudio deben tener cuenta de ello. Esto no quiere decir que lo magistral está obsoleto. Lo que quiere decir es que no se puede pretender estimular el compromiso de los estudiantes si, frente al panorama tecnológico omnipresente en su vida cotidiana, su programa de estudios se basa principalmente en cursos magistrales, pasivos y memorísticos. Tampoco quiere decir que la solución consiste en cambiar los cursos magistrales por cursos en línea. De hecho, según un estudio, una gran mayoría de estudiantes elige su universidad en función del tipo de vida que tendrán como estudiantes, considerando en ello las características del campus universitario y las posibilidades de contacto con sus profesores (Patterson, 2007).

La tendencia a privilegiar el enfoque-programa en la formación superior obedece a querer responder de manera adecuada a las necesidades de formación de la sociedad actual, alejándose de un enfoque-curso caracterizado por la ausencia de visión colectiva en torno a un proyecto formativo, por el aislamiento del trabajo profesoral y la incapacidad a crear una responsabilidad individual y colectiva en torno al programa en sí. Tal como lo señalan Prégent, Bernard y Kozanitis (2009) la docencia del siglo 21 no puede ser dada de manera abstracta y sin tener cuenta de las realidades profesionales, de las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Finalmente, el enfoque-programa no es más que una manera distinta de organizar, planificar y vivir la docencia en torno a un programa de formación liderado por un departamento o una facultad. Si bien los contenidos pueden ser exactamente los mismos en los dos tipos de enfoque, es la lógica y la dinámica la que cambia cuando éstos son tratados en el enfoque-programa. Según Prégent, Bernard y Kozanitis (2009), dos características definen este enfoque: la existencia de un proyecto de formación como piedra angular del programa de formación y la sinergia que se crea en la realización de ese proyecto. Así, preguntas como las siguientes son necesarias para llegar a un consenso en la definición del proyecto formativo: ¿quién queremos formar? ¿Qué valores y actitudes deberá trabajar la persona durante el programa? ¿Qué competencias deberá desarrollar? ¿Cómo se organizarán los contenidos y dispositivos de formación para concretizar lo anterior?

### **Condiciones y límites**

Si bien en teoría este enfoque presenta una serie de ventajas respecto al enfoque-curso, necesario es señalar que él requiere una serie de condiciones para su éxito y, por lo mismo, presenta a la vez ciertos límites. Según Prégent, Bernard y Kozanitis (2009), cuatro condiciones de éxito serían esenciales al desarrollo y vitalidad del enfoque programa. Estas son:

- Una confianza recíproca y un liderazgo compartido entre los miembros del departamento. Se decía anteriormente que una característica del enfoque-programa era la sinergia. Pues bien, para favorecer el trabajo en sinergia se requiere de una interrelación basada en la confianza y en la comunicación. El

enfoque-programa no puede ser entonces pensado de manera individual y aún menos impuesto de manera vertical.

- Una gestión rigurosa y eficaz de la gestión del proyecto. Lo que significa que en función del proyecto, es necesario establecer una visión global del trabajo a realizar, precisar los mandatos, roles y responsabilidades y un calendario con las etapas y documentos a producir. Organizar las reuniones de equipo y su frecuencia para revisar el estado de avance del trabajo según el calendario fijado.
- Una coordinación productiva que se relaciona con la condición precedente y que implica estimular y coordinar el trabajo para que los documentos sean elaborados en los tiempos convenidos, para que las reuniones conduzcan al cumplimiento de las etapas previstas, para que las decisiones se tomen en colegialidad y para que el equipo tenga la sensación de avanzar en el cumplimiento de las metas propuestas.
- Una valorización explícita y concreta de la docencia. Esto significa que las autoridades institucionales deben concretamente realizar gestos que valoricen esta dimensión del trabajo profesoral. Implicarse en la formación basada en un enfoque-programa significa que, debido a la exigencia de concertación entre los profesores del programa, la carga de trabajo en equipo para coordinar la docencia es mayor que en el enfoque-curso. En consecuencia, la valorización de la docencia no puede quedar sólo en el discurso sino que debe reflejarse en gestos concretos como, por ejemplo, reconocer que para la progresión en la carrera profesoral el peso de ésta es equivalente al que se le da a la investigación.

