

- Andes. ISSN: 1856-3201. Está indicando: Volumen 4, Número 1, de la página 3 a la 5. Merida, Venezuela.
- Cepeda Ramírez, M. R. (2017) *El juego como estrategia lúdica de aprendizaje. Revista Internacional Magisterio Número 76*. Experiencias dinámicas en la escuela.
- Chacón, P. (2008) *El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? Revista Nueva Aula Abierta nº 16, Año 5*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Departamento de Educación Especial.
- Grinberg, S. (2015) *Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. Propuesta Educativa Número 43- Año 24- Núm. 2015. Vol. 1 – Está indicado: de la página 123 a la 130*. Educación FLACSO Argentina. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina.
- López Chamorro, I. (2010) *El juego en la educación infantil y primaria. Revista de la Educación en Extremadura*. Autodidacta. ISSN 1989-9041. Está indicado: de la página 19 a la 37. Táliga, Badajoz.
- Rivas, A. (2014) *Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación*. (1ª ed.) Debate. Buenos Aires. Argentina.
- Sordo, P. (2017). *Educación para sentir, sentir para educar. Una mirada para entender la educación desde lo familiar hasta lo social (1ª ed.)* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta S.A.I.C. Argentina.

Abstract: The project consists of the organization of a day of geographical games, organized by students of 5th year for lower courses, and a subsequent gestation of school play-

room. The game is a component of education, from which the imagination that is intrinsic to creative thinking since childhood unfolds. This recreational alternative has a high teaching potential as a strategy to activate and enrich the teaching and learning processes. The motivating richness of the game, encourages learning based, not only on conceptual knowledge, but especially on the know-how and the know-how.

Keywords: Education - geographical games - meaningful learning - collaborative work - positive emotions - know-how - know-how - school playroom

Resumo: O projeto consiste na organização de um dia de jogos geográficos, organizado por alunos do 5º ano para cursos inferiores, e uma subsequente gestação da sala de jogos da escola. O jogo é um componente da educação, a partir do qual se desenrola a imaginação intrínseca ao pensamento criativo desde a infância. Essa alternativa recreativa tem um alto potencial de ensino como estratégia para ativar e enriquecer os processos de ensino e aprendizagem. A riqueza motivadora do jogo incentiva a aprendizagem com base, não apenas no conhecimento conceitual, mas principalmente no know-how e no know-how.

Palavras chave: Educação - jogos geográficos - aprendizagem significativa - trabalho colaborativo - emoções positivas - saber fazer - sabe ser - sala de jogos da escola

(*) **Vanesa S. Peralta Spahn**. Profesora de geografía. Instituto Superior de Profesorado Nº 2 “Joaquín V. González”, Rafaela, Santa Fe, Argentina. Período: marzo 2008- diciembre 2013. Actualmente se desempeña como profesora titular de Geografía en la E.E.S.O. Nº 429 “Mario R. Vecchioli”. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de Rafaela, Santa Fe, Argentina.

La producción de constructos teóricos y de dispositivos didácticos a partir de nuevos Trayectos de formación vivenciados

Fecha de recepción: septiembre 2019

Fecha de aceptación: noviembre 2019

Versión final: enero 2020

Carina Perez Dib (*)

Resumen: Este artículo se inicia recuperando algunos constructos teóricos presentados en el Proyecto Final y en el marco de La Maestría en Educación (UEA / UNINI), culminada en agosto del año 2018 y realizada de forma virtual en su totalidad. Considero importante compartir estos constructos desde donde he trabajado en el Campo de las Prácticas y en espacios curriculares como Didáctica, Pedagogía e Instituciones Educativas. Los cuales han sido socializados en diversos congresos así como los logros vivenciados con los estudiantes y profesores en los Talleres Transformacionales (Dispositivo didáctico de mi autoría), en el marco del Campo de las Prácticas. Un punto a destacar es el valor de esta experiencia de formación profesional desde la virtualidad, obteniendo además de la titulación la certeza de que el trayecto profesional recorrido ha sido a través de aprendizajes genuinos y compartidos con un equipo de colegas y compañeros de excelencia.

Palabras clave: Disposición – virtualidad – constructos – teoría – docencia – equipo – talleres – transformación - dispositivo

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 246]

Introducción

De acuerdo al autor Novóva, A (2009: 25):

Hay un exceso de discursos, redundantes y repetitivos, que se traduce en una pobreza de prácticas. Hay momentos en los que parece que todos decimos lo mismo, como si las palabras ganasen vida propia y se desconectasen de la realidad de las cosas.

Podemos coincidir o no con el autor, pero permitírnos desde nuestro propio lugar reflexionar acerca de nuestras propias prácticas y en este caso acerca de la evaluación en sus múltiples dimensiones.

Este autor postula “la necesidad de una formación de profesores construida dentro de una profesión”. Para tal fin en vez del concepto de competencias postula el de Disposición, lo cual resulta interesante al pensar en el docente. Entrando en juego al “diponerse” otras dimensiones como: la corporal y la volitiva. Resulta interesante la adopción de “un concepto más líquido y menos sólido, que pretende dar preferencia a la conexión entre las dimensiones personales y profesionales en la producción identitaria de los profesores”. Lo cual nos lleva a pensar en “un querer”, en el estar siendo y en la persona entendida como Unidad.

