

LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD: DEBATES Y EXPERIENCIAS

La modalidad pareja pedagógica en la formación de profesores en psicología

- ❖ **SOLEDAD ARPONE** | soledadarpone@hotmail.com
- ❖ **MARÍA JULIA FERNÁNDEZ FRANCIA** | juliaferfran@yahoo.com.ar
- ❖ **PAULA DANIELA CARDÓS** | pauladcardos@gmail.com

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

MARCO EN QUE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA

En el presente trabajo haremos referencia a una experiencia que venimos desarrollando en el marco de la propuesta de formación en la cátedra “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”, perteneciente al 5° Año del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Dicha asignatura –de carácter anual- constituye la última materia de la carrera, y forma parte del denominado ‘bloque pedagógico’ junto con “Diseño y planeamiento del currículum” y “Fundamentos de la educación” siendo la única materia pedagógica específica del campo de la Psicología.

Desde la cátedra mencionada se organizan las actividades en instancias diferenciadas que reconocen tres momentos: clases teóricas, clases de trabajos prácticos y prácticas de la enseñanza supervisadas. La propuesta desarrollada contempla la configuración de un dispositivo de formación en el que, a partir de diversas actividades, se propicia la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos educativos actuales. A su vez, se promueve en los estudiantes la concreción de prácticas centradas en el análisis y la reflexión, como formas que propician la transformación y enriquecimiento de las mismas contribuyendo a los propios procesos de profesionalización.

En la segunda mitad del año, los practicantes realizan la “entrada a la institución educativa” que contempla: la observación institucional, las observaciones áulicas, su registro y análisis y las prácticas de la enseñanza considerando tanto la fase pre-activa, como la interactiva y post-activa. Dicho proceso es acompañado por el profesor de “prácticas” quien coordina espacios de supervisión tanto individuales como grupales fomentando la construcción conjunta de criterios e interpretaciones, a partir del análisis y reflexión compartidas. Esto propicia que dichos espacios de supervisión supongan compartir ideas, intuiciones y experiencias además de promover la articulación de las mismas con el conocimiento teórico.

La experiencia que aquí comunicaremos focaliza en la instancia de socialización pre-profesional (que incluye la mencionada ‘entrada en la institución’ y los espacios de supervisión) de los estudiantes que han realizado sus “prácticas” bajo la modalidad de “pareja pedagógica” en el marco del dispositivo de formación propuesto.

REFERENCIAS TEÓRICAS

La noción de dispositivo planteada por Souto (1999) cobra centralidad en nuestra propuesta de formación. Destacamos, en primer lugar *el carácter productor del dispositivo vinculado a la intencionalidad de provocar cambios*, es decir a la intencionalidad en la creación del dispositivo como generador de transformaciones. En segundo lugar consideramos *el dispositivo como un artificio técnico* en tanto espacio estratégico atravesado por lo deseante, lo imaginario, lo ideológico, lo político, etc.; abierto a los eventos que se suscitan al tiempo que circunscripto a los efectos que provoca. En tercer lugar entendemos *el dispositivo como aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para*, es decir como espacio que potencia y hace lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo del sujeto, a lo grupal, a lo instituyente.

La idea de “pareja pedagógica” remite el trabajo en equipo que llevan a cabo dos docentes, en nuestro caso los alumnos practicantes, y que supone el abordaje pedagógico didáctico en relación a un grupo (Bekerman y Dankner, 2010). La modalidad pareja pedagógica o docencia compartida (Huguet, 2011) refiere al trabajo en colaboración en pos de promover cambios, innovaciones y mejoramiento de la enseñanza. En el marco de la formación docente la misma es concebida como acompañamiento que posibilita la confrontación con la propia práctica

(Leguizamón, López y Medina, 2011) a partir de la mediación que supone organizar y llevar adelante la enseñanza “con otro”. La inclusión de la docencia compartida en el dispositivo de formación de profesores en Psicología es considerada una innovación pedagógica en tanto constituye una ruptura con prácticas habituales y conocimientos hegemónicos.

La autoevaluación cobra centralidad en el dispositivo de formación que planteamos. De ahí la solicitud a los practicantes de actividades orientadas a propiciar la capacidad de objetivar las acciones realizadas focalizando en las posibilidades y limitaciones, al tiempo que evidencia la posición asumida por el docente en relación a la misma (Palou de Maté, 1998). Entendemos que la autoevaluación “posibilita desde la narrativa, la elaboración de significados que sirven de apertura a un proceso de reconstrucción y resignificación de la propia práctica”. (Compagnucci y Cardós, 2006). El trayecto formativo planteado, apunta a configurar un espacio que permita al sujeto, futuro docente, reflexionar en torno a sus propios saberes -tanto disciplinares como pedagógicos-, a la construcción de su rol e identidad docentes y la relación que desde esa posición comienza a establecer con los otros y con el conocimiento.

