

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del  
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2015.

# **Narrativas sobre un dispositivo de enseñanza que posibilita la construcción de un rol docente.**

Llobet, Sebastián, Luna, María Eugenia y  
Palacios, Adriana.

Cita:

Llobet, Sebastián, Luna, María Eugenia y Palacios, Adriana (2015).  
*Narrativas sobre un dispositivo de enseñanza que posibilita la  
construcción de un rol docente. VII Congreso Internacional de  
Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de  
Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del  
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires,  
Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/457>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/Dhn>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso  
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su  
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:  
<https://www.aacademica.org>.*

# NARRATIVAS SOBRE UN DISPOSITIVO DE ENSEÑANZA QUE POSIBILITA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ROL DOCENTE

Llobet, Sebastián; Luna, María Eugenia; Palacios, Adriana  
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo es de carácter descriptivo y tiene por objetivo relatar el dispositivo de enseñanza que se lleva adelante en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología, perteneciente a la carrera de Profesorado en Psicología de la UNLP. Habría tres herramientas fundamentales y centrales en la propuesta de formación que se ofrece a los futuros Profesores en Psicología. Estos ejes son: 1) la narrativa, 2) las micro clases y 3) la planificación. Para abordar la primera de estas herramientas se tomarán los aportes realizados por Gloria Edelestein, dentro de su mirada socio-antropológica, con respecto a la narrativa. Asimismo se hará hincapié en la actividad de la realización de una autobiografía por parte de los alumnos como tarea inaugural de esta herramienta, siendo esta de principal importancia para el carácter reflexivo que se pretende dar a las prácticas de la enseñanza. Como segundo eje-herramienta se presentará el dispositivo de micro-clases, el cual permite a los alumnos un paulatino acercamiento a la futura práctica docente, pero en una situación controlada y de carácter ficcional. Finalmente se presentará a la planificación, en su carácter flexible, como una posibilitadora de un “hacer” frente a la clase.

## Palabras clave

Profesor, Narrativa, Micro-clase, Planificación

## ABSTRACT

NARRATIVE WRITINGS ON A TRAINING MECHANISM THAT ALLOWS THE CONSTRUCTION OF A TEACHING ROLE

This paper intends to describe the teaching mechanism carried at the chair for Didactic Planning and Teaching Practices in Psychology, in the context of the Psychology Teacher Degree by UNLP. There would be three main and fundamental tools provided by the training presented to future Teachers in Psychology. These are: 1) narrative, 2) micro-classes and 3) planning. To approach the first of these tools, Gloria Edelestein's contribution regarding narrative, in the context of her social-anthropological perspective, will be taken into account. Furthermore, emphasis will be placed in the writing of an autobiography by the students as the opening task for this tool, and of primary importance to the reflective nature intended for teaching practices. Secondly, the micro-classes device will be addressed, which allows students a gradual approach to their future teaching practices, while in a controlled and fictional situation. Finally, planning will be introduced, considering its flexible nature, as a means for “doing” at the class.

## Key words

Teacher, Narrative, Micro-class, Planning

El presente trabajo es de carácter descriptivo y tiene por objetivo relatar el dispositivo de enseñanza que se lleva adelante en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología. Dicha asignatura pertenece al quinto año de la carrera del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Es de destacarse que dicha materia es de carácter anual. Durante el primer cuatrimestre los alumnos deben asistir a un espacio de teóricos y prácticos, en donde se abordan los contenidos conceptuales que incluye el programa de la materia, siendo esta la base para la práctica profesional supervisada en establecimientos educativos de nivel secundario o terciario, a llevarse a cabo durante el segundo cuatrimestre.

Los núcleos temáticos que se seleccionaron para su abordaje en la asignatura son los siguientes: La configuración de la identidad docente; La construcción del conocimiento profesional docente, La enseñanza del conocimiento psicológico; El saber sobre la institución educativa; La evaluación educativa.

Sin embargo si bien hay dos momentos diferencias en la materia uno de los mayores desafíos que enfrenta el dispositivo de enseñanza es poder pensar estos dos espacios intrincados e interrelacionados; para que el alumno pueda capturar su devenir docente como un proceso, en el cual va a dar cuenta de las herramientas que se fueron construyendo en la primer parte del año. Hay que tener en cuenta que en la construcción de estas herramientas el apuntalamiento del profesor adquiere una importancia clave en su función de *andamiaje* (Bruner, 1988, 1997) con respecto a la delimitación de los núcleos conceptuales principales, transmisión de interés, síntesis de ideas, señalamiento de contradicciones y problemáticas implícitas o subyacentes, clarificación de conceptos, evacuación de dudas y la producción de estrategias de transmisión a través de la *transposición didáctica* (Chevallard, 1991).

