

Dispositivos de narración: Autobiografías y portfolios en futuros profesores de Psicología

Eje Temático 5: Docencias

Formato de presentación de trabajo: Relato de experiencia pedagógica

Primer Autor De Oliveira Perotto, Aline 1

Segundo Autor Florentin Irma2

Tercer Autor Chmielewski, Laura 3

1Universidad de Buenos Aires, Fac. De Psicología Argentina alinedeoliveiraperotto@gmail.com

2Universidad de Buenos Aires, Fac. De Psicología Argentina lasirma@hotmail.com

3Universidad de Buenos Aires, Fac. De Psicología Argentina laurachmielewski@hotmail.com

RESUMEN

En este trabajo se presenta la forma de trabajo con dispositivos pedagógicos de narración en la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, Profesorado de Psicología, UBA.

Esta forma de intervención sobre el ámbito de formación de futuros profesores en Psicología enfatiza la importancia de desarrollar y construir “sentido” entre todos los actores, siendo la Universidad un espacio de formación que privilegia el proceso de colaboración y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor. Así, todas las dimensiones del proceso de aprendizaje se resignifican y reconstruyen a la luz de la

perspectiva cooperativa.

Los estudiantes en su trayecto por la materia realizan sus primeros pasos en la inserción docente, acompañados por sus tutores. Esta experiencia es tomada luego como material para el trabajo compartido al interior de las clases. A lo largo de todo el recorrido los estudiantes deben realizar autobiografías y portfolios, entendido éstos como herramientas sustantivas en el proceso de desarrollo profesional, en tanto se propicia la constitución de espacios de formación y discusión académica profunda en torno del conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza. Éstos deberán incentivar, no sólo la revisión crítica de categorías y modelos tradicionales, sino y en especial, fomentar la implicancia subjetiva de los futuros formadores en la

constitución del rol. Esta vía favorecerá el acceso a niveles de concientización y conceptualización en línea con una consolidación de un rol significado desde el compromiso personal, la valoración ética y

la construcción progresiva de una visión integradora de sus prácticas en el nivel, atendiendo a la multiplicidad y complejidad de las variables y dimensiones que configuran el proceso educativo

PALABRAS CLAVE: Dispositivos de narración- Autobiografía- Porfolios- Profesores

1. INTRODUCCIÓN

*“Sólo podemos aprender si siempre y al mismo tiempo olvidamos.
Enseñar es aún más difícil que aprender.
No porque el maestro deba poseer un mayor caudal de conocimientos
y tenerlos siempre a disposición, sino porque enseñar significa dejar aprender. (...).
El maestro posee respecto de los alumnos, como único privilegio,
el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos: el dejar aprender.
El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los alumnos.
Está mucho menos seguro de lo que lleva entre manos”
Heidegger, M. (1964). ¿Qué significa pensar?*

Se presenta la modalidad de trabajo con dispositivos pedagógicos de narración en la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, Profesorado de Psicología, UBA. La propuesta se da en el marco de comunidades de aprendizaje, entendiendo por tales más que un conjunto de estudiantes y docentes: un auténtico proyecto de aprendizaje colaborativo. Este paradigma cambia el enfoque del aprendizaje desde el polo “centrado en el profesor” o “centrado en el estudiante” al eje “centrado en todos los actores en un contexto de práctica”. Esta forma de intervención sobre el ámbito de formación de futuros profesores en Psicología enfatiza la importancia de desarrollar y construir “sentido” entre todos los actores, siendo la Universidad un espacio de formación que privilegia el proceso de colaboración y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor. Así todas las dimensiones del proceso de aprendizaje se resignifican y reconstruyen a la luz de la perspectiva cooperativa.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El trabajo cooperativo en un Dispositivo de Comunidad de Aprendizaje

La formación en las prácticas demanda conocimientos formales complejos, que no se pueden adquirir sólo por imitación. Se trata de una actividad desarrollada desde el origen mismo de la humanidad para garantizar la supervivencia individual y colectiva. Es posible observar en los docentes una gran preocupación por la formación teórica necesaria, previa al aprendizaje de una práctica.

La racionalidad técnica no ha podido explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y los conflictos de valores. Las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. La práctica plantea zonas de incertidumbre. Los conceptos de conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional. El conocimiento tácito, hace que las acciones que se realizan sean inteligentes y a través de ellas es posible dar cuenta de que se sabe qué hacer, sin necesidad de saber cómo se lo hace.

Mediante la observación y la reflexión de las acciones llevadas a cabo es posible realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas.

Los estudiantes en su trayecto por la materia realizan sus primeros pasos en la inserción docente, acompañados por sus tutores. Esta experiencia es tomada luego como material para el trabajo compartido al interior de las clases.

