

Dos estrategias para la organización del aprendizaje: un desafío a la reflexión continua

Lorenzetti, María Leticia

Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades. Bahía Blanca

E-mail: leticialorenzetti@yahoo.com.ar

Eje temático 5

*“[Reflexión] Importa entenderla como reconstrucción crítica de la propia experiencia [...]”
(EDELSTEIN: 2002)*

Los tópicos que desarrollaré a continuación constituyen algunos de los “tanteos” (si se me permite este término) llevados a cabo durante mi residencia docente, año 2008, en un 9º año de la EGB de la UNS. Digo “tanteos” por tratarse de “intentos” -por supuesto que basados en cierta lógica que repasaré más adelante-, novedosos para mí y para los alumnos. Una metodología de trabajo que no solo me resultaba riesgosa por lo nueva, sino por lo que implicaba ponerla en marcha en el marco de mis primeras prácticas docentes, donde mi desempeño era evaluado y mi mayor anhelo era el tener “todo controlado”. (Pensamientos que estimula la residencia en el practicante.)

En un gesto de reflexión, intentaré poner en palabras una experiencia en la que llevé adelante, entre otras, *dos estrategias didácticas que fueron ejes centrales* en mi propuesta, a saber: *el portafolio y el titulado de clases*.

Tras un período de encuentro y conversaciones con el grupo, pude advertir determinadas características en lo que a organización de carpetas y contenidos se refiere, y fue ese conjunto de peculiaridades el que me llevó a proponer el uso del portafolio y la creación de títulos.

De manera que, ambas estrategias, fueron planteadas en función de los datos que me arrojara la denominada “etapa de pre-residencia”, es decir, los meses anteriores a la práctica propiamente dicha. Tales datos son resultado, obviamente, de una lectura personal y condicionada por el lugar que ocupé durante esa etapa: observadora y acompañante de los estudiantes.

Por último, y en relación con lo anterior, cabe aclarar (o recordar) que todo lo expuesto aquí forma parte de una experiencia y que, por lo tanto, se concretó en un contexto áulico, institucional y social específico, en donde y para el cual era posible diseñar este tipo de tareas. Siempre conviene atender a las demandas del espacio y de los sujetos (particulares) con quienes procuramos trabajar para no perderlos:

“La pérdida del sujeto alude a la enseñanza que pierde de vista al alumno como sujeto del aprendizaje. [...]. Hay, por lo tanto, una interrupción de la comunicación y el emisor sigue con su mensaje aun habiendo perdido la sintonía con el sujeto destinatario. En este sentido, se mutila el aprendizaje [...].” (PRUZZO: 2005: 53)

Arriesguemos, juguemos, pero no “mutilemos” el aprendizaje. Esta propuesta que, en mi caso, resultó provechosa, puede devenir en inútil si se la inserta en otro contexto de manera automática y acrítica. Olvidemos las recetas y construyamos espacios de intercambio real.

El portafolio: ¿qué?, ¿para qué?, ¿cómo?

“El portafolio es un acto teórico. [...] Cada vez que se diseña, organiza o crea en el programa [...] una plantilla, un esquema o un modelo para un portafolio didáctico, se realiza un acto teórico. Será la teoría que se sostenga acerca de la enseñanza la que determine lo que constituye un ítem conveniente para incluir en el portafolio. Lo que vale la pena documentar, considerar para la reflexión, lo que se cree útil para el portafolio, precisamente eso es un acto teórico.” (Shulman, en Lyons (comp.), 1999: 45)¹

La desorganización de las carpetas y la escasa conexión que mis alumnos encontraban entre los contenidos, determinaron la decisión de proponerles la *confección de un portafolio*.

La tradición “dice” que para ir a la escuela uno debe contar con una carpeta de Biología, otra de Matemática, otra de Lengua y literatura; y, al mismo tiempo, que estos “compartimentos” deben subdividirse en unidades, y esas unidades en clases aisladas... Sí, aisladas, ese es el resultado último.

En el caso del 9º año con el que me tocó trabajar, la tendencia recurrente era pensar como un todo cerrado la clase de Lengua en la que se había visto, por citar un ejemplo, la historia de la lengua española. De manera que, al día siguiente, cuando la profesora como actividad apropiada planteaba una entrevista a tal o cual escritor, a quien se le preguntaban cuestiones vinculadas a “su” noción de la lengua..., ya, el tema (contenido) que se estaba tratando, era percibido por los estudiantes como algo nuevo, distinto, independiente de lo anterior. Eso se traducía en las carpetas del siguiente modo: “Lunes 15/04: Historia de la lengua española. Evolución; Martes 16/04: La entrevista”. Como si no existiera vínculo alguno entre una y otra clase. Por supuesto, todo se iniciaba en hoja aparte. ¿Y la unidad dónde quedaba?...

