



A 25 Años de la Revista Espacios en Blanco (1994-2019)
A 60 años de la Declaración de los Derechos del Niño/a (1959-2019)

4, 5 y 6 de diciembre de 2019
NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA
Campus Universitario - Tandil - Argentina

Eje 5 Cuestiones de enseñanza

Observación y Debriefing: una propuesta de evaluación formativa centrada en el estudiante

Mónica Gardey (gardeym@gmail.com)

Lourdes Morán (moran.lourdes1@gmail.com)

Lorena Piliponsky (lorena.piliponsky@gmail.com)

Universidad de Buenos Aires / Facultad de Odontología / Área de Educación Odontológica y Asistencia
Pedagógica

Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Argentina

RESUMEN

La carrera de odontología organiza la formación de los estudiantes sobre tres ejes: básico, preclínico y clínico. La articulación de estos ejes entre sí garantiza/promueve/la adecuada consolidación de las competencias profesionales del futuro odontólogo.

Los espacios curriculares preclínicos y clínicos requieren en su propuesta formativa de una ajustada y permanente articulación de la teoría y la práctica, eje central en la construcción de los aprendizajes complejos de la práctica profesional. La práctica, en cuanto espacio de acción formativa que se desarrolla como la aplicación y construcción de conocimientos, se convierte en el espacio preponderante de la actividad del estudiante.

En los escenarios de aprendizajes preclínicos y clínicos se construyen conocimientos prácticos, habilidades y estrategias de pensamiento esenciales (Frabboni, 1994; Muñoz y Noriega, 1996) que les permitirán a los estudiantes enfrentar diferentes situaciones en vistas de su formación y de su práctica profesional. El estudiante de odontología durante su proceso de formación y luego en su práctica profesional diaria se enfrenta a una multitud de interrogantes y problemas, para los cuales debe encontrar respuestas y

soluciones que van a dar forma a su decisión clínica e intervendrán en procesos futuros. (Ardila Medina Carrera, 2009; Horvat, 2009; Spadaro, 2009)

Para acompañar estas instancias de formación en la práctica, los docentes despliegan diferentes estrategias que se orientan al seguimiento de los alumnos. Entre las que implementan con mayor frecuencia se encuentran: la supervisión de los desempeños y el seguimiento de las acciones mediante el empleo de registros de observación. Gran parte del colectivo docente, busca generar instancias de evaluación formativa del desempeño en las cuales puedan evaluar los conocimientos en situaciones prácticas. (Canale, 2007; Camilloni, Celman y Litwin, 2001; Litwin y Fernández, 1982). De este modo, se alejan de una evaluación de carácter sumativa que queda asociada únicamente a los componentes cognitivos del aprendizaje. La evaluación en la práctica es llevada a cabo por los docentes con una mirada puesta en la posibilidad de realizar los ajustes necesarios en los procesos de aprendizaje y enseñanza con el propósito de alcanzar los logros previstos. Sin embargo, esta mirada no es suficiente para generar cambios y transformaciones en el desempeño de los estudiantes. La evaluación formativa concebida de este modo conserva una priorización de la mirada docente sobre la actividad del estudiante, un “saber hacer” desde el cual se valoran las prácticas (Hamodi, López Pastor y López Pastor, 2015; Litwin, 1998). Esta situación dificulta, en gran medida, la revisión por parte del mismo estudiante sobre su propio desempeño y en consecuencia una baja modificación de las prácticas puesto que no hay una visibilización personal sobre los conocimientos que subyacen a dichas acciones. La formación de los estudiantes necesita desde esta situación un cambio de perspectiva que incluya la práctica reflexiva sobre sus propios desempeños (Maestre, Szyld, Del Moral, Ortiz y Rudolph, 2014; Nolla Domenjón, 2006, Schön).

En este escenario y con el objetivo de introducir una mirada nueva sobre la evaluación formativa, propusimos a los cursantes del programa de formación docente de la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires, desarrollar una experiencia de evaluación diferente. En el espacio curricular de “Práctica docente” implementamos dos técnicas articuladas que buscan abordar el desempeño práctico desde esta nueva mirada de la evaluación formativa. Por una parte, se introdujo a los docentes en la técnica de observación y “registro denso” de las prácticas de los estudiantes, como técnica transversal de formación (Andreozzi, 1996; Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009; Anijovich, 2010; Anijovich y González, 2011; Nicastro y Andreozzi, 2003) Y, por otra parte, se los introdujo en la práctica del debriefing que consiste en un proceso de análisis y reflexión riguroso de la observación del desempeño en un espacio de intercambio entre el docente y el alumno, centrado en las vivencias y modelos mentales del estudiante ante una práctica formativa (Fanning y Gaba, 2007; Maestre, Szyld, Del Moral, Ortiz y Rudolph, 2014; Nolla Domenjón, 2006). En este intercambio docente y alumnos entran en un “diálogo” durante el cual se exploran, analizan y sintetizan las acciones, junto con los procesos del pensamiento y experiencias emocionales para identificar y poner de manifiesto los modelos mentales que subyacen a las actuaciones prácticas. De este modo, el estudiante en reflexión con el docente descubre y verbaliza los argumentos que dieron origen a sus acciones. Este reconocimiento y verbalización le permite operar con sus propias acciones y cogniciones, asumir una postura crítica sobre su actuación a la vez que le permite tomar decisiones sobre prácticas futuras. En este diálogo con el docente podrá proyectar situaciones futuras y anticipar prácticas en relación con el desempeño actuado.

