



Dispositivos Pedagógicos para la Formación de Profesores en tiempos de ASPO y DISPO. ¿Prácticas docentes virtuales?

Universidad de Buenos Aires- Facultad de Psicología- Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Psicología

Mesa temática: 3. Desafíos con las culturas digitales: indagaciones y experiencias en torno a la inclusión genuina de lenguajes y dispositivos. Rupturas o continuidades ante el contexto de pandemia

Livia García Labandal

Universidad Nacional de Buenos Aires

livialabandal@gmail.com

Maríel Santoalla

Universidad Nacional de Buenos Aires

m_santoalla@yahoo.com.ar

Silvia Maiorana

Universidad Nacional de Buenos Aires

silviamaiorana.sm18@gmail.com

Resumen

Este trabajo presenta la experiencia de implementación virtual del dispositivo de Comunidad de Aprendizaje en 2020-2021. El mismo se desplegó dentro de la propuesta de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, Profesorado en Psicología, UBA.

Señala Larrosa (2018) que la educación se produce en el interior de determinadas formas materiales de disponer espacios, tiempos, cuerpos y relaciones. Los dispositivos de enseñanza y de aprendizaje son maneras de hacer al mundo disponible para los sujetos y a estos disponibles para el mundo. En marzo de 2020 la cátedra tomó la decisión de dar continuidad al dispositivo pedagógico: la Comunidad de Aprendizaje, revisando sus fundamentos y posibilidades, ajustándolo a las condiciones sociales y materiales que el ASPO proponía.

Entendemos la práctica docente como multideterminada e incierta y la pandemia puso en evidencia la fragilidad de un dispositivo que en última instancia, dependía del encuentro cara a cara. Los cambios se vieron reflejados en el uso de nuevas herramientas y modos de



conectarnos en un espacio de construcción significativa, un auténtico proyecto de aprendizaje colaborativo- reconvertido a comunidades de práctica virtuales.

El enclaustramiento global representó para los profesores una oportunidad para dejar de ser solamente divulgadores de contenidos y transformarse en diseñadores de experiencias de aprendizaje (Pardo Kuklinsky, Cobo, 2020).

En las comunidades de práctica virtuales, se implementaron espacios asincrónicos y sincrónicos que potenciaron la posibilidad de diseñar propuestas de prácticas para el nivel medio y superior utilizando recursos tecnológicos. Los tutores de práctica iniciamos en paralelo y de manera acelerada el propio proceso de aprendizaje tecnológico, sostenido por un entramado de colaboración. Así, docentes y estudiantes nos aunamos en tareas de aprendizaje, construcción conjunta y colaboración significativa para pensar el dispositivo de prácticas virtuales de modo tal que lograra cumplimentar el requisito de aprobación de la materia y se constituyeran en una verdadera experiencia de aprendizaje.

Durante las Prácticas en Nivel Superior y Medio se trabajó en parejas pedagógicas que por un lado aseguraran la conectividad y el trabajo con recursos digitales, pero también se nutrieran de la sinergia del trabajo colaborativo. Se arbitraron instancias de co-observación y coevaluación, posibilitando la transición de “sujeto en formación” a un “profesional autodirigido” y de una cultura individualista a una comunidad de aprendizaje.

Finalmente fue posible reflexionar sobre las acciones tomadas a partir de los portafolios construidos por los estudiantes durante el transcurso de sus prácticas docentes y se comienzan a delinear puntos nodales para el debate:

- la innovación no supone solamente la incorporación de equipamiento sino la generación de instancias de capacitación docente para el desempeño con eficiencia y eficacia en las aulas con uso de tecnologías.
- Son posibles formas nuevas de sostén y acompañamiento de trayectorias formativas, contextualizadas que potencian redes entre universidad y otras instituciones.

Para concluir es posible explicitar que los dispositivos pedagógicos colaborativos contextualizados, las comunidades de práctica virtuales y la capacitación en recursos digitales, auspician la redefinición del trabajo del profesor, la recreación del proceso de formación y la dinamización del desarrollo profesional.

