

Formación de Profesores en Psicología en la UNLP: revisión de una propuesta de socialización pre-profesional

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

UNLP, Facultad de Psicología, Argentina.

RESUMEN

En este trabajo haremos referencia a la propuesta de la cátedra “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” perteneciente al 5º año del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La misma es de carácter anual y constituye el tramo final de la carrera, formando parte del denominado ‘bloque pedagógico’ junto con “Fundamentos de la Educación” y “Diseño y Planeamiento del Currículum” Se trata de la única materia que articula más específicamente el conocimiento pedagógico y didáctico con el disciplinar (conocimiento psicológico).

En este relato daremos cuenta de las modificaciones que se han venido realizando desde el grupo de cátedra en función de nuestra experiencia como integrantes del equipo docente, así como del desarrollo y conclusiones de los distintos estudios realizados en el contexto de la misma.

Teniendo en cuenta que la asignatura contempla en su desarrollo la “práctica de la enseñanza supervisada”, focalizaremos en ésta en tanto instancia de socialización pre-profesional delimitando facilitadores y obstaculizadores en el desarrollo de la misma, por ende, en los desafíos que enfrenta en función de los contextos actuales de inserción profesional de los docentes. Asimismo consideraremos aspectos que hacen a la formación de profesionales

docentes en nuestra Facultad así como las implicancias de enseñar y acompañar en la formación a quienes pretenden enseñar.

Es en función de ello que cobra centralidad en nuestra propuesta la noción de profesionalización como eje articulador de los distintos contenidos a abordar y a partir de los que nos proponemos integrar aquellos conocimientos que se constituirán en referencia para la práctica profesional de los Profesores en Psicología. Entendemos la profesionalización como aquel proceso que remite a las transformaciones en las maneras de ser, estar y hacer en la profesión docente. El mismo supone tanto la configuración de la identidad docente como la construcción del conocimiento profesional e incluye las instancias de formación inicial, socialización y actualización profesional.

A su vez la idea de formación por mediación y la relevancia de los procesos reflexivos a partir de la objetivación de las propias prácticas durante la socialización pre-profesional constituyen el fundamento de nuestro quehacer docente y particularmente de nuestra función de supervisión durante la instancia de socialización pre-profesional.

Finalmente intentamos dar cuenta de cómo la propuesta y el mismo dispositivo construido en el marco de su desarrollo a través del tiempo permiten apreciar las transformaciones que en la misma se producen en función de los contextos y condiciones en las que se implementa.

PALABRAS CLAVE: Formación, Profesores en Psicología, Socialización pre-profesional, Profesionalización

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo haremos referencia a la propuesta de cátedra de una asignatura perteneciente al 5º año del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata: “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”. La misma es de carácter anual y constituye el tramo final de la carrera formando parte del denominado ‘bloque pedagógico’ junto con “Fundamentos de la Educación” y “Diseño

y Planeamiento del Currículum”. Se trata de la única materia que articula más específicamente el conocimiento pedagógico y didáctico con el disciplinar (conocimiento psicológico).

En este relato daremos cuenta de las modificaciones que se han venido realizando desde la cátedra en función de nuestra experiencia como integrantes del equipo docente, así como del desarrollo y conclusiones de los distintos estudios realizados en el contexto de la misma.

Teniendo en cuenta que la asignatura contempla en su desarrollo la “práctica de la enseñanza supervisada”, focalizaremos en ella en tanto instancia de socialización pre-profesional delimitando facilitadores y obstaculizadores en el desarrollo de la misma, por ende, en los desafíos que ésta enfrenta en función de los contextos actuales de inserción profesional de los docentes. Asimismo consideraremos aspectos que hacen a la formación de profesionales docentes en nuestra Facultad.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA / DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la asignatura prevé una variedad de instancias de formación de carácter obligatorio. En cada una de las mismas el conocimiento teórico cobra centralidad informando a la práctica pero también constituyéndose en referencia para los procesos de análisis y reflexión suscitados por la misma y en pos de la integración del conocimiento teórico y el conocimiento práctico.

