

Título: Dispositivo de formación por medio de la autoobservación y la reflexión sobre la práctica. Una propuesta.

Autor/es: Manrique María Soledad

Eje: primeros desempeños y formación continua

Tipo de trabajo: ponencia

Palabras clave: formación docente – dispositivo – autoobservación – autoconfrontación simple

Resumen: Dentro de una investigación que atiende a los procesos de formación de docentes y su relación con las representaciones y las prácticas y el apoyo del desarrollo lingüístico y cognitivo infantil, en el año 2011 se llevó a cabo un dispositivo de investigación – formación, en el que participaron 14 docentes pertenecientes a dos Jardines de Infantes con población en situación de pobreza, en Argentina. El dispositivo tuvo por objetivo favorecer en los docentes el desarrollo de conocimientos y habilidades que les permitieran construir una serie de estrategias, entendidas como herramientas de intervención orientadas a favorecer el desarrollo de la narrativa infantil, en actividades como los relatos de experiencias personales en la ronda y la lectura de cuentos. La ponencia se enfoca en las características que adoptó el dispositivo de formación, que se apoyó básicamente en la autoobservación, el análisis de las propias prácticas y la autoconfrontación simple (2006). Se describirán en detalle el dispositivo y sus fundamentos.

¿Por qué un dispositivo de investigación - formación para construir estrategias orientadas a favorecer el desarrollo de la narrativa infantil?

El problema del que se parte

El diseño del dispositivo que se llevó a cabo en 2011 en el Gran Buenos Aires responde al problema crónico del fracaso escolar que sufren numerosos niños que provienen, sobre todo, de los sectores más pobres de nuestra población.

Una serie de supuestos basados en la convergencia de las teorías socio histórico – cultural (Vygostsy, 1978) y la psicología cognitiva (Nelson, 1996) orientaron la toma de decisiones en cuanto al nivel educativo y la población destinatarios de la formación:

- Gran parte del aprendizaje se basa en las competencias lingüístico – discursivas y comunicacionales, que comienzan a desarrollarse en la primera infancia.
- Las intervenciones docentes pueden incidir en las competencias lingüístico – discursivas y comunicacionales de las que los niños se apropian (Dickinson & Smith, 1994; Borzone & Manrique, 2010; Manrique, 2011; 2012).
- El desarrollo de la narrativa en la escuela infantil tiene lugar en todas las actividades pero constituye el eje de la actividad llamada “ronda” o “intercambio inicial” y de los relatos de cuentos.
- Las intervenciones de los docentes en el aula dependen de una serie de aspectos que tienen lugar en medioambientes complejos que sería necesario comprender mejor.
- El modo en que los docentes comprenden estos medioambientes complejos, los objetivos que se proponen y las funciones que sienten que cumplen son factores fundamentales en las decisiones que toman. Se trata de lo que Schon (1992) denomina “razonamiento práctico”, que se pone en juego en contextos complejos y ambiguos, como el aula, al enfrentarse a situaciones que presentan fines en competencia.
- La racionalidad práctica, constituida por esquemas de percepción, valoración y acción, a los que Bourdieu (1991) denominó habitus, consiste en una matriz generativa, estructura estructurante que se construye en la subjetividad a partir de un discurso compartido al interior de un campo y se internaliza, produciendo historia a través de los principios de la historia pasada. Este sistema de representaciones, creencias y valores, de manera sobre todo implícita guía, en cierta medida, la apreciación de las situaciones, su evaluación y la toma de decisiones en los escenarios concretos de las prácticas (Jodelet, 2001; Moscovici, 1986; Pozo *et al.*, 2006).

Se decidió, pues, a partir de estos presupuestos, diseñar un dispositivo en el que se trabajaría con los procesos implicados en los razonamientos prácticos de los docentes de

Jardín de Infantes de escuelas de sectores desfavorecidos, tomando como contenido de la formación el desarrollo de la narrativa infantil.

