



Rawpixel (Depositphotos)

Los relatos proyectivos dialogados y la escritura colectiva sobre las prácticas

Experiencias de escritura colaborativa
en la formación docente inicial

Marcos Maldonado, Kristine Balslev
Universidad de Ginebra (Suiza)

Este artículo describe la experiencia de la universidad de Ginebra con los relatos proyectivos dialogados y la escritura reflexiva colectiva en la formación docente. Inspirado en guiones conjeturales de Argentina, el dispositivo se utiliza para acompañar a los estudiantes en la reflexión sobre sus prácticas y trayectorias formativas. El artículo destaca la utilidad de esta herramienta para la reflexión colectiva y transformación de prácticas docentes.

PALABRAS CLAVE

- RELATOS PROYECTIVOS DIALOGADOS
- ESCRITURA COLECTIVA
- EXPERIENCIA DE ESCRITURA COLABORATIVA
- FORMACIÓN DOCENTE INICIAL
- REFLEXIÓN COLECTIVA
- TRANSFORMACIÓN DE PRÁCTICAS DOCENTES

LA FORMACIÓN EN ALTERNANCIA Y SUS DISPOSITIVOS

En la formación docente basada en la alternancia teoría-práctica, el desafío radica en saber «utilizar y jugar con los diferentes espacios, los diferentes tiempos y las diferentes experiencias humanas» para apoyar el aprendizaje (Maubant y Gremion, 2022, p. 7), en especial, trayendo las prácticas y situaciones profesionales al espacio de la formación. Esto significa que los estudiantes necesitan producir discursos orales o escritos para expresar con palabras las experiencias con el fin de transformar ciertos estados de conocimientos, de prácticas, de modos de actuar y de interpretar el mundo. La alternancia incluye espacios de acción y trabajo, así como espacios dialógicos y reflexivos.

La formación en alternancia ofrece dispositivos para que los estudiantes revisen sus experiencias pasadas o piensen de manera proyectiva en sus acciones futuras. Estos dispositivos pueden incluir estudios de casos, análisis de prácticas, relatos de vida y autoconfrontaciones basadas en la filmación de clases. Estos, más allá de traer al espacio de la formación experiencias pasadas, incluyen una dimensión proyectiva en la medida en que el análisis de los hechos vividos suele conducir a consideraciones sobre los hechos futuros.

Por otro lado, los dispositivos que ponen en primer plano la proyección suelen consistir en la planificación de secuencias didácticas en diferentes formas, que van desde una sucinta «hoja de ruta» hasta la redacción de un texto que integra varias dimensiones de la planificación.

En la universidad de Ginebra, utilizan un dispositivo basado en la escritura reflexiva colectiva y colaborativa, inspirado en los *guiones conjeturales* de Argentina (Bombini, 2012). Este dispositivo se construye sobre la proyección de la acción, la imaginación de situaciones profesionales y la interacción escrita entre pares, y se presenta en forma de *relatos proyectivos dialogados*. A través de la descripción del funcionamiento de este dispositivo, intentaremos identificar lo que se

■
La formación en alternancia teoría-práctica ofrece dispositivos para que los estudiantes revisen sus experiencias pasadas o piensen de manera proyectiva en sus acciones futuras

construye en estos tipos de textos reflexivos y en los discursos proyectivos.

LA PROYECCIÓN DE LA ACCIÓN Y EL PENSAMIENTO REFLEXIVO

Desde una perspectiva fenomenológica, toda acción es el resultado de un proyecto previamente concebido por una persona. El proyecto se diferencia del acto de la acción ya que solo existe en el pensamiento reflexivo y no en la experiencia inmediata. La significación de nuestras acciones se concibe en la proyección y se desarrolla y transforma en la ejecución de la acción y en el análisis posterior. Si la formación práctica busca construir una identidad docente y transformar los modos de actuación de los practicantes, el actuar docente debe pensarse en tres etapas consecutivas: en su proyección, en su ejecución y en su análisis *a posteriori*. Dependiendo de dónde nos situemos, podemos encontrar tres tipos de reflexión: la reflexión antes, durante y después de la acción. Las investigaciones en el campo de la formación docente se han centrado principalmente en las reflexiones durante y después de la acción (Perrenoud, 2007), dejando de lado las reflexiones de los docentes durante la concepción de la enseñanza.