Desde nuestra óptica docente, habría tres herramientas fundamentales y centrales en la propuesta de formación que tenemos para los futuros Profesores en Psicología. Estos ejes son: 1) la narrativa, 2) la micro clase y 3) la planificación.

A continuación nos centraremos en el desarrollo de cada uno de estos ejes.

En primera instancia debemos especificar que comprendemos por narrativa, para ello nos centraremos principalmente en los aportes, que desde una mirada socio-antropológica realiza Gloria Edelstein, quien a su vez se sirve de los aportes construidos por otros teóricos. Esta autora señala que “Una buena narración tiene que constituirse en invitación a participar, debería ser leída y vivida vicariamente por otras personas y esto permitirá valorar la calidad de los manuscritos. Una narración con estas características lleva algunas marcas, entre otras, principalmente, que el lector conecta con ella reconociendo los detalles, imaginando las escenas y reconstruyéndolas con asociaciones de recuerdos propios. Se trata de hacer del relato algo plausible, algo así como que el lector sienta que puede

ver lo que se describe en el relato como si estuviera allí” (Edelstein, 2011:120).

La narrativa, desde esta óptica es pensada como una estrategia para que el alumno pueda historizar diferentes experiencias escolares y docentes. La inauguración de un espacio en el que circulen las diferentes narrativas se da desde el primer encuentro de los alumnos con su docente-coordinador, en tanto se les pide a los alumnos que realicen una autobiografía escolar. En el caso particular de esta narrativa, la de la autobiografía vemos como opera un soporte escrito de la misma, sin embargo es de señalar que también opera un soporte oral sobre la narrativa, ya que desde este propio contenido surgen encadenamientos de sentidos que se dan en la propia reflexión, tanto individual como grupal y que son intercambiados de forma verbal. Esta narrativa tiene un carácter transversal ya que si bien tiene un momento inaugural constantemente se la utiliza como recurso que posibilita la reflexión sobre el propio hacer de los alumnos y del docente-coordinador.

La autobiografía, de esta forma, cobra un carácter recursivo al compartirla con otros, re-leerla nuevamente, o por el ejercicio de seleccionar algunos fragmentos de la misma que sirvan como ejemplificadores de algún concepto trabajado en el espacio de los prácticos. Este trabajo sobre la propia auto-biografía hace que surjan nuevos fragmentos de la misma, o bien que lo ya escrito cobre otro significado a la luz de la propia reflexión.

Esta idea se ve claramente en lo que nos propone Bruner, ya que este autor plantea que *“Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso. Aun cuando creamos mundos posibles en la ficción, no abandonamos lo familiar, sino que lo subjuntivizamos, transformándolo en lo que hubiera podido ser y en lo que podría ser. La mente del hombre, por más ejercitada que esté su memoria o refinados sus sistemas de registro, nunca podrá recuperar por completo y de modo fiel el pasado. Pero tampoco puede escapar de él”* (Bruner, 2003:130)

La reflexión, de esta manera, permite analizar lo que realmente se hace, y tomando a Schön se despliega en tres “niveles” diferentes de conciencia o explicitación del pensamiento. Los tres niveles son “conocimiento en la acción”, donde el pensamiento es completamente implícito, encerrado en el propio hacer; la “reflexión en la acción”, que se produce cuando, a causa de algún problema o dificultades, trasladamos nuestra capacidad de interpretar al nivel de la conciencia pero sin detener nuestra actividad; y la “reflexión sobre la acción” que tiene lugar después de los hechos, cuando tratamos de articular para nosotros mismos o para otros, algunos de los procesos que han tenido lugar en el transcurso de nuestras acciones. Estos tres niveles de la reflexión atraviesan toda la práctica docente de los alumnos así como su historia escolar.

Tanto la narrativa como la reflexión están fuertemente vinculadas con los otros dos ejes, los cuales desarrollaremos a continuación, ya que se pretende que el alumno pueda reflexionar sobre su micro clase y sus planificaciones a partir de un soporte narrativo escrito u oral.

Con respecto a la micro clase, podemos decir que consideramos a la misma como una *estrategia-metodológica* que contribuye en la formación de docentes, a la construcción del quehacer reflexivo, con posibilidades permanentes de revisión/ resignificación a partir del ejercicio pos-activo de la autoevaluación y la consideración de un espacio de intercambio con los compañeros como alumnos ficcionales, a fin de tomar conocimiento del desempeño y capitalizar los logros como modificar errores.

