

Psicología educacional: un espacio curricular como actividad sociocultural.

Gomez Natalia.

Cita:

Gomez Natalia (2019). *Psicología educacional: un espacio curricular como actividad sociocultural*. Séptimo Congreso Internacional de Investigación en Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/gomeznatalia/30>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pDGn/bZn>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

ACTAS DEL SÉPTIMO CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA
ISBN 978-950-34-1863-5 | LA PLATA, DICIEMBRE DE 2019

PSICOLOGIA EDUCACIONAL:

UN ESPACIO CURRICULAR COMO ACTIVIDAD SOCIOCULTURAL

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY:

A CURRICULAR SPACE AS A SOCIOCULTURAL ACTIVITY

Natalia Gómez

gomez__natalia@hotmail.com

Facultad de Psicología

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Introducción

El trabajo se inserta en el Proyecto de Investigación “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”, UBACYT Grupos Consolidados, dirigido por Magister Cristina Erasquin, entre 1 de enero de 2016 y 31 de diciembre de 2019.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Facultad de
Psicología



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

El trabajo analiza como actividad sociocultural (Rogoff, 1997; Erausquin, 2014; Erausquin y Bur 2017) una práctica educativa en dos comisiones (A y B) del espacio curricular “Psicología Educacional” correspondiente al presente año y al segundo año del plan de estudio del Profesorado de Nivel Inicial en un Instituto de Formación Docente en Bariloche.

En tanto la psicología educacional toma como objeto de estudio al aprendizaje escolar e interroga los procesos de escolarización, los determinantes duros y el proyecto político - histórico que atraviesa las instituciones educativas (Baquero y Terigi, 1996) es que se considera reflexionar sobre los procesos de enseñanza aprendizaje del propio espacio curricular (Baquero, 2010).

Los objetivos son: A. Contextualizar la actividad sociocultural; B. Reflexionar sobre el proceso educativo en relación a las evaluaciones y “desempeños esperados”.

Marco conceptual

Se considera a la actividad sociocultural en la interdependencia e implicación de los tres planos, aprendizaje, participación guiada y apropiación participativa, como unidad de análisis (Rogoff, 1997).

Dado que se interroga la actividad socio cultural en el ámbito educativo formal, se explicita que como docente se considera a la educación como práctica de la libertad (Freire, 2011) donde los actores debaten, cuestionan y reflexionan en tensión con prácticas educativas que reproducen la educación bancaria. La reflexión acerca de la propia realidad y el diálogo continuo son experiencias sociales que en el proceso educativo nos movilizan hacia otras críticas, construcciones y aprendizajes de toda/os la/os implicada/os en el acto educativo (Freire, 2010). Asimismo, el acto educativo es social por lo que la práctica educativa implica relaciones de contexto, ética, política, economía y cultura. Por lo tanto, explicitar los aspectos éticos y políticos que se consideran de la educación en el cruce con la psicología son fundamentales para el análisis de esta actividad (Erausquin y Zabaleta, 2017).

Se consideran los términos evaluación procesual y sumativa y las herramientas de evaluación como instancias para problematizar el aprendizaje de la educación formal (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Metodología

El trabajo es un análisis de caso de tipo cualitativo con triangulación de marcos teóricos y metodológicos. Las técnicas que se utilizan son observación participante, notas de campo y análisis de documentos como el Diseño Curricular Jurisdiccional en el Profesorado de Nivel Inicial de la unidad curricular Psicología Educativa, programa del espacio curricular, evaluación institucional, artículo de las dimensiones institucional cultural del dispositivo del Instituto en relación a la inclusión. Las técnicas se seleccionan en tanto trabajo como docente en el Instituto de Formación Docente y autora del trabajo.

Análisis

A. Contexto de la actividad

El Instituto de Formación Docente de Bariloche recibe aproximadamente 1.500 estudiantes entre las tres carreras del Profesorado en Educación Inicial, Primaria y Especial y es una población “diversa” en tanto pertenecen a diferentes lugares rurales y urbanos de la provincia de Río Negro (Gómez, 2019). El Profesorado de Educación Inicial es la más numerosa en matrícula, en primer año supera la/os 160 estudiantes por materia, entre nueva/os ingresantes y quienes recursan.