¿Cómo evaluar esa disociación de contenidos? ¿Cómo pasar de una unidad didáctica a otra, de un contenido a otro, sin fragmentar el conocimiento?... Interviniendo, tomando como disparadores a cada uno de los indicios que se dejan entrever en el aula.

Con la inclusión del *portafolio*, entonces, perseguía un *doble objetivo*: por un lado, el ejercicio de la investigación y la construcción grupal e individual del saber; y por el otro, el entrenamiento de la organización, para que mis alumnos lograran establecer una *coherencia* entre lo que se tiene como material y lo que se produce en función de los datos y la información encontrada, entre lo que se pretende estudiar² y lo que se hace.

La definición de portafolio que sostuve a lo largo de las planificaciones y las clases, fue la aportada por Lee Shulman que aduce:

“Un portafolio didáctico es la **historia documental** estructurada de un **conjunto** (cuidadosamente seleccionado) **de desempeños que han recibido preparación o tutoría**, y adoptan la forma de **muestras del trabajo de un estudiante** que solo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación” (SHULMAN, citado en LYONS, 1999: 18)³

Desde el inicio de nuestros encuentros nos manejamos, alumnos y docente, con esta idea, la cual sirvió de eje para la tarea diaria. Al aprendizaje (y por qué no a la enseñanza) le son inherentes los errores, las dudas, los aciertos. Se trata de un **proceso**, lento y paulatino. Y en dicho proceso **lo individual** deviene valioso, pero el **aspecto tutorial** del que nos habla Shulman en el fragmento citado, es un ingrediente imprescindible al momento de enfrentar el trabajo de aprendizaje cotidiano, dado que, como agrega la autora:

“[...] a muchos de los logros que valoramos no los conseguimos en algún tipo de soledad monástica. En realidad, son el resultado de extensos periodos de tutoría y orientación y de deliberaciones e intercambios.” (1999: 50)

Lo acordado al comienzo de la actividad consistió, justamente, en recalcar la relevancia del “otro” en el camino hacia el conocimiento, de ese “otro” en el que reconozco a mi compañero y al docente, aunque sin dejar de reconocermé a mí como sujeto aprendiz.

Ahora bien, ¿cómo se concretó esta tarea? Habiendo explicitado la decisión que como docente había tomado, el anuncio de la confección de un *portafolio como herramienta de evaluación* fue una novedad para los estudiantes. Sus incertidumbres eran: cómo se hacía, cómo era que trabajábamos en conjunto pero teniendo cada uno el suyo, qué había que incluir en el portafolio, y lo más preocupante, cómo iba a poner la nota final. Un desafío que nos *desestructuraba* todo a todos: desde el accionar diario hasta el modo de dar cuenta de lo aprendido.

Así, acordamos la noción de evaluación que comenzaríamos a tener en cuenta. Me apoyo en las palabras de Yasbitzky, quien interpreta que, si pensamos en el portafolio:

“La evaluación trasciende el papel instrumental de la calificación y la medición. Es considerada como **actividad crítica de aprendizaje**⁴, es decir, que a partir de ella es posible adquirir conocimiento. [...] La evaluación es un aspecto inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y no un mero apéndice de éstos.” (año 2007)

Una “actividad crítica de aprendizaje”, eso buscaba con esta estrategia y eso se alcanzó a lo largo de la unidad didáctica de teatro de la que, junto con el grupo, me debí ocupar durante un mes.

Lo que antes denominábamos “carpeta de Lengua”, decidimos llamarlo “Portafolio de la unidad de Teatro”, el cual no dejaba de pertenecer a Lengua, y constituía una manera de empezar a organizar el bagaje de conocimientos que, progresivamente, iría cobrando sentido. Ya no hablábamos de “la clase de historia del teatro”, “la clase de texto espectacular”, “la clase de reseña teatral”, sino de los diversos aspectos que hacen a la teoría y la crítica dramáticas... Los contenidos comenzaban a ensamblarse.