Este enfoque exige una gran concertación de parte del equipo de profesores, un gran rigor para mantener los vínculos entre los diferentes cursos que componen el programa de formación y un estrecho seguimiento para mantener la coordinación y armonía del proyecto educativo. Sin embargo, sobre el plano de la formación, es un enfoque mucho más adaptado a las características de los estudiantes de hoy en día y a las necesidades de la sociedad actual. Detallamos ahora la experiencia de una formación docente basada en este enfoque.

### **Un programa de formación docente basado en el enfoque-programa**

El rol que se espera cumplan los docentes formados en el área de la adaptación escolar y social exige un conocimiento no sólo de los alumnos sino también de sus necesidades particulares y de las especificidades de los otros actores del medio escolar que interactúan con ellos (Correa Molina, 2008). Así, además de la formación académica, los futuros docentes deben actualizar su conocimiento en terreno, es decir en el contexto mismo de ejercicio profesional o en un contexto auténtico de intervención. Esto porque es en la realidad que se produce la movilización de recursos para el “saber actuar”, es decir para manifestar las competencias profesionales. El curriculum de formación docente en Quebec le otorga un gran espacio a las actividades de naturaleza práctica que interpelan justamente la movilización y combinación de recursos para el actuar competente de la persona. Si bien esto es ampliamente trabajado durante las prácticas profesionales, un programa de formación puede

ofrecer otras actividades como los llamados cursos de integración en los cuales los estudiantes son conducidos a establecer el necesario vínculo teoría-práctica. Es el caso de la actividad Clínica del programa de Bachillerato en adaptación escolar y social (BASS) de la Facultad de Educación de la Universidad de Sherbrooke.

El programa BASS se articula según dos perfiles de formación docente relativos a la intervención pedagógica adaptada a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, uno para la educación primaria y el otro para la educación secundaria. El programa permite, entre otros, los siguientes objetivos:

- adquirir una formación apta para intervenir con alumnos a riesgo en matemáticas y en francés (idioma oficial de Quebec).
- enriquecer sus conocimientos y perfeccionar sus competencias en uno de los tres siguientes dominios: alumnos a riesgo; problemas de comportamiento; discapacidades o problemas relativos al desarrollo.
- desarrollar las competencias docentes necesarias a la intervención con alumnos a riesgo y de apoyo a la enseñanza destinada a los alumnos a riesgo integrados en una clase ordinaria.
- desarrollar las competencias relativas al trabajo en colaboración con los miembros de la comunidad escolar.
- desarrollar las competencias relativas al análisis reflexivo de sus prácticas docentes y su proyecto de formación inicial y continua.
- desarrollar actitudes y comportamientos éticos y responsables con los miembros de la comunidad escolar.

La siguiente figura presenta de manera sintética y esquemática la articulación entre los diferentes componentes del programa de formación BASS orientada por el enfoque programa.