Un primer análisis de la dimensión institucional cultural de los dispositivos que se entran para fortalecer la inclusión de futura/os docentes en este instituto, así como, algunos obstáculos (Gómez, 2019) se cree que es necesario para problematizar la propia práctica educativa. La construcción del saber, en el cruce en

la formación como docentes y psicóloga/os, que trabajamos en las instituciones educacionales atraviesa tensiones desde el año 1999 hasta la actualidad, en cuanto a la especificidad del rol, intervenciones y posibilidad de formulación de problemas propios del contexto educativo, sin reduccionismos o extrapolaciones del ámbito “clínico” (Erausquin y Bur, 2017). La especificidad de la docencia en el campo disciplinar psicología en la formación docente, también es un proceso en construcción que genera tensiones entre el reduccionismo y el aplicacionismo de este campo (Baquero, 2010).

Asimismo, a partir de la diversidad que acontece en los grupos del Instituto y los atravesamientos de la desigualdad social, cultural y escolar propios del contexto de la provincia (Gómez, 2019) es necesario revisar los procesos educativos y evaluativos del espacio curricular.

Por ello, considero fundamental contextualizar algunas tramas institucionales entre factores y dimensiones en la complejidad de la enseñanza del espacio curricular.

Psicología Educacional es un espacio curricular que corresponde al primer cuatrimestre del segundo año del plan de estudios del Profesorado de Educación Inicial. Para poder cursar el espacio curricular no tiene materias correlativas. Si posee dos materias correlativas que dependen de la aprobación de la unidad curricular y corresponden al cuarto año de estudio. Para aprobar el “Seminario: Problemáticas Socioeducativas de la Educación Inicial de 4º año” y cursar “Prácticas Docentes IV y Residencia Pedagógica”, la/os estudiantes deben tener el final aprobado de “Psicología Educacional”. Por lo que, pueden cursar estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto año del Profesorado. En estas comisiones en particular, se encontraban mayoritariamente estudiantes de segundo año y en menor medida de primero, tercero y cuarto.

En la comisión A se inscribieron 55 estudiantes y finalizaron 38. En la comisión B se inscribieron 41 y terminaron la cursada 34. Aunque, a partir de la semana ocho, por cuestiones edilicias, algunas estudiantes de la comisión B se cambiaron y

participaron en la comisión A. La mayoría son estudiantes mujeres y en la comisión B, un varón.

Si bien la cursada constaba de una duración de 15 semanas, su duración real fue de 13 semanas debido a 2 feriados. La cursada cotidiana consistió en tres horas presenciales y una virtual.

La siguiente propuesta presencial se implementó en ambas comisiones. Con perspectiva de trabajo general se consignó una planificación día a día, con objetivos específicos e incluyó actividades de inicio, desarrollo y cierre para cada clase. La explicitación de algunas tentativas del programa general, planificaciones y estrategias son parte de la especificidad de la labor docente en la enseñanza (Litwin, 2008) ya que, una posible guía propicia transformaciones que se realizan en el aula en relación dialéctica al proceso del grupo clase e institucional.

Como actividad inicial se trabajaron dinámicas de grupos y se dió lugar para una posterior reflexión de la misma. Se implementaron dinámicas de grupos con objetivos de reconocimiento, coordinación, exploración y cooperación. Las técnicas seleccionadas se vinculaban con actividades específicas del nivel inicial o el juego, así como, con contenidos temáticos del espacio curricular o de otros espacios curriculares. Por lo que, las preguntas que orientaban la reflexión posterior se consignaban como disparadoras para pensar posibles relaciones con el nivel, el espacio curricular u otros espacios curriculares.

En el desarrollo de la clase y en relación a los conceptos teóricos se abordaron: los conocimientos previos a través de diversas estrategias; la bibliografía leída o la selección de la/os autora/es vistos en otros espacios, como parte del programa; la contextualización del tema y/o autor/a. También, el acercamiento a las nuevas conceptualizaciones se trabajó a partir de las actividades, estrategias y recursos de enseñanza que se articularon con los propósitos y objetivos del día.