Las investigaciones en el campo de la formación docente se han centrado principalmente en las reflexiones durante y después de la acción, dejando de lado las reflexiones sobre la concepción de la enseñanza

La planificación de una clase es una tarea fundamental para lograr un aprendizaje significativo. Implica la proyección del docente sobre la situación de enseñanza, anticipando las posibles dificultades en el aula y tomando decisiones constantemente para adaptarse a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Este proceso implica una actividad cognitiva-reflexiva, generalmente realizada en solitario. Las planificaciones representan el resultado de esta actividad reflexiva, donde los docentes imaginan la situación de enseñanza para anticipar sus acciones. Más allá de esto, el proceso de toma de decisiones sigue siendo en general una actividad individual y solitaria.

Partiendo de estas preocupaciones, como formadores nos hemos propuesto crear un espacio en la formación que nos permita acompañar la reflexión antes de la acción. Con la escritura de los relatos proyectivos hemos logrado hacer visibles esta fase crucial de la profesión y proponerlas como objetos de formación para abordarlas en una tarea colectiva.

El diálogo colectivo y la transformación de la práctica como objeto de la formación

En un contexto de formación, el sujeto se forma con otros y los formadores se apropian de esta dimensión colectiva de distintas formas: proponiendo trabajos en grupo, fomentando el debate entre los estudiantes, etc. Esta dimensión colectiva de la formación influirá en los discursos producidos y en las operaciones reflexivo-cognitivas (Vanhulle, 2013). En efecto, la confrontación con los demás afecta al punto de vista, cuestiona lo obvio, modifica los objetos de conocimiento, contribuye a crear una comunidad de discurso y

En un contexto de formación, el sujeto se forma con otros y los formadores se apropian de la dimensión colectiva, que influirá en los discursos producidos y en las operaciones reflexivo-cognitivas



de práctica y repercute en la acción docente del sujeto en formación.

Los saberes profesionales se construyen en parte socialmente, sobre todo en los diálogos profesionales (Orland-Barak, 2011). Así, los espacios de formación permiten poner en contacto la reflexividad individual y la reflexividad social, resolviendo de este modo las tensiones entre el yo-individuo y el yo-social de los sujetos en formación, entre lo que hacen habitualmente y lo que creen que deberían hacer. En este sentido, el encuentro con el otro, su mirada y su historia, pone de manifiesto las contradicciones de nuestras acciones y permite establecer un orden diferente, una nueva acción. Sin la mirada del otro no tendría lugar la desestabilización de la norma, de lo habitual y de lo conocido, y mucho menos la transformación de las prácticas.

Los relatos proyectivos dialogados: una escritura reflexiva y colectiva

La escritura de relatos proyectivos es propuesta en un curso transversal, «dossier de desarrollo profesional», de la formación docente inicial en el Instituto de Formación Docente de la universidad de Ginebra. Este curso es opcional a todas las disciplinas cuyo objetivo es situar a

los estudiantes en un proceso reflexivo sobre sus prácticas y trayectorias formativas. Los estudiantes analizan situaciones concretas de sus experiencias en el aula y, a través del diálogo entre pares y los formadores proponen soluciones a los obstáculos encontrados. Estos relatos se basan en la escritura de secuencias de enseñanza sobre contenidos de las disciplinas que enseñan los practicantes. Los textos son compartidos en los grupos de trabajos,¹ constituidos por cinco o seis practicantes y formadores. Los textos son leídos por todos los miembros del grupo, quienes comentan, hacen preguntas, valoran las actividades, proponen acciones alternativas y comparten sus experiencias. Nuestro rol como formadores en este proceso es el de hacer preguntas y/o comentarios que permita generar una discusión entre los practicantes.