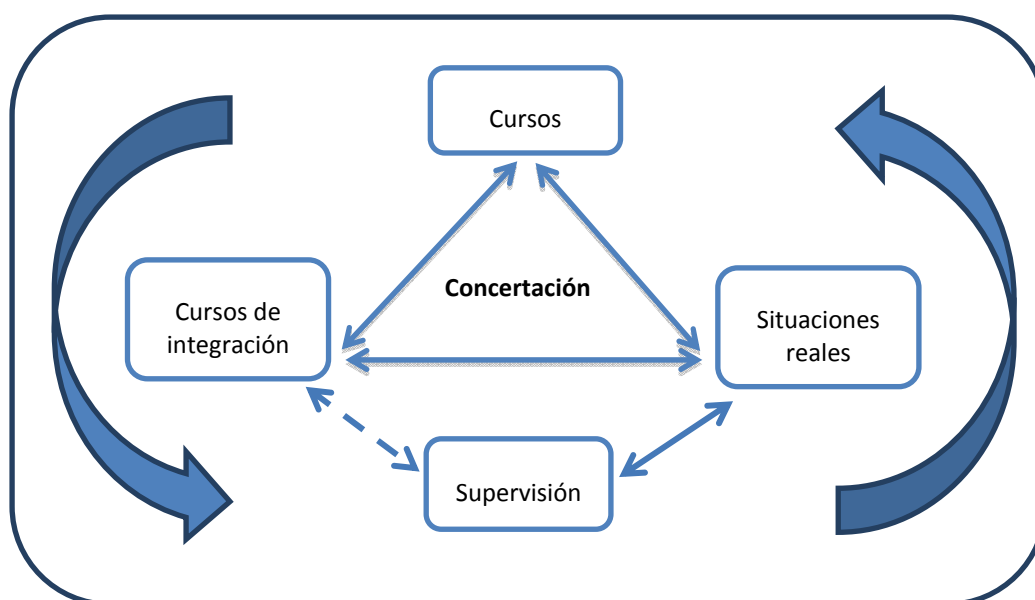


Figura n.1. Articulación entre las instancias de formación del programa BASS



El programa BASS se compone de cursos del área didáctica, pedagógica y disciplinar que trabajan las distintas teorías relativas a la formación, de cursos de integración destinados a establecer la relación y transferencia de conocimientos vistos durante la formación. Los cursos de integración se dan en el segundo, tercer y cuarto año y consisten en guiar al estudiante en la elaboración de un proyecto específico, según el año de formación, realizado en el medio escolar durante su práctica profesional. Otro componente del programa son las experiencias en situaciones reales de ejercicio docente. Hablamos aquí de las prácticas profesionales (una por cada uno de los cuatro años de formación) y una actividad clínica que los estudiantes asumen a partir del segundo año de formación.

Esta manera de articular el programa de manera colaborativa y colectiva es exigente e incluso desestabilizante porque ha ido contra la lógica individualista que predomina en el enfoque-curso. Además no es de ningún reposo porque se necesita estar constantemente alerta para asegurar la continuidad entre todos los cursos que componen el programa y realizar el seguimiento que esto requiere. Es lo que provoca a veces en el equipo un sentimiento de agotamiento, de falta de tiempo y de recursos. Sin embargo, la voluntad de continuar en esta línea persiste porque hay pruebas que señalan la pertinencia de haber realizado este cambio en el enfoque de formación. Una de estas señales es la apreciación de los estudiantes de una actividad en la que deben trabajar en equipo para responder á las necesidades de una persona que presenta dificultades de aprendizaje (niños, jóvenes y adultos). Se trata de la experiencia que describimos a continuación como ilustración de un dispositivo pedagógico típico de un enfoque programa.

## **La Clínica Pierre-H. Ruel: espacio de formación**

Esta Clínica consiste en una actividad práctica supervisada según el estilo de supervisión clínica propuesto por Acheson y Gall (1980). Este estilo de supervisión se define como un proceso cuyo objetivo principal es el desarrollo profesional del futuro docente o del que está ya ejerciendo docencia. Como proceso, la supervisión clínica considera tres fases: planificación – observación – retroalimentación (Acheson y Gall, 1980). Esta actividad se aparenta entonces a un taller en donde los estudiantes deben rendir cuenta de sus responsabilidades y de los resultados de su acción a un supervisor o supervisora. En consecuencia, la palabra clínica en este contexto no tiene ninguna connotación médica. Según Cifali (2001), la actividad clínica se realiza en la singularidad de la situación y se caracteriza por una real implicación, un encuentro de intersubjetividades entre personas que no tienen la misma posición, y por la complejidad y la mezcla de lo psicológico con lo social.

En el caso de la Clínica Pierre-H. Ruel, la supervisión es asegurada por profesionales del medio escolar. Al suscitar el trabajo colaborativo para intervenir de manera colectiva sobre un caso real de dificultad de aprendizaje a nivel primario, secundario y adulto, y al asegurar un seguimiento continuo de las intervenciones realizadas por un profesional de experiencia, esta clínica contribuye al desarrollo de las competencias profesionales de los futuros docentes de la adaptación escolar y social, lo que en otras partes se conoce como educación especial.