La articulación con otros espacios curriculares es posible en tanto hay diversos

aspectos institucionalizados que favorecen el encuentro entre la/os docentes, en este caso con el espacio de pedagogía, didáctica general y sujetos de la educación inicial como materias correspondientes al primer año. Por ejemplo, se comparten: las mesas de exámenes finales que se componen de tres docentes del área; reuniones semanales como área de las Ciencias de la Educación y Psicología; y la posibilidad de trabajo en parejas pedagógicas en los espacios curriculares. Estas situaciones están institucionalizadas en tanto corresponden a la distribución de cargas horarias de la/os docentes en la provincia con cargos de 12, 20 o 30 horas (Provincia de Río Negro. Consejo Provincial de Educación. Resolución 2425, 2016, Anexo I, capítulo 3, artículo 55) y por Disposición 39/18 (Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche, 9 de abril 2018) del Consejo Directivo del Instituto de Formación Docente de Bariloche en complemento de resoluciones, planes de estudio y diseños curriculares de la provincia. Asimismo, el equipo directivo fortalece estos aspectos de trabajo conjunto desde objetivos institucionales y propuestas in situ (Gómez, 2019).

Retomando el trabajo general en el aula, la actividad de cierre se consignó como parcial o final según lo abordado y con una propuesta pedagógica particular: palabras de cierre, dando cuenta de algo significativo que haya acontecido en clase. Entre estas palabras aparecieron diversos sentidos y las que más se reiteran son: sensaciones (“confundida”, “feliz”, “alegre”, “nervios”, “cansancio”) procesos cognitivos (“interpretación”, “compresión”, “explicación”, “escucha”) experiencias (“organización”, “grupo”, “trabajo”) y valoraciones (“entretenida”, “productivo”, “enriquecimiento”, “interesante”, “creativo”).

También, se contempló las continuidades en la planificación de acuerdo a lo acontecido en cada clase y la diversidad de variantes que sugirió el grupo clase. Destaco dos aspectos. El primero, es que en la comisión A se acordó una enmienda entre los “desempeños esperados” el cual fue consignado por el grupo clase como: “revisar el método de trabajo grupal en caso de que surjan otras estrategias”. Esta

enmienda sucede a partir de la explicitación de la modalidad de evaluación con la confección del Diario de Clase Grupal y el día que se firmaron los acuerdos pedagógicos del espacio. Dichos “Acuerdos Pedagógicos” son un formato institucional que se solicita, lee y acuerda en cada espacio curricular, allí figuran los “desempeños esperados” de la/os estudiantes y fue leído en conjunto con el Programa General.

El segundo aspecto a destacar son algunas situaciones compartidas por estudiantes durante el desarrollo de las clases que enriquecían y reorientaban la planificación de las clases en relación a relatos como experiencias personales de trabajo en educación, otras en referencia a familiares docentes o como madres con sus hija/os en el nivel.

En cuanto a la confección del Diario de Clase Grupal se solicitaron diversas acciones y narrativas para su elaboración tanto individuales como grupales. El Diario de Clase Grupal se escribió y corrigió clase a clase. Se dispusieron a lo largo de la cursada tres rotaciones en grupos, al azar: uno para las primeras cuatro semanas y otros dos diferentes para la primera y segunda evaluación presencial. Para la primera evaluación, el grupo se conformó el mismo día y continuó el trabajo por tres semanas en total. Para la segunda evaluación se distribuyó previamente el grupo con tres semanas de trabajo en clase y en la cuarta semana la evaluación en el foro. Por lo tanto, de las trece semanas, once corresponden a trabajo grupal, una semana que se desarrolló una clase virtual con entrega de un trabajo individual y la última de cierre con el grupo clase total.