El proceso de escritura de los relatos proyectivos se divide en dos fases. En la primera fase, los estudiantes reciben una consigna que les indica cómo deben escribir sus relatos. La consigna busca poner a los estudiantes en una situación en la que puedan proyectarse en sus acciones y proporcionar un *discursivo-reflexivo común* (Chabanne y Bucheton, 2002) que facilite el desarrollo del pensamiento proyectivo y la explicitación de sus hipótesis, incertidumbres y temores respecto al acto de enseñar.

El primer texto producido por los estudiantes se caracteriza por la utilización de discursos descriptivo-explicativos, narrativos e interactivos. Los relatos describen situaciones de enseñanza, características de los alumnos y justificaciones de las decisiones tomadas; narran secuencias de acciones proyectadas e imaginan diálogos con los alumnos. Cada relato corresponde a una clase de 45 minutos. A continuación, se presentan algunos fragmentos de estos relatos.

📌 Contexto del curso y características de los alumnos

Hay 23 alumnos en la clase, de los cuales 6 repiten el año. Es una clase bastante explosiva, pero que participa en las actividades propuestas. Sin embargo, hay un gran número de alumnos que no quieren estar en el colegio. Por lo tanto, es muy común que saboteen mi clase, aunque no necesariamente de manera deliberada.

[Lora, practicante de francés]

📌 Justificación de las decisiones tomadas

Esta clase gira en torno a la temática del Día Internacional de la Felicidad. [...] la cuestión de la felicidad sigue siendo un elemento central del bienestar que también afecta a los alumnos. Me parece, por lo tanto, un tema de discusión interesante que permite que todos los alumnos se sientan involucrados.

[Agnes, practicante de inglés]

📌 Secuencias de acciones didácticas imaginadas, los motivos, las intenciones y las expectativas

Después de una discusión introductoria sobre los números inferiores a cero, les distribuiré el material del curso y las tres fichas autocorrectivas. Haré que un estudiante lea la primera oración que introduce el término de vocabulario «número entero relativo» [...]. Después, los invitaré a realizar los ejercicios 1, 2 y 3 sin darles más detalles sobre la consigna. Quiero dejar que descubran por sí mismos la escala de la línea que está en el ejercicio 1. [...] Espero que los alumnos a los que interrogué encuentren mis preguntas bastante fáciles y las respondan sin dificultad.

[Laura, practicante de matemáticas]

📌 Interacciones didácticas imaginadas:

PROFESORA: Por favor, guarden los cuadernos. Vamos a retomar los ejercicios sobre la argumentación. ¿Quién se acuerda sobre la diferencia

entre un procedimiento dialógico y un procedimiento hermenéutico?

ALUMNO 1: Un enfoque dialógico es cuando... Un enfoque hermenéutico es cuando...

PROFESORA: Muy bien. Hoy vamos a trabajar el procedimiento dialógico. Para ello, les propongo dos citas [...]. Tienen que elegir una, ¿cuál de las dos citas les inspira más? ¡Voten! Levanten la mano por la primera, por la segunda... Bien, ahora tienen que trabajar con la cita que eligieron.

ALUMNO 2: Oh, no, no quiero trabajar en esa.

PROFESORA: Ya has votado, tienes que hacerlo. Considéralo un buen ejercicio para el futuro. Durante el examen vas a tener que escribir algo a partir de una cita que tal vez no te guste. Así que tómatelo como una oportunidad.

ALUMNO 2: Y bueno...

[Lora, practicante de francés]

La escritura de secuencias de enseñanza proyectadas lleva a los practicantes a imaginar acciones y actividades interconectadas, enfocadas en alumnos reales y sus resultados esperados. La representación de interacciones imaginadas con sus alumnos les hace reflexionar sobre las relaciones entre sus discursos y efectos. Los relatos proyectivos abordan problemas que superan los aspectos puramente didácticos, permitiendo una reflexión sobre la complejidad del acto de enseñar. Estos textos revelan temores, dificultades y saberes implícitos en la toma de decisiones, proporcionando una representación cercana de las concepciones que los practicantes tienen de la profesión docente.