Aunque esta Clínica funciona desde 1997, es sólo a partir de la reforma curricular del programa en el año 2003 que ella pasa a formar parte integral del programa de formación docente en adaptación escolar y social de la Universidad de Sherbrooke. Antes de esa fecha la clínica era una actividad opcional del programa. Esta Decisión reposa sobre la voluntad de ofrecer servicios de orden ortopedagógico a la comunidad y de desarrollar un lugar excepcional de formación para los futuros docentes destinados a trabajar con los niños y jóvenes en dificultad de aprendizaje o a riesgo. De hecho, esta voluntad se inscribe directamente en uno de los objetivos de la reforma del sistema escolar quebequés, llevada adelante por el Ministerio de la educación (MEQ, 1999), que propone trabajar por el éxito del mayor número posible de alumnos, entre los cuales se encuentran aquellos que reciben los servicios de esta Clínica. Según el caso, estos servicios se alinean en la óptica de la prevención que busca la reducción de dificultades desde su aparición, o en la óptica de la intervención que propone medidas de apoyo para trabajar sobre las dificultades ya implantadas a fin de estimular el progreso de la persona.

Las actividades de la Clínica constituyen un contexto de formación que se enmarca muy bien en las orientaciones del ministerio en cuanto al desarrollo de competencias docentes y a la creación de actividades de formación innovadoras. En ese sentido, la Clínica ofrece una formación centrada en la resolución de problemas insertos en un contexto autentico de aprendizaje y presenta además una supervisión pluridisciplinaria que se realiza *in vivo*. Estas dos características permiten que los estudiantes sobrepasen las categorías diagnosticadas y parceladas a fin de acceder a una visión holística del aprendiz y de la intervención. Los estudiantes son conducidos a aplicar conocimientos y principios de evaluación y de intervención que no se encierran en campos disciplinarios. Al favorecer un enfoque global de la comprensión del aprendizaje y del desarrollo de la persona, el trabajo se realiza estableciendo vínculos entre las disciplinas principales (francés y matemáticas) y entre estas mismas disciplinas y las características socio-afectivas de la persona en cuestión. La actividad clínica pretende una guía dinámica a partir de la experiencia compartida entre formados y formadores universitarios para favorecer la construcción de diferentes saberes en contexto real de intervención. Además ella permite afinar el conjunto de competencias didácticas y psicopedagógicas necesarias para el ejercicio profesional del futuro docente en adaptación escolar y social.

Las actividades de formación y de intervención que se llevan a cabo en la Clínica se inscriben en una epistemología socioconstructivista del aprendizaje y desarrollo del niño que postula que la persona se desarrolla en interacción con su medio y que la construcción del conocimiento pasa por la interacción constante entre las características de la persona, los recursos y limitaciones del ambiente en el cual ésta se inserta. Este postulado se aplica igualmente a los estudiantes que intervienen con estos niños o jóvenes. En este caso se trata de una co-construcción de las competencias profesionales porque deben aprender a trabajar en equipo para responder a las necesidades de un caso particular. Bajo este ángulo, dos corrientes fundamentales convergen en esta actividad: la etológica (Campan y Scapinni, 2001) y la ecosistémica (Bronfenbrenner y Morris, 1998). La etología privilegia una visión del aprendizaje y del comportamiento en los medios en donde estos nacen y se expresan porque es ahí donde se crean y se desarrollan los procesos de adaptación y las

dificultades, sean éstas latentes o manifiestas. Es en esa perspectiva que en la actividad Clínica se toma en cuenta el apoyo que la familia puede aportar sobre el plano de los aprendizajes y que se intenta trabajar en estrecha colaboración con las escuelas a las cuales asisten estos niños, a condición que los padres den su permiso (nivel primario y secundario). A su vez, el enfoque ecosistémico postula que el desarrollo de la persona resulta de las múltiples interacciones que ésta experimenta con los diversos medios de vida en los cuales transita (familiar, escolar, social, cultural), anidados los unos en los otros y estableciendo interrelaciones determinantes para la calidad de adaptación de la persona. En esta perspectiva, el trabajo realizado en el contexto de la Clínica permite manejar la complejidad de las situaciones educativas respecto a las múltiples interferencias que acompañan los procesos de aprendizaje y de adaptación social. Se trata entonces de focalizar la atención sobre todo lo que permite que el niño en dificultad de aprendizaje pueda realmente aprender y desarrollarse sanamente sobre los planos cognitivo y socio-afectivo, identificando los factores claves al interior de los diferentes sistemas para la adaptación del contenido escolar a las necesidades específicas de éste y contribuir así a una adaptación escolar y social armoniosa.