Nóvoa, A. (2009) coloca el acento en una (pre)disposición que no es natural sino construida, en la definición pública de una posición con fuerte sentido cultural, en una profesionalidad docente que no puede dejar de construirse en el interior de una personalidad de profesor.

Acerca de la cultura profesional argumenta que ser profesor es comprender los sentidos de la institución escolar, integrarse en una profesión, aprender con los compañeros más expertos; además señala que la profesión se aprende en la escuela y con el diálogo con los otros profesores. Diálogo que es de suma importancia cuando pensamos en los procesos evaluativos y en el *feedback* que postulan autores afines a la evaluación formativa.

Otro concepto que consideramos de suma importancia es el que el autor denomina *tacto pedagógico*, siendo entendido como la capacidad de relación y de comunicación sin la cual no se cumple el acto de educar. Y también esa serenidad de quien es capaz de ganarse el respeto, conquistando a los alumnos para el trabajo escolar. Saber conducir a alguien hacia otro margen, sabiendo que el conocimiento, no está al alcance de todos y se hace necesario tener conciencia como docentes que es nuestra responsabilidad realizar esa conducción.

En la enseñanza, las dimensiones profesionales se cruzan siempre, inevitablemente, con las dimensiones personales.

Acerca de las responsabilidades de los docentes sostiene que una de ellas es la búsqueda de un conocimiento pertinente, que no es una mera aplicación práctica de una teoría cualquiera, pero que exige siempre un esfuerzo de reelaboración, lo cual nos lleva a considerar la relación teoría y práctica, así como la necesidad de realizar esfuerzos. En otras palabras, de salirse de la Caja de confort. Lo cual desde el coaching significa una decisión, una toma de posición, un movimiento en el *estar siendo* de la persona.

De acuerdo al autor; es imposible separar las dimensiones personales y profesionales ya que enseñamos aquello que somos y que, en aquello que somos, se encuentra mucho de aquello que enseñamos.

Es importante estimular, junto a los futuros profesores y durante los primeros años de ejercicio profesional, prácticas de auto - formación, momentos que permitan la construcción de narrativas sobre sus propias historias de vida personal y profesional. Desde el campo de las Prácticas complejas podríamos pensar en la importancia de ofrecer dispositivos para la formación de profesionales comprometidos, críticos y dispuestos a desafiarse en medio de una sociedad que tiende a la comodidad y todo lo que conlleva la misma, en el ámbito educativo.

La propuesta de Nóvoa, A. (2009) es la de que el profesor logre caracterizarse por un principio de responsabilidad social, favoreciendo la comunicación pública y la participación profesional en el espacio público de la educación. Ser profesor es comprender los sentidos de la institución escolar, integrarse en una profesión, aprender con los compañeros más expertos.

El registro de las prácticas, la reflexión sobre el trabajo y el ejercicio de la evaluación son dispositivos centrales para el perfeccionamiento y la innovación. Son estas herramientas y uso las que hacen avanzar a la profesión. La evaluación y la evaluación formativa.

De acuerdo a Casanova, M. A. (1995) hay que evaluar –autoevaluar- la enseñanza. Hay que evaluar- autoevaluar –la práctica docente, en concreto.

Es así que para bordar esta evaluación de un modo sistemático y con el rigor preciso, su planificación debe hacerse a la par que la de la evaluación general y dentro del proyecto curricular de cada institución; en ningún caso descontextualizada de la misma.

El autor Jiménez A. (2016), propone una vía doble para la evaluación de los procesos de enseñanza:

- Puede evaluarse la enseñanza a través de la evaluación de las unidades didácticas (su elaboración y aplicación en el aula) y de los aprendizajes que los alumnos /as alcanzan en cada una de ellas.
- Puede hacerse mediante una reflexión personal sobre los indicadores pertinentes que pongan de manifiesto – individual o colegiadamente- hasta qué punto se corresponde lo que se considera adecuado hacer.
- De acuerdo a la autora Anijovich, R. (2017:32) la evaluación formativa es una oportunidad “para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visible sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes”.
- Desde esta postura al pensar en la evaluación de los aprendizajes el rendimiento académico y el obtener una calificación no es el centro de la misma.
- La autora señala que la evaluación de los aprendizajes es una tarea compleja y que está atravesada actualmente por los siguientes factores:
- La gran producción de conocimientos a ser enseñados en un período relativamente breve y al mismo tiempo la velocidad con la que muchos de ellos se vuelven obsoletos y nuevos conocimientos emergen.

- La cantidad de estudiantes en cada curso a partir del aumento de la matrícula, lo cual hace que se deba revisar las estrategias de enseñanza y de evaluación.
- Las constantes demandas del mundo del trabajo y de la sociedad en cuanto a la preparación de los futuros profesionales.
- La escasa formación de los docentes en el campo de la evaluación de los aprendizajes.
- La dificultad para que los instrumentos de evaluación tradicional de lápiz y papel, den cuenta de la complejidad de los aprendizajes de los estudiantes
- Los efectos de las nuevas tecnologías en los modos de enseñar, aprender, evaluar y establecer relaciones y vínculos entre los actores y con los conocimientos.
- La tensión permanente entre las funciones sumativa y formativa de la evaluación.