En el transcurso de desarrollo de la propuesta formativa los docentes asisten a encuentros presenciales donde se trabaja sobre las técnicas de la observación/registro y debriefing. Luego, el resto del semestre se trabaja en espacios de tutoría en pequeños grupos con una docente que acompaña la realización de la observación, los registros de las prácticas, la confección de las preguntas y la implementación del debriefing.

Durante el desarrollo de la actividad, los docentes se introducen paulatinamente en la propuesta y se apropian del enfoque planteado. Y si bien experimentan la dificultad inicial de posicionarse desde un rol nuevo, una vez que se nutren de la propuesta se la apropian con gran entusiasmo. La experiencia de desarrollo de esta actividad lleva tres cohortes de implementación y ha tenido una muy buena repercusión entre los docentes y alumnos. En este trabajo compartimos el desarrollo realizado, junto con los resultados y logros alcanzados desde los aportes de quienes fueron actores esenciales de la práctica propuesta.

PALABRAS CLAVE

Observación, registro y *debriefing*; formación docente; enseñanza de la Odontología

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales de la salud durante las últimas décadas ha intentado superar el enfoque de enseñanza tradicional de modelado y práctica repetitiva.

En los espacios de formación de la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires (FOUBA) se han incorporado diversas estrategias y prácticas, las cuales centradas en las necesidades educacionales de los estudiantes, favorecen la adquisición de aprendizajes complejos a partir de la construcción de conocimientos prácticos, habilidades y estrategias de pensamiento esenciales (Frabboni, 1994; Muñoz y Noriega, 1996).

Si bien la carrera de odontología de la Universidad de Buenos Aires introduce tempranamente a los estudiantes en la práctica odontológica simulada y real aún quedan muy pregnantas las prácticas de enseñanza fundadas en el racionalismo técnico.

El enfoque de la formación docente en la Carrera Docente en la FOUBA intenta romper con las perspectivas más tradicionales de enseñanza. Se proponen prácticas que favorezcan la participación activa y reflexiva de los cursantes a partir del análisis de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de odontología.

La experiencia propuesta desde la asignatura *Práctica Docente* del programa de formación docente de FOUBA introduce a los cursantes en la evaluación formativa desde la *práctica reflexiva*. Desarrollan prácticas de observación de los desempeños de los alumnos de la carrera de odontología en escenarios simulados y reales, analizan sus registros y construyen preguntas disparadoras para realizar debriefing con los alumnos observados. Esta práctica que se lleva a cabo en este trayecto de la formación, les permite a los docentes revisar sus propias prácticas de evaluación formativa las cuales generalmente adoptan una modalidad muy asistemática en las que se descuida la rigurosidad de la observación, el análisis de lo observado no responde a criterios

consensuados y, finalmente, se valora el desempeño de los estudiantes sin brindar una devolución que los favorezca para avanzar en su expertiz.

Marco teórico

La carrera de odontología organiza la formación de los estudiantes sobre tres ejes curriculares: ciencias básicas, entrenamiento preclínico y práctica clínica. La articulación de estos ejes entre sí favorece la adecuada consolidación de las competencias profesionales del futuro odontólogo.

En los espacios de las asignaturas básicas, la propuesta de enseñanza se funda prioritariamente en clases expositivas y actividades prácticas planificadas para promover la comprensión de los contenidos conceptuales.

En las asignaturas preclínicas la *enseñanza directa* juega un rol privilegiado. Se propone a los estudiantes, en primera instancia, la explicación y la demostración de una serie de procedimientos odontológicos poniendo a prueba la comprensión acerca de lo que se muestra y lo que se hace bajo la dirección del docente (práctica controlada) y, en segunda instancia, el docente los guía en el ejercicio de las habilidades (práctica guiada) (Davini, 2008). Tanto en la práctica controlada como en la guiada se incorporan simuladores de baja tecnología que brindan la posibilidad de experimentar y ejercitar las prácticas odontológicas en escenarios de aprendizaje verosímiles y realistas. El resultado que se busca es que los alumnos alcancen un grado significativo de independencia y autonomía en la acción.

El modelo de enseñanza directa es una estrategia ampliamente aplicada que utiliza la explicación y la modelización para la enseñanza de procedimientos combinando la práctica y la retroalimentación (Eggen y Kauchak, 2001).

En este modelo el docente juega un rol protagónico en la medida que estructura el contenido, lo explica y ejemplifica para incrementar la comprensión de los contenidos procedimentales por parte de los alumnos. Si bien se rescata el protagonismo del docente, los alumnos no permanecen pasivos, ellos se dedican a realizar la ejercitación y práctica repetitiva de dichos procedimientos hasta alcanzar el grado de expertiz esperado cumpliendo para cada tarea los tiempos estipulados.

En las asignaturas clínicas, la enseñanza directa, ya no se focaliza específicamente en la explicación del docente sino en la puesta en práctica de los algoritmos aprendidos previamente en las asignaturas preclínicas para resolver los problemas clínicos concretos de los pacientes que tienen a su cargo. Los alumnos asumen mayor responsabilidad con respecto a sus prácticas y los docentes enfocan su tarea en la observación del desempeño de los alumnos para guiarlos y realizar una evaluación continua.