La Comunidad de Aprendizaje como dispositivo de formación y acompañamiento implica un proyecto de aprendizaje colaborativo que incorpora el espacio intersubjetivo como el lugar por excelencia donde transcurre el proceso de aprendizaje.

La adjudicación de sentido a la experiencia de aprendizaje no reside en procesos cognitivos individuales, sino en los universos simbólicos compartidos, en un espacio de aprendizaje y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor.

Pueden identificarse en ellas tres dimensiones: La primera es el compromiso mutuo de los participantes; la segunda se refiere al esfuerzo conjunto. El compromiso debe resultar en una actividad orientada hacia una meta (transformación) y la tercera dimensión refiere al

repertorio acumulado de discursos y acciones, marcando la historicidad en la producción de conocimiento. Así las comunidades de práctica pueden pensarse como historias compartidas de aprendizaje.

Lave y Wenger (1991) postulan el concepto de comunidad de práctica o de aprendizaje para manifestar la importancia de la actividad como nexo entre el individuo y la comunidad, así como de las comunidades para legitimar las prácticas individuales. El significado y las identidades son construidos en las interacciones. El aprendizaje implica participación en una comunidad y es conceptualizado como un proceso de participación social en el que impacta significativamente la naturaleza de la situación. Se configuran habilidades de conocimiento como parte del mismo proceso. El sentido de identidad se construye en el presente contexto de aprendizaje.

Aprender es hacer, aprender es experiencia cargada de significado (vivencia), aprender es pertenecer y aprender es hacerse. (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009). En esta línea, en nuestra Cátedra proponemos las comunidades de aprendizaje como contextos para creación y la transformación colaborativa de conocimientos.

Dispositivos de Narración: Autobiografías y Portfolios

Es posible revisar diferentes nociones respecto del constructo dispositivo. Foucault (1977) lo define como una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos, en un juego de las relaciones de poder y de saber con un carácter estratégico. Se define no sólo por los elementos, sino también por la red que se establece entre ellos.

Por otro lado, en el terreno de la educación, Souto (1999) define el dispositivo pedagógico como un artificio instrumental complejo constituido como combinatoria de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y poder para ser proyectado, instalado, realizado y analizado.

Esta autora señala que los dispositivos en educación pueden organizarse en dispositivos de interacción y en dispositivos de narración.

Los de interacción privilegian el intercambio y la confrontación entre pares, son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la

oferta y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica. A modo de ejemplo es posible pensar en talleres de integración, microclases, grupos de reflexión y tutorías individuales.

En tanto que los dispositivos basados en narraciones consisten en la producción de relatos escritos como medio para acceder a la experiencia subjetiva. Los relatos contribuyen a hacer inteligibles las acciones para los propios estudiantes y también para los que “escuchan” (Egan, 1997) y posibilitan una toma de conciencia que permitirá iniciarse en la docencia o mejorar sus prácticas actuales, haciendo visibles los criterios por los cuales arribaron a esas decisiones y acciones. Se incluyen las autobiografías escolares, los portfolios y diarios de formación, entre otros.

A lo largo de todo el recorrido de nuestra cursada (anual) los estudiantes deben realizar autobiografías y portfolios, entendido a éstos como herramientas sustantivas en el proceso de desarrollo profesional, en tanto propician la constitución de espacios de formación y discusión académica profunda en torno del conocimiento didáctico y su relación con la enseñanza.

Éstos deberán incentivar, no sólo la revisión crítica de categorías y modelos tradicionales, sino y en especial, fomentar la implicancia subjetiva de los futuros formadores en la constitución del rol, la identidad docente. Esta vía favorecerá el acceso a niveles de concientización y conceptualización en línea con una consolidación de un rol significado desde el compromiso personal, la valoración ética y la construcción progresiva de una visión integradora de sus prácticas en el nivel, atendiendo a la multiplicidad y complejidad de las variables y dimensiones que configuran el proceso educativo.

El trabajo con dispositivos de narración en las comunidades de aprendizaje de nuestra Cátedra

De acuerdo con el marco teórico que presentamos, una de las propuestas de formación y evaluación de nuestra Cátedra consiste en el trabajo con portfolios. Este instrumento recopila la historia de las prácticas docentes que cada profesor en formación va vivenciando a lo largo de la cursada. Este trabajo está atravesado por la reflexión permanente, personal y

comunitaria sobre instancia llevada a la acción. El porfolio muestra el proceso de formación como una actividad que se va compartiendo y enriqueciendo con otros, sosteniendo siempre la dialéctica entre la teoría y la práctica para continuar avanzando. En su interior conserva el recorrido que cada uno, en comunidad de aprendizaje, realizó con sus planificaciones y programaciones didácticas, sus evaluaciones y autoevaluaciones, su autobiografía, los análisis de las entrevistas a docentes y los análisis institucionales que pudo realizar sobre las instituciones educativas con las que trabajó.