La autora Anijovich, R. (2017) recupera la definición de Wiliam (2009) acerca de la evaluación formativa donde:

La práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción.

De esta manera ofreciendo probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida.

Podemos de lo antes señalado y de acuerdo al análisis de la autora, recuperar algunas ideas importantes como:

- La necesidad de reunir evidencias variadas que permitan comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- La consideración de los pares, los propios estudiantes además de los docentes en tanto evaluadores
- Las decisiones que se toman con las informaciones recogidas, sus impactos en la enseñanza y el aprendizaje.

Finalmente la autora “considera que en los últimos diez años se amplía el concepto de evaluación formativa con el de evaluación para el aprendizaje que orienta a pensar en la evaluación como un proceso continuo y de avance” Anijovich, R. (2017: 33).

Siendo necesario ir reconociendo los trayectos individuales y del conjunto de estudiantes respecto de un punto de partida reconocido, y no solo con referencia a criterios únicos y estandarizados.

Tal como lo señala Anijovich, R. (2017:33): “En la definición de Klenowski, la evaluación para el aprendizaje es parte de las prácticas cotidianas de estudiantes, pares y docentes que reflexionan, dialogan, ofrecen demostraciones y observaciones para mejorar sus aprendizajes”. El valor del *feedback* en la evaluación de los aprendizajes. Siguiendo a la autora Anijovich, R. (2017) a continuación haremos mención de lo que se entiende por *feedback* y las implicancias en la evaluación formativa. A saber:

Tradicionalmente el *feedback* externo se presenta como un proceso de transmisión que ignora el papel activo que el estudiante tiene que desempeñar en la construcción de su significado.

Es por ello que dentro del campo de la evaluación formativa la autora considera al *feedback* como formativo, cuya característica más importante es que tiene que ser plenamente comprendido por el estudiante para que pueda utilizarlo en la mejora de sus aprendizajes.

Considerando los aportes de Anijovich, R. (2017) y que recupera del investigador Sadler podemos decir que este entiende que el *feedback* debe ayudar a los estudiantes a reconocer la brecha existente entre el nivel en el que se encuentra y el que tiene que alcanzar con respecto a un aprendizaje.

Este mismo investigador señala tres condiciones para que un estudiante se beneficie del *feedback*:

- Que tenga claridad acerca del nivel de aprendizaje que quiere alcanzar.
- Que pueda comparar el nivel actual con el que quiere alcanzar.
- Que esté comprometido con el aprendizaje y tenga estrategias orientadas para reducir la brecha entre el nivel actual y el que tiene que alcanzar.

Desde Anijovich, R. (2017) para que esto suceda los maestros y profesores tienen que compartir con sus estudiantes los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación.

Al mismo tiempo tienen que favorecer un entorno que ofrezca oportunidades para que los estudiantes pongan en juego recursos y estrategias acerca de cómo monitorear y regular la calidad de sus aprendizajes.

En palabras de Anijovich, R. (2017:34) “El *feedback* formativo se reconoce como un proceso de diálogo, de ida y vuelta a diferencia de su concepción tradicional caracterizado como unidireccional”.

La autora recupera el concepto de interacciones dialogadas formativas entendidas como: un modo particular de conversación entre profesores y estudiantes con el propósito de articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos, y/o estándares y los criterios de evaluación.

Es así como “Estas interacciones promueven la revisión de lo hecho con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante y a la reflexión sobre qué y cómo aprendió”. Anijovich, R. (2017:34).

En otras palabras y siguiendo a la autora, cuando se generan interacciones dialogadas formativas, se espera que los estudiantes tengan oportunidades de actuar y planear próximos pasos para profundizar su propio aprendizaje y recorrer un camino hacia la autonomía.

Se trata de orientar y de reflexionar sobre los desempeños y las producciones, identificar los obstáculos en el recorrido y los modos de abordarlos.

Las prácticas reflexivas y para la acción: la evaluación para el aprendizaje.

La evaluación para el aprendizaje desde Funiber (2016) en Asignatura “Aprendizaje reflexivo y estratégico”. Módulo 1-3. España; es apropiada en todas las situaciones, estando orientada a identificar qué debe hacer un

alumno para avanzar adecuadamente en una materia, en este caso en el espacio de Práctica de la enseñanza: corregir errores, ajustar ritmos, ratificar enfoques, mantener esfuerzos, siendo solo algunas de las implicaciones más inmediatas que tendría esta forma de concebir y proponer en cuanto a la evaluación.