La micro-enseñanza se postula como una respuesta a muchas de las deficiencias de los programas tradicionales de la educación de

maestros y profesores. Estos se sostenían en dos elementos: los métodos de enseñanza y cursos teóricos, y las prácticas supervisadas de enseñanza. Respecto de los sujetos en formación, las dificultades se situaban a la hora de vincular el contenido, muchas veces abstracto, de los cursos con la práctica concreta del aula, y la enseñanza supervisada aparecía en este punto insuficiente por cuestiones tales como la falta de preparación de los supervisores para dicha tarea, la limitación temporal para atender a cuestiones individuales y en consecuencia, la dificultad para generar una “retroalimentación objetiva sobre la eficacia del propio accionar” (Peleberg; 1970).

Es así que esta estrategia persiguió los siguientes propósitos: desarrollar la experiencia preliminar y práctica de la enseñanza, convertirse en un medio de investigación para explorar los efectos de la actuación bajo condiciones controladas y funcionar como un medio de preparación para profesores en servicio.

Allen y Ryan (1978) consideran que la micro-enseñanza se basa en las siguientes proposiciones esenciales:

1. Es una situación de enseñanza real: Aún cuando la situación de enseñanza esté previamente armada, en el sentido de que el profesor y alumnos trabajan juntos en esta situación de práctica, sin embargo, se produce verdadera enseñanza.
2. Reduce la situación compleja de un salón de clases: Se reduce el número de alumnos, el alcance para la enseñanza y la duración de la clase.
3. Se enfoca en la realización de tareas específicas: éstas pueden ser: la práctica de habilidades para la enseñanza, el dominio de ciertos materiales de enseñanza, etc.
4. Permite un mayor control de la práctica: en un escenario provisto para la práctica, el tiempo, los alumnos, los tipos de realimentación y muchos otros factores que pueden ser susceptibles de manipulación, lo que permite un alto grado de control del programa.
5. Posibilita mayores recursos de realimentación: inmediatamente después de dictar una “microclase”, el practicante hace la crítica de su actuación. Para proporcionarle una mejor comprensión de ella se cuenta con varias fuentes de realimentación como la ayuda de un supervisor, el mismo practicante con la ayuda de un video, entre otros.

Esta estrategia se sostiene en dos elementos que constituirían los principales aportes al entrenamiento docente. Por un lado, la situación controlada que supone la experiencia en laboratorio; así la micro-enseñanza permitiría simplificar/aislar variables y acontecimientos que en la práctica profesional resultan imprevisibles lo que redundaría en “facilitar el proceso de entrenamiento y asegurar mayor efectividad a través de la reducción a escala del número de estudiantes, la duración de la clase y el material a ser cubierto” (Peleberg; 1970).

Por otro lado, se apoya en la consideración de las habilidades técnicas como objetivos de la micro-enseñanza. El establecimiento de “un repertorio de capacidades de la enseñanza tales como: conferencias, interrogatorios, dirección de discusiones y dominio de las estrategias de enseñanza” (Peleberg; 1970) pretenden ser analizadas desde el acercamiento que la “micro-clase” posibilitaría. Dichas habilidades o también llamadas micro-elementos se sostienen en una concepción según la cual “antes de comprender, aprender o ejecutar efectivamente la tarea compleja de la enseñanza, se deberían poder dominar los componente de esa tarea” (Peleberg; 1989).

La micro-enseñanza definida entonces como un proceso sistemático para el adiestramiento de maestros, con base en la adquisición de técnicas y habilidades de enseñanza que se complementan con una práctica bien organizada, evidencia una impronta positivista en

tanto se enfatizan habilidades propias de una concepción técnica de la enseñanza.

Si bien la micro-enseñanza aparece teñida por una tradición técnico-academicista en lo que refiere a la formación docente, puede ser repensada a la luz de conceptualizaciones vinculadas a la enseñanza reflexiva.

Partiendo de considerar a la enseñanza como una práctica compleja *“la enseñanza es una práctica que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas”* (Pérez Gómez, 1993:15), destacamos el carácter emergente y situacional del conocimiento que se pone en juego, elaborado en el propio escenario, que invita al sujeto a objetivar su práctica para transformarla en el material de su reflexión.

En este sentido, uno de los objetivos de la implementación de la “microclase” será la reflexión de las instancias pre-activas, interactivas y pos-activas. Será el profesor quien en su práctica, deberá preocuparse por las consecuencias de sus actos. Y aún, se puede ir un poco más lejos y hacer referencia a que la reflexión sobre la acción del docente en solitario, si bien es necesaria, no es suficiente. Hay que plantear a la reflexión como la presenta Lucarelli (2004). La autora refiere a que, a raíz de que la construcción del conocimiento es social y que el significado también es creado en relación con los demás, la reflexión y la creación del sentido, también son un proceso social. Pensando con otros se puede llegar más lejos, se encuentran diversos sentidos a un mismo hecho y se presentan diversas perspectivas ante una misma situación.