Durante el primer cuatrimestre y en el marco de las clases teóricas se focaliza en la transmisión de los contenidos de enseñanza, propiciando la participación y la reflexión a partir del diálogo entre docente y estudiantes. De modo simultáneo en el espacio de los trabajos prácticos a cargo de los Ayudantes Diplomados -en algunos casos acompañados por Docentes adscriptos- se promueve al análisis y recreación de situaciones institucionales y áulicas considerando las múltiples dimensiones que las configuran como clases de articulación teoría-práctica.

En el segundo cuatrimestre los alumnos devenidos practicantes, realizan la “entrada a la institución educativa” (de nivel secundario o terciario) que contempla: la observación institucional, las observaciones áulicas con su registro y el desarrollo de una serie de clases en acuerdo con el docente que ofrece su curso para el desarrollo de la “práctica”. En este segundo momento es el mismo alumno practicante quien aporta su experiencia. La misma es objeto de análisis y

reflexión al igual que lo es el registro de las observaciones institucionales y de las clases del docente que ofrece su curso al practicante. El proceso de “práctica” es acompañado por el Ayudante Diplomado que, en su función de “docente formador”, supervisa la labor y actuación del practicante tanto en forma individualizada (presencial y virtual –correo electrónico, grupo de Facebook, etc.) como en los grupos de reflexión que coordina con frecuencia semanal en el espacio que durante el primer cuatrimestre se desarrollaron los TP. En éste se fomenta la construcción conjunta de criterios e interpretaciones a partir del análisis y reflexión compartidas, promoviendo que la toma de conciencia permita la articulación teoría-práctica dando lugar a la interpretación de las situaciones y a la modificación de las propias acciones y prácticas.

La propuesta de formación contempla que en los grupos de reflexión se compartan ideas, intuiciones y experiencias, propiciando la articulación de las mismas con el conocimiento teórico previo, en un juego permanente de significación y resignificación a partir de la propia práctica. Valoramos la dimensión intersubjetiva que posibilita generar y desarrollar confianza en el espacio de supervisión (grupal y/o individual). En esta instancia se va diluyendo la asimetría inherente a la relación educativa para hacer lugar a una relación cada vez más simétrica que de ningún modo implica desconocer la responsabilidad del docente formador a la hora de promover la integración del saber teórico y la experiencia en la práctica.

En este mismo momento el espacio de los teóricos deviene espacio grupal de reflexión y supervisión, clases de articulación teórico práctica donde se ofrece un espacio para la profundización de algunos contenidos contemplados en el Programa General y se intenta propiciar la problematización y tematización a partir de los relatos de experiencias. Cabe mencionar que este espacio se incorporó en el año 2016 al extenderse el dictado de los teóricos al segundo cuatrimestre (con anterioridad a ello sólo se desarrollaban durante el primer cuatrimestre, pero ante el incremento del número de alumnos se optó por fortalecer el acompañamiento/supervisión en ese espacio a cargo de la Profesora Adjunta). Esta innovación favoreció el intercambio de la experiencia de “práctica” más allá del grupo de reflexión reducido, lo que trajo aparejado, el poder compartir una gama más amplia de experiencias de práctica pre-profesional ya que en este espacio la cantidad y variedad de experiencias institucionales enriquece la reflexión en torno a la relación entre contexto y práctica docente, constituyendo un valioso aporte a la formación.

En lo que respecta a las problemáticas que originan la experiencia que presentamos, y que da cuenta del desarrollo de una propuesta de enseñanza dirigida a los futuros Profesores de Psicología en el tramo final de su formación inicial, resulta de un intento renovado de ofrecer una formación de calidad en el contexto de la Facultad de Psicología en el que la carrera de Profesorado ha aparecido históricamente subsumida en relación a la Licenciatura. En los estudios realizados desde finales de los años 90, desde la propia cátedra, advertimos respecto a la escasa visibilidad del Profesorado y su correlato en la identidad del alumno de esta carrera (Compagnucci y Cardós, 2006).