PROBLEMÁTICAS QUE LA ORIGINAN

Las actividades realizadas por los practicantes en este momento de su formación aportan a la construcción de su conocimiento profesional tanto como a la configuración de su identidad docente. En vinculación con ello, destacamos la concepción de la docencia como un trabajo colectivo, cuestión abordada por Tenti Fanfani (2009) en su caracterización de las particularidades del oficio docente. Dicha noción se vincula con la idea de que “los aprendizajes no son el resultado de la intervención de un docente individual, sino de un grupo de docentes que en forma diacrónica o sincrónica trabajan con y sobre los mismos alumnos” (Tenti Fanfani, 2009, p.40). Consideramos relevante la visibilización de ello en este momento de la formación, momento crucial en la construcción de su identidad docente y sus concepciones de docencia, ya que de otro modo en su socialización profesional, en esa vida en la escuela, las acciones colectivas podrían pasar a tener un carácter artificial y vaciarse de contenido aun cuando haya instancias que propongan la colegialidad. Por ello nos hemos propuesto desde el dispositivo de formación, revisar la concepción corriente de

la docencia como trabajo individual y fomentar la visión de la corresponsabilidad de los docentes en la formación de los alumnos.

COMUNICACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

El trabajo en “pareja pedagógica” constituye una de las formas de transitar las prácticas que se realizan dentro del proceso de socialización pre-profesional en la formación de los Profesores en Psicología. Entendemos que la escritura por parte del practicante a modo de evaluación sobre la propia experiencia como tal, posibilita la elaboración de significados que sirve de apertura a un proceso de reconstrucción, significación y resignificación de la propia práctica (Compagnucci, Cardós y Scharagrodsky, 2005). Al finalizar el proceso de prácticas los alumnos elaboran dicha narrativa, a modo de autoevaluación, respondiendo, entre otros ítems, a la pregunta por las *ventajas* y *desventajas* que consideran que tuvo la realización de sus prácticas bajo esta modalidad.

A partir de las narrativas de practicantes que cursaron y aprobaron la materia entre los años 2012-2014, nos abocamos a sistematizar y analizar las respuestas, surgidas en torno a la experiencia de los alumnos practicantes en relación a la modalidad mencionada. Dicha tarea conllevó la elaboración de distintos trabajos.

En uno de éstos, Cardós, Arpone, Fernández Francia (2013) se delimitaron aspectos que para los practicantes caracterizan al trabajo bajo esta modalidad, a saber: a) supone una tarea compartida, b) requiere el intercambio, debate y discusión sobre diferentes puntos de vista; c) posibilita afrontar ansiedades, miedos, inseguridades, etc; d) implica la división de tareas.

En otro trabajo Arpone, Fernández Francia (2014) arribamos a la conclusión de que la labor compartida en la modalidad pareja pedagógica era visualizada como una opción favorecedora de la práctica docente en el contexto de formación y en el rol de practicante, pero que sin embargo la docencia, en tanto actividad profesional seguía concibiéndose, por la mayor parte de los sujetos, como una tarea individual y aislada. Allí situábamos que la experiencia de los practicantes era vivida por algunos de ellos como una “ficción”, contrapuesta a la “realidad” de la inserción laboral en las instituciones educativas.

Por último, en otro trabajo (Fernández Francia y Arpone, 2015) en vinculación a las *ventajas* delimitamos dos dimensiones fundamentales que podrían considerarse una ligada a lo vincular y otra a lo epistemológico. En la primera se destacan sentimientos en relación a la contención que supone afrontar esta primera práctica acompañados, lo cual parece aportar confianza y seguridad, ante las ansiedades que se producen en esta situación. Como segunda dimensión en la consideración de las ventajas, ligada a lo epistemológico encontramos referencias al “enriquecimiento” de los puntos de vista en torno al conocimiento a enseñar y a los modos de hacerlo así como de la producción resultante reflejada en las planificaciones y/o propuestas de clase. Dimensión ésta que aparece ligada a la construcción del conocimiento profesional docente. Estas referencias aparecen centradas en la fase pre-activa de la enseñanza, siendo por otra parte el aspecto vincular el destacado en la fase interactiva. A su vez lo post activo aparece considerablemente menos tomado en cuenta y cuando aparece, es principalmente referido al intercambio posterior al desarrollo de las clases haciendo alusión al compartir apreciaciones, hacer críticas constructivas y señalamientos al otro sobre aspectos no advertidos.