Desde aquí podemos encontrar la conexión con lo propuesto por Schön, J. (1998) acerca de la práctica reflexiva donde la acción cobra relevancia así como los procesos de autoevaluación y co-evaluación que son necesarios para lograr que los estudiantes lleguen a reflexionar y accionar sobre sus propias experiencias de enseñanza. Llevándolos a lograr una transformación en su estar siendo. Esto implica un cambio en el enfoque de las actividades educativas, los materiales de enseñanza y una gran variedad de situaciones didácticas, ya que estimulan el compromiso sistemático del estudiante con la preparación individual o en grupo de temas importantes, presentaciones, feedback, etc.

Tal como los autores González y Wagenaar (2003), lo han expuesto y siguiendo a ambos autores podemos decir que no descartan la evaluación de conocimientos desde el modelo educativo tradicional, sino más bien que nos dicen que a la evaluación de los conocimientos podemos sumarle una evaluación basada en las competencias, capacidades y procesos estrechamente vinculados con el trabajo y las actividades que conducen al progreso del estudiante.

Es así como definimos a la evaluación como:

- La gama total de exámenes, tests escritos, orales, prácticos, proyectos y portafolios utilizados para evaluar el progreso de los estudiantes.
- Sintetizaremos a continuación la importancia de la evaluación para el proceso mismo y Trayecto de formación de los alumnos (así como de los docentes y directivos que se dispondrán a aprender):
- Evaluamos para aprender: donde los resultados sirvan a los alumnos/as para controlar sus progresos.
- Realización de una evaluación diagnóstica al inicio del Trayecto, y la evaluación formativa, en paralelo al avance en el proceso con el fin de proporcionar feedback /retroalimentación.
- La evaluación sumativa o final que se transforma en un elemento más en nuestra propuesta.
- Autoevaluación de los aprendizajes: donde los alumnos/as tienen un rol activo, utilizamos el Facebook como una de las formas donde ellos/as luego de cada intervención realizan una reflexión además de una autoevaluación y una propuesta de mejora, de acción en la próxima intervención a realizar.
- Criterios de evaluación: que se formulan al inicio del trayecto y en las instancias de observación por parte de los docentes y compañeros, se dejan explicitados.

Sintetizando podemos decir que este tipo de evaluación y de acuerdo a Assessment Reform Group (2002):

- Está integrada dentro del propio proceso de enseñanza y de aprendizaje, siendo una parte esencial.

- Supone compartir objetivos de aprendizaje con los alumnos.
- Supone hacer que los alumnos conozcan y entiendan los criterios de evaluación.
- Incorpora la autoevaluación.
- Provee de información al alumno para que reconozca el siguiente paso que debe dar y cómo hacerlo.
- Se fundamenta en la confianza de que cada alumno puede mejorar.
- Exige el compromiso tanto del profesor como del alumno para revisar y decidir sobre los datos de la evaluación.

La mejora del proceso de enseñanza a través de la reflexión de acuerdo a Elliot. J.

El autor Jiménez, A. (2016), nos dice que en la línea de investigación en la acción cabe plantearse la mejora del proceso de enseñanza a través de la reflexión de cada profesor acerca de los diferentes ámbitos en los que realiza su función docente.

La misma de forma rigurosa y sistemática para que esta reflexión tenga repercusiones válidas en la práctica diaria del aula.

El perfeccionamiento profesional más eficaz es el que se lleva adelante en la propia institución, ya que arranca de la realidad y de la práctica diaria, repercutiendo en su mejora de forma inmediata.

Los ámbitos de actuación del profesor en torno a los cuales puede plantearse una autoevaluación de la enseñanza pueden sintetizarse en los siguientes:

- Planificación del proceso de enseñanza.
- Actuación en el aula
- Relaciones en el Centro Educativo.
- La evaluación y los desafíos actuales para la práctica docente.

Siguiendo con el planteo de Casanova, M.A. (2012) debemos empezar por reconocer que la evaluación (es decir, el modelo concreto de evaluación que se aplica) dirige los sistemas educativos.

Siempre que aparece, en un momento determinado del sistema, una prueba evaluadora, todo lo que se hace con anterioridad a la misma se convierte en una preparación para superarla.

El sentido inicial con que se planteó el nivel correspondiente pierde su sentido y se transforma en cursos preparatorios para la prueba establecida a posteriori.

Por lo tanto es fundamental que el modelo de evaluación esté en consonancia con las finalidades que se pretenden en las diferentes etapas o niveles regulados.

De lo contrario, aunque se mantengan, desde un discurso teórico, las competencias o determinados objetivos como metas esenciales de la educación, si no son coherentes con la evaluación que se realice, se perderá de vista la meta propuesta y se centrará todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en que el alumno supere esa prueba, como ya dijimos.

Es un hecho cierto que ocurre de este modo en cualquier país del mundo y más aún en el momento actual, en que las evaluaciones externas a la escuela y al país, se imponen como estándar de calidad ante el que todos se doblegan.

Una situación similar se presenta cuando hay una fuerte incoherencia entre el discurso educativo, los demás elementos curriculares (especialmente la metodología) y el modelo de evaluación.

Podría darse la circunstancia de que mediante las estrategias metodológicas diversificadas que se implementan en las aulas, efectivamente se esté atendiendo a la diversidad del alumnado, personalizando los procesos educativos, logrando el interés de los estudiantes y obteniendo unos buenos resultados reales.