Los equipos docentes responsables de las asignaturas preclínicas y clínicas para sistematizar y supervisar las prácticas de los estudiantes diseñan y desarrollan listas de tareas (listas de cotejo) en las que de manera pormenorizada y exhaustiva enumeran todas las acciones que los alumnos deben llevar a cabo en cada procedimiento odontológico. Dichas listas son utilizadas por los estudiantes a modo de autoevaluación y los docentes las implementan, en instancias de evaluación continua, para valorar las prácticas de los estudiantes. Posteriormente los docentes realizan diferentes tipos de devoluciones: centradas en los errores cometidos, enfocadas en la marcación de la distancia existente entre el procedimiento realizado y el esperado o simplemente aprueban o desaprueban las prácticas realizadas por los estudiantes.

La secuencia de organización de la enseñanza de las prácticas odontológicas, tal como se ha descrito, podría encuadrarse en un modelo de racionalidad técnica (Schön, 1998). Desde este enfoque las actividades y prácticas que desarrollan los estudiantes de odontología son consideradas como la resolución de problemas instrumentales que se convierten en rigurosos por la aplicación de la teoría científica y las técnicas. La teoría científica es el objeto de estudio de las asignaturas básicas y las técnicas o procedimientos odontológicos son objeto de estudio de las asignaturas preclínicas. Schön (1998) retomando a E. Schein (1973) explica que en el campo profesional se pueden distinguir tres componentes:

1. Una *disciplina subyacente o ciencia básica* componente sobre el cual descansa la práctica o a partir de la cual se desarrolla.
2. Una ciencia aplicada, ..., de la cual se derivan muchos de los procedimientos de diagnóstico cotidianos y de soluciones a los problemas.
3. Un componente de *habilidad y actitud* que concierne a la real ejecución de los servicios al cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente (p.34)

Dada la separación entre el saber y el hacer, desde la racionalidad técnica, la acción se convierte en la implementación de una decisión técnica. La concepción del conocimiento profesional, desde esta perspectiva, conduce a la visión de una jerarquía en la que los principios generales ocupan el nivel más alto y la solución concreta del problema el más bajo. Pero, resulta importante advertir que muy a menudo los profesionales toman conciencia de la distancia que existe entre los modelos tradicionales de la práctica, algorítmicos, precisos, sin variantes, que se oponen o mejor dicho se distancian y se desajustan, del conocimiento respecto de los rasgos particulares que adoptan las situaciones prácticas. La complejidad, la incertidumbre y la inestabilidad no se resuelven ni se eliminan mediante la aplicación de una técnica o de una serie de tareas definidas. Se requiere de otra habilidad diferente al de la aplicación ajustada de las técnicas. El pensamiento sobre la acción y la reflexión aparecen entonces como una oportunidad para poder detenerse sobre el problema práctico como un caso único atendiendo a las peculiaridades de la situación que haya que resolver.

Los análisis realizados por Schön (1992) lo condujeron a proponer una epistemología de la práctica como un camino para la formación de profesionales. Parte de la idea de que esta epistemología debe estar marcada por el diálogo, no sólo por la instrucción, y el análisis de las condiciones del ejercicio de la profesión. Este diálogo abre la posibilidad de analizar exhaustivamente las condiciones de producción de las prácticas profesionales. Desde esta perspectiva, la formación de los profesionales de la salud debe incluir tempranamente a los estudiantes en la comunidad de práctica, acercarlos a la comunidad profesional para que por la vía de la comunicación con los expertos comprendan la complejidad y las múltiples determinaciones de su futura profesión.

Si bien la propuesta curricular de la carrera de odontología de la UBA sostiene, a través de su organización, la temprana inmersión de los estudiantes en la práctica profesional, para lo cual mantiene, en las asignaturas preclínicas y clínicas, una relación docente/alumno que permite este tipo de trabajo académico, la mirada del docente sigue

respondiendo a una racionalidad técnica en el modo en que plantea y piensa los problemas de la práctica. Los docentes acompañan a los alumnos, supervisan su trabajo pero aún están muy lejos de proponerles a los estudiantes prácticas reflexivas (PR).

Las PR según Schön (1992) reconocen dos etapas bien diferentes: reflexión en y durante la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Antecede a ambas el conocimiento en la acción.

El conocimiento en la acción es un conocimiento inherente a la actividad práctica en el cual se distinguen básicamente dos componentes: por un lado, el saber proposicional de carácter teórico que corresponde a lo adquirido por medio del estudio científico y, por otro, el saber-en-la-acción, procedente de la práctica profesional, y que es algo espontáneo y dinámico.

La reflexión en y durante la acción se trata del pensamiento producido por el sujeto sobre lo que hace según actúa. Schön explica este momento como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta. Este tipo de PR se encuentra marcada por la inmediatez del momento y la captación in situ de las diversas variables y matices existentes en la situación que se está viviendo; carece de la sistemática y el distanciamiento requerido para el análisis o reflexión racional. Schön (1992) afirma “nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando en la acción” (p. 37). El conocimiento que se construye a partir de la PR en la acción permite corregir, reorientar o mejorar sobre la marcha los planteamientos previos y la propia acción.

La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, que incluyen la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Esta fase de la reflexión constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesional. En esta etapa, el conocimiento “teórico” aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención realizada. Se trata de un conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto. Este tercer tipo de conocimiento permite la puesta en consideración y cuestionamiento individual y colectivo de: las características de la situación problemática considerada, los procedimientos que han entrado en juego en el diagnóstico y definición del problema, la determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención que ponen en acción las decisiones tomadas, los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad vivida por el profesional en formación. De este modo el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y sobre la acción son tres componentes del pensamiento práctico que no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que, por el contrario, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional.