¿Qué forma tomó el dispositivo?

Implementación del dispositivo de investigación – formación

El dispositivo se desarrolló en dos instancias de trabajo, grupal e individual.

La instancia grupal, que se llevó a cabo en 5 reuniones, adoptó la forma de un taller de observación de prácticas de otros docentes en video y discusión de casos. Esta instancia tenía por objetivos discutir los problemas que las docentes encontraban en su práctica y los objetivos que se proponían alcanzar, proporcionarles conceptos y categorías de análisis nuevas, para que pudieran focalizar la mirada en aspectos antes no observados, modelar diferentes formas de intervención y proporcionar un espacio para la práctica simulada.

En la instancia individual cada docente trabajó con la investigadora – formadora el análisis de la propia actividad en situaciones de lectura de cuentos y de relato de experiencias personales. Se realizó siguiendo los siguientes pasos. En primer lugar se procedió a videofilmar una actividad de lectura de cuentos y una de relato de experiencias personales realizada por la docente en su propia sala.

En el primer encuentro individual se llevó a cabo una autocofrontación simple (Clot, 2006). Esta técnica consiste en ver el propio video de la actividad e ir realizando comentarios acerca de la misma en presencia del investigador – formador, que registra lo dicho. Permite hacer visible para el propio sujeto el sentido que tiene la actividad para sí, no sólo lo que se llevó a cabo sino también lo que se pretendía hacer y también lo que se podría haber hecho pero no se hizo, en cada situación visualizada.

Por otro lado, la filmación de la actividad fue transcrita en detalle. Se entregó a cada maestra la transcripción de sus propias situaciones de lectura de cuentos y de relato de experiencias, acompañadas de guías de preguntas que orientaban el análisis. Cada educadora analizó individualmente sus situaciones de lectura de cuentos y de relato de experiencias personales. La formadora, por su parte llevó a cabo el análisis de las mismas situaciones. Luego cada una de ellas, en un encuentro individual con la formadora, compartió el análisis realizado, confrontando las respuestas a las preguntas de la guía. En esa reunión individual se compartió el análisis de las situaciones, focalizando en diferentes cuestiones. En el caso de las situaciones de lectura de cuentos, las dificultades que el cuento elegido implicaba para su comprensión, las intervenciones docentes y los

procesos cognitivos que se habían favorecido en los niños con cada una de ellas, que se ponían de manifiesto en las intervenciones de los niños. Para las situaciones de relato de experiencias, el foco estuvo en los aspectos sociales de la clase que interferían de diferente manera en la actividad, en la producción narrativa infantil y, nuevamente, en las intervenciones docentes y las producciones lingüísticas a las que daban lugar.

¿A qué responde el diseño del dispositivo?

El dispositivo se diseñó partiendo de una serie de presupuestos, que, del mismo modo que los presupuestos acerca del desarrollo infantil, resultaron vertebradores de la propuesta de formación. Se basan en las teorías socio histórico – cultural (Vygotsky, 1978), la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1978; Jodelet, 2001) y el análisis ergonómico del trabajo (Clot, 2006).

De acuerdo a este marco, la formación docente puede incidir sobre la racionalidad práctica (Schon, 1992), cuando hace posible la revisión de estos esquemas de percepción, valoración y acción, sobre los que las prácticas descansan (Zeichner, 1994). Esta revisión sólo es posible a partir de la mediación, es decir de la intervención de un tercero que puede ser el formador, una teoría, el feedback del propio grupo, etc., que propicia un distanciamiento entre la propia tarea y la imagen que de ella se forma el sujeto, una re- flexión, como vuelta sobre sí (Barbier, 1999).

Si estas condiciones se cumplen es posible modificar el modo en que los docentes interpretan las situaciones de enseñanza y, a partir de ello, incidir en su desempeño, lo cual, a su vez impactará en las oportunidades de aprendizaje que se les brindan a los niños. Los encuentros individuales apuntaban a este objetivo.