Palabras claves: formación de profesores, comunidades de práctica virtuales, prácticas docentes virtuales



Introducción

"Lo mejor para las turbulencias del espíritu, es aprender. Es lo único que jamás se malogra. Puedes envejecer y temblar, anatómicamente hablando; puedes velar en las noches escuchando el desorden de tus venas, puede que te falte tu único amor y puedes perder tu dinero por causa de un monstruo; puedes ver el mundo que te rodea, devastado por locos peligrosos, o saber que tu honor es pisoteado en las cloacas de los espíritus más viles. Sólo se puede hacer una cosa en tales condiciones: aprender"

Marguerite Yourcenar (1999)

Este trabajo presenta la experiencia de implementación virtual del dispositivo de Comunidad de Aprendizaje en 2020-2021. El mismo se desplegó dentro de la propuesta de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, Profesorado en Psicología, UBA. Es una materia anual, la última materia del Profesorado y en ella se realizan las prácticas docentes en el Nivel Superior y en el Nivel Medio.

El propósito de esta asignatura está puesto en contribuir al desarrollo de:

- ✓ Competencias didácticas relativas al dominio eficaz de estrategias de enseñanza contextualizadas en espacios formativos de nivel medio y superior.
- ✓ Capacidad para realizar intervenciones pertinentes que expresen el dominio y transferencia del corpus teórico específico.
- ✓ Capacidad de reflexión sobre los alcances y límites de sus intervenciones y sobre el rol que compete al profesor de psicología.
- ✓ Competencias y disposición favorable para recrear los marcos teóricos instituidos con fundamento científico.
- ✓ Aptitud para revisar, resignificar y reconstruir la experiencia propia de la enseñanza de la Psicología en un contexto de reflexión colectiva.

Desarrollo

1.El dispositivo de Comunidad de Aprendizaje:

Señala Larrosa (2018) que la educación se produce en el interior de determinadas formas materiales de disponer espacios, tiempos, cuerpos y relaciones. Los dispositivos de enseñanza y de aprendizaje son maneras de hacer al mundo disponible para los sujetos y a estos disponibles para el mundo. Es así que, desde sus comienzos, la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Psicología de la UBA se propuso como horizonte y recorrido un dispositivo de trabajo enmarcado en las denominadas Comunidad de Aprendizaje. Entendemos por tal más que un conjunto de estudiantes y docentes, un auténtico proyecto de aprendizaje colaborativo.



Este paradigma desplaza 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 aprendizaje que privilegia el proceso de colaboración y diálogo reflexivo entre pares y con el equipo de tutores.

Desde este mismo modelo y dispositivo, sostenemos la práctica docente como multideterminada e incierta. Pero la pandemia puso en evidencia la fragilidad de un dispositivo que, si bien es superior de modelos tradicionales de transmisión de contenidos, es en última instancia, un modelo que dependía del encuentro cara a cara. O eso entendíamos hasta la llegada del Covid a nuestra región.

En marzo de 2020 la cátedra tomó la decisión de dar continuidad al proceso de enseñanza y aprendizaje y lo hizo desde el dispositivo pedagógico Comunidad de Aprendizaje, revisando sus fundamentos y posibilidades, ajustándolo a las condiciones sociales y materiales que el ASPO proponía. Fue así como el enclaustramiento global obligatorio representó para los profesores de la cátedra una oportunidad para dejar de ser solamente divulgadores de contenidos y transformarse en diseñadores de experiencias de aprendizaje (Kuklinsky y Cobo, 2020).

Los cambios se vieron reflejados en el uso de nuevas herramientas y modos de conectarnos en un espacio de construcción significativa, un auténtico proyecto de aprendizaje colaborativo, reconvertido a comunidades de práctica virtuales.

2. Nuevos contextos, nuevas prácticas:

Desde la perspectiva socio-constructivista que enmarca el trabajo de la cátedra, los tutores de cada comunidad de prácticas diseñaron, de manera colaborativa experiencias de aprendizaje que propendieran a una construcción de saberes complejos. Se desarrollaron propuestas áulicas variadas, se buscó dar solución a problemas didácticos y tecnológicos y fundamentalmente se trabajó en la adquisición de nuevas estrategias de enseñanza inherentes a los estilos de aprendizaje y la diversidad de estudiantes que se sumaron durante esos años a la cátedra.

Cada equipo de tutores devino al principio en facilitador de procesos de aprendizaje, tanto personales como grupales y aunque dicha labor no suplanta la sinergia de todos los miembros de la comunidad, fue un puntapié inicial para comenzar la tarea. Cada tutor ha



debido explorar sus propios saberes, límites y potencialidades y aprender cómo guiar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes en este nuevo contexto. De tal manera, se generaron -de modo deliberado- las condiciones para que la Comunidad de Aprendizaje emergiera, no como categoría concedida sino realizada.