En las prácticas preclínicas los docentes se detienen en cada paso del procedimiento, realizan señalamientos, aprobaciones y desaprobaciones. Pero, difícilmente llevan a cabo estas intervenciones de modo reflexivo, preguntando a los alumnos sobre: las condiciones iniciales que han desencadenado en la toma de decisión de un procedimiento en particular, los motivos por los cuales los alumnos no cumplen con algunos de los parámetros de las preparaciones, ni interrogan acerca de los motivos por los cuales no se ha llegado al resultado esperado. Este espacio formativo en el cual los estudiantes practican con simuladores sería una excelente oportunidad para poder

incorporar PR en la acción. Ninguna de las condiciones se alteraría si se detuvieran durante las prácticas para acompañarlos a los estudiantes en este proceso de pensamiento.

En cambio, en las prácticas clínicas en las que el protagonista de la escena es el paciente que requiere de atención odontológica, los docentes trabajan anticipadamente con los alumnos acerca de la planificación del procedimiento buscando, en el mejor de los casos, justificación acerca de las decisiones planificadas. Pero, durante la práctica propiamente dicha la intervención del docente marcando o señalando podría entorpecer la relación establecida entre el operador y el paciente. En todo caso y como ejercicio de su responsabilidad profesional frente al paciente, el docente podría invitar al alumno a retirarse de la escena y realizar los señalamientos pertinentes. Pero en este caso, la inmediatez de la atención, a veces, impide detenerse para reflexionar y si el caso lo requiriese es el docente el que debe finalizar la atención del paciente. Sin embargo, en esta escena clínica toma protagonismo la figura del “asistente” como colaborador en las prácticas reflexivas. Los alumnos realizan sus prácticas armando un binomio operador-asistente. De este modo, el par opera como una mirada en alerta para repreguntar o cuestionar acerca de la toma de decisiones clínicas.

Con el objetivo de incorporar las prácticas reflexivas en el programa de formación docente de FOUBA se ha propuesto desarrollar un dispositivo que permita cambiar la mirada de los docentes con respecto al análisis de las prácticas de sus alumnos. El acompañamiento que realizan los docentes durante las prácticas de los estudiantes, tal como fue descrito anteriormente, se focaliza en demostrar la distancia existente entre el desempeño realizado y el esperado sin poner en tela de juicio cuáles son los presupuestos o “modelos mentales” (Schön 1998) que posee cada estudiante al planificar y realizar su práctica odontológica preclínica o clínica. La propuesta formativa fue acercar a los docentes a las prácticas de reflexión sobre la acción a través de dos actividades básicas: la observación y el debriefing.

La observación se considera como un paso previo a la instancia de devolución sobre la práctica del alumno y el debriefing como el espacio reflexivo sobre la actuación del estudiante a partir del registro sistemático de observación obtenido.

La observación se define, en el marco de esta propuesta, como un procedimiento de recolección de datos que se basa en la percepción de hechos y realidades vinculadas con las prácticas de los estudiantes tal como éstas se desarrollan en los contextos y escenarios de las prácticas básicas, preclínicas y clínicas. Se recupera el enfoque de que el propósito de la observación lleva necesariamente a adoptar decisiones sobre qué se observa, cómo se lo observa, quiénes serán los sujetos observados, dónde se los observa, con qué instrumentos de registro, entre otras cuestiones. Este conjunto de decisiones forman parte del encuadre técnico de la observación.

Para la propuesta de debriefing se definió como de foco de observación las prácticas básicas, preclínicas y clínicas de los estudiantes de la carrera de odontología y se decidió que los cursantes implementaran una observación no estructurada y utilizaran hojas de registro de tipo narrativo o textual organizado de tal modo que incluyeran tanto el registro del tiempo en forma regular y de los hechos incluyendo información sobre el espacio, los diálogos e intercambios no verbales, las acciones y los climas externos al observador, entre otros aspectos. El registro de hechos debe contener la mayor cantidad de datos posibles para garantizar un análisis válido de lo sucedido, basado en hechos y no en suposiciones y, además, las hojas de registro deben incluir la implicación, o sea el

rastreo y exploración de las impresiones, emociones y los pensamientos del observador para su posterior análisis. Tal como Loureau expresa: “Lo que para la ética, para la investigación ... es útil o necesario, no es la implicación, siempre presente, sino el análisis de la implicación presente en nuestras adhesiones y no adhesiones, nuestras referencias y no referencias, nuestras participaciones y no participaciones, nuestras sobre motivaciones y desmotivaciones” (1991: párraf 14)

Barbier (1977) distingue tres tipos de implicación que se entretajan en la tarea de observación: implicación psicoafectiva, implicación histórica existencial y la implicación profesional. Esta última alude al conjunto de significados que se incorporan en el propio proceso de formación y socialización profesional y que se vinculan con el arraigo a una comunidad profesional que aporta códigos, lenguajes específicos, hábitos profesionales, culturas de roles, etc. Sobre el análisis de la implicación profesional se centra muy especialmente la revisión de los registros de observación y se intenta construir un registro unificado de las prácticas de los estudiantes observados.