Si en esta situación, la evaluación se propone como una prueba puntual y escrita y de ese *examen* deriva la calificación definitiva del alumno, se cae teórica y prácticamente todo el excelente trabajo realizado con anterioridad.

No podremos decirle al alumno que se valora todo lo que hace, teniendo que reconocer que lo que trabaja diariamente no sirve para su reconocimiento oficial, sino que lo único válido en la práctica es aprobar un examen, con virtualidades evidentemente limitadas como ya hemos señalado anteriormente.

La autora propone en sus escritos de forma insistente, desde hace años, que la evaluación se convierta en un elemento del currículum que promueva y contribuya eficazmente a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para lograrlo se tiene que llevar a cabo una ruptura decidida con los modelos tradicionales que, en demasiadas ocasiones, se siguen manteniéndose en las aulas y en las instituciones educativas, bajo el calificativo de *calidad*.

Propuesta de cambio:

Para Casanova, M. A. (2011) es imprescindible evaluar todo lo que el estudiante hace en el día a día de su trabajo escolar. Y todo lo que hace el profesor.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben ser valorados de modo continuo y cualitativo, para que ofrezcan datos permanentes acerca de lo que funciona y lo que no, para reforzar y corregir (durante el propio proceso) lo necesario y llegar así a la calidad educativa pretendida.

Cuando se registran por escrito las competencias, los objetivos, que los estudiantes deben alcanzar en determinados tiempos, antes de comenzar el trabajo docente, esos registros se convierten en guías para el desarrollo de las unidades curriculares, apoyan al profesorado para llevar a cabo una labor completa en todas las facetas formativas de la persona.

Siendo fundamental disponer de un modelo de evaluación que favorezca el conocimiento del estudiante, el seguimiento de su aprendizaje y desarrollo, la adaptación del sistema a sus características, en otras palabras: que promueva la personalización educativa para que cada individuo llegue a su máxima potencialidad como tal.

La autora Casanova, M. A. (2011) realiza algunas preguntas acerca de la finalidad de la evaluación en nuestros sistemas. Reflexionemos al respecto:

- ¿Toma en cuenta las posibilidades de cada alumno?
- ¿Toma en cuenta el contexto de la escuela?
- ¿Sirve para mejorar el aprendizaje?
- ¿Sirve para conocer a los estudiantes?
- ¿Resulta útil para mejorar la enseñanza que realiza el profesorado?

¿Apoya el desarrollo y el ajuste de los proyectos escolares?

En definitiva, mediante la evaluación, ¿se mejora la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje?

La autora nos dice que quizás en las respuestas a estos interrogantes se encuentre la clave para el cambio en los procedimientos de evaluación y seamos capaces de romper con modelos anquilosados que cumplen funciones no deseadas.

Por último tenemos que considerar la necesidad de proponer un concepto de evaluación racional y educativa, así como plantearse una metodología evaluativa coherente con esas finalidades que se pretenden. También se destaca el deber de utilizar diferentes y variadas técnicas e instrumentos para recoger datos, interpretarlos, plasmarlos por escrito y por último hay que elaborar informes realmente descriptivos del momento formativo en que se encuentra el estudiante.

El Diseño Curricular como Factor de Calidad Educativa

Los Talleres Transformacionales y vivenciales como Dispositivos didácticos y pedagógicos.

Para comprender el marco conceptual desde dónde proponemos este Dispositivo se hace necesario considerar algunas nociones nodales.

De acuerdo a la autora Souto (1999) entendemos por formación un proceso de desarrollo, una dinámica personal en la cual la persona va encontrando nuevas formas de responder desde sí mismo a las necesidades del desempeño profesional.

Desde la autora consideramos que la formación puede referenciarse como un camino de construcción de la propia trayectoria profesional a lo largo de la vida, para encontrarse en mejores condiciones para afrontar las funciones y tareas propias de la profesión, al mismo tiempo que para construir su identidad profesional.

La formación es comprendida como un proceso de auto y de interformación y no como efectos en el sujeto de un proceso heterodeterminado.

Una cuestión sumamente relevante es considerar que las relaciones con los otros, las situaciones grupales y los formadores son mediaciones necesarias para una formación, desde dónde la venimos planteando.

En cuanto al concepto de grupo de formación, y siguiendo a Souto, M. (2009) podemos señalar que lo entendemos desde una virtualidad en tanto conjunto de personas que originan un trayecto compartido de formación en un espacio común.

En palabras de Marta Souto (1999) la formación apunta desde el sujeto, al desarrollo personal, apelando a la autonomía desde lo psíquico y lo social.

La formación se integra a la trayectoria de vida siendo esta la que le da sentido como desarrollo de la persona en el contexto social en el que se desenvuelve.

El sujeto de la formación tiene autodeterminación sobre su propia formación así como posibilidad de autonomía, de expresión, de opción, de elección en función de la construcción de su propio trayecto a partir de sus necesidades y de su experiencia sobre las cuales podrá expresar su demanda de formación.