El programa de investigación iniciado en ese momento fue profundizando, en un primer momento, en la enseñanza de la psicología para luego focalizar en la construcción del conocimiento profesional docente en el caso de los Profesores de Psicología. Posteriormente fuimos ahondando en la configuración de la identidad profesional tanto de profesores como de licenciados en psicología que se insertan laboralmente en el campo educativo.

A partir de los resultados de esos estudios tanto la fundamentación de la propuesta como la selección y organización de los contenidos fueron modificándose, particularmente en la delimitación de un eje en torno al cual los temas y su problematización cobrarán sentido en el marco formativo. De allí que en la actualidad sea la noción de profesionalización aquella que pretende articular el desarrollo de los contenidos de cada una de las unidades del Programa General y del de Trabajos Prácticos como aquel que posibilita la integración de conocimientos teóricos con la experiencia que constituye la instancia de socialización pre-profesional (práctica de la enseñanza supervisada).

La idea de profesionalización mencionada remite a los cambios en las maneras de ser, estar y hacer en la profesión. Entendida como un proceso, vincula tanto a la configuración de la identidad profesional como a la construcción del conocimiento profesional e incluye tanto las instancias de formación como las de socialización y actualización profesional” (Cardós, 2016).

Entendemos que nuestro quehacer en el marco de la cátedra se apuntala no sólo en la experiencia como enseñantes y formadores sino en el constituirnos en investigadores, al mismo tiempo, de la propuesta de enseñanza que desarrollamos, del dispositivo de formación que integramos y de nuestra propia práctica profesional en ese contexto.

La delimitación de novedades, obstáculos, imprevistos que enfrentamos en nuestro quehacer como docentes formadores de docentes así como la problematización y abordaje de los mismos conllevan siempre a transformaciones que en la planificación y desarrollo de la propuesta cobran la forma de innovaciones pedagógicas, didácticas y formativas en tanto que en nosotros mismos redundan en modificación de las propias prácticas, en la apropiación de nuevos saberes profesionales y, quizá también, en nuevas maneras de “ser y estar” en la profesión docente.

En los últimos años, el incremento de estudiantes que se inscriben en nuestra materia ha sido significativo sin que ello tuviera como correlato el aumento de docentes y/o dedicaciones de los mismos. Esta situación ha llevado a modificar la propuesta fundamentalmente en la configuración del dispositivo de formación. Una primera modificación tuvo que ver con la consolidación de la modalidad de pareja pedagógica en la instancia de socialización pre-profesional. Ello permitió la distribución de ese número creciente de estudiantes en los cursos para poder realizar la práctica., pero hizo emerger una problemática antes no contemplada: el surgimiento en el interior de la dupla de algunos avatares vinculados a la relación a construir entre sus integrantes tanto durante la fase preactiva como activa de la enseñanza. La innovación enfrentó a los docentes al desafío de problematizar esas situaciones e intervenir en las mismas como actividad que se agrega a la corrección de planificaciones, sugerencia de recursos y materiales para la enseñanza, orientaciones para recabar información a través de observaciones institucionales y áulicas, coordinación del grupo de reflexión presencial semanal, lectura y señalamientos a las narrativas escritas de autoevaluación de cada clase, observaciones de las clases de los practicantes, devolución y corrección de los trabajos de análisis de aspectos institucionales.

En una serie de trabajos (Arpone, Cardós y Fernández Francia, 2013; Fernández Francia y Arpone, 2015; Arpone, Fernández Francia y Cardós, 2016) se indagó respecto a las características y efectos de la implementación de la “modalidad pareja pedagógica” en nuestro dispositivo de formación. Las conclusiones muestran que, si bien un gran número de estudiantes sigue considerando la experiencia de docencia compartida en el marco de las prácticas como ficción frente a la realidad del trabajo docente como tarea individual, la

experiencia posibilita comenzar a vislumbrar la idea de que se trata de un quehacer profesional esencialmente colectivo.