El debriefing, por su parte, es un concepto que se ha desarrollado a partir de la incorporación de la simulación como estrategia de enseñanza en la formación de los profesionales de la salud (Levett-Jones y Lapkin S, 2014; Jaye, P., Thomas, L., Reedy, G., 2015) . Se lo define como un componente esencial de la simulación y consiste en la conversación entre varias personas que discuten y revisan su experiencia en una instancia de práctica real o simulada. Los participantes coordinados por un tutor analizan sus acciones y reflexionan sobre su desempeño y los fundamentos que sustentaron sus acciones (Maestre, J.M., Szyld, D., del Moral, I., Ortiz, G. y Rudolph, J.W., 2014; Maestre, J.M., Rudolph, J.W., 2015). Kolb (1984) señala que no puede reflexionarse rigurosamente si no se toman en cuenta los valores, las presunciones, el conocimiento de base que guían a la actuación profesional.

El debriefing es uno de los ejes en el proceso de adquisición de aprendizajes complejos. Consiste en la discusión y análisis sobre una práctica determinada que se lleva a cabo en un escenario de post-preclínica o post clínica y que resulta una pieza clave de la evaluación formativa que permite integrar la percepción de los estudiantes sobre sus propios desempeños, los supuestos de base que guían su accionar y el conocimiento científico (Rudolph, J., Simon, R., Raemer, D., Eppich, W., 2008).

El proceso de debriefing se instala como parte de la evaluación formativa el cual permite a los estudiantes explorar, atribuir significados y tomar conciencia sobre lo ocurrido durante sus prácticas, descubrir qué ha funcionado y qué debe mejorarse o modificarse para mejorarlas (Gardner, 2013). Tiene como propósitos: otorgar un rol central al alumno durante el proceso de evaluación, instar a los estudiantes a asumir responsabilidades sobre su propio aprendizaje identificando fortalezas y debilidades, exigir a los docentes formular objetivos y criterios claros de evaluación, favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos de reflexión y monitoreo de los aprendizajes (Anijovich et al 2010).

La retroalimentación en la evaluación formativa funciona como el debriefing en la simulación. Ambos poseen como requisitos poner en análisis los procesos de pensamiento y las estrategias que abordan los estudiantes al resolver sus prácticas, identificar fortalezas, debilidades y construir puentes que permitan a los alumnos avanzar en sus desempeños. En ambos procesos se espera que en el espacio de diálogo entre el docente y los alumnos se analicen los desempeños y se pueda responder a las necesidades educacionales de los estudiantes (Hattie y Timperley, 2007).

Desde esta perspectiva, nuestro trabajo toma a la evaluación formativa en su concepción ampliada como parte integrante de la secuencia didáctica en la que se implica al estudiante en la evaluación a través de la regulación interactiva con el docente y sus pares, retroactiva a partir del análisis de los objetivos alcanzados y pendientes de logro, y proactiva, en la medida que se elaboran actividades adaptadas a las necesidades educacionales de los estudiantes para alcanzar aquellas metas pendientes de logro (Anijovich et al, 2010).

El debriefing como práctica innovadora pone el foco sobre las acciones y los modelos mentales de los estudiantes en sus prácticas, el docente sale de su lugar de confort de dueño del saber y discute sobre los modelos mentales de sus alumnos y los propios. Se organiza en tres fases: descriptiva, analítica y resumen. La primera, abre al diálogo, permite que los alumnos expresen sus emociones iniciales y describan en qué medida la práctica ha sido un desafío, se formulan preguntas abiertas creando un clima de confianza para que cada uno pueda expresar el esfuerzo realizado. En la segunda, sustentada por los registros de observación así como en otros casos a partir de los segmentos de filmación de las prácticas de los estudiantes se trae testimonio directo de las prácticas, en el marco de un trabajo colaborativo entre los estudiantes y el docente se revisan los procedimientos realizados y los omitidos, se analizan las diferencias entre lo realizado y lo esperado y se busca el fundamento a partir de la reconstrucción de los modelos mentales de los operadores. En esta etapa el docente organiza la devolución en función de tres criterios: se observa, he pensado en, y me pregunto si. Finalmente en la tercera etapa, se analiza en qué medida se puede arribar a generalizaciones para mejorar futuras prácticas.

LA EXPERIENCIA DESARROLLADA EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Desde el módulo de Práctica docente se trabaja con los estudiantes para que puedan realizar observaciones y registros de diversa índole; y que puedan formarse para llevar a cabo la práctica del debriefing. Como mencionamos anteriormente, se introduce a los estudiantes en nuevas prácticas formativas que les permiten pensar la evaluación desde un enfoque que involucra el diálogo, la escucha, el uso de la pregunta y el conocimiento de los estados mentales que subyacen a las acciones que llevan a cabo los estudiantes.

Para una mejor organización de la tarea y para posibilitar un trabajo más personalizado con los estudiantes, se divide al grupo total en pequeños grupos de tres/cuatro personas, pertenecientes a cátedra afines dentro de la facultad. A cada grupo se le asigna un tutor (un docente del Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica) quien será el referente de cada grupo y realizará el seguimiento de las distintas tareas.

Cabe aclarar que esta propuesta de formación involucra a todo el equipo del área de educación debido al trabajo personalizado que se hace con cada grupo, a la variedad y cantidad de propuestas que involucra la asignatura y al tiempo de cursada que es de alrededor de dos meses.

La modalidad de trabajo se organiza en torno a clases teórico-prácticas con el grupo total de estudiantes, espacios de tutoría en pequeños grupos con el tutor asignado y trabajo de campo.

En la **primera clase** se trabaja con el grupo total. Se plantea el encuadre y la fundamentación de la propuesta de práctica docente y se profundiza en los conceptos de observación y registro de información. Se propone la realización de una observación breve en parejas o pequeños grupos y se realiza una primera tutoría con una docente para analizar la observación realizada.

