

Prácticas en Docencia, gestión y extensión en Formación Inicial y Permanente en Profesores de Psicología

EJE TEMÁTICO 5: Docencias

Modalidad de trabajo: Relato de experiencia pedagógica

García Labandal, Livia¹
Santoalla, Mariel²
Maiorana, Silvia³
de Oliveira Perotto, Aline⁴

1 Profesorado de Psicología, Fac.de Psicología, UBA, Argentina, livialabandal@gmail.com

2 Profesorado de Psicología, Fac.de Psicología, UBA, Argentina, m_santoalla@yahoo.com.ar

3 Profesorado de Psicología, Fac.de Psicología, UBA, Argentina, silvimaiorana@yahoo.com.ar

4 Profesorado de Psicología, Fac.de Psicología, UBA, Argentina, alinedeoliveiraperotto@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo presenta experiencias de formación realizadas al interior de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología, UBA. Al interior de este espacio curricular es posible visualizar tres dispositivos pedagógicos que dan cuenta de tres modalidades de trabajo. Uno es el espacio de las clases o trabajos prácticos, otro el de las prácticas docentes donde participan activamente profesores de Psicología en formación y el tercero se da en el marco del programa de Extensión: Promoción de dispositivos cooperativos de construcción y abordaje didáctico de la Psicología en el Nivel Medio, que a su vez abre a la participación

además de estudiantes a profesores de otras asignaturas que trabajan en Escuelas Secundarias. Todos ellos abonan a consolidar un espacio de formación que contribuya a la profesionalización de la docencia abocada a la enseñanza de la Psicología y la enseñanza de contenidos específicos del área propiciando el surgimiento y desarrollo de espacios de análisis y discusión respecto de la relevancia y alcance de la Enseñanza de la Psicología. Este saber, ligado a las necesidades de una buena enseñanza, se verá favorecido a través de la problematización y conceptualización acerca del currículo, los docentes, los alumnos y las prácticas que los vinculan.

PALABRAS CLAVE: Dispositivos de Formación docente- Profesores de Psicología- Experiencias de Formación Inicial y Permanente.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende desplegar la relevancia de implementar distintos dispositivos de formación que recuperen y profundicen las experiencias de formación inicial y permanente para los futuros profesores de Psicología, con el objetivo de complejizar y profesionalizar la enseñanza de nivel medio y superior de la disciplina.

Dichos dispositivos de formación se desarrollan al interior de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, espacio curricular en el que se llevan a cabo las prácticas docentes.

Desde este espacio curricular se gestionan distintos dispositivos de formación sabiendo que la profesionalización docente constituye un desafío para los sistemas de formación, ya que no basta conocer y saber hacer sino que es necesario además, ser un profesional competente.

La competencia profesional, como fenómeno complejo, expresa las potencialidades y experticia de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social.

Pensar la noción de dispositivo pedagógico

Marta Souto (1999) señala que el dispositivo pedagógico es un artificio instrumental complejo constituido como combinatoria de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y poder para ser proyectado, instalado, realizado y analizado. Plantea un predominio técnico, sin desatender otras dimensiones y dispone componentes variados y diversos, en función de una intencionalidad pedagógica: facilitar el aprendizaje. Esto lo convierte en portador de un organizador técnico en tanto organiza condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación. Opera con lo aleatorio, lo incierto, y está pensado con posibilidad de modificación continua. Entonces, el docente debe estar preparado para que, si sucede algo nuevo o inesperado, pueda integrarlo con el objetivo de modificar o enriquecer la acción.

Teniendo en cuenta las significaciones presentadas hasta aquí, podemos decir que un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismo y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes,

apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.