El desarrollo de este apartado intentó dar cuenta de parte del proceso de esta experiencia educativa que se compone de acontecimientos en situación (Litwin, 2008; Erausquin y Bur, 2017), así como, de un aprendizaje en comunidad (Rogoff, 1997) que transforma actividades de enseñanza, aprendizaje y construcciones éticas en la elaboración – colaboración de las clases en tramas institucionales y sociales en contexto.

B. Proceso educativo: Evaluación y “desempeños esperados”

Pensar la evaluación como oportunidad implica revisar las decisiones de enseñanza. También, impacta en el aprendizaje si la/os estudiantes tienen la posibilidad de conocer logros, debilidades, registrar sus acciones, errores, revisar sus propios procesos de producción. Algunos de los dilemas en torno a la evaluación repercuten entre la recuperación de información, el uso, relación y su aplicación, además, de los tan conocidos de calificación y valoración que impactan al momento de reflexionar los aprendizajes (Anijovich y Cappelletti, 2017). Por ello, se tomaron decisiones en torno a qué aprender, explicitados en los “desempeños esperados” en los Acuerdos Pedagógicos leídos y firmados con el grupo clase, así como, en evaluaciones procesuales y sumativas, con el uso de instrumentos específicos.

Para el Diario de Clase Grupal se consideró un momento de evaluación procesual a través de una lista de cotejo, la cual era condición para la posibilidad de entrega en los dos momentos de calificación posterior. La lista de cotejo se basó en si realizaron o no las siguientes acciones: Diario Grupal, 1. Participé en el debate grupal, 2. Aporté en acción con un rol preestablecido (coordinador/a o registrador/a), 3. Aporté para la producción escrita con la síntesis de lo debatido, 4. Aporté en la producción final en la puesta en común; Singular, 5. Realicé el trabajo virtual en tiempo y forma, 6. Leí alguno de los materiales teóricos de la unidad 1, 7. Busqué los trabajos solicitados por el medio virtual (Autobiografía y trabajo de Pedagogía de la Educación Inicial), 8. Colaboré durante la clase con los materiales pedidos. Se considera que poder repensar en las acciones o ideas compartidas con otros, que realizo en la vida áulica y que implican diversas estrategias cognitivas, impactan a través de la “apropiación participativa” por la implicancia en la propia actividad sociocultural (Rogoff, 1997), en este caso, la actividad “educativa”.

Además, se consideraron dos momentos de entrega del Diario como evaluación sumativa para considerar las instancias aprobadas. Fueron evaluaciones confeccionadas una de forma escrita y otra oral y en cada instancia se promediaron

con dos notas: una grupal y una individual. De forma reiterada se realizaron devoluciones generales para el grupo clase en relación a las normas de citas, referencias bibliográficas y plagio. De forma reiterada, se realizaron devoluciones escritas en los trabajos de acuerdo a los propios procesos de aprendizaje en relación a contenidos teóricos, preguntas que amplíen hacia otros desarrollos, formas generales de escritura, puntuaciones, ortografía, claridad explícita en la lectura de las relaciones. Se considera que estas devoluciones aportan a la metacognición de los aprendizajes y posibles evaluaciones del proceso (Anijovich y Cappelletti, 2017).

La primera evaluación sumativa fue de producción escrita, constaba de cuatro consignas cuyos propósitos buscaban la relación, desarrollo y aplicación de contenidos teóricos y la reflexión individual. Esta evaluación fue autoevaluada grupalmente a la siguiente clase con una grilla de autoevaluación propuesta por la docente. A partir de esta grilla, se intercambiaba cada numeración por indicadores entre la nota del grupo y la docente y finalmente se promedió una nota final.

También se consignó un trabajo individual de tipo virtual. El mismo se corrigió de forma virtual con sugerencias para transformarlo antes de la entrega para una nota calificativa. Al calificarlo, las estudiantes podían autoevaluarlo con otra grilla e intercambiar la nota. Esta nota finalmente se promedió con aquella primer instancia del Diario de Clase Grupal.

En la última consigna de la primera evaluación del Diario de Clase Grupal, también se preguntó “¿qué me gustaría aprender?” en función de una orientación para la segunda evaluación. Esta pregunta se la decidió incluir a partir del comentario de una estudiante que deseaba profundizar en las diversas pedagogías que se leían en la formación y fue discutido con el grupo clase.