Al final del encuentro se plantea una consigna de trabajo individual y grupal de observación de un video acerca de la enseñanza de un procedimiento no vinculado con la odontología.

El **segundo encuentro** consiste en una tutoría grupal en la cual se analiza el registro unificado de la observación del video y se presentan las dificultades encontradas. Los registros individuales los revisa el tutor y luego envía una devolución a través del campus virtual de la facultad. Al finalizar el encuentro, se plantea la siguiente consigna, que consiste en la observación de unos veinte minutos de duración aproximadamente, de un estudiante que esté desarrollando una práctica.

En el **tercer encuentro** de tutoría grupal, se revisa nuevamente el registro unificado de la observación de práctica del estudiante. Se revisan los registros individuales y se envía devolución a través del campus. En este encuentro aparecen distintas cuestiones de análisis con los estudiantes, como la observación de una situación en tiempo real, y el manejo de la implicación en tanto se observa una práctica vinculada con su profesión.

El **cuarto encuentro** consiste en una clase teórico-práctica con el grupo total, en el cual se plantea el encuadre teórico del debriefing y se recuperan aspectos centrales sobre la evaluación formativa. Se propone la última consigna de trabajo que consiste en la confección de preguntas orientadoras del debriefing, (las cuales son revisadas con los tutores designados) la realización del debriefing con los estudiantes observados y el registro de la situación.

El **quinto encuentro** consiste en una tutoría grupal en la cual se presenta el registro unificado de la devolución realizada; y se analiza la puesta en marcha del dispositivo de debriefing.

El **último encuentro**, se desarrolla con el grupo total. Es una clase de cierre de la práctica docente, se producen intercambio de experiencias entre los docentes, se analizan las dificultades presentadas y se piensa en posibles propuestas de transferencia de la técnica a otros contenidos y espacios formativos.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA DESARROLLADA

Los resultados de la experiencia se sistematizaron en: dificultades encontradas durante el proceso de formación, y logros identificados en las experiencias por parte de los mismos docentes y en diálogo con los responsables de la práctica docente.

1- Dificultades encontradas en el proceso de formación

Cabe aclarar que la propuesta formativa de la asignatura de Práctica Docente resulta novedosa y desafiante para los estudiantes. Tanto los contenidos teóricos como las actividades prácticas propuestas no suelen ser conocidas ni aplicadas a menudo en las cátedras.

A continuación, se presentan las dificultades que surgen durante el proceso y que se abordan en los espacios de tutoría a través del trabajo grupal y de orientación docente:

Relativas a la observación

- Dificultades para focalizar en la situación a observar. Se vincula con la dificultad para identificar los aspectos relevantes para la observación. Los estudiantes reconocen “no saber bien qué tienen que observar”. Este aspecto los estudiantes reconocen ir mejorándolo a medida que avanzan con las distintas observaciones realizadas durante la cursada.
- Dificultades para registrar el entorno y registrar situaciones conexas al hecho observado que impactan en su desarrollo. Inicialmente, los estudiantes no suelen atribuirle importancia al entorno, al contexto de la observación; por lo que no incluyen en los registros de observación.
- Dificultades para distinguir hechos de impresiones. Este aspecto suele traer bastante confusión en los estudiantes. En muchos casos confunden los hechos observables con lo que serían las impresiones de los hechos, las cuales remiten a sensaciones, preguntas, supuestos del observador, etc.
- Dificultades para registrar impresiones, registran pocas y en ocasiones no están vinculadas con hechos observables. Generalmente se centran en la observación de los hechos y pareciera que le restan importancia a la elaboración de las impresiones, por lo que en muchos casos colocan pocas y a veces incluso no son acordes con los hechos.
- Dificultades relativas a la confección del registro durante la observación. Al ser la confección de los registros de observación un conocimiento nuevo para los estudiantes, durante la cursada se trabaja en sus particularidades, en el registro a tres columnas: tiempo, hechos e impresiones y se van analizando con los tutores los registros confeccionados para que se puedan ir mejorando.

Relativas a la construcción de las preguntas vinculadas con el debriefing

- Dificultades para construir las preguntas: tienden a ser cerradas, se orientan a indagar sobre el proceso y no sobre el modelo mental que subyace la acción, tienden a ser evaluativas. Para realizar el debriefing se requiere la construcción de preguntas abiertas que permitan la reflexión sobre los modelos mentales, lo cual demanda generalmente un ida y vuelta entre estudiantes y tutor para la construcción de este tipo de preguntas que remiten a esta lógica de evaluación formativa.

Relativas a la instancia de debriefing

- Se sienten en tensión de dar las respuestas correctas. Falta de experiencia en este nuevo rol. Están acostumbrados a corregir y marcar directamente el error. Con lo cual encuentran dificultades para esperar al estudiante mientras piensa y reflexiona.
- Dificultades para posicionarse en escuchar. Implica un posicionamiento diferente como docente; focalizar en la pregunta reflexiva y en la escucha atenta del estudiante. Por lo general encuentran grandes dificultades al intentar

posicionarse en reflexionar cómo está el estudiante pensando los procesos y la acción.

- Dificultades vinculadas con su rol docente, les cuesta generar espacios de diálogo, su función se centra en generar distancia y en corregir y por lo tanto no están habituados a realizar intervenciones que se orienten a generar empatía con el estudiante. Para lograr efectividad, este tipo de práctica requiere generar un espacio de confianza entre alumno y docente para poder analizar en profundidad las acciones realizadas.

