

Las simulaciones como prácticas reflexivas: intervenciones didácticas



DISPONIBLE EN PDF

 <http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/las-simulaciones-como-practicas-reflexivas>

FORMACIÓN DE DIRECTIVOS Y DOCENTES



Marianela I. Giovannini

Magíster y especialista en Educación por la Universidad de San Andrés. Consultora independiente en temas de Currículum y Formación de Formadores.



Mariana Ornique

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Realizó estudios de Especialización y Maestría en Gestión Educativa y Psicología Educativa.



María José Sabelli

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación Superior. Docente en Universidades de Buenos Aires, en temas de estrategias de enseñanza.



Este trabajo se propone presentar el valor de las simulaciones como prácticas reflexivas. Se considera a las simulaciones como un dispositivo valioso en la formación de docentes. Se plantea que el tipo de intervenciones didácticas que se realiza en torno a las simulaciones es crucial para favorecer u obstaculizar la reflexión en los estudiantes en formación.

Trabajo completo

Nuestro punto de partida

Los aportes que aquí se presentan surgen de la reflexión y análisis de experiencias pedagógicas llevadas a cabo con maestros y profesores, en diferentes universidades de gestión pública y privada y de los resultados de investigaciones en las que hemos participado. En esta comunicación, nos re-

feriremos al valor de las simulaciones como prácticas reflexivas desarrolladas en la formación de docentes de nivel medio y superior sin experiencia docente.

Partimos de la idea de que las simulaciones constituyen un dispositivo de formación que puede promover la reflexión sobre las decisiones tomadas antes, durante y después de la acción de dar clase y sobre las concepciones que subyacen a dichas

elecciones, tomando la práctica de clase que llevan adelante como un caso de enseñanza abierto a la discusión.

Souto, Barbier, Cattaneo, Coronel, Gaidulewicz, Goggi y Mazza (1999) han retomado el concepto de “dispositivo” acuñado por Foucault (1990) desde el campo estrictamente educativo. Las especialistas han definido al dispositivo pedagógico como “aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para...” (p. 105).

Entendidas como dispositivo, las simulaciones permiten la creación de un ambiente de prueba y experimentación en el que se restringen los riesgos (Albritton, 2008) propios de la práctica, ofreciéndole al estudiante una experiencia cercana a la tarea de enseñar.

Implementadas en el marco de la formación de estudiantes sin experiencia docente, las simulaciones, siguiendo a Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009) (Op. cit.), asumen ciertas características distintivas:

- * Sitúan el protagonismo en quienes se forman. Esto implica, básicamente, que la experiencia de formación debe tener en cuenta la subjetividad de los estudiantes y las creencias e hipótesis sobre las que sustenta su práctica.
- * Abordan la formación como un proceso complejo que implica una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo.
- * Parten de una concepción de formación en tanto trayecto sin pensar que es un camino totalmente predefinido. La formación es mucho más que la simple acumulación de un “conocimiento sobre...” o la mera transmisión de contenidos.

La idea de dispositivo plantea la necesidad de entablar una relación constante, articulada e integrada, entre teoría y práctica.

En particular, las simulaciones generan oportunidades favorables para instalar la reflexión como práctica sistemática de los estudiantes, en forma individual y colectiva, que se plasma en documentos de trabajo, registros y guías, como también formatos de enseñanza que permiten integrar, articular e incluir distintos tipos de conocimientos.

Para las autoras precedentemente mencionadas, las simulaciones son dispositivos que abonan a las



prácticas reflexivas. Es a partir de las simulaciones como *prácticum* que se comienza a instalar la denominación prácticas simuladas.

Las simulaciones escénicas: prácticas verosímiles para la formación docente

La simulación tiene su raíz etimológica del latín *simulat o*, que es la acción de simular. Este verbo refiere a representar algo, imitando o fingiendo lo que no es, indicando que simulación es la acción y efecto de simular.

La mayoría de los aportes sobre las simulaciones en la formación de profesionales (entre otros los docentes) plantea que estas permiten un acercamiento al contexto real sin los riesgos de dichas situaciones. Esto viene asociado a la idea de “laboratorio”, de una práctica protegida que no tiene las connotaciones o riesgos de las situaciones “reales” de la vida profesional.

Cabe señalar que si bien se participa de un “como si”, las escenas construyen una realidad en sí misma. Esas escenas ponen y exponen a quienes participan de ellas a la asunción de un rol profesional que poco tiene de ficcional. La potencia de esa construcción se da tanto para los que llevan adelante la situación (quienes asumen un rol profesional) como para los que participan de ella observando. En este sentido, estamos destacando a un tipo de



simulaciones, las escénicas, por sobre otro tipo de simulaciones, como por ejemplo las virtuales.