En vinculación a las *desventajas* pudimos destacar que -a diferencia de las ventajas- en un gran número de encuestados no aparecen enunciadas. En las que sí se expresan, algunas se sostienen como tales y un considerable número de casos comienzan mencionándolas como dificultad, pero en la misma fundamentación esa desventaja se vincula con la consideración de una ventaja. En las que se sostienen como tales encontramos las vinculadas a la dificultad en la coordinación de tiempos y espacios de reunión. En las segundas, hallamos menciones relacionadas con la dificultad de “ceder”, “negociar”, “coordinar puntos de vista”, “respetar las diferencias”, “hacer acuerdos”, al mismo tiempo que se rescatan aspectos positivos de estas dificultades en la enunciación de las ventajas.

En vinculación a la idea de la docencia como trabajo colectivo en Fernández Francia y Arpone (2015) como novedad delimitamos, aunque pocas, algunas referencias a la docencia como trabajo colectivo. Por otra parte, seguimos encontrando un gran número de referencias a la docencia como una actividad individual pero en esta nueva muestra también hallamos alusiones a la docencia como trabajo colectivo. Se aprecian consideraciones en las que es concebida como un trabajo o tarea individual en el futuro, pero en las que se logran rescatar los aportes de esta modalidad compartida para su futuro desempeño profesional.

Aludiendo con ello al trabajo “con el otro” o “en equipo” como algo deseable, que enriquece, incluso más allá de la profesión docente. En algunos casos se rescata la experiencia de docencia compartida porque en el ejercicio de la profesión seguramente se tenga que trabajar/ acordar con otros con los que puede no compartirse estilos, haber diferencias, etc.. En relación con esto consideramos que la modalidad influye en el proceso mismo de profesionalización docente a partir del aporte que este trabajar con otro forja en las maneras de “ser y estar” en la profesión.

COMENTARIOS FINALES

La experiencia referida nos aporta al tiempo que nos interroga sobre nuestra propuesta de formación y el dispositivo que para ello configuramos. A su vez cobra relevancia a la luz de la centralidad que para nosotros tiene desde el dispositivo propuesto, el poder hacer evidente y conciente para los docentes en formación esta característica de la docencia en tanto trabajo colectivo y su problematización teniendo en cuenta las características y dinámica propias del sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Arpone, S.; Fernández Francia, M.J. (2014) “Formación de profesores en psicología. Socialización pre-profesional e ideas sobre la docencia”. Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología “Adicciones: desafíos y perspectivas para la investigación científica y la práctica profesional”. Facultad de Psicología de la UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 26 al 29 de noviembre de 2014. Tomo III.

Bekerman D. y Dankner L (2010). La pareja pedagógica en el Ámbito Univesitario, un aporte a la Didáctica Colaborativa. Revista Formación Universitaria. Vol. 3(6), 3-8 (2010).

Cardós, P.; Arpone, S.; Fernández Francia, M.J. (2013) “Formación para la enseñanza de La Psicología. La modalidad pareja pedagógica”. IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología “Conocimiento y práctica profesional: perspectiva y problemáticas actuales”. Facultad de Psicología de la UNLP. La Plata, 13, 14 y 15 de noviembre de 2013. Tomo I.

Compagnucci E. y Cardós P. (2006). "Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología". *Revista Praxis Educativa*, Año X, N° 10.

Compagnucci, E. Cardós, P. y Scharagrodsky, C. (2005). "La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva." *XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. Ciudad de Buenos Aires*, 4, 5 y 6 de agosto de 2005 Tomo I pp.

Fernández Francia, M.J.; Arpone, S.; (2015) *Ideas sobre la docencia en la formación de profesores en Psicología. Novedades vinculadas al trabajo bajo la modalidad pareja pedagógica en e marco de la socialización pre-profesional". VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 25 al 28 de noviembre de 2015. Tomo I.*

Huguet, T. (2011). *El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. En Martín, E. y Onrubia, J. (Coords.) Orientación Educativa. Procesos de Innovación y mejora de la Enseñanza. Madrid: Grao.*

Leguizamón, G., López, M. y Medina, M. (2011). *Nuevas configuraciones en el trayecto de las prácticas de la enseñanza en la formación de profesores. VI Jornadas Nacionales de Profesorado. Mar del Plata.*

Palou de Maté, M. (1998) "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación". En: Camilloni A.; Celman S.; Litwin E.; Palou de Maté M. "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Buenos Aires. Paidós.

Souto, M. (1999) "Grupos y dispositivos de formación". *Serie Los Documentos N° 10. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.*

Tenti Fanfani, E (2009) *Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz de Medrano C. y Vaillant, D. (Coords.). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación Santillana.*