

Desarrollo de competencias docentes en el marco de comunidades de aprendizaje

Un estudio desde la perspectiva sociohistórica

Development of teaching competences in the framework of learning communities

A study from the socio-historical perspective

María José Néspolo, Alejandra Panizzo y Augusto Vargas

majonespolo@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología, UBA

Eje temático: Psicología educacional. Orientación vocacional y ocupacional

Resumen

La formación docente está atravesada por fuertes demandas y tensiones, tanto respecto a las perspectivas teóricas que la sustentan, como a la complejidad de problemáticas a las que, cada vez con mayor urgencia, se debe dar respuesta en los contextos escolares.

En este sentido, la necesidad de desarrollo de “competencias docentes” ha alcanzado en los últimos años una importante difusión. Por un lado, se han realizado críticas a la visión instrumental y tecnocrática del concepto; por otro, se ha señalado su utilidad para dar cuenta de una formación profesional que impulse tanto la apropiación de saberes como su puesta en juego en la resolución de problemáticas situadas.

Muchos autores estudian las competencias desde una visión individual, otros las consideran como una categoría compleja que expresa un vínculo relacional. El objetivo de este trabajo es compartir reflexiones sobre el trabajo que desde la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología, en el Profesorado de Psicología de la UBA, realizamos e investigamos, posicionándonos

en el carácter relacional y dialéctico de las competencias, tomando como sustentación teórica el enfoque histórico-social y teorías afines.

En esta perspectiva puede definirse “competencia” como “proceso emergente y autorregulado de actualización de potencialidades y de movilización-articulación de los recursos necesarios, orientado a dar respuesta a una demanda contextual, de una práctica social e históricamente construida, que se expresa en un desempeño individual y/o colectivo autorregulado y socialmente valorado por su idoneidad” (Rodríguez Mena-García, 2015: 21). Esta definición implica considerar la práctica profesional como “actividad culturalmente mediada”, un sistema de actividad (Leontiev 1971; Vigotsky, 1996; Wertsch, 1998) y además como una práctica colectiva, reflexiva, crítica, marcada la autonomía y la responsabilidad.

Abordamos el *problema* de desarrollo de competencias así definidas. El *objetivo* es explorar intervenciones que sostengan una propuesta pedagógica didáctica que habilite el desarrollo de competencias en los profesores en formación. La *metodología* propuesta plantea la constitución de *comunidades de aprendizaje*, en los espacios de clases que andamian y sostienen: las prácticas de residencias en nivel medio y superior de los profesores en formación; el registro narrativo de experiencias pedagógicas y de la autobiografía escolar; microclases; espacios de autoevaluación, coevaluación, evaluación y metaevaluación que funcionan a modo de ateneos de pensamiento crítico, promoviendo la reflexión sobre la práctica, el diseño de propuestas superadoras y el análisis del propio proceso formativo y de la comunidad. Estas estrategias permiten:

- Recuperar la vivencia como unidad afectivo-intelectual y como experiencia social y cultural (Vygotsky, 1996), revirtiendo la escisión emoción-cognición observada en el desacople de saberes en las prácticas habituales.
- Construir espacios de reflexión y dialoguicidad (Bakhtin, 1982). Encuentro de voces y perspectivas para salir del encapsulamiento de disciplinas y agencias profesionales proponiendo la construcción de conocimientos en equipos de

trabajo que aborden situaciones-problema en contextos de práctica, de descubrimiento y de crítica (Engeström, 2001).

- Historizar y remediatizar la memoria social (Engeström, 1992), recuperando la experiencia como estrategia contra la fragmentación de la memoria, el borramiento de las huellas del pasado de la actividad, sus significados y mediaciones implícitas, que se han naturalizado y determinan su fijeza y su desproblematización.

Las *comunidades de aprendizaje* tienen basamento en el concepto de “comunidad de práctica” (Lave y Wenger, 1991), como entramado de relaciones intersubjetivas, actividades, identidades, artefactos e instrumentos, donde la participación gradual y creciente permite la efectividad de los aprendizajes. Pueden describirse como dimensiones centrales de la comunidad: el compromiso mutuo, el esfuerzo conjunto, y un repertorio de discursos y acciones compartidos históricamente producidos. El grupo es pensado como *entramado*, espacio potencial que permite tejer relaciones entre conocimientos teóricos y prácticos, explícitos e implícitos. Un discurso colaborativo como “encuentro de mentes” (Cazden, 2010) que realiza conexiones construyendo sobre lo familiar y otorga sostén para comprender relaciones intelectuales tanto de similitud como de diferencia entre lo conocido y lo nuevo. En este sentido, el entramado posibilita conectar y desbloquear, introducir modificaciones tomando a las aulas como *espacios híbridos*, es decir, como lugares de encuentro, puentes entre discursos.