Es posible pensar en dispositivos basados en interacciones, que privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la oferta y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica. En este tipo de dispositivos se incluyen talleres de integración, microclases, grupos de reflexión y tutorías individuales y

los dispositivos basados en narraciones, centrados en la producción de relatos escritos como medio para acceder a la experiencia subjetiva de los estudiantes, para que estos puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, creencias, prejuicios, conocimientos previos y esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no. Los relatos contribuyen a hacer inteligibles las acciones para los propios estudiantes y también para los que “escuchan” (Egan, 1997). Así como posibilitan una toma de conciencia que permitirá iniciarse en la docencia o mejorar sus prácticas actuales, haciendo visibles los criterios por los cuales arribaron a esas decisiones y acciones. En esta categoría se incluye la autobiografía escolar y el diario de formación.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA:

Tres dispositivos para acompañar las prácticas docentes

Es posible observar en los futuros profesores preocupación por la formación teórica necesaria, previa al aprendizaje de una práctica. Si bien las prácticas son actividades desarrolladas desde el origen mismo de la humanidad para garantizar la supervivencia individual y colectiva, demandan conocimientos formales complejos y no se pueden adquirir sólo por imitación. Las situaciones complejas que plantean las prácticas docentes requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es por ello que invitan a la constitución de dispositivos específicos para transitarlas, dispositivos que contemplen esas zonas de incertidumbre y preparen al futuro profesor para un abordaje del proceso de enseñanza y aprendizaje complejo y dinámico, fortaleciendo en él habilidades de reflexión que promuevan un accionar áulico profundo y significativo.

El trabajo llevado a cabo en la cátedra diferencia claramente tres (3) dispositivos pedagógicos destinados a la formación inicial y permanente, en orden de complejidad creciente:

El primer dispositivo se da en el espacio de prácticos, a modo de comunidad de aprendizaje, basado en encuentros semanales entre docentes y estudiantes; donde se tutorea pormenorizadamente el trabajo que los últimos llevan a cabo y consta de planificaciones y microclases. Las primeras logran ajustes importantes de congruencia entre propósitos, objetivos y contenidos; que se traducen en las segundas. Ellas se ejecutan igualmente en el aula y viabilizan ajustes de actitud y tiempo frente al alumnado, que para el caso se trata de los compañeros de clase.

Wenger (1998) propone las comunidades de aprendizaje como contextos para la transformación de conocimiento. Dado que en las comunidades de práctica la definición de competencias y la producción de experiencias llevan al aprendizaje periférico y la participación plena, se plantean como necesarios escenarios particulares en los que dichas competencias y experiencias resultan en transformaciones de conocimiento para prevenir el estancamiento y la reproducción acrítica. Esos escenarios particulares son denominados por el autor como comunidades de aprendizaje: grupos de personas que comparten valores y creencias que orientan sus actividades a una meta cuyo logro depende de los aportes del colectivo.

En ese sentido, el autor identifica tres dimensiones en las comunidades de práctica: *el compromiso mutuo de los participantes*, ya que la práctica reside en una comunidad de gente y en las relaciones de compromiso mutuo por el cual hacen cualquier cosa que hagan. La segunda dimensión trasciende el compromiso y se refiere al *esfuerzo conjunto*, ya que el compromiso debe resultar en actividad orientada hacia una meta, actividad de transformación. En esta actividad los agentes comparten la responsabilidad de su realización. La tercera y última dimensión se refiere al *repertorio acumulado de discursos y acciones*, marcando la historicidad en la producción de conocimiento. Así las comunidades de práctica pueden pensarse como historias compartidas de aprendizaje.

Se trata de un auténtico proyecto de aprendizaje colaborativo donde el sentido de identidad se construye en el presente contexto de aprendizaje, pero incluyendo el pasado y el futuro en la trayectoria hacia la meta. Se considera fundamental reconocer y considerar las experiencias y conocimientos previos de los miembros de la comunidad. Al mismo tiempo, se promueve el compromiso con la construcción activa de un futuro (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009).

En este primer dispositivo pedagógico, la formación y consolidación del grupo en el trayecto hacia la meta dará un sentido de comunidad que implicará conciencia de la pertenencia al grupo, influencias recíprocas, satisfacción de necesidades individuales y colectivas y vivencias compartidas que crean vínculos emocionales y sostienen el despliegue de aprendizaje en los otros dispositivos propuestos por la cátedra.