Los estudiantes formados a la Clínica aprenden entonces a intervenir con las personas a riesgo o ya en dificultad de aprendizaje, bajo los principios subyacentes a estos dos enfoques: etológico y ecosistémico. Así, se intenta identificar las fuerzas y potencialidades sobre las cuales es posible contar a nivel de la persona, de la familia, del medio escolar, pero también a nivel de los estudiantes que en el contexto de la Clínica intervienen con esa persona. Es importante considerar la situación particular de formación y de intervención como un proceso dinámico de desarrollo de las personas comprometidas en tales situaciones. Como lo señala Vygotski (1983/1997), más allá de lo que perturba, se trata de identificar las fuerzas positivas que sostienen el desarrollo y el aprendizaje de la persona así que el de las personas que trabajan con ella.

### **Organización y funcionamiento de la Clínica**

La actividad requiere de una gran organización para conformar los equipos de trabajo que se componen por estudiantes de tres cohortes distintas, es decir de segundo, tercer y cuarto año de formación. Esto implica que de lunes a jueves todos estos estudiantes no pueden tener otras actividades académicas porque entre 16.00h. y 21.00h. se llevan a cabo las intervenciones y reuniones de cada equipo. Eso significa que como programa se han tomado decisiones y realizado concesiones para poder armonizar esta actividad con todas las otras que componen la malla curricular. Situación que se condice con lo planteado en la sección 2.4 en cuanto a las condiciones de éxito. En las líneas que siguen presentamos el modo de funcionamiento de estos equipos.

Los equipos de trabajo se constituyen en base a dos estudiantes de segundo año que asumen el rol de observadores, dos estudiantes de tercer año que intervienen directamente con la persona a riesgo o en dificultad, dos estudiantes de cuarto año que asumen un rol de liderazgo en la evaluación y apoyo al equipo y, finalmente, de un supervisor que asegura el funcionamiento de cada equipo y la adecuación de la

intervención en función de las características de la persona (niño, adolescente, adulto). Antes y después de cada intervención el equipo se reúne durante una treintena de minutos para discutir y analizar la intervención y progreso de la persona según el rol que cada uno de los integrantes asume en el equipo. Cada intervención, con la debida autorización de los padres o adultos, es registrada en video y conservada para fines de formación y de investigación. Hay 17 encuentros de equipo programados en el transcurso del año universitario, de los cuales 15 son destinados a la intervención con la persona. A medida que el año avanza y que los encuentros con la persona se consolidan, los miembros del equipo que no tienen la responsabilidad de la intervención directa se retiran gradualmente de la actividad. Así, los estudiantes de cuarto año participan sólo a ocho encuentros en los cuales apoyan al equipo en la evaluación de la persona y en la elaboración del plan de intervención. Los estudiantes de segundo año que asumen la observación de las intervenciones, asisten a los 13 encuentros que se realizan durante la sesión de otoño (septiembre a diciembre). Los estudiantes de tercer año, que son los que intervienen directamente con la persona, asumen la actividad de principio a fin. La figura 2 esquematiza de manera sintética la dinámica del trabajo en equipo que acabamos de describir.