A su vez, las sucesivas transformaciones de la escuela secundaria y sus prescripciones curriculares han impactado en las incumbencias del título de Profesor en Psicología ampliando las asignaturas a dictar así como temáticas transversales a abordar, particularmente el caso de la Educación Sexual Integral. Esto nos ha llevado a problematizar el conocimiento a enseñar tanto en su caracterización como en las implicancias a la hora de hacerlo enseñable por parte del profesor en psicología. En este sentido venimos trabajando aspectos que hacen a la relación del docente con el conocimiento en general y en particular con el conocimiento a enseñar, sus características y los propósitos explicitados en los diseños curriculares. Entendemos que hay contenidos más orientados a la apropiación de conocimientos teóricos, a conceptos y relación entre los mismos, por ejemplo en el caso de la asignatura Psicología en el Nivel Secundario y/o la variedad de “Psicologías” incluidas en la formación docente y técnica del Nivel Terciario. En otras asignaturas como Salud y Adolescencia y Construcción de la Ciudadanía incluidas en el currículo de la Escuela Secundaria, la enseñanza se orienta a la promoción y apropiación de prácticas (“saludables” en el caso de la primera y “participativas” en la segunda) y situadas, ya que estas prácticas en tanto sociales, conllevan a transformaciones en el tiempo y en función del conjunto de atravesamientos históricos, sociales, económicos, etc.

Asimismo, y en relación a las políticas educativas que focalizan en la inclusión, apreciamos que cada vez más, los alumnos desarrollan su práctica en grupos en los que hay alumnos con o sin proyectos de inclusión, con o sin acompañamiento en relación a su condición y/o discapacidad. En este sentido venimos incorporando la temática articulando con los saberes previos de los estudiantes, ofreciendo espacios de intercambio y discusión con profesionales especialistas en la temática y propiciando la problematización a partir de las propias experiencias, creencias y concepciones sobre el tema. También nos proponemos que los practicantes puedan visualizar la cantidad de actores que intervienen en torno a estas problemáticas (equipos de conducción, de orientación escolar, docentes, familias, etc.) y por ende la complejidad que ello conlleva, así como que profundicen en el conocimiento de las normativas que regulan su accionar. Todo lo mencionado se vuelve objeto de reflexión en los encuentros semanales de supervisión que integran la instancia de socialización pre-profesional.

La instancia de socialización pre-profesional de los profesores en psicología ha considerado la realización de experiencias piloto en vinculación a las dificultades en los procesos de alfabetización que se visualizan en los alumnos del nivel secundario. En 2016 se implementó el trabajo de un grupo de practicantes que desarrollaron una intervención de enseñanza que contemplaba tanto la transmisión de contenidos en una asignatura de incumbencia al tiempo que se acompañó a algunos alumnos que se evidenciaban dificultades en sus procesos de apropiación de la lengua escrita.

Finalmente, el dispositivo de formación no ha dejado de considerar el impacto que el incremento de situaciones de conflicto en el contexto escolar y su abordaje tiene en los futuros profesores. En sentido se procura, a través de la comunicación fluida entre practicantes y docentes, así como en el interior de la propia cátedra, estar informados sobre hechos y acontecimientos que involucran a alumnos de las escuelas en las que nuestros alumnos realizan su práctica. Siempre desde la contención y al tiempo que se acompaña en la objetivación, análisis e interpretación de las circunstancias que conllevaron y en las que se enmarcan esos acontecimientos.