Las respuestas que escribieron en la comisión A fueron temáticas como: “Educación Sexual Integral” (ESI, en adelante), “Situaciones en sala”, “Aula y familias”, “conceptos”, “formas de trabajo grupal”; y en la comisión B: “psicología educacional y

jardín”, “contenidos”, “aula y contexto”, “juego y estrategias”. Estas temáticas se retomaron la clase siguiente a la autoevaluación. Se realizó una puesta en común de las mismas y se abrió la posibilidad de que surjan nuevas temáticas con lo que se conformaron los siguientes temas: en la comisión A, “ESI”, “Salas”, “Violencia Institucional”, “Juego”; en la comisión B, “ESI” y “juego”. Luego, cada una/o eligió qué tema deseaba aprender y por listado de números al azar se conformaron los grupos.

Esta segunda instancia de evaluación sumativa consistió en un foro donde debían expresar mínimamente el tema elegido y algunas ideas o reflexiones generales, donde toda/os participen y en 15 minutos.

El sustento escrito para el foro se conformó por decisión de cada grupo y en un trabajo presencial realizado durante tres semanas. Debían elegir consignas, modalidad de entrega escrita y evaluación.

Para esta segunda evaluación, se priorizó la organización, elección y creación por grupos, con una posición explícita en la “participación guiada” (Rogoff, 1997) desde el lugar docente ante las decisiones de colaboración, producción y acuerdos del proceso de aprendizaje grupal. En ocasiones, las sugerencias como docente fueron: revisar las consignas para que sean posibles en cuanto a su desarrollo escrito y tiempo áulico, pensar las situaciones problema con los factores que interrogaban, reflexionar sobre las relaciones entre los contenidos teóricos y las situaciones elegidas. En este sentido, se intentó generar situaciones que fortalezcan la “evaluación para el aprendizaje” en situación, en las interacciones, en las relaciones áulicas y procesos (Anijovich y Cappelletti, 2017, pág. 28-32).

Aún así, los criterios pedidos por la docente para esta instancia escrita como “evaluación formativa” (Anijovich y Cappelletti, 2017) fueron: utilizar la bibliografía abordada hasta el momento de dos unidades del programa, un texto de las otras dos unidades, tiempo y forma de entrega y registros de una clase particular. Esta clase particular consistió en la comisión A, en invitar a una docente, parte del equipo

directivo, para contarnos los cambios en el diseño curricular del Profesorado de Educación Inicial en la provincia y en la comisión B, se participó de una “feria de pedagogías”, guiado por la docente de pedagogía y realizado por el grupo clase de primer año del Profesorado de Educación Especial donde se expuso sobre los autores Freire y Dewey. Esta clase, se decidió con el grupo clase a partir de aquel comentario de la estudiante de retomar las pedagogías que se leen.

Para la evaluación “sumativa” del foro, los criterios docentes que se utilizaron fueron: 1. Distribución de la tarea y roles, 2. Modalidad general de presentación, producción y tiempo, 3. Exposición/argumentación/ participación en relación al contenido del trabajo, 4. Exposición/argumentación/ participación en relación al tema general, 5. Diario de Clase Grupal como sustento escrito en relación a la presentación. Cada criterio valió entre: 0. Inadecuado, 1. En proceso, 2. Adecuado.

Además, el día del foro se pidió al grupo clase, que cada una/o escribiera dos preguntas por cada presentación grupal. Dichas preguntas se evaluarían como parte de la nota individual para esta segunda instancia y también se solicitó una autoevaluación del “desempeño general”, argumentada y con una nota calificativa propia. En la mayoría se respetó la nota autoevaluada, salvo aquellas estudiantes donde se consideró una nota más elevada a la propuesta por ellas y con quienes se compartieron los criterios como docente del por qué consider “más nota” (una estudiante se “bajó nota”, porque pensó que respetar lo que desarrollaban las compañeras, aunque ella no estuviera de acuerdo, era “poca participación”).