En este espacio, en nuestro caso serían en los Talleres Transformacionales y vivenciales, cada persona realiza transformaciones en su propio desempeño y en su identidad profesional en virtud de su proyecto profesional y mediado por los otros con los que entra en relación y comparte procesos.

Reconocemos que es necesaria la presencia del otro, los procesos de reciprocidad mediada que se van estableciendo como un modo de relación social entre los sujetos del grupo.

Relaciones que se van construyendo en un espacio intersubjetivo y que facilitan los procesos en cada uno a través de los otros y de cada otro.

El grupo es una posibilidad de desarrollo que se concretiza gracias a un dispositivo grupal que se pone en marcha.

Dispositivo Grupal de Formación

El dispositivo grupal de formación desde Souto, M. (2009) es comprendido como un artificio complejo, un arreglo de personas, tiempos, espacios, recursos, objetivos, que crea las condiciones para que en su seno surjan procesos grupales y se produzcan transformaciones en los sujetos y en su desempeño profesional.

El dispositivo hace posible que un conjunto de personas devenga grupo, provoque lo grupal y la grupalidad, dé lugar a la diversidad, a lo Uno y lo Múltiple y permita el análisis y la interpretación de ese campo de problemáticas.

Los Talleres Transformacionales como dispositivo conllevan una intencionalidad de formación y que es eje en nuestra propuesta: facilitar el desarrollo personal y profesional promoviendo la reflexión de las propias prácticas y acerca del rol y del sí mismo profesional. Con el fin de lograr en los estudiantes y docentes participantes de cada taller, de la construcción de nuevas disposiciones. Provocar movimientos nuevos en cuanto al tipo de observador que están siendo y a la posibilidad de salirse de la caja de confort, logrando generar nuevas acciones, cambios y transformaciones en sus propias prácticas.

El dispositivo como estrategia en la formación

Los Talleres transformacionales pensados como un dispositivo, no parte de la idea de proponer un método ni un programa único, estático a cumplir.

Se lleva adelante como un dispositivo estratégico que se va pensando en la acción misma. Se proponen inicialmente posibles caminos a seguir, pero desde una evaluación in situ, se van replanteando, reacomodando las acciones a seguir y de acuerdo a la dinámica propia de cada grupo y en cada taller.

Consideramos, tal como lo plantea Souto, M. (2009) que los conceptos de método y orden no son afines a un pensamiento de la complejidad ya que trabajan sobre una base de pensamiento causal donde, para llegar a una meta, se plantea un camino considerado válido y que prevé momentos o pasos sucesivos, es decir, una secuencia establecida que debe seguirse, planteando un carácter prescriptivo. En otras palabras podríamos pensar en una planificación didáctica pedagógica que no permite flexibilidad alguna ni el trabajo desde una evaluación formativa tampoco.

Recuperando al autor Morín, E. (1996) y desde lo que él denomina el paradigma de la Simplicidad, paradigma que ha inspirado al progreso de la ciencia moderna, los conceptos de método y de programa son adecuados para la acción.

Pero si en cambio, consideramos la propia complejidad del campo a estudiar y del objeto a trabajar, la acción requiere ser pensada desde la heterogeneidad, la presencia del azar, la incertidumbre, la irreversibilidad del tiempo y los principios de recursividad, etc.

Desde esta lógica tanto para la comprensión como para la acción el dispositivo como estrategia, que hemos venido planteando en el presente escrito, requiere la lectura permanente de las situaciones en su dinámica de cambio y transformación; así como la toma de decisiones para los cursos de acción que van siendo resultados de los propios emergentes contextuales. Y que en cada instancia de Taller se hacen presente y requieren intervenciones de los profesores a cargo de los mismos así como de los grupos de formación mismos.

Apertura de espacios de escucha:

Considerando que en cada Taller Transformacional la heterogeneidad se presenta y se afirma, desde un primer instante consideramos tal como Contreras, D. (2005) lo expresa, en el deseo de que cada persona siga su propio proceso, el más rico, el más humano y humanizador, el más personal; reconocer, aceptar y desear que cual manifieste, desarrolle, en definitiva que ponga en juego su singularidad.

Procuramos que nadie se vea obligado a ser quien no es, deseamos que cada docente y estudiante puedan construirse. Reconocerse en las diferencias, desde una preocupación educativa; lo cual conlleva al buscar y reconocer los caminos por los participantes de cada taller muestran nuevas posibilidades en sus trayectorias.

Nos comprometemos a ser indiferente ante las diferencias. Lo que proponemos, con el despliegue de este dispositivo de formación es que cada persona pueda ser quien es con completa dignidad. Logrando el desarrollo de una vida digna y sentir como digno su vivir.

La diversidad también se hace presente en la intersubjetividad, la interacción y en las interrelaciones, que en definitiva es donde habita la heterogeneidad.

Considerando los aportes de Ardoino (2005) en cuanto a la escucha es que podemos reconocer que estamos ante la necesidad de dar-nos (recuperemos el sentido de generosidad) tiempo para escuchar. Siendo, desde este autor, el punto de partida para una conversación sensata.