Además de hacer explícitas las teorías y representaciones implícitas que sostienen las prácticas, a través de los encuentros individuales, formarse implica también desarrollar nuevas formas de hacer. Para esto es indispensable entrar en contacto y familiarizarse con otras formas posibles de comprender y accionar. Estas formas de hacer y pensar que se pondrán al alcance del educador en formación como teorías, modelos y estrategias posibles, son tratadas como una “una caja de herramientas” (Foucault, 1980) de la cual cada uno puede hacer uso a partir de las necesidades y particularidades de las situaciones específicas para comprender una realidad y tomar decisiones.

Siguiendo las ideas de Vygotsky (1978) toda forma de hacer y pensar se desarrolla a partir de un hacer y pensar con otros, intersubjetivamente, para luego internalizarse, volverse intrapersonal. Los encuentros grupales tenían ese objetivo.

De acuerdo a lo planteado la formación es pensada como un proceso activo del sujeto en formación que puede ser favorecido a través del trabajo en tres ejes diferentes: el eje de la reflexión sobre la propia acción, el eje propositivo (o de la transmisión) que implica poner al alcance de los sujetos en formación conocimientos y estrategias que han resultado válidos en otras situaciones y que deben ser adaptados por el propio sujeto; y el eje de la experimentación, que involucra la posibilidad de ensayar formas diferentes de acción en un espacio simulado.

Teniendo en cuenta estos tres ejes, se diseñó el dispositivo que se presenta en esta ponencia como mediador de la formación, organizador destinado a provocar transformaciones de tipo cognitivo, afectivo, social, ético y corporal; revelador porque da lugar al despliegue de significados diversos y analizador porque permite poner en análisis, descomponer y asignar significado a aquello que se revela (Souto, 1999).

Bibliografía

- Barbier, J. M. (1999). Prácticas de formación. Evaluación y Análisis. Formación de Formadores. Serie los Documentos. Vol. 9. Edición Novedades Educativas.
- Borzzone, A. M. & Manrique, M. S. (2010). El contexto cognitivo en situaciones de lectura de cuentos en el Jardín de Infantes. *Revista Lenguaje, U. del Valle, Vol 38 (1), 65-92.* Colombia.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico.* Madrid: Taurus.
- Clot, Y. (2006). *A funcao psicologica do trabalho.* Rio de Janeiro. Vozes.
- Dickinson, D. K. & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly, 29(2), 104-123.*
- Foucault, M. (1980). Microfísica del poder. Madrid: La piqueta.
- Jodelet, D. (2001). As representacoes sociais. Tradução de Lillian Ulup. Rio de Janeiro, editora Uerj.
- Manrique, M. S. (2011). Las demandas lingüísticas y cognitivas de la lectura de cuentos en el Jardín de Infantes. *Revista IRICE. De Educación y Psicología.* Núm 22. Sección Psicología. Bs, As. Argentina.
- Manrique, M. S. (2012). La comida en el Jardín de Infantes: un entorno de aprendizaje. *Cadernos de Psicopedagogía, 13.* Universidad de Santo Amaro, UNIFIEO, Brasil. Publicado on line en http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492011005000002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Moscovici, S. (1986). *La epistemología del sentido común.* En Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.
- Nelson, K. (1996). Language in cognitive development. Cambridge: Cambridge U. Press.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M. P.; Mateos, M.; Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Colección Crítica y Fundamentos. Barcelona: Gráo.
- Schön, D. (1992). *La preparación de los profesores para las demandas de la práctica.* Madrid: Paidós.
- Souto, M. (1999). Grupos y Dispositivos de Formación. Serie Formación de Formadores, 10. Bs. As: Novedades Educativas.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal, S. Vaage (Eds.), Teachers' minds and actions. Research on teachers' Thinking and Practice. London Falmer Press.