La microclase contribuye, en la formación de docentes, a la construcción de un quehacer reflexivo, con posibilidades permanentes de revisión/resignificación a partir del ejercicio pos-activo de la autoevaluación y de la consideración de un espacio de intercambio con los compañeros que ofician de alumnos, a fin de tomar conocimiento del desempeño y capitalizar los logros tanto como modificar errores. La selección de esta estrategia metodológica por parte del docente coordinador de los trabajos prácticos posibilita el acercamiento paulatino de los alumnos a la práctica. Asimismo cobra el valor inaugural en la toma de posición del rol docente, aunque en una situación controlada y ficcional.

Adentrándonos ya en el último de los tres ejes aquí abordados, debemos tener en cuenta las siguientes apreciaciones con respecto a la planificación.

En primer instancia nos serviremos de la conceptualización que Bixio (2003) realiza sobre la misma; esta autora define a la planificación como un instrumento de mediación entre los significados construidos por la ciencia, la cultura escolar y los del alumno, a su vez la comprende como un instrumento de trabajo indispensable para la labor cotidiana de los docentes, siendo que no hay un modelo único o mejor. Se trata más bien de acercar elementos que el docente pueda utilizar de acuerdo a sus necesidades y construir sobre esta base la planificación que considere más conveniente y viables para trabajar. La planificación requiere que sea flexible, dinámica.

Si bien la noción de planificación que nos presenta Bixio ha logrado ganar cierto terreno hace algunas décadas, podemos pensar que ésta es una perspectiva de planificación que se inscribe dentro de una corriente tradicional y está centrada en la definición pormenorizada de los productos de la enseñanza, planteando a la planificación y al currículum como tecnología. El problema central que esboza este modelo es el de legar a una técnica objetiva aquello que debe ser enseñado en la escuela, es por ello que su mirada esta puesta exclusivamente en los objetivos pensados estos como

conductas que el alumno debe alcanzar.

Otra perspectiva de la planificación es la planteada por Salinas, la cual refiere a pensar la planificación como una investigación. Esta perspectiva se centra en pensar a la misma alimentada por previsiones, por lo tanto sujeta a aciertos y errores y con grados de flexibilidad suficientes que le permitan realizar modificaciones a fin de solucionar aquellos problemas que se presenten, pero ello a partir de la capacidad de detectarlos, descubrirlos. Estas características son las que permiten pensar el proceso de planificación como una investigación ya que supone experimentación, elaboración de hipótesis, refutaciones, confirmaciones y conclusiones.

Debemos tener en cuenta que este carácter flexible refiere a todos los momentos que hacen a la planificación, al pre-activo, interactivo y pos-activo, ya que cuando el docente está preparando su clase debe hacer dialogar constantemente los elementos que componen a esta planificación. Al plantear las actividades muchas veces se repiensen los objetivos o a la inversa, se trabaja una y otra vez sobre la coherencia interna de lo que se está elaborando, lo mismo sucede en el aula en donde se presentan situaciones de inmediatez sobre las cuales el profesor debe actuar, o donde debe re-elaborar ciertas cuestiones que pensó en la etapa pre-activa dado que no están funcionando como había previsto, y luego en la etapa pos-activa donde realmente se debe poder reflexionar sobre lo acontecido en el micro espacio del aula. En este sentido puede entenderse a la planificación como algo dinámico, que está en constante movimiento.

Para concluir podemos pensar que estos tres ejes son herramientas claves para la construcción de un rol docente por parte de los alumnos que transitan la asignatura. No se debe perder de vista además la particularidad de cada alumno, que al asumir su rol como docente va a tomar herramientas que sean acordes a su propio estilo, a su manera de pensar la “buena enseñanza”, en su posicionamiento en relación a los contenidos, entre otras cuestiones. En este sentido, las herramientas son en sí constructos, dado que los alumnos deben moldear las mismas, aprehenderlas y ponerlas a trabajar.

Estas herramientas son utilizadas y re-interpretadas en la singularidad de cada alumno-docente, a partir de las propias configuraciones como a partir del macro espacio en el que se lleva adelante la práctica, siendo siempre re-pensadas a la luz de las mismas y puestas a prueba en cada configuración didáctica

Estas herramientas se encuentran en constante dialogo con la historia propia de cada uno, en tanto interpelan ciertos hábitos, al decir de Bourdieu, ciertas formas de pensar y actuar, tanto en relación al mundo, como a la enseñanza. De esta forma, las distintas herramientas conceptuales con las que cuenta un docente se encuentra en constante movimiento, en constante cambio, haciendo que este dinamismo se vea expresado en la propia práctica, en la puesta en escena del cuerpo, que va a configurar su propio quehacer y a su vez su propia configuración.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós
- Bixio, C. (2003) *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. 1ª parte.: La planificación.
- Salinas, D. (1994.) *La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional?* En Angulo, J.F. y Blanco, N. (Coords.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Ediciones Aljibe.