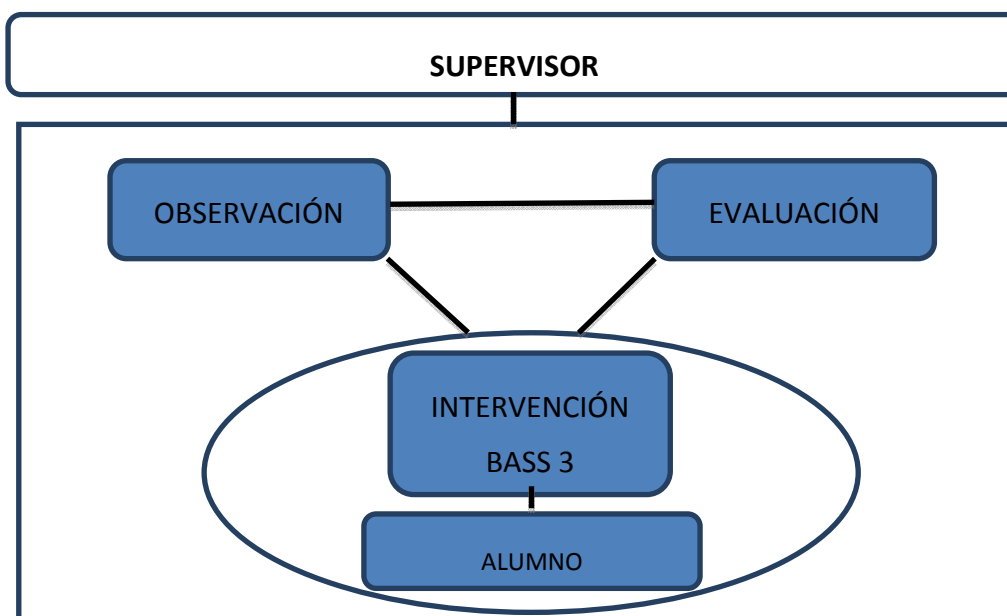


Figura n.2. Funcionamiento de la Clínica.

### Percepción de los estudiantes

Un cuestionario de apreciación es respondido por los estudiantes al final de cada año. Este instrumento contempla aspectos relativos a su experiencia en la clínica con la persona en dificultad de aprendizaje a su cargo, la calidad de la supervisión, el número de equipos supervisados por un mismo supervisor, el trabajo en equipo y una apreciación general de la actividad en cuanto a los roles que ellos asumen al interior del equipo de trabajo. El análisis de 196 cuestionarios respondidos por los estudiantes al final del proceso de implantación en 2008 (65 de 2º año, 65 de 3º año y 66 de 4º año) arroja resultados bastante positivos en cuanto a la percepción que los estudiantes

tienen respecto a la calidad de la formación recibida en esta actividad. Los estudiantes resaltan, entre otras cosas, la posibilidad de poner en práctica las nociones vistas en sus diferentes cursos, comprender uno a uno los roles que deberán asumir de manera integrada en su futura carrera (observación, intervención, evaluación), el hecho de compartir sus experticias y conocimientos al trabajar de manera colaborativa y, sobre todo, el aprender a actuar como profesionales y a manifestar el sentido de la ética que su rol exige (Correa Molina, Sanchez y Fryer, 2008).

Estos resultados se repiten sistemáticamente año tras año y nos permiten, por ejemplo, determinar el tipo de formación que se realiza cada año al equipo de supervisores y mejorar continuamente las pautas de evaluación de la actividad. Es lo que nos ha permitido realizar ciertos ajustes hasta llegar a la versión actual de la actividad. Así, entre otros aspectos, la cantidad de equipos a supervisar al mismo tiempo por un supervisor disminuyó respecto a los primeros años de la actividad y el número de créditos fue repartido de mejor manera en relación a las exigencias que los estudiantes deben cumplir en el marco de la clínica. Respecto al primer aspecto, por ejemplo, en un comienzo un supervisor podía supervisar al mismo tiempo hasta tres equipos de trabajo. Actualmente el máximo son dos equipos. En cuanto al número de créditos, dado el rol que se atribuye a los estudiantes de segundo y cuarto año, éste ha cambiado pasando de 1 crédito a dos créditos para los estudiantes de segundo y de dos créditos a uno para los de cuarto año.

## **Conclusión**

En el 2001, el Ministerio de educación de Quebec impuso un referencial de 12 competencias profesionales para regir la formación docente. En consideración a la formación basada en el desarrollo de competencias, este ministerio recomendaba a la vez que los programas se orientaran en un enfoque-programa para formar los futuros docentes. Es tomando en cuenta la directiva y recomendación ministerial que el programa de formación docente en adaptación escolar y social de la Universidad de Sherbrooke adopta a partir del año 2003 un enfoque-programa y pone en práctica, entre otras actividades, una clínica que forma parte de la formación de los estudiantes a partir de su segundo año de formación. En esta actividad los estudiantes deben manifestar una serie de competencias entre las cuales destacan aquellas ligadas a la colaboración, la reflexión y la ética. En concertación, los equipos formados por estudiantes de 2<sup>o</sup>, 3<sup>er</sup> y 4<sup>o</sup> año (dos estudiantes por nivel de estudio) trabajan con un caso real de dificultad de aprendizaje a nivel de la educación primaria, secundaria o del sector de la formación de adultos. Esta actividad conoce hoy día un éxito en cuanto a la calidad de la formación dispensada a los estudiantes del programa como también en cuanto a ejemplo de innovación pedagógica. De manera general, esta Clínica es percibida por los estudiantes como una actividad muy estimulante y formadora sobre el aspecto de la colaboración y sobre el hecho de estar confrontados a problemas reales sobre los cuales pueden actuar y encontrar una solución, o brindar una ayuda.