El día del foro acontecieron diversas presentaciones. En la comisión A: uso de recursos visuales como diapositivas (uno), videos confeccionados por ellas mismas (uno) o de páginas web (dos); escenario lúdico (dos); juego (uno); dramatización (uno); audio musical (uno); afiche (uno); palabras claves (uno). Se destaca que en tres, de los nueve grupos en total, se hizo participar activamente al grupo clase en algún momento puntual.

En la comisión B surgieron en las presentaciones: juego (uno); exposición oral (dos). En esta comisión, ocurrió una situación particular el mismo día del foro: dos grupos de los cinco en total no pudieron trabajar de forma conjunta. Las estudiantes lo manifestaron frente al grupo clase y no rindieron. A partir de esta situación, luego de conversar lo sucedido, se resolvió que podían recuperar la instancia la siguiente semana, como estaba previsto y que cada una/o eligiera cómo. Cuatro estudiantes decidieron realizar la totalidad del trabajo de forma individual y otras en dos grupos, de dos y tres estudiantes. Todas estas presentaciones se realizaron de forma expositiva.

Como condición para regularizar la materia, dado que el trabajo en grupo era una condición para los “desempeños esperados” del acuerdo pedagógico (“Apropiar los saberes de forma práctica, grupal, reflexiva y participativa en el aula”) ante la situación de conflicto que se produjo, se acordó con todo el grupo clase de qué forma podíamos “reparar” la situación acontecida. La/os estudiantes propusieron una representación teatral, una actividad de expresión corporal o llevar algo de comida “para compartir” y conversar como grupo. Se acordó la última propuesta, en la cual se conversó sobre las dificultades que “traen” para trabajar en grupo desde primer año, sobre las mediaciones o no de la/os docentes ante estas situaciones, qué puntos en común aparecen como dificultades en los grupos, qué roles acontecen en relación a una tarea, prejuicios en relación a cómo el/la otro/a trabaja, posibles formas de distribuir roles o tareas. La problematización en acto de la convivencia escolar (Meirieu, P., 2008; Erausquin y Bur, 2017; Erausquin et al, 2019) y el cuidado comunitario son temáticas que requieren ser reflexionadas en el ámbito superior en tanto serán educadora/es en los diversos niveles educativos (Ministerio de Educación de la Nación, 2014).

Ante esta situación se destaca que se co-pensó e intercambió diversas modalidades de abordaje junto a la directora del Instituto, como por ejemplo compartirlo con las coordinadoras del área, que se reúnen quincenalmente con otras coordinadoras de área del Profesorado, para visibilizar la situación y si es que requiere de otros

espacios de abordaje. Estas reuniones también son contempladas entre las cargas docentes, por lo que, es otro aspecto que fortalece el trabajo en equipo. Otra posibilidad institucional es la de acordar “cursadas abiertas” con fecha de cierre posterior al planteado en el programa general, para situaciones singulares. Esta propuesta también fue compartida con el grupo clase, discutimos porqué implementarla o no y se llegó a aquel mencionado acuerdo de conversar grupalmente.

Estas modalidades de evaluación, en tanto procesual y sumativa, se cree que fortalecen aspectos metacognitivos en la explicitación de algunos aprendizajes donde educadora y educanda/os nos transformamos en situación.

A su vez, atravesar diversas situaciones como parte del proceso de enseñanza desde una evaluación sumativa y autoevaluada dirigida por la docente hacia una evaluación sumativa organizada, decidida y creada por la/os estudiantes en co-evaluación con la docente, se cree que potencia otros aprendizajes en acto.

Por lo ante dicho, se considera que el proceso de enseñanza-aprendizaje se enriquece de evaluaciones en un proceso continuo y simultáneo. O por lo menos, se intenta, se busca...

Resultados

El proceso educativo analizado desde las evaluaciones converge con diversas situaciones hacia el cierre de la cursada y que se creen posibles para una reflexión en términos de participación guiada en tanto procesos e implicación mutua en la participación (Rogoff, 1997) en la actividad áulica.