Relativas al rol docente

- Posicionamiento en el rol de evaluador, más que en el de orientador y facilitador de la reflexión. Para los estudiantes de carrera docente, suele ser un esfuerzo pensarse como docentes desde este rol diferente. Lo cual les demanda una postura más abierta y flexible frente al error del alumno, que implica tratar de entender los estados mentales que subyacen las acciones de los estudiantes sin centrarse en juzgar esas acciones.

2- Logros arribados

El listado de los siguientes logros, surgen de los relatos e intercambios de experiencias en el encuentro final y en los relatos realizados en forma individual a las tutoras:

En función de la estrategia

- Identifican las potencialidades de la propuesta en el marco de la evaluación formativa: la observación les permite registrar de modo más preciso las acciones de los estudiantes, el debriefing les permite entender por qué llevan a cabo las acciones de esa manera.

Al analizar las observaciones realizadas los propios docentes pudieron advertir la importancia de registrar las acciones y hechos presentados en una situación del modo más objetivo posible. El registro de la observación a tres columnas para distinguir horarios, hechos observables e impresiones resultó muy interesante para los docentes. Si bien las primeras apreciaciones fueron sobre la falta de ejercitación en este tipo de registro, rápidamente advirtieron su importancia en términos de permitir visualizar la situación ocurrida del modo más completo y claro posible. Asimismo, los docentes mencionaron que la necesidad de registrar lo más claro posible el desempeño de los estudiantes, los ayudó a focalizar su mirada en aspectos particulares que en otras situaciones no hubieran sido advertidos por ellos. Mencionaron que si bien acompañan a los estudiantes durante sus prácticas con pacientes, sus informes suelen ser de orden más general y no registran aspectos particulares, salvo aquellos que se destacan por ser errores llamativos o muy “groseros”. Con la observación se realiza una mirada en detalle de la práctica y se van registrando todos los aspectos que se suceden. De este modo, les permite hacer una mirada más en detalle del desempeño de los estudiantes.

En cuanto al debriefing los docentes señalaron que la técnica, si bien compleja, les ofrece información clave para registrar el proceso de construcción del conocimiento que realizan los estudiantes. En este punto señalaron que tienen expresiones concretas

acerca de los conceptos, las experiencias previas y las prácticas a las cuales apelan para realizar acciones en el momento de desempeño. Como evaluación formativa los docentes advirtieron que esa información no la obtienen en otras estrategias y que resulta relevante y central para reorientar la acción o confirmarla.

- Reconocen la necesidad de repensar la modalidad de evaluación que realizan habitualmente.

Los docentes reconocen en esta experiencia de evaluación una estrategia superadora que integra de manera óptima la enseñanza y el aprendizaje. Las experiencias realizadas les plantea la revisión de la evaluación que llevan a cabo. Varios de los docentes que desarrollaron esta práctica manifestaron que sienten un cambio importante en su forma de mirar la evaluación. Evaluar el desempeño de los estudiantes es una de las tareas más complejas para el conjunto de docentes que se encuentran acompañando a los estudiantes en los espacios prácticos. En la propuesta desarrollada identificaron grandes beneficios, no sólo por el instrumento en sí, sino por lo que pone de manifiesto: los modelos mentales y la forma de pensamiento que subyace a las prácticas. Asimismo, mencionaron como muy interesante la posibilidad de “pensar” junto a ellos las acciones que realizan.

- Reconocen en los modelos mentales de los estudiantes deficiencias y fortalezas de la enseñanza de los mismos docentes.

A través del intercambio con los estudiantes en el debriefing lograron identificar conceptos, hechos, ideas, experiencias que dan los sustentos a las prácticas que llevan a cabo los estudiantes. Al poner de manifiesto estos elementos pudieron advertir información errónea, deficiente, nula o falta de experiencia, experiencia acotada y reducida, etc. Todos estos aspectos ponen de manifiesto los modelos mentales que llevan al estudiante a proceder de determinada manera. Al visibilizar este insumo acerca de la práctica el docente puede asumir decisiones didácticas.

En función de su desempeño docente

- Reconocen la importancia de la información recogida a través de la observación para rediseñar las propuestas formativas y realizar ajustes en los procesos de formación y de evaluación.

En el análisis de toda la propuesta de observación y debriefing los docentes identificaron un gran potencial en esta propuesta de evaluación como estrategia formativa que permite “tender puentes” entre la observación detallada del desempeño del alumno y los ajustes requeridos para la enseñanza y el aprendizaje. En la observación identificaron indicadores de desempeño que no habían advertido en otras instancias de seguimiento de la acción de los estudiantes. En esta dimensión recuperaron, nuevamente, la importancia del detalle de la observación y su potencial para reformular la enseñanza en nuevas propuestas de actividades.

- Logran desarrollar un vínculo con los estudiantes en formación basado en la escucha, en la pregunta y en la reflexión sobre la acción.

Los docentes, destacaron el vínculo que se promueve en torno al desarrollo de esta técnica de evaluación. En el encuentro de implementación del debriefing, el intercambio que se produce entre el docente y el alumno adquiere las cualidades de un encuentro de reflexión conjunto con características de encuentro íntimo. Durante estas instancias los estudiantes encuentran el espacio para verbalizar sus pensamientos en el marco de un contexto protegido por el acompañamiento docente, que no pretende juzgar sus pensamientos y acciones sino ayudarlo a poner de manifiesto los fundamentos de sus acciones.

En función de la mirada de los alumnos

- Manifiestan que la experiencia es de gran aprendizaje para ellos ya que les permite repensar sus prácticas y saber por qué hacen lo que hacen.