El cambio realizado de un enfoque-curso a un enfoque-programa implicó en el pasado un arduo trabajo de concertación y dedicación durante el tiempo en que se tuvo que llevar al unísono el antiguo y el nuevo programa de formación. Durante el

periodo de implantación del nuevo programa orientado por un enfoque-programa, se tuvo el apoyo institucional necesario para llevar a cabo dicha transición: tiempo de liberación, pago de horas extra para los profesores a contrato parcial y supervisores cuando participaban de las reuniones de concertación, etc. Lo cual iba en la línea de las condiciones de éxito del enfoque descritas por Prégent, Bernard y Kozanitis (2009). Sin embargo, una vez finalizado el periodo de implantación, estas condiciones no han podido mantenerse como en un principio. Así, como programa, hemos vivido la imposibilidad de reunir, por ejemplo, en un mismo momento a la mayoría de las personas que intervienen en el programa: profesores regulares, profesores a tiempo parcial, supervisores y otras personas. Esto se explica evidentemente por la falta de tiempo, porque dentro de la carga horaria no están contempladas horas de liberación para el necesario trabajo de concertación como programa. Además, la multiplicidad de tareas y responsabilidades asumidas por el cuerpo profesoral y la diferencia de reconocimiento entre las actividades de investigación y la docencia al momento de la promoción son factores que juegan también en contra. Sin embargo, necesario es decir que lo último ha cambiado porque actualmente para efectos de promoción la docencia tiene un peso similar a la investigación y se considera también la implicación en la dimensión de participación a la vida universitaria.

Independientemente de la presencia de estos aspectos menos favorables, el programa de formación docente en adaptación escolar y social, continúa a privilegiar este enfoque y a trabajar en la búsqueda de equilibrio entre las condiciones de éxito y las condiciones reales de trabajo de las que se dispone actualmente. Esto porque en base a la experiencia de formación acumulada después de la implantación del programa actual, el cuerpo profesoral está convencido de su pertinencia en el desarrollo de competencias profesionales para los docentes de la sociedad actual.

Cita del artículo:

Correa Molina, E. (2012). La actividadclínica: descripción de un dispositivopedagógicoorientadopor el enfoque-programa.Revista de Docencia Universitaria. REDU. Número monográfico dedicado a *Innovaciones en el diseño curricular de los Planes de Estudio*, Vol. 10 (3) Octubre-Diciembre. Pp. 153 - 169. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://www.red-u.net>

## Referencias bibliográficas

- Acheson, K. yGall, M. (1980). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers*.NY: Longman Inc.
- Allain, C. (2005). *Génération Y: l'enfant-roi devenu adulte*. Montréal: Éditions Logiques.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (Éds.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. *Recherche et Formation*, 35, 25-41.