Los propósitos que orientan la propuesta que venimos desarrollando y que referimos aquí son: 1) la construcción de nuevas perspectivas sobre las prácticas docentes y el proceso de asunción del rol docente a partir de la resignificación de los planteos actuales sobre la cuestión y considerando el efecto que los contextos formativos y laborales tienen en ese proceso; 2) la integración de conocimientos teóricos –disciplinares y pedagógicos-, procedimentales y prácticos propiciada en el marco de una propuesta y un dispositivo en el que cobra centralidad la reflexión crítica y situada; 3) el análisis crítico de los documentos curriculares contemplando la problematización del conocimiento a enseñar en general y en particular del psicológico así como de los contextos de enseñanza y de los sujetos que aprenden en éstos; 4) la concreción de prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en contextos institucionales con acompañamiento y supervisión sistemáticos y en el marco de un dispositivo en el que el análisis y la reflexión son mediados por la grupalidad y la narrativa. Los procesos y actividades que se desarrollan y realizan en pos de los mismos conllevarían a consolidar tanto la configuración de la identidad docente como la construcción del conocimiento profesional de los futuros profesores.

En cuanto a los enfoques/perspectivas desde los que sostenemos nuestra propuesta, entendemos que la formación profesional en el caso de los Profesores en Psicología supone ponerse en condiciones para ejercer prácticas docentes. Éstas se sustentan tanto en conocimientos como en habilidades, representaciones del trabajo a realizar, de la profesión a ejercer, de la concepción del rol a desempeñar, etc. La formación solo es posible por mediación (Ferry, 1997). Las mediaciones pueden ser variadas: los mismos formadores, las lecturas, las circunstancias, las relaciones con los otros. De este modo, para que la formación tenga lugar se requieren: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. Asimismo se trata de romper con la idea de “formarse haciendo”, ya que de lo que se trata es de “volver, de rever lo hecho”, es decir realizar un balance reflexivo.

La formación docente remite, entonces, al proceso orientado a “ponerse en forma” para ejercer el rol docente. En él se produce la apropiación de conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas. (Sanjurjo, Hernández, Alfonso y Caporossi, 2006). Las transformaciones sociales y su impacto en las instituciones en general y en particular en la institución escolar ponen en crisis tanto las identidades como los conocimientos profesionales docentes enfrentando a insuficiencias en los sistemas de formación docente frente a las transformaciones que afectan tanto al papel del enseñante como a su función social. Una formación docente que dé respuestas a estos cambios debería estar orientada a: redefinir sus objetivos, articular la formación inicial con la formación continua, integrar en la formación saberes disciplinares, académicos y profesionales, ampliar la formación pedagógica hacia una formación profesional que considere los contextos institucionales, iniciar en las nuevas tecnologías y metodologías y otras formas de vinculación entre teoría y práctica (Diker y Terigi, 1997). En función de ello los dispositivos de formación docente deberían facilitar la articulación entre teoría y práctica y la integración de conocimientos, a fin de orientar la acción en el marco de procesos de profesionalización que a su vez se constituyan en objetos de análisis, reflexión e interpretación.

Entendemos que los dispositivos, en tanto conjunto de elementos heterogéneos vinculados con un fin estratégico, asumen un carácter mediador (Ferry, 1997) produciendo fenómenos y procesos en función de una finalidad que pone el dispositivo en relación con valores y fines.

Desde un enfoque teórico-epistemológico de multirreferencialidad, Souto (1999) remite a algunos significados vinculados a la noción de dispositivo que resultan de interés para la configuración de dispositivos de formación docente. 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 y cambios. En segundo lugar 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 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. Estos sentidos/efectos del dispositivo son contemplados en la propuesta de formación que aquí se desarrolla.

El modelo de supervisión al que adherimos intenta superar las concepciones que vinculan dicha actividad con el control (supervisión como inspección) y/o a la misma como transferencia de habilidades, destrezas, métodos, técnicas, etc. (supervisión como tecnología), correspondientes a distintas vertientes teóricas, a saber el conductismo y el cognitivismo respectivamente. Nos posicionamos, en cambio, en la perspectiva de la supervisión clínica, la cual no asocia esa actividad al status jerárquico superior y a la imposición de criterios e interpretaciones, sino que la presenta como un proceso por el cual las reglas, relaciones y tareas se autoconstruyen en la interrelación de apoyo y desarrollo profesional tanto del docente formador como de los docentes en formación (Angulo Rasco, F., 1999). Es decir, como una relación democrática y colaborativa realizada in situ, indagando la significación práctica que para los practicantes tienen los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación que integran el dispositivo que presentamos en el marco de nuestra propuesta. Esta modalidad de acompañamiento formativo se basa en la utilización de estrategias narrativas y de reflexión dialógica (McCrary y Mazur, 2010) en las distintas instancias que configuran la propuesta.