Uno de los objetivos de cada taller transformacional es el de dar y poner en juego relaciones de reciprocidad y confianza, invitando a los grupos de formación a dar-se ese tiempo de escucha, siendo la escucha del discurso, la escucha del sentido, de lo que se siente y de lo que se experimenta, de lo que es vivido, es decir, una escucha abierta. Pero también escucha de los silencios, lo dicho entre comillas, porque lo no dicho es significativo, del que podemos preguntarnos qué quiere expresar a través de su actitud aunque nunca pueda decirlo, tal como Ardoino (2005), lo señala en su texto.

En tal sentido, el mismo autor amplía y dice “la escucha requiere tiempo, duración, no es un manual de recetas, ni una clave, es una disponibilidad”.

Volviendo de esta manera al concepto de disposición planteado desde el autor Nóvoa, A. (2009), en la introducción del presente escrito.

Asumimos, con la ayuda de los autores antes señalados que en nuestras diversidades no hay solo individuos, serialidad y unidad, sino también personas portadoras de historias, de memorias y de experiencias de vida. Por lo tanto reconocemos la diversidad con las que nos identificamos como comunidad humana en interacción pedagógica.

De este modo, también tanto los estudiantes como los docentes tienen sobre la carrera elegida así como el propio desempeño profesional sus cuestiones abordadas en el campo de la Didáctica, y que consideramos a la hora de pensar en nuestro dispositivo; ya que en muchas ocasiones las mismas forman parte de los múltiples factores que acaban inciden, condicionan algunas veces y en alguna medida, la disposición con que se sitúan los alumnos así como los docentes en formación, frente a la tarea de aprender un nuevo contenido y de formarse como profesionales. Así como a la hora de reflexionar sobre sus propias prácticas y los paradigmas con los cuales van sosteniendo a las mismas, muchas veces sin reconocerlos como tales. Por ello se propicia un espacio de interrogantes, reflexiones y narraciones sobre los campos de actuación profesional así como del tipo de observador que se está siendo.

A modo de cierre:

Finalmente consideramos que necesitamos de forma imperiosa recuperar ese “otro”, volviendo de alguna manera al sentido y significado que le damos a esa alteridad. En palabras de Ardoino (2005) “y a los modos en que, desde la docencia, se moviliza para la enseñanza en esa coordenada o para su exclusión en aquellos casos en los que nos reclusimos, “reduciéndonos tan sólo a los contenidos”, “a la materia”. ¿No es esa una manera también de negar la diversidad? “El otro, en cambio, supone la ‘heterogeneidad’ (...). Y el otro es para mí en la medida en que se me resiste” (Ardoino, 53).

Bibliografía

- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y Formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Anijovich, R. (2017) “La evaluación formativa en la enseñanza superior” *Voces de la educación*. 2 (1) pp. 31-38
- Casanova, M. A. (2011). *Evaluación para la inclusión educativa*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (RIEE), 4 (1), art.4.
- Casanova, M.A (2012). *Diseño curricular como factor de calidad educativa*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Volumen 10, Número 4 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
- Contreras, J. D. (2005) “Vivificar la cultura, mover el deseo” en *Diario La Vanguardia*. Suplemento Cultura/s. 5 de octubre de 2005.
- Jiménez A. (2016): *Calidad Educativa, Evaluación e Innovación. Texto de asignatura*. Cap-1-5 FUNIBER. Barcelona. España.
- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nóvoa, A (2009). *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. Revista de Ed N 350. 203-218
- Souto, M., Barbier, J.M., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaiderlewicz, L., Goggi, M.E., Mazza, D. (1999). *Grupos y dispositivos de formación. Formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras.
- Souto, M. (1998). *El análisis didáctico multireferenciado. Una propuesta*. Didáctica II. Encuadre metodológico, Buenos Aires: Ficha de cátedra, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Abstract: This article begins by recovering some theoretical constructs presented in the Final Project and within the framework of The Master's Degree in Education (UEA / UNINI), completed in August 2018 and made entirely virtual. I consider it important to share these constructs from where I have worked in the Field of Practices and in curricular spaces such as Didactics, Pedagogy and Educational Institutions. Which have been socialized in various congresses as well as the achievements experienced with students and teachers in Transformational Workshops (Didactic device of my authorship), within the framework of the Field of Practice. A point to highlight is the value of this professional training experience from virtuality, obtaining in addition to the degree the certainty that the professional path traveled has been through genuine learning and shared with a team of colleagues and colleagues of excellence.

Keywords: Disposition - virtuality - constructs - theory - teaching - team - workshops - transformation - device

Resumo: Este artigo começa com a recuperação de alguns construtos teóricos apresentados no Projeto Final e no âmbito do Mestrado em Educação (UEA / UNINI), concluído em agosto de 2018 e feito virtualmente na sua totalidade.

Considero importante compartilhar essas construções a partir de onde trabalhei no campo de práticas e em espaços curriculares como didática, pedagogia e instituições de ensino. Que foram socializados em vários congressos, bem como as realizações experimentadas com alunos e professores em Workshops Transformacionais

(Dispositivo didático de minha autoria), no âmbito do campo de prática.