Durante la segunda fase, los practicantes leen y reaccionan a los relatos proyectivos compartidos en el espacio virtual. El objetivo de la tarea es generar un diálogo en torno a las acciones proyectadas. Esta actividad es realizada en un periodo

de dos o tres semanas en las que cada uno lee el texto, lo comenta y hace preguntas. Esto permite relacionar experiencias comunes en torno a las situaciones proyectadas y compartir breves relatos de experiencias similares. Los autores de los textos responden a los comentarios, argumentando a favor o en contra de ciertos posicionamientos e incorporando o rechazando sugerencias de sus compañeros. Esta dinámica fomenta una interacción escrita que transforma la situación imaginada en la primera versión del texto.

Las interacciones se insertan en el cuerpo del relato proyectivo como segmentos dialógicos y se diferencian del texto original por la utilización de distintos tipos de colores: el negro es el relato proyectivo y los distintos colores son las intervenciones de los compañeros y el formador:

 Anuncio el trabajo en grupo. Los alumnos se dividen en parejas según sus afinidades.

MARCOS: ¿Qué pasaría si al darles la libertad de formar grupos se creara un momento de disturbio o si la distribución de los grupos no fuera equitativa?

IGNACIO: La libre formación de grupos corresponde a la distribución «natural» de los alumnos en el aula, en la que las mesas están agrupadas de a dos. Pero para evitar disturbios yo podría decir a los alumnos que trabajen solo con sus compañeros de bancos, [...] En general, no tengo ningún problema en imponerme si la formación de grupos provoca disturbios.

LORA: Dices que dejas que los grupos se formen por afinidad. En mi caso, construir los grupos yo misma ha permitido que otros alumnos se conozcan e intercambien entre ellos. Yo veo que esto les ha permitido conocerse mejor y sentirse un poco más a gusto en el aula [...].

IGNACIO: Yo lo había pensado como un buen acuerdo dejarlos «libres» para la primera parte de la

actividad y luego formar yo mismo los grupos para la segunda parte. Con esta idea, mi objetivo era mejorar la dinámica del grupo original permitiendo a los alumnos ir a aprender de otros compañeros para que luego pudieran «importar» a sus grupos originales información, conocimientos, métodos, etc. Esto les permitiría aprender de sus compañeros con los que no están acostumbrados a trabajar.

JULIÁN: Si es posible, es bueno variar: algunas veces imponer los grupos y otras dejarlos libres. Estoy de acuerdo con Lora cuando dice que obligar que trabajen juntos a algunos alumnos que no lo habrían hecho de forma espontánea nos puede dar agradables sorpresas. En los momentos en los que ellos pueden elegir libremente, si vemos que la cosa no funciona, podemos utilizar eso para remarcarles que justamente ese es el motivo por el que nosotros les imponemos los grupos y que, si no ponen voluntad para trabajar, la próxima vez no volverán a trabajar juntos.

[Ignacio, practicante de francés]

Como podemos ver en este ejemplo, la reflexión colectiva en estos diálogos se centra en las situaciones de enseñanza y en las relaciones entre sujetos, acciones, fines, medios y resultados. La situación proyectada se convierte así en objeto de la interacción, analizada y problematizada desde diferentes puntos de vistas. La pregunta del formador (Marcos) generó un intercambio de ideas y reflexiones sobre las posibles implicaciones y problemas que podrían surgir en relación con la formación de grupos. Se trata de una discusión que permite a los practicantes aportar sus propias experiencias y perspectivas, y que busca encontrar soluciones prácticas y efectivas. Por ejemplo, Ignacio aclara la idea de «libre formación de grupos» y propone soluciones concretas para evitar disturbios. También se discute la posibilidad de

variar entre la formación de grupos impuesta y la libre elección de los alumnos.

Desde esta perspectiva, identificamos varios tipos de interacciones que potencian las transformaciones, entre ellas, las situaciones hipotéticas alternativas. La pregunta que del formador presenta una situación hipotética alternativa a la situación proyectada por Ignacio: «¿Qué pasaría si...?». Esta forma de problematizar la proyección a partir de esta hipótesis sitúa a Ignacio una nueva variante no prevista por él y lo induce a reflexionar en acciones alternativas para hacer frente a los obstáculos de la nueva situación. En este sentido, las hipótesis alternativas representan una alteración del curso esperado de la acción y son puntos de bifurcaciones de la proyección cuyas acciones deben ser planificadas por el practicante.