¿Pero qué hay de la tutoría u orientación continua? Fredius dice:

“[...] Pueden ejercer la tutoría del portafolio profesores o pares, y además está la autoautoría a que la estructura misma del portafolio da lugar”. (citado en LYONS, 1999: 84-85)

En nuestro caso, la tutoría consistió en la *entrega periódica de las actividades* (individuales y grupales), tanto las realizadas en el aula como las hechas en casa. Tras haber debatido los aspectos teóricos de cada contenido⁵, se procedía al intercambio por escrito, de manera que yo, como docente a cargo de la unidad, revisaba, sugería, alentaba o corregía lo necesario. La devolución volvía no con un cuatro o un ocho, sino con una *nota orientadora*, una suerte de carta en la que planteaba mi perspectiva de lo desarrollado por el alumno, y en la que, sin caer en lo autoritario, apuntaba mis consideraciones. Mi rol era acompañarlos, no juzgarlos.

Se trató de un ida y vuelta, de una **interacción fluida** en la que el proceso se resignificaba continuamente. Luego de las “revisiones”, cada alumno podía tomar mis sugerencias, desecharlas, ajustarlas a sus propias ideas, pero al final del ciclo ese esfuerzo debía reflejarse en la entrega completa del portafolio. Eso era lo convenido.

Y así fue. Todo un mes de trabajo logró resumirse en cada uno de los portafolios, al que cada chico le daba su impronta de acuerdo a su propio interés y ritmo de aprendizaje. Hubo quienes, a medida que avanzábamos con la unidad, incluían material extra, esto es, no planteado por el docente pero no por eso menos oportuno, hecho que demuestra lo bien que funciona la selección individual de materiales y bibliografía cuando se le encuentra sentido a lo que se hace.

Por último, una salvedad. Esto que en mi experiencia se proyectó como una manera de ordenar, dentro y fuera del aula, el saber y el camino que conduce a él, perseguía un fin subyacente... que fuera útil y extensivo para organizar cualquier materia o disciplina, cualquier unidad, cualquier aprendizaje que busque significación y profundidad de manera crítica y responsable.

El uso de portafolios brinda la oportunidad, no solo de dar cuenta de un proceso, sino de aprehenderlo y comprometerse con el mismo, para, finalmente, dar lugar al aprendizaje.

Un título para cada clase

“[La práctica] requiere movilizar todo lo que se sabe, adquirir nuevos conocimientos o, incluso, **dar origen a nuevas conceptualizaciones teóricas**” (Mastache: 2007: 84)⁶

Dada la desorganización y falta de conexión entre los contenidos trabajados y a trabajar que advertía en el alumnado, decidí recurrir a la estrategia del portafolio para propiciar la autonomía, la crítica y la madurez en el aprendizaje de los estudiantes, tal como lo comentábamos anteriormente.

Y, en estrecha relación con ese intento de orden (en el mejor de los sentidos), la autonomía debía estar acompañada por pares, docente, y ellos mismos, cuestión que repasa la noción de *tutoría*.

Pero aun no expuse la otra estrategia utilizada y que se complementa con la anterior. Se trata del *titulado de clases* que, a diferencia del portafolio, nunca experimenté durante mi formación. Algo nuevo, desconocido.

Aquí es donde cobra sentido la cita de Mastache. Sin perder de vista las representaciones que el período de pre-residencia me había dejado de los integrantes del curso, de sus hábitos de estudio, de sus oportunidades en lo que a recursos se refiere, de sus posturas frente al conocimiento, construí⁷ una alternativa didáctica más para dar coherencia a mi propuesta. Siempre, por supuesto, procurando que mis alumnos la pudiesen tomar y aprovechar.

Así fue como surgió la idea de los títulos que, primero, comenzó por ser un ítem que agregaba antes de la clase, es decir, en el tiempo de planificación al que Jackson le adjudica las denominadas “acciones pre activas”⁸. De manera que, una vez establecidos los contenidos a tratar en la clase, pensaba un título oportuno y de tono humorístico, lo más simpático posible. Creo que el humor funciona muy bien en los adolescentes a la hora de acercarse a cuestiones teóricas o que exigen esfuerzo cognitivo. Si pretendemos captar la atención y la voluntad de los alumnos, es fundamental trabajar con cierto arte al presentar los contenidos.

Sin embargo, la atracción no era el objetivo último de los títulos, sino más bien que sirviera como disparador, por un lado, y como “conector” o “ayuda memoria”, por el otro. Debían trascender lo meramente ilustrativo para aportar significación.

La experiencia demostró que la estrategia se adecuaba al grupo, dado que pudo apropiarse de mi invitación y darle sentido.