Los docentes manifestaron como instancia de aprendizaje personal, el hecho de actuar posicionándose en un rol diferente, en ayudar al estudiante a pensar en sus propias acciones. Durante los relatos de las experiencias, los docentes compartieron que se sentían “tentados” por ofrecer las respuestas e indicaciones acerca de las prácticas desarrolladas por los estudiantes. Manifestaron que les resultaba muy difícil mantenerse en la escucha atenta y en el ejercicio de la pregunta reflexiva. Sin embargo, en los momentos en que lo lograron, advirtieron la importancia de ello. En torno a estas experiencias pueden reflexionar sobre sus acciones y proponer modificaciones futuras.

- Consideran que el debriefing promueve el logro de aprendizajes significativos.

Luego del relato de las experiencias y a la luz de los aportes que recibieron de los estudiantes, los docentes mencionaron que consideran que los aprendizajes adquiridos en este espacio de reflexión conjunto no sólo es importante para el análisis de las prácticas de los estudiantes, sino también para instalar un ejercicio de reflexión y de visibilización de pensamientos que subyacen las acciones. Reflexionar sobre los modelos mentales y revisar las propias prácticas.

PROYECCIONES

En el diálogo con los docentes que desarrollaron la experiencia propuesta y con quienes forman parte del Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica identificamos un conjunto de proyecciones posibles e interesantes para profundizar la práctica de observación y debriefing. Las tres líneas de acción definidas son:

1. Observar a otros docentes realizar la devolución del desempeño a sus propios alumnos. Considerando que esta práctica de evaluación del desempeño es novedosa para los docentes de esta casa de estudio, consideramos como una posible primera introducción de los docentes en esta propuesta, la observación de otros docentes en la implementación de la técnica. A partir de estas acciones podrían desempeñar intercambios grupales y espacios de reflexión a partir de las observaciones de otros. Del mismo modo que se fortalece la reflexión con los estudiantes, estos espacios de observación de otros en acción de debriefing podría motivar espacios de reflexión acerca de la práctica futura.
2. Aplicar esta modalidad en otras actividades de aprendizajes intermedios. Otra posible proyección de la propuesta de observación y debriefing puede encontrarse en el desarrollo de debriefing no sólo para aprendizajes de orden

superior convergentes, sino también en aprendizajes intermedios de aplicación, ejercitación y comprensión de información. Si bien el análisis de la práctica tendría de este modo un menor nivel de complejidad, la información recolectada podría dar cuenta de los procesos más básicos en los cuales se sostienen prácticas de mayor complejidad.

3. Generar instancias de debriefing grupales. Finalmente, la última propuesta de proyección surgida en el diálogo con los docentes, se basa en la implementación de instancias de debriefing grupal, en las cuales los estudiantes podrían compartir con otros sus propios marcos de pensamiento y acción. De este modo el debriefing se transforma en una instancia de reflexión y pensamiento conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R., Camilloni, A., Cappelletti, G., Hoffman, J., Katzkowicz, R., Mottier Lopez, L. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Barbier, R. (1977). El concepto de implicación en la investigación en ciencias humanas. En *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris: Gauthier-Villars. Traducción versión resumida Mastache, A. Recuperado en <https://es.scribd.com/document/314641670/Barbier-La-Implicacion>

Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Eggen P. y Kauchack D. (2001). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Frabboni, F. (1999). *Didattica generale: una nuova scienza dell'educazione*. Pearson Italia Spa.

Gardner, R. (2013). Introduction to debriefing. *Seminars in Perinatology*, 37(3), 166-174. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S014600051300030X?via%3Dihub>

Hattie, J. and Timperley, H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. Vol. 77, No. 1, pp. 81-112. doi: 10.3102/003465430298487

Jaye, P., Thomas, L, Reedy, G. (2015). "The Diamond": a structure for simulation debrief. *The Clinical Teacher*, 12, 171-175

Kolb, D. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. 2nd edition. USA: Pearson Education LTD.

Levett Jones, T. y Lapkin, S. (2014). A systematic review of the effectiveness of simulation debriefing in health professional education. *Nurse Education Today*, 34 (6), e58-e63. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0260691713003687?via%3Dihub>

Lourau, P. (noviembre 1991). Implicación y sobreimplicación. Presentado en la Conferencia "El espacio institucional. La dimensión institucional de las prácticas sociales" Buenos Aires, Argentina. Traducción Acevedo M.J.

Maestre, J.M., Szyld, D., del Moral, I., Ortiz, G. y Rudolph, J.W. (2014). La formación de expertos clínicos: la práctica reflexiva. *Revista Clínica Española*, 214(4), 216-220. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0014256513003792>



Maestre, J.M., Rudolph, J.W. (2015). Teorías y estilos de debriefing: el método con buen juicio como herramienta de evaluación formativa en salud. *Revista Española de Cardiología*, 68(4), 282-285.
Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0300893214003868?via%3Dihub>

Noriega, J., & Muñoz, A. (1996). *Los indicadores de evaluación del centro docente: Juan Noriega, Alberto Muñoz*. Escuela española.

Rudolph, J.W., Simon, R., Raemer, D., Eppich, W. (2008). Debriefing as Formative Assessment: Closing Performance Gaps in Medical Education. *Academic Emergency Medicine*, 15, 1010-1016.
doi: 10.1111/j.1553-2712.2008.00248.x

Schein, E. (1973). *Professional Education*. New York: McGraw-Hill

Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

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