El segundo dispositivo propuesto se da en el espacio de prácticas de enseñanza. Como ensayo preparatorio, es una práctica atravesada y definida por coordenadas institucionales que delimitarán el

potencial accionar del docente en formación, por cuanto los ejercicios previos transitados al interior de la comunidad de aprendizaje adquieren nueva relevancia: la planificación es claramente una hoja de ruta que plasma los saberes / contenidos que se espera dinamizar en los encuentros con los estudiantes, el manejo del tiempo es un recurso que debe fortalecerse, ya que se corresponde ahora con un tiempo real de trabajo áulico y el manejo de la incertidumbre, las demandas y deseos propios y ajenos marcarán la historia de la formación profesional.

En el espacio curricular de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza dichas prácticas se realizan en el Nivel Superior y en el Nivel Medio de nuestro sistema educativo y para poder llevarlas a cabo los profesores en formación realizan distintas tareas de práctica: observaciones de clases, entrevistas a profesores y planifican sus clases con supervisión y tutorización de sus docentes buscando arribar a un análisis profundo de la estructura conceptual e institucional de la asignatura a dictar. Dichas tareas de práctica proponen una labor de sistematización y reflexión individual que posibilita su capitalización en el proceso formativo e impactan directamente en el aprendizaje.

Como plantea Edelstein (2003) desde la cátedra concebimos la práctica docente como la acción que se desarrolla primordialmente en el aula, pero que posee también dimensiones vinculadas estrechamente con el potencial transformador que la docencia tiene: “El mundo de las practicas permite revisar los mecanismos capilares de la reproducción social y el papel directo o indirecto del docente critico en la conformación de los productos sociales...” dirá la mencionada autora, poniendo sobre relieve una dimensión ética del quehacer docente.

Este segundo dispositivo de formación, por la complejidad de su organización y la tensión interna de los múltiples discursos, demandas y requerimientos, genera en los profesores en formación una fuerte movilización que pone en juego las propias concepciones sobre el enseñar y aprender, constituyendo así una incipiente identidad profesional y dotando al profesor en formación de una creciente responsabilización.

El tercer dispositivo, se puede observar en el marco del Programa de Extensión de la cátedra, denominado “Promoción de Dispositivos Cooperativos de Construcción y Abordaje Didáctico de la Psicología en el Nivel Medio”; que se extiende a estudiantes y profesores de otras disciplinas que trabajan en el nivel. El Proyecto se centra en la conformación de un espacio de tutoría para docentes a cargo de materias del campo de la Psicología, proponiendo para ello un de espacio de revisión, en la propia práctica, de aquellos supuestos y teorías que limitan la tarea docente, permitiendo, a través de la reflexión conjunta con el tutor, la visibilización de ese entramado y la puesta en marcha de nuevas herramientas didácticas.

El objetivo central de todo Programa de Extensión Universitaria está abocado a la articulación de la Universidad con la comunidad en la cual está inserta. Esto implica necesariamente la realización de

contribuciones concretas a problemas y necesidades sociales actuales y reales. Las demandas de la sociedad del Conocimiento (nueva estructura del mercado laboral, nuevas tecnologías, mundo inter e hiper conectado, nueva organización de la sociedad, habilidades para el siglo XXI) exigen a la escuela media una adecuación de los planes de estudios vigentes, y es en esta línea de trabajo que el proyecto acerca la producción de saberes y conocimientos disciplinares a la realidad de cada comunidad, generando una mayor articulación entre la teoría y la práctica y más estudios inter / transdisciplinarios para los docentes noveles. En este modelo superador, la Universidad se reconoce y actúa como parte de la comunidad, y la comunidad, interpelada en su rol tradicional “destinataria pasiva”, se constituye como un espacio donde se aprende, se investiga, se construyen alianzas institucionales.

La promoción de dispositivos cooperativos abre un espacio de construcción situado, en tanto acompaña al docente en su quehacer cotidiano, a través de herramientas como la observación etnográfica y devolución, promoviendo la revisión y reconstrucción de las estrategias de enseñanza, visibilizada desde dispositivos de autorreflexión. La propuesta está destinada a Escuelas de Nivel Medio que incluyen en sus planes de estudio la materia Psicología u otras afines, que admiten para su dictado a Licenciados en Psicología. Se hace extensiva la propuesta de tutorización y generación de espacios cooperativos de aprendizaje y revisión de las prácticas de enseñanza, a todos los docentes de las escuelas medias en las que el proyecto de extensión se lleva a cabo.