Proponemos como estrategia de formación y enseñanza la construcción de comunidades de aprendizaje, que pueden definirse como “historias compartidas de aprendizaje” (Rodríguez Arocho y Alemán, 2009: 7), zonas de construcción y desarrollo que desde un uso social o colectivo pueden “entenderse como la distancia entre las acciones cotidianas de los individuos y la forma históricamente nueva de la actividad social que puede ser colectivamente generada” (Baquero, 2012: 78). En ellas se configuran andamiajes múltiples y las experiencias pueden generar transformaciones de conocimiento para prevenir el estancamiento y la

reproducción acrítica, permitiendo, en tanto sistemas de actividad, transformaciones expansivas (Engeström, 2001).

Palabras clave: formación docente, comunidad de aprendizaje, competencias profesionales.

Abstract

The teacher training is crossed by strong demands and tensions, both with respect to the theoretical perspectives that support it, and the complexity of problems, which, with increasing urgency, must be attended in school contexts.

In this sense, the need for the development of “teaching competences” has reached an important dissemination in recent years. On the one hand, the instrumental and technocratic vision of the concept has been criticized; on the other, it has been pointed out its usefulness to account for a professional training that promotes both the appropriation of knowledge and its implementation in the resolution of situated problems.

Many authors study competences from an individual view, others consider them as a complex category that expresses a relational link. The objective of this work is to share reflections on the work that from the chair Special Didactics and Practice of the Teaching in Psychology, in the UBA’s School of Psychology, we carry out and investigate, positioning ourselves in the relational and dialectical character of the competences, taking as theoretical support the historical-social approach and related theories.

In this perspective, competence can be defined as an “emerging and self-regulated process of updating potentialities, and mobilization-articulation of the necessary resources aimed at responding to a contextual demand, of a socially and historically constructed practice, which is expressed in an individual and/or collective performance that is self-regulated and socially valued for its suitability” (Rodríguez-Mena García, 2019: 21). This definition implies considering professional practice as a “culturally mediated activity”, a system of activity (Vigotsky, 1996; Leontiev, 1971; Wertsch, 1998) and also as a collective, reflective, critical practice where autonomy

and responsibility should be noticeable.

We propose in the classrooms the constitution of learning communities that support: the practices of residences for teachers in middle and upper level of training; the narrative record of pedagogical experiences and school autobiography; micro-classes; spaces of self-evaluation, co-evaluation, evaluation and meta-evaluation that work as an athenaeum of critical thinking, promoting reflection on practice, design of successful proposals and analysis of the training process and the community itself. These strategies allow:

- To recover the experience as an affective-intellectual unit and as a social and cultural experience (Vygotsky, 1996), reversing the emotion-cognition excision observed in the decoupling of knowledge in habitual practices.

- Build spaces for reflection and dialogue (Bakhtin, 1982). Meeting voices and perspectives to avoid the encapsulation of disciplines and professional agencies, proposing the construction of knowledge in work teams that address problem situations in contexts of practice, discovery and criticism. (Engeström, 2001)

- Historicize and re-mediate social memory (Engeström, 1992), recovering experience as a strategy against fragmentation of memory, the loss of the traces of the activity's past, its meanings and implicit mediations), which have become naturalized and determine their fixity and their problematization.

Learning communities are based on the concept of "community of practice" (Wenger & Lave, 1991), as a framework of intersubjective relationships, activities, identities, artifacts and instruments, where the gradual and increasing participation allows the effectiveness of learning. They can be described as central dimensions of the community: mutual commitment, joint effort, and a repertoire of historically produced speeches and shared actions. The group is thought of as a framework, a potential space that allows weaving relationships between theoretical and practical knowledge, explicit and implicit. A collaborative discourse like "meeting of minds" (Cazden, 2010), that makes connections building on the familiar and gives support to understand intellectual relationships of both similarity and difference between the known and the new. In this sense, the network makes it possible to connect and unlock, to introduce modifications taking the classrooms as hybrid spaces, that is, as meeting places, bridges between speeches.

We propose as a training and teaching strategy the construction of learning communities, which can be defined as “shared learning stories” (Rodríguez Arocho & Alemán, 2009: 7), construction and development areas. They can “be understood as the distance between the daily actions of individuals and the historically new form of social activity that can be collectively generated” (Baquero, 2012: 78). They set up multiple scaffolds and experiences which can generate knowledge transformations to prevent stagnation and uncritical reproduction, allowing expansive transformations as activity systems (Engeström, 2001).

Keywords: teacher training, learning community, professional skills.

Referencias bibliográficas

- Bakhtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Baquero, R. (2012). Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Noveduc y CEM.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de mentes. En N. E. Elichiry (Comp.), *Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1).
- Engeström, Y. (1992). El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones. En Y. Engeström y otros, *Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad* (pp.157-186). Buenos Aires: Paidós.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México: UNAM.
- Rodríguez Arocho W. y Alemán A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Actualidades investigativas*

en educación, 9, pp. 1-21. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>

Rodríguez-Mena García, M. (2015). Las competencias y su formación desde el enfoque histórico social. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 3(7), pp. 73-85. <https://acupsi.org/articulo/91/las-competencias-y-su-formacin-desde-el-enfoque-histrico-social.html>

Vygotsky, L. (1996). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor

Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.