En tal proceso, los integrantes más jóvenes de cada pequeña comunidad, docentes noveles que se incorporan a la cátedra luego de recibirse, asumieron un papel importante como facilitadores entusiastas e hicieron de nexo frente a la diversidad de herramientas informáticas disponibles para hacer más atractiva la propuesta educativa en plataformas.

Así, la diversidad de competencias informáticas y didácticas, de saberes prácticos y conocimientos teóricos con que cuenta cada comunidad de aprendizaje, decantó en un beneficio mayor en todos y cada uno de los integrantes. El proceso de enseñanza y aprendizaje de los ciclos lectivos 2020 y 2021 se desplegó en un contexto que desafió lo conocido y puso en marcha nuevas estructuras de pensamiento y redes de acompañamiento. En la comunidad de aprendizaje virtual, el trabajo de unos no suple el de otros, sino que se construye mediante la interdependencia.

Las tutorías de prácticas virtuales al interior de cada Comunidad de Aprendizaje, reclamaron de los facilitadores una empresa mucho más demandante y laboriosa que la desarrollada en tiempos anteriores al ASPO. El equipo de tutores actuó entonces como formador basado en incidentes críticos. Este enfoque propuesto por Monereo (2010), sostiene la importancia de articular respuestas a dos interrogantes básicos: ¿sobre qué intervenir? y ¿cómo intervenir?

Teniendo en cuenta los distintos actores en situaciones incidentales del proceso de enseñanza y de aprendizaje, pero tendiendo a focalizar en la posibilidad de 'generar cambios' en aquello que se había naturalizado a lo largo de la biografía escolar, el dispositivo viabilizó a través de sucesivas narrativas que cada uno de los estudiantes / practicantes reflexione sobre su quehacer.

Los tutores y los pares cuando escuchaban sobre la experiencia realizada, preguntaban sobre las intervenciones, las que a su vez involucraron un proceso reflexivo sobre la vivencia y la toma de decisiones que había conllevado. La Comunidad de Aprendizaje apareció entonces como posibilidad co-constructiva de ser en la experiencia.

3. Comunidades de Aprendizaje – Comunidades de Práctica virtuales

Durante los años 2020 y 2021 vivenciamos cómo la construcción y mantenimiento de una comunidad de aprendizaje – comunidad de práctica puede ser reforzada mediante la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y cómo el uso de



estas tecnologías permitió tejer nuevas y variadas relaciones entre personas e instituciones. El trabajo en equipo se potenció, el rol de los docentes noveles se visibilizó de manera significativa, el nexo entre dependencias de la misma facultad se hizo más frecuente y el uso de nuevas herramientas amalgamó el discurso y nos reposicionó como cuerpo docente formado y competente para el despliegue de prácticas docentes virtuales.

Lesser, E. L. y Stork, J. (2001) señalan ventajas que las TIC aportan a la dinámica de las comunidades de práctica:

- Visibilidad del Tutor: en lo que respecta a la cantidad de veces que interviene o por los comentarios que hace a los miembros que forman parte del equipo.
- Mantener la memoria: en tanto el espacio de trabajo virtual permite almacenar, disponer y organizar la información pertinente.
- Visibilidad de la comunidad de práctica: que posibilita comprender el contexto a los nuevos integrantes de manera clara y ordenada.
- Preservar la memoria de la comunidad de práctica: en relatos o narrativas que permanecen en conversaciones, intercambios, imágenes, chats, etc.

En las comunidades de práctica virtuales se implementaron espacios asincrónicos y sincrónicos que potenciaron la posibilidad de diseñar propuestas de prácticas para el nivel medio y superior utilizando recursos tecnológicos. Para ello, los tutores de práctica iniciamos en paralelo y de manera acelerada el propio proceso de aprendizaje tecnológico, sostenido por un entramado de colaboración.

Así, docentes y estudiantes nos aunamos en tareas de aprendizaje, construcción conjunta y colaboración significativa para pensar el dispositivo de prácticas virtuales de modo tal que lograra cumplimentar el requisito de aprobación de la materia y se constituyeran en una verdadera experiencia de aprendizaje.