Um ponto a destacar é o valor dessa experiência de treinamento profissional da virtualidade, obtendo, além do grau de certeza, que o caminho profissional percorrido passou por um aprendizado genuíno e compartilhado com uma equipe de colegas e colegas de excelência.

Palavras chave: Disposição - virtualidade - construções - teoria - ensino - equipamentos - workshops - transformação - dispositivo

^(*) **Carina Perez Dib.** Profesional en Nivel Superior IFDC (Prof en Ed. Secundaria en Cs. Políticas y en el Campo de las Prácticas); además de trabajar como Coordinadora de tutores E-learning en Educación Virtual para Grupo Congreso desde mayo del año 2016. Egresado de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER, 2004) así como Profesor en Educación Primaria (1998) y desde el año 2015 certificado como Coach Educativo y Comunicador Ontológico. Especialista en Ciencias Sociales y humanidades (UVQ) (2017). Máster en Educación Superior y con Especialización en Gestión de los Centros educativos (Europea del Atlántico / Universidad Nacional Iberoamericana de

Puerto Rico (UNNI) (2018). Ha trabajado como Profesor y asesor pedagógico en distintos niveles educativos (Nivel Secundario, Nivel Superior y Universidad), desde el año 2004 en las provincias Entre Ríos, Río Negro, Neuquén, Santa Cruz y San Luis. Ha participado en Congresos de Educación, Jornadas y Encuentros donde ha escrito varios artículos y comunicaciones científicas. En Investigación ha participado en dos proyectos : desde la Universidad de la Patagonia (2013) y en el año 2017 ha colaborado con el Estudio Nacional del Campo de las Prácticas (INFD), con un equipo de docentes investigadores del IFDC SL, en la provincia de San Luis.

El trabajo colaborativo- cooperativo en el aula y los talleres transformacionales como estrategias didácticas en el Nivel Superior

Fecha de recepción: septiembre 2019

Fecha de aceptación: noviembre 2019

Versión final: enero 2020

Carina Perez Dib ^(*)

Resumen: Este artículo parte de la experiencia vivenciada en el espacio curricular “Instituciones educativas”, del Profesorado en Ciencia Política (Instituto de Formación Docente Continua, San Luis).

Se ha propuesto como dispositivo didáctico: El Trabajo colaborativo y cooperativo y la puesta en marcha de talleres transformacionales vivenciales, como dispositivo didáctico y pedagógico (de mi autoría).

Hemos considerado el concepto de Disposición del autor Novóa (2009) quien nos señala que la (pre)disposición no es natural sino construida, siendo una posición con fuerte sentido cultural y donde también la dimensión emocional se encuentra presente y es posible considerarla como una estrategia significativa para el logro de nuevas experiencias de aprendizaje significativo en la formación docente. Por esto es que consideramos algunos aportes sobre la necesidad de aprender las competencias relacionadas con la Inteligencia Emocional, de la mano de Cherniss, C. y Goleman D. (2005), autores destacados en esta temática.

Palabras clave: Colaboración - cooperación – talleres – dispositivo – transformación - formación - inteligencia emocional

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 252]

Introducción

I. Descripción de la experiencia

Iniciamos este relato realizando una breve justificación de la estrategia didáctica utilizada, en el marco del espacio curricular *Instituciones educativas*, correspondiente al segundo año del Profesorado para la Educación Secundaria en Ciencia Política. IFDCSL. (Instituto de formación docente continua San Luis). Durante el año lectivo 2018.

En un inicio y debido a las características de este curso, donde los estudiantes que han participado provienen de distintos profesorado y distintas cohortes, estando en un 90% en condición de estudiantes recurrentes. Algunos por segunda e incluso tercera vez. Por tanto, se hizo necesario utilizar otro tipo de estrategia didáctica que les permita a los estudiantes construir las categorías descriptivas acordes a la información que se les brinda y a utilizar en el trabajo final de análisis promocional, teniendo como meta promocionar la materia.

Para solucionar dicho problema, se pensó en la necesidad de optar por la estrategia de trabajo grupal (cooperativo y colaborativo), la cual puede ayudar a minimizar los obstáculos que entorpecen el éxito tal (Burke, 2011,

p.88). Y recuperando a otro autor Brown, citado por Ramírez 2005, “el grupo pequeño llega a ser una comunidad de aprendices cooperando entre sí en la búsqueda de objetivos en común” (p.4).

Por tanto, el término cooperación es clave, para aprender cooperativamente los estudiantes deben no sólo trabajar juntos sino que también deben hacerse responsables tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros de trabajo (Barkley, Major y Cross, 2014, p.8). Además, debe mencionarse que para lograr buenos resultados de aprendizaje, así como un aprendizaje significativo, la colaboración entre pares se torna necesaria. Se requiere que los estudiantes trabajen activamente y compartan de forma equitativa la carga de trabajo (Barkley, Major y Cross, 2014, p.4).

Desde este punto de partida el concepto colaboración es también fundamental para la implementación de la estrategia didáctica. Durante el proceso hemos puesto en marcha los Talleres transformacionales, como dispositivos para motivar, generar instancias de comunicación asertiva y el despliegue de competencias basadas en el uso de la inteligencia emocional.