En general, estas interacciones muestran cómo los saberes teóricos y prácticos de la formación, las experiencias y las trayectorias individuales y las concepciones de enseñanza que cada uno tiene son puestas en común y movilizadas para resolver los obstáculos o dificultades propias de la profesión docente. La dimensión colectiva y la fuerza del colectivo que se genera en estos diálogos permiten encontrar soluciones o alternativas a las acciones proyectadas y superar así las dificultades individuales.

CONCLUSIONES

La escritura de relatos proyectivos lleva a los practicantes a realizar un acto necesario y rutinario para cualquier docente: anticipar y planificar una clase. El dispositivo de formación convierte esta rutina, normalmente solitaria, en una oportunidad para explicitar intenciones, objetivos y preocupaciones ante los demás. El uso de la escritura,

que requiere tiempo, una selección de palabras y un cierto grado de conciencia, propicia la planificación y la anticipación de la clase. El diálogo que se establece con otros compañeros conduce a la explicación de razonamientos y posibilita la consideración de otras formas de hacer las cosas. En este sentido, una de las ventajas de la escritura es que deja tiempo para la reacción en el diálogo, lo que es más difícil en la oralidad, donde la velocidad del flujo a menudo hace que se pierdan oportunidades de una intervención reflexiva.

Como formadores e investigadores, este dispositivo nos plantea una serie de preguntas: ¿cómo podemos intervenir de modo que se refuerce el carácter colectivo de la actividad? ¿cómo podemos fomentar la construcción de una comunidad de discurso y de práctica entre los estudiantes en formación? ¿qué roles y posturas debemos asumir en las interacciones? ¿el de un colega que da consejos y se remite a sus propias experiencias? ¿el de un «guía» que fomenta los intercambios? ¿el de un investigador que busca comprender mejor los procesos de formación?

Uno de los riesgos de este tipo de dispositivo es crear una *comunidad de compasión* (De Simone, 2021) y no una comunidad de práctica que se interese en cuestionar, en confrontar los puntos de vistas y en buscar soluciones a los problemas presentados. Nuestro rol como formadores es evitar que este riesgo se produzca y generar situaciones de discusión que ayuden a los practicantes a cuestionar sus prácticas. ◀

Nota

1. Los textos son escritos en un documento Word y compartidos en un espacio OneDrive. Este acceso en línea permite la escritura colaborativa y simultánea entre diferentes personas.

Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. El Hacedor.
- Chabanne, J.-C. y Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. PUF.
- De Simone, S. (2021). *Mentorat et tutorat: des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS)*. Tesis de doctorado. Univ. Genève.
- Maubant, P. y Gremion, C. (2022). Les configurations plurielles de la pédagogie de, par, en (l')alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 1-10.
- Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(1), 13-31.

Perrenoud, Ph. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Colofón.

Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *Ikastaria. Cuadernos De Educación*, 19, 37-67.

Direcciones de contacto

Marcos Maldonado

Kristine Balslev

Universidad de Ginebra. Suiza

Marcos.Maldonado@unige.ch

Kristine.Balslev@unige.ch

Este artículo fue solicitado por TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA en marzo de 2023 y aceptado en junio de 2023 para su publicación.

Proyecto lingüístico de centro

Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar

Santiago Fabregat Barrios

Se trata de un libro eminentemente práctico, orientado a facilitar la labor coordinada del profesorado en lo que respecta al trabajo de las habilidades de comunicación. A partir de una base teórica sólida y de una experiencia dilatada apoyada en la investigación y en el asesoramiento de centros, el libro ofrece claves útiles para impulsar la labor de los equipos docentes y proporciona referentes teóricos y prácticos dirigidos al tratamiento y evaluación de la lengua oral, la lectura, la escritura y los diferentes géneros discursivos.

GASTOS DE ENVÍO GRATIS
Península (mínimo 10€)

5%
descuento
en todos
nuestros
libros



Hurtado, 29. 08022 Barcelona ✉ amacias@grao.com 🌐 www.grao.com ☎ 934 080 464

Proyecto lingüístico de centro
Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar

Santiago Fabregat Barrios