La Cátedra también dispone otros espacios de formación desde Extensión Universitaria. Los docentes en formación tienen la oportunidad de participar de talleres con docentes de distintas Escuelas, sobre temáticas diversas ligadas a la tarea educativa. La planificación de estos espacios, su realización y el análisis posterior a la implementación conllevan asimismo tareas de reflexión y escritura colaborativa.

Subyace asimismo la premisa de que el trabajo de la escritura y reflexión sobre los productos logrados contribuyen con la toma de decisiones sobre el devenir del proceso formativo. Se promueve la deliberación sobre la situación de cada quien, y el establecimiento de metas formativas para los momentos ulteriores de la cursada. Los demás integrantes de la comunidad se asumen como colegas que realizan devoluciones, aportes, ideas, sugerencias, orientaciones, para el apuntalamiento de cada integrante, en el seno de una formación horizontal. Cada instancia de práctica, cada tarea a realizar, son consideradas oportunidades formativas, para revisar el posicionamiento docente en cada una de ellas.

Otra premisa que subyace a esta modalidad de enseñanza y aprendizajes tiene que ver con el desarrollo de competencias socioafectivas que consideramos cruciales en el bagaje de herramientas docentes. Suponemos que la habilitación y promoción constante de espacios de trabajo reflexivos, dialógicos, y de construcción conjunta son solidarias con determinadas actitudes y disposiciones que dinamizan estas competencias, tan necesarias como las cognitivas para los docentes.

3. Para cerrar

La tarea educativa supone abordar una complejidad concreta que se evidencia a través de

la práctica. Por lo tanto, la formación que desde la cátedra se propicia, lejos de basarse en la transmisión disciplinar, compromete la implicación personal del docente en formación a través de la reflexión crítica sobre sus decisiones y acciones, superando la simple implementación del conocimiento producido. La pregunta acerca de qué es necesario saber, conduce a la necesidad de indagación acerca de las actividades de los docentes, de la intencionalidad como formador, las estrategias desplegadas y el impacto que las mismas ejercen sobre el plano de la acción y del aprendizaje de los alumnos. La formación en la práctica, por ello, supone la implementación de dispositivos tutoriales, una acción deliberada y sistemática, que permita revisar y mejorar la propia práctica a partir de la experiencia. La comunidad de aprendizaje es el marco que promueve esta reflexión acerca de cómo se interpela a la teoría con la realidad, vinculándonos sin invalidar, para tomar la palabra, dialogar, construir con los otros, y con aquello que nos desafía, como manera respetuosa y valiosa de aprendizaje, a la vez que propicia instancias de producción de narraciones, como los portafolios, como forma de circulación y generación de instancias de aprendizaje. Como cierre hacemos nuestras las palabras de Diana Soriano (2009) “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2010) *Psicología educacional. Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Blanco, A. (2009) *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Cano, E. (2009) *Como mejorar las competencias de los Docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Madrid: Graó.
- Coronado, M. (2008) *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.
- De La Cruz Flores, G. y Abreu Hernández, L. (2009) *Competencias docentes para la tutoría en educación superior*. México: Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México
- Delorenzi, O. (2008). *Biografía Escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o Punto de Partida para su Construcción?* (en línea). Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/1_.pdf
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., Salinas D., Fernández V., Nuevo M. y López A. (2007) “Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología: reconstruyendo sentidos de experiencias educativas”. *XII Congreso Argentino de Psicología (FEPPA-AUAPSI) Agosto de 2007*. San Luis. Argentina.
- García Labandal, L. y Garau, A. (2008) *La implementación de Portafolios en el marco de una Comunidad de*

- aprendizaje: Un lugar de encuentro entre narración, semiosis e Identidad.* En I Congreso Metropolitano de Formación Docente. Organizado por la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 26, 27 y 28 de Noviembre de 2008.
- Mastache, A. (2007) *Formar Personas competentes. Desarrollo de competencias Tecnológicas.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Perrenoud, Ph. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.* Barcelona: Graó.
- Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán, A. (2009) *El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje.* En Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. ISSN 1409-4703 Volumen 9, Número Especial. pp. 1-21
- Tedesco, J.C. (2008), *Profesionalización y capacitación docente*, documento IIPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008
- Toledo Pereira, M. (2006) *Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas.* En Revista de Orientación Educacional V20 N°38, pp 105-116, 2006.
- UNESCO (2009) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.* (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009).
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad.* Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M.A. (2009) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.