¿Pero cómo se concretó esto? El primer día llegué al aula, presenté la unidad de teatro que íbamos a estudiar, expliqué lo de los portafolios, recuperamos los saberes previos vinculados al tema que nos ocuparía y, aprovechando la oportunidad, aludí a los títulos. La primera clase, en la que el contenido fuerte era la historia del teatro griego, se llamó “¡Culpa de Dionisio!”. Risas y comentarios completaron el cuadro. El grupo conocía el mito de Dionisio, pero hubo que guiarlo para comprender la relación con el arte dramático.

Remontándonos al siglo V a. C., logramos conversar, entre otras cosas, sobre el mito del dios, sobre las cuestiones políticas que acechaban a la Grecia de la época, sobre el arte en general y los primeros anfiteatros.

Pero cuando afirmo que la experiencia fue adecuada, lo digo por lo siguiente: pasados unos días en los que habíamos desarrollado distintos contenidos, yo proponía una suerte de repaso oral y/o escrito, pero sin el carácter de evaluación tradicional, y funcionaba muy bien. Yasbitzky, aludiendo

al portafolio como método de evaluación, nos expresa un pensamiento que resulta pertinente para lo que estamos tratando:

“[...] sacar a la evaluación del lugar en el que comúnmente se la ubica: un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje” (año 2007)

La intención, tanto del uso de portafolios como de los títulos, era no “cortar” en determinado momento para evaluar, haciendo que los chicos creyeran que después “se pasaba a otra cosa”, sino, por el contrario, evaluar de forma continua, utilizando los repasos aparentemente informales, para refrescar ciertos contenidos y anticiparnos a los que vendrían a continuación reconociendo su verdadera unidad.

Bastaba mencionar el título de una clase para que surgiera el resto: desde el “qué” hasta el “cómo” se había llevado a cabo. Incluso, cuando algún tema “no salía”, rápidamente, de manera individual o grupal, volvían al portafolio para recuperar el título. Porque, cabe aclararlo, la **complementariedad de portafolio y títulos**, radicaba, también, en el tener al primero como *portador* de los segundos. Para lograr la organización y la unidad, el mecanismo consistía en llegar al aula, abrir los portafolios de teatro, anotar la fecha, el título de la clase y, por último, es decir, al cerrar el encuentro, *reflexionar* acerca de la correspondencia que hallábamos entre el nombre de la clase y lo que habíamos hecho... a veces, a juicio de los alumnos, necesitaba algún ajuste.

Los títulos se ponían en el pizarrón al iniciar la hora de clase. Al principio, la creación del título estaba a mi cargo, pero después (porque es válido jugar un poco con la propuesta) eran los mismos estudiantes los que se animaban a titularla: yo les anunciaba los temas a trabajar y ellos creaban. La única consigna consistía en que el título fuera gracioso y pertinente, ya que con el tiempo deberíamos volver a él para repasar los contenidos vistos. En algunas oportunidades las ideas surgían del argumento de alguna obra leída, en otras de la teoría, y en otras de la imaginación, de aquello que se les representaba cuando yo les decía: “el tema de hoy es”. Una forma de comenzar a involucrarse... aprendiendo.

En lo que a mí respecta como profesora, las ideas para titular mis clases brotaban de lugares varios, como ser refranes, libros, dichos populares, etc. Por ejemplo, a la clase correspondiente al contenido “tragedia y comedia” la denominé “¡Te conozco, mascarita!”, frase que siempre se dice cuando alguien finge algo.

Esa fue una de las clases y los títulos más recordados por mi grupo, principalmente, por dos razones: por un lado, por el armado de una galería de máscaras en el aula. Invité a los alumnos a recorrer dicha galería y a que, en forma individual, eligieran la máscara que más les gustara. Luego, la misma quedaría en fotocopidora para confeccionar la portada del portafolio. Y por el otro, el recuerdo estuvo marcado por lo que siguió a la elección de las máscaras, es decir, por el debate acerca

de por qué el teatro se representa con una máscara sonriente y otra triste, tema que más tarde nos permitiría hablar sobre las características de uno y otro género teatral (tragedia y comedia), así como comprender la obra “Una de Morenos” que presenciáramos en la Biblioteca Rivadavia al finalizar la unidad, y en la que lo más destacado sería el cambio de vestuario y de máscaras en la misma escena.

Últimas reflexiones

De esta manera, durante el mes que duró mi residencia, fue como decidí afrontar mi tarea de practicante. Con dos estrategias didácticas distintas, una probada durante mi formación académica, la otra creada en respuesta a las características del grupo, y por ende, desconocida, intenté gestar y gestionar una *propuesta educativa coherente*, basándome en mis sospechas (aun no me animo a decir “convicciones”) acerca de lo que implica estar en un aula “en nombre de” la Lengua y la literatura.