Las simulaciones en la formación docente tienen el potencial de construir verosimilitud, esto se relaciona con la construcción de una “escena posible de la profesión”, que puede ser llevada adelante tal como sucede en la práctica profesional real, bajo determinadas condiciones y restricciones.

Momentos de las simulaciones

Tomando en cuenta los aportes de Jackson (1968, edición 1991) sobre los momentos de la enseñanza, se pueden plantear tres momentos para una simulación como práctica reflexiva.

En primer lugar, el de la *enseñanza preactiva*, en el que se trabaja con los futuros docentes sobre los modos en que se llevará adelante la práctica de enseñanza. Estas anticipaciones se plasman en un texto que funciona como explicitación del encuadre de trabajo. En esta instancia un propósito central es favorecer la reflexión mediante el planteamiento de problemas, preguntas, orientaciones, posibilitando que el practicante anticipe un plan de acción para su experiencia de clase.

En un segundo momento, correspondiente a la *enseñanza interactiva*, el futuro docente lleva a cabo la clase planificada frente a sus compañeros de

curso y a los profesores o coordinadores a cargo del dispositivo, poniendo en juego lo que anticipó en su planificación. Al finalizar el desarrollo de la clase o práctica simulada se realizan devoluciones sobre la situación desarrollada.

Finalmente, en el tercer momento, el de la *enseñanza postactiva*, se le propone al practicante distintas instancias de reflexión a través de la narración de la experiencia vivida. Estas fases se articulan con los distintos momentos de la reflexión propuestos por Conway (2001). Este último propuso un modelo tripartito de la reflexión en el que la dimensión temporal del pensar adquiere un valor fundamental. Así Conway (Op. cit.) concibe la reflexión anticipatoria, la reflexión en la acción y aquella que se produce sobre la acción como una serie de “ahoras” calibrados en el tiempo.

¿Qué intervenciones docentes favorecen la reflexión?

A partir de las experiencias desarrolladas hemos identificado que las intervenciones docentes son cruciales para favorecer las simulaciones como prácticas reflexivas.

Resulta fundamental para los estudiantes sin experiencia el acompañamiento en el pasaje de ser alumno a ser docente brindando variadas formas de análisis y reflexión en los distintos momentos de implementación del dispositivo. El dispositivo por sí solo no garantiza que un proceso reflexivo tenga lugar. Serán necesarias diversas intervenciones didácticas para acompañar dicho proceso. Estas giran en torno a: a) la construcción de un clima de seguridad y de confianza que favorezca el diálogo; b) la tarea de tutorización sobre la planificación de la práctica; c) el trabajo con la observación sistemática; d) la retroalimentación luego del llevar adelante la clase simulada; e) la intervención alrededor de las narraciones reflexivas.

a) La construcción de un encuadre en el que prime un clima de seguridad y de confianza que favorezca el diálogo.

Este es probablemente el punto de partida y de llegada. Las prácticas simuladas ubican a los estudiantes en un rol distinto frente a sus pares: por unos minutos pasan a ocupar el rol de docentes de sus compañeros. Esto implica suspender por un momento la relación de paridad para que ese “como si” propio de la situación simulada pueda

acontecer. Esta situación genera habitualmente sentimientos ansiógenos centralmente porque la tarea de enseñanza supone un alto grado de exposición, condición que comienza a aprenderse en la transición de ser alumno a ser docente y continúa en los primeros años del ejercicio de la docencia (Contreras Domingo, 2010).

Desde el punto de vista del docente, es necesario construir un clima de respeto, confianza y seguridad para poder brindar retroalimentaciones formativas al practicante, sin que estas últimas sean recibidas como una amenaza que clausure la posibilidad de pensar.

b) La tarea tutorización de las planificaciones de los alumnos.

Tutorar las planificaciones es de vital importancia para que los docentes en formación puedan anticipar escenarios, dificultades y modos de actuar frente a estos últimos (Loughran, 1996; Conway, Op. cit.). El tutor colabora a través del trabajo en torno a las planificaciones para que los estudiantes puedan imaginar una escena de enseñanza que luego pueda ser llevada a cabo por ellos mismos. Las preguntas en torno a qué se proponen enseñar, para qué, qué contenidos estarán en juego, cómo serán abordados, desde qué criterios diseñarán las actividades son guía para acompañar el trabajo de los estudiantes. Frecuentemente los estudiantes

suelen volver a los modelos incorporados en su trayectoria educativa para pensar su primer contacto con la práctica (aun cuando sea simulada). El tutor intenta traccionar a los estudiantes a revisar esos modelos y pone a disposición variadas estrategias de enseñanza.

El tutor, al acompañar el proceso de elaboración y escritura de las planificaciones, opera como un andamiaje que permite al practicante contar con un repertorio de posibilidades más amplias de las que dispone hasta el momento.