Durante las Prácticas en Nivel Superior y Medio se trabajó en parejas pedagógicas que por un lado aseguraran la conectividad y el trabajo con recursos digitales, pero también se nutrieran de la sinergia del trabajo colaborativo. Se arbitraron instancias de co-observación y co-evaluación, posibilitando la transición de “sujeto en formación” a un “profesional autodirigido” y de una cultura individualista a una comunidad de aprendizaje virtual.

4.Portafolios virtuales: Entre relatos y narrativas



Los portfolios operan a modo de soportes que habilitan el pensamiento sobre el aprendizaje, posibilitando la reconstrucción del trayecto recorrido, recuperando significados que alimentan la identidad docente en proceso (Lyons, Shaklee et al. y Shulman, 1999).

Se instituyen de este modo como herramientas que documentan la conciencia de una historia (Lyons, 1999) en un contexto de enseñanza cuya intencionalidad promueve la constitución del rol docente, privilegiando el proceso de colaboración y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor.

Una estudiante relata en el cierre de su práctica docente “... y allí estábamos, como los fueguitos de Galeano, queriendo sumar, participar, progresar, aprender y lo más importante: APRENDER A ENSEÑAR. Esta tarea, desde el inicio, iba a estar atravesada por un gran cúmulo de dos ingredientes: Motivación y Disciplina. Dos palabras que se alternan a lo largo de la cursada. Cuando hay motivación todo fluye, todo tiene sentido, vamos para adelante y apostamos a que sabemos. En cambio, cuando la motivación nos abandona, sólo queda aquello que aprendimos a través de rutinas y quehaceres diarios: la disciplina. Parece una mala palabra, pero no. La disciplina es un mix entre esfuerzo y constancia. (...) Nos aventuramos a una aventura sin brújula, sin mapa. Sólo teníamos lo puesto y algunos artefactos tecnológicos. En el mejor de los casos, con versiones actualizadas. No vamos a decir que se generó algo distinto ni que este grupo tenía magia, porque no fue así. No tenemos nada, pero a la vez lo tenemos todo. Es el gran dilema del psicólogo. Trabajar con lo que hay, como un mago sin magia. Pero allí donde todo es aire y cables, surge una sinergia que no está ni en vos ni en mí, es en el efecto de grupo. Y por suerte, ninguna pantalla nos va a condicionar ese efecto. Existe en la existencia misma del ser humano. Existimos y estamos más allá de la distancia de la fibra óptica. Este grupo no tiene nada de especial, nos tiene. Y allí, como quien no quiere la cosa, llegamos a esa islita perdida llamada “SABER” con el humor bajo el brazo. Hizo de nosotros gente simpática, a pesar de todo. Nos refrescó como un Beldent”.

El desafío de llevar adelante las prácticas docentes y hacer de ese espacio un recorrido significativo queda entonces plasmado en historias puntuales, en relatos únicos, que en primera persona que dicen algo de la propia vivencia:

“... debo mencionar detenidamente el contexto particular en el que ha tenido lugar la cursada y el desarrollo de la práctica docente que inevitablemente fue considerado en cada instancia de la práctica. El entorno virtual y los recursos digitales son claves puesto que, recuperando las palabras de Gros (2015), refuerzan la idea del aprendizaje en cualquier momento y lugar, o sea, ubicuos y sin costuras que refieren a la flexibilidad y a la adaptación



a los múltiples contextos en los que éste se produce. A su vez, representan desafíos para los docentes a la hora de diseñar propuestas y desarrollarlas en las clases, en tanto deben ligar y significar las experiencias, información y recursos de distinta naturaleza para facilitar aprendizajes e intentar promover mayor autonomía en los estudiantes. En la práctica, esta última cuestión fue todo un reto porque no solo debía planificar lo cual era tarea nueva, sino también hacerlo acorde a variables como el grupo, estudiantes andragógicos, contenido, objetivos, propósitos, etc., sin desatender al contexto de pandemia y a los recursos digitales que contribuirían en la situación didáctica”.