Creo que no hay enseñanza valiosa si como profesores no “nos hacemos cargo” de lo que se nos demanda, aun cuando la demanda no sea explicitada. Los errores y aciertos de nuestros alumnos tienen algo que decir, y escucharlos para responderles puede resultar muy provechoso a la hora de armar planificaciones. Aunque, cuidado, porque, tal como sostiene Malet:

“[...] no necesariamente porque uno enseña, el alumno aprende. *La intención no culmina con la concreción de lo que intentamos realizar*. Asimismo, en muchos casos los alumnos aprenden cuestiones que el docente no enseña o, entre otros casos, pueden no aprenderlo de la forma en que el docente intentó enseñarlo.” (2006: 11)⁹

Pero no por eso debemos dejar de atender a lo que vemos y oímos, contrariamente, debemos ir ajustando nuestra práctica para que haya armonía (siempre relativa y fluctuante) entre aquella y lo que advertimos en el aula.

Tanto el portafolio como el titulado de clases fueron parte de una invitación al aprendizaje reflexivo, solidario¹⁰ y continuo. No puedo afirmar que haya sucedido en todos los casos, pero, a juzgar por los resultados avizorados en los trabajos orales y en la entrega de los portafolios, al menos hubo *reflexión* y noción del *proceso*. Hubo detenimiento en lo que se hacía sin pensar continuamente en la nota final.

La organización, el trabajo responsable individual y colectivo, la confianza en los propios descubrimientos, fueron contenidos a enseñar, previamente explicitados y, de alguna manera¹¹, concretados. La idea de aprender en conjunto, sin olvidar ni desmerecer el desempeño personal, trajo consigo el crecimiento del grupo y el mío como futura docente.

Por todo esto, quisiera precisar que la idea de compartir esta experiencia con ustedes en el marco de estas Jornadas, fue impulsada por quienes me acompañaron en el período de residencia: docente asesora, profesores observadores y docente del curso. Fueron ellos los que valoraron como

novedosas, creativas y eficaces las estrategias de las que les hablé. Con postura crítica y desde el rol ocupado, me orientaron para socializar esta primera propuesta docente. Nuevamente, la mirada del “otro” que se vuelve significativa y de ayuda para quien intenta aprender.

NOTAS

¹ El subrayado me pertenece.

² Es decir, lo que, en principio, propone el docente. Llámese unidad, proyecto, etc.

³ El subrayado me pertenece.

⁴ El subrayado me pertenece.

⁵ Fase oral de trabajo que debía manifestarse luego en lo escrito.

⁶ El subrayado me pertenece.

⁷ Digo “construí” porque fue algo que se me ocurrió para paliar las dificultades y ensamblarlas con una cuota de humor.

⁸ “En el aula se manifiestan zonas de incertidumbre, donde no siempre se pueden poner en funcionamiento la racionalidad y las teorías aprendidas. La distinción entre **acciones preactivas** y **acciones interactivas** es un valioso aporte para comprender las diferencias entre las acciones docentes previas al desarrollo de sus clases y las que debe llevar a cabo en la situación compleja del aula.” (2002: 48)

⁹ El subrayado es mío.

¹⁰ Gracias al sistema de tutoría.

¹¹ Lo ideal no existe.

BIBLIOGRAFÍA

- EDELSTEIN, G. (2002) “Problematizar las prácticas de la enseñanza”, en *Alternativas-Serie: Espacio pedagógico*, Buenos Aires, año 6.
- JACKSON, P. (1991) *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- LYONS, N. (comp.) (1999) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Amorrortu, Buenos Aires.
- MALET, A. M. y otros (2006) “La enseñanza: historia, nombres, sentidos... e ilusiones”. Ficha de cátedra. Departamento de Humanidades. UNS.
- MASTACHE, A. (2007) *Formar personas competentes*, Buenos Aires, Noveduc.
- PRUZZO, V. (2005) “Aportes para la profesionalización docente: una mirada desde la investigación acción”, en *Praxis Educativa*, Santa Rosa, año 9, N° IX, ICEII,
- YASBITZKY, A. (2007) "El portafolios, ¿innovación en evaluación o más de lo mismo?" en *AAVV Sociedad, tecnología y educación: retos y propuestas del siglo XXI*. Instituto Superior Juan XXIII, Bahía Blanca.