Por un lado, en los trabajos finales para el foro, aparecieron tipos de consignas que se abordaron tanto en las dinámicas grupales como en los trabajos cotidianos del Diario de Clase Grupal. Por ejemplo, algunos trabajos partieron de preguntas de

relación o consignas de desarrollo con la bibliografía del espacio o de otros espacios curriculares que cursaban al mismo momento y consignas de reflexión grupales o individuales.

Por otro lado, en las elecciones de modalidad de evaluación del trabajo final para el foro se utilizaron los instrumentos como la lista de cotejo o la grilla de autoevaluación con modificaciones adecuadas por los grupos en los criterios de evaluación.

Asimismo, en la diversidad de modalidades de presentación el día del foro se considera que los grupos propusieron diversos recursos relacionados con sus experiencias en los procesos de formación en nivel superior o de implicación en el trabajo en las escuelas, así como, la inclusión de dinámicas grupales y participativas para el grupo clase como se abordaba en las dinámicas iniciales.

Asimismo, la anteúltima clase, se conversó como grupo clase qué les pareció la cursada y se acentúa la repitencia del trabajo en grupo como fortaleza que “es en clase”, “es real”, “permite tolerar / respetar lo que piensan los demás” y “escuchar cómo un mismo tema lo trabajamos tan distinto”. Se destaca que, en este último comentario, aparece la diversidad a partir del aprendizaje y como posible en situación áulica.

Además, a partir de las evaluaciones institucionales se destaca que ante la pregunta “¿Qué podés aportar ante la metodología de trabajo?” en 17 respuestas de 39 en total, aparece de forma repetida la fortaleza del trabajo en grupo (“conocer compañeras”, “otras miradas”, “enriquecer”). También en 3 respuestas aparece la “dificultad” del trabajo en grupo al no elegir con quienes hacerlo o porque es “conflictivo”. Entre otras respuestas, aparecen valoraciones como “movimientos constantemente”, “buena”, “dinámico”, “divertido”, “diferente”.

Hay algunas consideraciones que se destacan en tanto se involucran explícitamente en la praxis y que se los considera como posibles procesos personales los cuales preparan para futuras transformaciones en términos de “apropiación participativa”

(Rogoff, 1997): “nuestro aprendizaje es un proceso”, “nos hace involucrarnos a nosotras mismas en nuestro proceso formativo”, “aprender a trabajar de otra forma”, “nos brindó oportunidades para realizar diferentes actividades para pensar y reflexionar nuestra futura practica docente rompiendo con estructuras y maneras estereotipadas del que hacer educativo”, “fue muy interesante autoevaluarse”, “Me gustó poder trabajar en grupo porque aprendo mejor así que sola”, “los trabajos en grupos enriquecen no sólo al aprendizaje sino también al desarrollo personal y colectivo”, “nos permitía ser parte activa de los procesos”. También, de esta evaluación se retoma la última respuesta donde se explicitan “comentarios, sugerencias, aportes, reflexiones, etc” que transforman sugiriendo participación: 10 respuestas que consideran la continuidad de esta modalidad de trabajo, 4 donde sugieren que los grupos sean elegidos por la/os estudiantes, 1 donde sugiere armar el grupo de la primera evaluación con anticipación, 1 donde comenta que el “trabajo en grupo, no es muy bueno”. Entre las demás respuestas aparecen comentarios sobre los aprendizajes o dificultades personales o ninguna sugerencia.

Discusiones y conclusiones

Como resultados se considera que estas experiencias en el espacio curricular e interrelaciones entre actores y factores grupales e institucionales, componen una actividad socio cultural que se transforma en situación y en la implicación de los actores educativos en el aprendizaje de “psicología educativa”.

Se cree que a partir de la praxis propuesta en el aula se atravesaron diversas experiencias que impactaron en la práctica educativa e implicaron el trabajo en grupo, acuerdos como grupo clase, transformación y reflexión de los procesos de enseñanza aprendizaje, reflexión sobre las posibles formas de evaluación, acuerdos y conflictos en las relaciones cotidianas y participación activa de educadora y educanda/os. Estas experiencias se explicitan en la evaluación institucional como aprendizajes que atravesaron en la cursada.