La revisión de las prácticas docentes y la reflexión en torno de la significación y alcance de la enseñanza de la Psicología en el Nivel Medio constituirán la meta de primer alcance. Sin embargo la intencionalidad del abordaje se verá expresada a través de la dinamización creciente de espacios de promoción de calidad de vida de docentes, adolescentes, entorno educativo y familiar.

El dispositivo tiene como objetivo intercambiar experiencias, enriquecer la labor docente, ampliar y orientar la actualización bibliográfica, generar innovadoras propuestas de intervención institucionales, analizar y debatir sobre programas entre otras posibilidades. El propósito es orientar, asesorar y colaborar con aquellos docentes que encuentran obstáculos para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas antes mencionadas. Es decir, atender a los problemas presentes en los ámbitos educativos y su entorno inmediato optimizando los mecanismos de gestión institucional.

3. CONCLUSIONES

Los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual integraron supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas. La actuación de los profesores está dirigida por dichos supuestos y teorías, pero a su vez las acciones modifican su conocimiento.

Subyace a toda práctica docente una lógica posible de conocer. Los profesores son profesionales racionales y prácticos y su actuación es producto de una racionalidad limitada por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos.

La propuesta de acompañamiento a los docentes se orienta hacia la revisión y reconstrucción del rol, en tanto ellos se encuentran ante una encrucijada de compleja resolución. La época demanda saberes pedagógicos que exceden y tensionan la formación recibida y requiere la invención de nuevas formas del “ser y del hacer” sobre la base de consensos, de renovadas herramientas y formatos didácticos que auspicien la atención a la diversidad y multiplicidad de repertorios culturales. Los dispositivos analizados tributan a consolidar un espacio de formación que contribuye a la profesionalización docente abocada a la “buena enseñanza” de contenidos psicológicos en los distintos niveles.

Esto implica generar condiciones para que los actores involucrados, estudiantes y docentes, puedan vivir, al decir de Larrosa (2003), su experiencia de aprendizaje, desarrollando un proceso que los lleve a comprometerse en lo que trasciende al aula universitaria, recuperando saberes y experiencias de vida que les permitan potenciar su futura tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea
- Cano, E. (2009). *Como mejorar las competencias de los Docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Madrid: Graó.
- Carretero, M. (2012). *Representación y aprendizaje de narrativas históricas*. En M. Carretero y J.A. Castorina (Comps.) *Desarrollo cognitivo y Educación*. Vol. 2. Procesos de conocimiento y contenidos específicos. Buenos Aires: Paidós
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.
- De La Cruz Flores, G. y Abreu Hernández, L. (2009). *Competencias docentes para la tutoría en educación superior*. México: Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman (2009a). “Redescribiendo el proceso de enseñar a partir de la apropiación participativa del rol docente en “comunidades de práctica” de enseñanza de la Psicología. Concepciones y experiencias de “profesores de Psicología en formación”. Publicado en Memorias de las XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores del Mercosur, Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2009 ISSN 1667-6750
- Edelstein, G. E. (2003). *Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes*. *Revista Iberoamericana de Educación*. España
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- García Labandal, L. y Garau, A. (2008). *La implementación de Portfolios en el marco de una Comunidad de aprendizaje: Un lugar de encuentro entre narración, semiosis e Identidad*. En I Congreso Metropolitano de Formación Docente. Organizado por la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 26, 27 y 28 de Noviembre de 2008.

- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. ¿Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación? La novela pedagógica y la pedagogización de la novela* (Cap. II punto 5). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Leal Soto, F. (2004). Efecto de la Formación Docente Inicial en las Creencias Epistemológicas. En *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp.419-434). Barcelona: Graó.
- Mastache, A. (2007). *Formar Personas competentes. Desarrollo de competencias Tecnológicas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán, A. (2009). *El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje*. En Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. ISSN 1409-4703 Volumen 9, Número Especial. pp. 1-21
- Romo Beltrán, R. (1996). *Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de Psicología*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio- diciembre 1996, vol. 1, nº 2, pp. 378-390.
- Sanjurjo, L y Vera, M. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1986). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. y otros (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M.A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.