- Altet, M., Paquay, L. y Perrenoud, P. (2002). L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants. In M. Altet, L. Paquay y Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants ¿Quelle professionnalisation ?* Bruxelles :Éditions De BoeckUniversité.
- Atkinson, T. y Claxton, G.(2000) *The intuitive practitioner: on the value of not always knowing what one is doing.*The Open University Press.
- Blanchard-Laville, C. etFablet, D. (1998). *Analyser les pratiques professionnelles.* Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. y Fablet, D. (1999). *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives.* Paris, France : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. y Fablet, D. (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles.* Paris, France :L'Harmattan
- Boody, R., East, K., Fitzgerald, M., Heston, M. e Iverson, A. (1998). *Talking teaching and learning : Using practical argument to make reflective thinking audible.* *Action in Teacher Education*, 19(4), 88-101.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P.A. (1998).The ecology of developmental process. In W. Damon y R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology: Vol 1 Theoretical Models of Human Development* (5th ed., p. 993-1028). New York: Wiley.
- Campan, R. yScapini, F. (2001). *Manuel d'éthologie, approche systémique du comportement animal.* De Boeck Université.
- Cifali, M. (2001). *Démarche clinique, formation et écriture.*En L. Paquay, M. Altet, -. Charlier y P. Perrenoud (dir.) *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies? Quelles compétences?* 3<sup>e</sup> édition (p. 119-135). Bruxelles : De Boeck.
- Correa Molina, E. (2008). [Enjeux et défis de la formation initiale en enseignement en adaptation scolaire et sociale.](#) *Revue Formation et Profession*, Vol 15 (2), p.21-23.
- Correa Molina, E., Sanchez, C. y Fryer, C. (2008). *L'expérience à la Clinique Pierre-H. Ruel : Une formation à la pratique collaborative.* En E. Correa Molina y C. Gervais (dir.) *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques*, (p. 177-194). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. y Gervais, C. (2010). *Concept de réflexion : un regard critique.* *Éducation et Francophonie*. Vol. XXXVIII (2), p.135-154.
- Correa Molina yGervais (2011). *Se former professionnellement par la pratique: une dynamique individuelle et collective.* *Revue des sciences de l'éducation*, 37 (2), p. 231-236.
- Evers, F., Rush, J. y Berdrow, I. (1998). *The bases of competence Skills for lifelong learning and employability.*San Francisco: Jossey-Bass
- Gervais, C., Correa Molina, E. y Lepage, M. (2008). *Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explications de pratiques pendant les stages.* In E. Correa Molina y C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à*

- l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques, p. 153-175. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jonnaert, P. (2002). Compétences et socioconstructivisme. Bruxelles : De Boeck Université.
- Le Boterf, G. (2002). Développer la compétence des professionnels (4<sup>a</sup> edición corregida y revisada de Compétence et navigation professionnelle). Paris, France : Éditions d'Organisation.
- McIntyre, J., Byrd, D. y Foxx, S. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (p.171-193). 2<sup>e</sup> édition. New York : Macmillan.
- Ministère de l'éducation (1999). Orientations fondamentales et voies d'action. Dans une école adaptée à tous ses élèves : Prendre le virage du succès. Projet de politique en adaptation scolaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec.
- Osterman, K. y Kottkamp, R. (2004). *Reflective Practice for Educators: Professional Development to Improve Student Learning* (2<sup>nd</sup> éd.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Patterson, P. (2007). Campus and student life at UBC: What's the plan? Campus planning. [présentación PowerPoint] [http://campusplan.ubc.ca/events/speaker\\_series](http://campusplan.ubc.ca/events/speaker_series) (consultado el 02 noviembre 2012).
- Prégent, R., Bernard, H. y Kozanitis, A. (2009). Enseigner á l'Université dans une approche-programme. Montréal : Presses Internationales Polytechnique.
- Racine, G. (2000). La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux. Le rapport entre l'expérience individuelle et collective. Montréal: L'Harmattan.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal: Chenelière Éducation.
- Vygotski, L. S. (1983/1997). Fundamentos de defectología. Obras Escogidas, vol. V. Madrid: Visor
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick & M. Gomez (dir.), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education* (p. 215-234). New York : TeachersCollegePress.



## Acerca del autor

---



### **Enrique Correa Molina**

*Universidad de Sherbrooke*

Departamento Educación Especial y Social

Mail : [enrique.correa@usherbrooke.ca](mailto:enrique.correa@usherbrooke.ca)

Responsable de la formación práctica en el Departamento de Estudios sobre Educación Especial y Social. Director de la Clínica Pierre-H. Ruel de dicho Departamento. Miembro del Centro de Investigación Interuniversitaria sobre la formación y la profesión docente, sus áreas de especialización son la capacitación aboral, la supervisión práctica, la alternancia y la reflexividad, con numerosas publicaciones sobre esta temática. Para más información puede consultarse su página web personal [www.crifpe.ca/correa-molina/](http://www.crifpe.ca/correa-molina/)