Asimismo, tal como sostienen Edelstein y Coria (1995), “el aprendizaje de la urgencia de la práctica constituye una anticipación muy significativa en lo que a la construcción del lugar docente refiere”. Así, el tiempo de actuación y su imprevisibilidad aparece como una dimensión que marca las decisiones de los futuros docentes y, dada la falta de experiencia, resulta difícil hacer previsiones al respecto. Es en este sentido que el tutor también puede colaborar “prestándole al practicante sus saberes” para poder ampliar las posibilidades de anticipación, enriqueciendo las alternativas de actuación. El trabajo de anticipación acompañado por el tutor puede propiciar un diálogo abierto y reflexivo entre las intenciones y las condiciones reales de la clase, entre las conjeturas e hipótesis y las restricciones para la actuación.



c) El trabajo con la observación sistemática.

Una de las características de este dispositivo es que cada práctica simulada se sostiene con pares que funcionan como observadores y que al término de la clase realizan una devolución de lo observado guiado por el docente. Las observaciones realizadas por los pares intentan ampliar la lente del alumno practicante y la mirada sobre sus prácticas. La tarea del docente respecto de la observación en las simulaciones implica centralmente enseñar observar los múltiples aspectos que se juegan en las situaciones de enseñanza.

d) La retroalimentación luego del llevar adelante la clase simulada.

Desde el campo de la evaluación formativa (Perrinoud, 2008; Anijovich, 2010) existe cierto consenso respecto de que las devoluciones formativas pueden propiciar un proceso de reflexión acerca del modo de aprender. La figura del “otro”, ya sea el compañero o el tutor, es clave para ampliar la mirada y aprender a reflexionar analizando una misma práctica desde distintas perspectivas (Larri-vee, 2008). De allí que el dispositivo de la tutoría y de la retroalimentación pueden potenciarse en términos de un trabajo socio-cognoscitivo (Dycke, 2006).

Desde el tutor es central ofrecer guías y orientaciones para la construcción de una reflexión sostenida, profunda sobre las prácticas desarrolladas. Para ello se pueden considerar protocolos que guíen la reflexión.

e) La intervención alrededor de las narraciones reflexivas

En distintos momentos la reflexión y la narración se presentan como pares indisolubles (Caporossi, 2009, Anijovich et. al. 2009). La narrativa tiene un lugar de centralidad tanto en la anticipación de las prácticas, así como posibilita volver sobre la propia práctica, cuestionar lo realizado, buscar los porqués y las consecuencias de las acciones. Las narrativas contribuyen a reflexionar acerca de la práctica.

En el momento postactivo, la narrativa en las simulaciones refiere a la producción de relatos en tanto estos permiten el acceso a las experiencias subjetivas de los alumnos, haciendo visible los criterios que están detrás de las decisiones tomadas y las acciones desplegadas.

Para propiciar el trabajo de una escritura reflexiva es necesario otorgar un tiempo para escribir, leer y pensar. Una posible puerta de entrada a este tipo de tarea puede ser la presentación de modelos de narraciones reflexivas de otros alumnos, es decir, modelos variados de escrituras reflexivas. Entendemos que presentar ejemplos de “buenas reflexiones” y de “reflexiones no logradas” funciona como modelo, como “préstamo” de alternativas de reflexión. Los contrastes colaboran también en visualizar lo esperado de la producción.

La narrativa reflexiva sobre las prácticas permite poner en relación la experiencia vivida o por vivir, con los marcos teóricos abordados y generar nuevo conocimiento acerca de la enseñanza, potenciándose así la función epistémica del proceso escritural (Carlino, op. cit., Cartolari y Carlino, op. cit.). Particularmente la escritura en las distintas fases de implementación del dispositivo puede poner de relieve para el propio practicante el carácter conjetural de la enseñanza.

Ideas para ir finalizando...

Tal como planteamos inicialmente, consideramos que las prácticas simuladas pueden propiciar un trabajo de reflexión en torno a la construcción del ser docente, en la medida en que permite anticipar escenarios, tomar decisiones y llevar adelante una situación de enseñanza, en tanto primer paso hacia la práctica profesional docente. Para que esa reflexión tenga lugar y se profundice es necesario que el docente intervenga didácticamente en las distintas instancias de la implementación de este dispositivo de formación.

El potencial del dispositivo aquí presentado se amplía cuando se trama con otros dispositivos que en su conjunto favorecen prácticas reflexivas.

A su vez, la posibilidad de diseñar experiencias en las que se propongan dos o más ciclos de planificación, puesta en marcha y análisis de prácticas simuladas puede propiciar tanto el ensayo y la prueba de múltiples modos de diseñar escenas de enseñanza como de retomar las reflexiones elaboradas en el primer ciclo al servicio de la mejora del segundo. Esta propuesta puede promover la construcción de conocimiento experiencial por parte de los docentes en formación, conocimiento que se enriquece y complejiza al ser co-construido con los pares y el docente tutor. **RM**



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-22/referencias>