Por último, la narrativa en los portafolios virtuales resulta relevante para la formación docente en tanto posibilita la objetivación de procesos de pensamiento y de acción y desde los actuales enfoques de la investigación educativa, sostenemos que redescubrir el papel facilitador de los relatos en la enseñanza y el aprendizaje, abonan el camino de la participación y la construcción común del conocimiento en el aula:

“...me encuentro hoy finalizando el profesorado de psicología. A lo largo de este tiempo, y en particular en este tramo final, reflexiono sobre qué vine a buscar. Creo que vine a recontactarme con la vocación que hace años germiné a partir de una actividad laboral tomada por necesidad. Creo también que vine a repensar el oficio con mirada crítica sobre lo vivido, hecho y aprendido en mis tiempos como docente. Y vine a aprender a enseñar, con nuevas herramientas. Aprendí contenidos, estrategias, aprendí del uso de tecnologías aplicadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. No esperaba que, finalizando el profesorado, las herramientas más importantes en mi caja fueran el trabajo reflexivo. Creo que mi mayor aprendizaje fue la importancia de cuestionar y cuestionarme, y que esa acción de interrogar oriente mi accionar, que me abra a la práctica, la reflexión y la investigación, en vez de cerrarme a recetas o a saberes incuestionables. El trabajo en comunidad de prácticas, y la realización de prácticas docentes fueron una valiosa fuente inquietud. Plantearme desafíos para los que no tenía herramientas, trabajar con personas con ideas diversas, y para personas diversas generó en mí una sana incomodidad que me motivó a desarrollar recursos y abrir mi mente a la reflexión crítica. Termino el profesorado sin certezas, pero con curiosidad de seguir explorando, cuestionando, trabajando mi formación docente, y con recursos para encarar mi exploración”.

Como puede apreciarse en los relatos, el portfolio y su narrativa particular, a la vez que facilita la objetivación de una historia personal de aprendizaje, permite reflexionar sobre las decisiones y acciones tomadas y nos permite delinear puntos nodales para el debate:



- la innovación no supone solamente la incorporación de equipamiento sino la generación de instancias de capacitación docente para el desempeño con eficiencia y eficacia en las aulas actuales, inevitablemente atravesadas por la tecnología.
- Son posibles formas nuevas de sostén y acompañamiento de trayectorias formativas, que potencian redes entre personas, profesionales, la universidad y otras instituciones.

Conclusiones

Los ciclos lectivos 2020 y 2021 fueron vividos al interior de la cátedra como un tiempo propicio para volver a mirarnos, para redefinir nuestros objetivos, para crecer. El lienzo en blanco que se presentó al momento de decidir llevar adelante las prácticas virtuales fue tomando color poco a poco, fue matizándose con nuestras propias incertidumbres, pero también con nuestras fortalezas. Fue un tiempo para que todos los actores realizáramos aprendizajes y meta-aprendizajes. Fue un tiempo desafiante, convocante, movilizador de estructuras naturalizadas.

Fue también un tiempo para proyectarnos como cátedra, como docentes y como personas, porque aquellos aciertos dieron forma a los aprendizajes actuales, porque aquellos errores impulsaron nuevos sentidos para pensar la práctica docente.

Los dispositivos pedagógicos colaborativos contextualizados, las comunidades de práctica virtuales y la capacitación en recursos digitales, auspiciaron en este tiempo de cambio, la redefinición del trabajo del profesor, la recreación del proceso de formación y la dinamización del desarrollo profesional. Es así como las crisis nos desafían a salir del lugar de conformidad.

Bibliografía

- Kuklinski, P. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia*. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Barcelona: Outliers School.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc/Perfiles.
- Lesser, E. L. y Stork, J. (2001). Communities of Practice and Organizational Performance. *IMB Systems Journal* 40 Vol. 4 (2001): 831-841.
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. En *Revista de Filosofía y Educación. Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE)*. Vol 5/1. ISSN 2525-2089



- Lyons, N. (Comp.) (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Amorrortu.
- Monereo, C. (2010). *La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos*. Revista Iberoamericana de Educación N° 52, pp. 149-178. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157571>
- 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
- Shaklee, B., Barbour, N., Ambrose, R. y Hansford, S. (1999). *Evaluación. El diseño y uso de carpetas*. Aiqué.
- Souto, M. (2017). *Pliegues en la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Yourcenar, M. (1999). *Sources II (notes de lecture)*, édition d'Élyane Dezon-Jones, Collection Les Cahiers de la NRF, Gallimard.
- Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, M. (2012) *Profesores y Profesión Docente. Entre el "ser" y el "estar"*. NARCEA.