Davini (2015) refiere a la 'supervisión capacitante', entendida como el conjunto de dispositivos y estrategias fundamentales para la formación inicial de un docente, en tanto "estrategia que se apoya en la reflexión sobre el porqué de las prácticas, valorizando los aciertos, analizando los errores, obstáculos o dificultades en la solución de un problema." (Davini, 2015, p.139). La

misma se desarrolla mediante el diálogo, las preguntas orientadas a reflexionar y problematizar la práctica y la búsqueda conjunta de soluciones y mejoras y se acompaña de una evaluación del proceso y desempeño ya sea individual o grupal. En este sentido, la supervisión que lleva adelante el/la docente de prácticas no está asociada al control sino al acompañamiento, en el marco de una estrategia que impulsa la reflexión, el señalamiento de posibles dificultades ante algunos planteos de la planificación, sugiriendo la búsqueda de alternativas, promoviendo la toma de decisiones conscientes y responsables, y la vuelta posterior sobre lo que ‘funciona’ y lo que no, y por qué.

El enfoque reflexivo sobre la práctica enmarca y fundamenta nuestra propuesta y experiencia. El mismo contempla dos perspectivas: una que entiende la reflexión como acción mediatizada instrumentalmente, que otorga relevancia a las prácticas eficaces producto de la investigación como modelos a imitar, y otra que concibe la reflexión como proceso de deliberación en el que el conocimiento informa la práctica. La reflexión como reconstrucción de la experiencia contempla el quehacer docente y las condiciones políticas, sociales y económicas. Acción, pensamiento y contexto se relacionan dialécticamente produciendo tres fenómenos paralelos: 1) reconstrucción de situaciones donde se produce la acción (atender a características ignoradas, y asignar nuevos significados a las conocidas); 2) reconstrucción de sí mismos como profesores (ser conscientes de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de acción); 3) reconstrucción de supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos (analizar críticamente los intereses que subyacen a las formas de concebir la enseñanza) (Edelstein, 2011).

3. CONCLUSIONES

Hemos dado cuenta de la propuesta que desarrollamos a partir de nuestra labor como docentes de la materia señalada, cuya característica particular en el recorrido formativo de los Profesores en Psicología es que la misma incluye la “práctica de la enseñanza supervisada” como instancia de socialización pre-profesional.

Mencionamos la articulación entre el ejercicio de la docencia en el marco de la formación de profesores en nuestra facultad así como de la investigación llevada a cabo desde la cátedra

como instancias que al retroalimentarse han dado lugar a la propuesta para el desarrollo de la asignatura tal como la comentamos.

Pudimos presentar el dispositivo de formación docente que dicha propuesta permitió configurar e incluso fuimos delimitando algunas circunstancias que conllevaron a la modificación del mismo impulsando incluso el trabajo investigativo en el interior mismo de la cátedra, por ejemplo en relación a la implementación de la modalidad pareja pedagógica y su estudio.

Entendemos que nuestra propuesta es el resultado de muchos años de investigación y práctica en el marco de la formación de docentes con especificidad en el caso de los Profesores en Psicología.

En la actualidad el desarrollo de nuestra labor como formadores se ve obstaculizada por las condiciones en las que debemos implementar nuestra propuesta. El incremento en el número de alumnos que cursan la asignatura nos enfrenta a la imposibilidad de realizar un acompañamiento y supervisión acorde a los propósitos de la misma lo que afecta de manera negativa en la calidad de la formación que estamos brindando a los futuros Profesores en Psicología. La mayor dificultad radica en poder realizar la observación de las “prácticas de la enseñanza” a fin de contribuir al proceso de objetivación de las mismas, su análisis y reflexión en el marco de la supervisión en los términos antes planteados.