Asimismo, en la elaboración del segundo Diario de Clase Grupal donde elegían consignas, parte de la bibliografía y modalidad de evaluación, se expresaron diversidad de elecciones que apropiaban de algunas de las propuestas de aprendizaje guiadas anteriormente en el aula. También, se cree que en estas elaboraciones algunas propuestas se apropiaron y transformaron de otros espacios curriculares y de sus experiencias escolares.

Además, se considera que la modalidad de evaluación con instancias procesuales y sumativas, con instrumentos específicos para pensar los propios aprendizajes, colaboran con algunos aspectos de explicitación metacognitiva, donde el intercambio entre educadora y educanda/os transforma clase a clase el acto educativo. Asimismo, se cree que el atravesar en el proceso educativo experiencias guiadas hacia la autonomía de elecciones y decisiones del grupo clase en los aprendizajes, enriquece el intercambio para toda/os la/os implicada/os en el acto educativo y en los procesos metacognitivos.

Por último, se destaca que las disposiciones institucionales, resoluciones y marco normativo de la provincia de Río Negro, fortalecen el encuentro e intercambio entre docentes lo que posibilita relaciones entre espacios curriculares, pensar procesos educativos por áreas curriculares y entre carreras.

Como interrogante surge si estas experiencias de aprendizaje en el aula posibilitan acercarnos desde la propia participación a reinventar otros procesos educativos que nos enriquezcan para continuar creando procesos de enseñanza aprendizaje en el estar, encontrarnos, escucharnos, mirarnos... Experiencias, tramas y narrativas grupales que, al presente en las instituciones educativas, siguen siendo lugar de privilegio por la presencia que nos convoca.

Referencias

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes pedagógicos. Buenos Aires: N° 2.
- Baquero, R. (2010). Psicología educacional. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional Formación Docente.
- Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Época*, 13, 173-197. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/446>
- Erausquin C. y Bur R. (2017). *Psicólogos en contextos educativos. Diez años de investigación desde una perspectiva sociocultural* (2da edición digital). CABA: PsiDispa. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/582.pdf>
- Erausquin, C. y Zabaleta, V. (2017, en evaluación). Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas. Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras entre Psicología y Educación. En *Anuario Temas en Psicología*, Vol. 1. Dto. de Medios, Comunicación y Publicaciones de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Erausquin, C. et al (2019). ¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina Chile México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos. (edición digital 2.03). CABA: PsiDispa.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Gómez, N. (2019). Formación de Formadores: tramas y procesos de inclusión educativa en un Instituto de Formación Docente. Congreso - Memorias 2019. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://jimemorias.psi.uba.ar>

Instituto de Formación Docente Continua de Bariloche. Disposición 39/18 (9 de abril 2018). Circulación Interna del Campus Virtual. Recuperado de: <https://ifdbariloche-rng.infed.edu.ar/aula/acceso.cgi>

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, P. (2008). Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas* (pp. 93- 107). Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de la Nación (2014). Guía Federal de Orientaciones. Para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar. Recuperar el saber hacer de las escuelas con relación a la convivencia y el cuidado comunitario.

Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005062.pdf>

Ministerio de Educación y Derechos Humanos (2015). Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Inicial. Provincia de Río Negro. Recuperado de

https://educacion.rionegro.gov.ar/admarchivos/files/seccion_242/disenio-curricular-profesorado-educacion-inicial-anexo-i.pdf

Provincia de Río Negro. Consejo Provincial de Educación. Resolución 2425 (2016). Reglamento Orgánico Marco para los Institutos de Formación Docente Continua de la Provincia de Río Negro. Anexo I. Recuperado de:

https://educacion.rionegro.gov.ar/admarchivos/files/seccion_242/reglamento-organico-marco-2425-16-anexo.pdf

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, Del Río y A. Álvarez (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Czeresnia, D; De Freitas Machado, C. (2006) Promoción de la salud: conceptos, reflexiones, tendencias. Buenos Aires: Lugar Editorial.