Finalmente, esperamos que quienes tienen la responsabilidad de garantizar las condiciones académicas para una formación profesional de calidad consideren no sólo la labor llevada a cabo por quienes asumimos la responsabilidad de enseñar y formar docentes en el contexto universitario sino también las evaluaciones realizadas y el conocimiento producido en relación a la temática. Ello a fin de tomar las decisiones necesarias para sostener y optimizar la configuración de los dispositivos que permiten una formación de calidad para nuestros futuros graduados, en este caso particular, de los Profesores en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

4. BIBLIOGRAFÍA

Angulo Rasco, J., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.) (1999). *“Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica”*. Madrid, Akal.

- Arpone Soledad, Fernández Francia María Julia y Cardós Paula (2016). "La modalidad pareja pedagógica en la formación de Profesores en Psicología". En *Relatos de experiencia. Reseñas de Investigación. 1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Transformaciones y desafíos para los procesos de formación. Organizadas por la Dirección de Capacitación y Docencia y la Especialización en Docencia Universitaria de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 7 y 8 de abril de 2016, pp.862-868.*
- Cardós, P. (2016). "Profesionalización de Profesores en Psicología graduados en la UNLP". *Re-vista Trayectorias Universitarias. Universidad Nacional de La Plata, Vol.2, Núm.2 (2016), pp. 72-79.*
- Cardós, Paula; Arpone, Soledad; Fernández Francia, Julia; Szychowski, Andrés; Izurieta, Rosario; Guerreiro, Lautaro (2014). "Profesionalización de Profesores en Psicología: formación, prácticas reflexivas y cambios de perspectivas sobre docencia". En *Memorias de las 4as Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y 3er Encuentro de Becarios de Investigación. 1a ed. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2015. ISBN 978-950-34-1174-2*
- 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. XXII Jornadas de Investigación. XI "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, pp.11- 21*
- Compagnucci E. y Cardós P. (2006). "Dispositivos de formación para la enseñanza en Psicología". *Revista Praxis Educativa, Año X, N° 10, Marzo 2006: 29-32.*
- Davini, M.C. (2015). "La formación en la práctica docente". *Buenos Aires, Paidós.*
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta". *Buenos Aires, Paidós.*
- Edelstein, G. (2011). "Formar y formarse en la enseñanza". *Buenos Aires, Paidós. Cuestiones de la Educación.*
- Fernández Francia, M. Julia; Arpone Soledad (2015). "Ideas sobre la docencia en la formación de profesores en psicología. Novedades vinculadas al trabajo bajo la modalidad pareja pedagógica en el marco de la socialización pre-profesional". En *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología en el MERCOSUR "30 años de la*

*creación de la Facultad de Psicología. Avances y Desarrollos de la Psicología en la Argentina”
Facultad de Psicología UBA, Buenos Aires 25 al 28 de Noviembre de 2015.*

*Ferry, G. (1997). “Pedagogía de la formación Buenos Aires”, Ediciones Novedades Educativas,
Facultad de Filosofía y Letras, UBA.*

Mccrary, N.E., & Mazur, J.M. (2010). “Conceptualizing a narrative simulation to promote dialogic reflection: using a multiple outcome design to engage teacher mentors.” Educational Technology Research and Development, n. 58, 325-349.

Sanjurjo, L., Hernández, A., Alfonso, I y Caporossi, A. (2006). “Las prácticas en la formación de grado”. Dispositivos alternativos. Revista Novedades Educativas, Año 18, N° 192/193, Diciembre 2006/Enero 2007

Souto, M. (1999). “Grupos y dispositivos de Formación”. Buenos Aires, Novedades Educativas.