

II CONGRESO METROPOLITANO DE FORMACIÓN DOCENTE

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

Ciudad de Buenos Aires, 5, 6 y 7 de diciembre de 2012

Heterogeneidad e incertidumbre en la formación de formadores en Psicología

Autor/es: González, Daniela Nora

García Labandal, Livia Beatriz

Eje: Pedagogías de la formación en el nivel superior

Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: Pedagogía de la Formación Docente Universitaria - Didáctica de la Psicología- Prácticas docentes- Comunidad de Prácticas.

Resumen: (máximo 200 palabras)

Este trabajo es producto de la experiencia e investigación en la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología, del Profesorado de Psicología. UBA; que se viene realizando desde hace seis años, con los valiosos aportes, la mirada analítica y crítica, y la colaboración; del equipo de investigación de la cátedra de Psicología Educacional de la misma Facultad.

La preocupación por el éxito de las prácticas de enseñanza sobre poblaciones heterogéneas es un tema de agenda actual y genera especial interés en el momento en que los profesores en formación deben enfrentarse a sus primeras experiencias de prácticas pedagógicas.

Los escenarios de tensión muestran el padecimiento, la incertidumbre y hasta mucha angustia ante esta situación; con diversidad de respuestas y estrategias, dado que ellos, profesores en formación, son también una población heterogénea.

La tolerancia de la incertidumbre en la formación docente es una de las tareas a abordar en los espacios de reflexión conjunta, para sostenerse y sostener a los otros en las prácticas de enseñanza, e ir buscando estrategias para el ejercicio de la docencia fuera del escenario protegido de las prácticas.

Introducción

“Es preciso recorrer el nuevo territorio con nuevas preguntas y nuevos ojos (...) construir nuevos instrumentos de conocimiento para levantar acta de la nueva tierra, describir sus configuraciones, reunir vestigios de pensamiento casi perdidos o en todo caso olvidados, en fin, excavar bajo arbustos y cenizas incluso bajo lujosos palacios ...”

Alvarez-Uría (1998)

El presente trabajo aborda la reflexión y el análisis de datos recabados, producto de la labor, la experiencia e investigación, en y desde la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología; de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media y Superior, en la Facultad de Psicología de la UBA. El mismo se viene llevando a cabo desde hace seis años, con los valiosos aportes, la mirada analítica y crítica, y la colaboración del equipo de investigación de la cátedra de Psicología Educacional de la misma Facultad.

Uno de los temas candentes en la Educación actual, se centra en el éxito de las prácticas de enseñanza sobre poblaciones de estudiantes cada vez más heterogéneas. Esta preocupación, en el caso del Profesorado de Psicología de la UBA, aparece especialmente en el momento en que los profesores en formación deben enfrentarse a sus primeras experiencias de prácticas pedagógicas.

Cabe aclarar que quienes transitan por la experiencia de prácticas en el Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología, de la UBA; lo hacen en el transcurso de su último año de carrera. Dicha población se caracteriza por ser muy heterogénea. Los estudiantes pertenecen a distintas franjas etarias y ciclos vitales, hay tanto jóvenes, como adultos y algunos adultos mayores; unos son docentes de distintas cátedras universitarias, otros son profesionales en el ámbito clínico con muchos años de ejercicio, varios son recién recibidos en la licenciatura y los menos están cursando las últimas materias de la carrera de Psicología.

Las prácticas de enseñanza en el Profesorado de Psicología

La carrera de Profesorado, exige el tránsito por dos espacios de prácticas bien diferentes, uno en nivel superior (universitario o no universitario) y otro en el nivel medio. Cada uno de ellos presenta una exigencia singular que se manifiesta en el discurso de los

profesores en formación: como “problemas respecto el nivel de dominio de contenidos” (en el nivel superior) y “problemas con la motivación de los sujetos” (en el nivel medio).

Si bien estas dificultades se tornan centrales al momento de practicar, el nudo crítico se presenta con el temor a dar clase en un espacio asignado, que sea donde fuere, hoy se caracteriza por poseer poblaciones heterogéneas.

Para realizar la práctica se hace necesario un primer acercamiento al contexto educativo mediante observaciones y entrevistas a los docentes que ceden su espacio. Estos instrumentos brindan aportes para que los profesores en formación comiencen a construir su plan de clases. Los datos relevados siempre señalan rasgos heterogéneos en la población a enseñar. Pareciera que la angustia que se genera en este tiempo, aleja saberes construidos en momentos previos.

Los futuros docentes no encuentran alternativas para enseñar a todos los “diversos” lo mismo y ante el temor se produce la demanda de “recetas” para enseñar.

En un primer momento de las prácticas, los practicantes buscan respuestas prescriptivas en la didáctica específica. ¿Cómo enseño? ¿Qué estrategias uso? ¿Qué actividades realizo? Se presentan disociados los componentes de la planificación, que se aparece como una formalidad a cumplir.

El trabajo reflexivo con la comunidad de prácticas y aprendizaje hace la diferencia promoviendo el cambio cognitivo, en una zona de construcción de conocimiento compartido; de la prescripción a la tolerancia de la incertidumbre.

La comunidad de aprendizaje

Cada comisión de trabajos prácticos, constituida por doce docentes en formación inicial y al menos dos en formación continua (tutores), se constituyen en una comunidad de prácticas y de aprendizaje. Allí se comparten las experiencias de las prácticas de enseñanza, se produce la valoración del aprendizaje, se aprovechan y sincronizan todos los recursos y potencialidades disponibles, convirtiendo la educación en una necesidad de todos y en una tarea de todos; asumida de manera solidaria.

En este escenario se producen situaciones de tensión, incertidumbre, padecimiento, y a veces angustia, ante tal experiencia. Los docentes en formación comparten sus inquietudes y en forma conjunta y cooperativa se reflexiona y buscan respuestas ante las mismas.

Lo diverso y heterogéneo de cada comunidad permite que las miradas, respuestas y estrategias que propone cada sujeto, sean variadas y diversas, enriqueciendo el

intercambio, generando conflicto, promoviendo la negociación y favoreciendo el cambio cognitivo.

Ellos, en tanto comunidad de aprendizaje y prácticas, son también una población heterogénea. La riqueza que se presenta en su propio tránsito por dicha experiencia les permite descubrir el valor positivo de la heterogeneidad, luego de recorrida la misma.

La “Comunidad de Aprendizaje”, como dispositivo de formación propicia un proceso activo y un aprendizaje colaborativo, donde la responsabilidad es compartida por todos los miembros de la comunidad.

El hecho compartido, la colaboración y el compromiso mutuo, ayudan en el abordaje de los temores, angustias y frustraciones; mediante espacios de reflexión conjunta. Los mismos permiten sostenerse y sostener a los otros en el tiempo de las prácticas de enseñanza; e ir buscando estrategias para el ejercicio de la docencia, dentro y fuera del escenario protegido de las prácticas.

El beneficio principal de este “dispositivo de formación” es que parte del diálogo como pilar central del proceso propiciando una mayor interacción y participación. El espacio intersubjetivo es el lugar donde transcurre el proceso de aprendizaje expresando que la experiencia de aprendizaje reside en universos simbólicos compartidos.

Esta modalidad de actuación sobre el escenario de formación de futuros profesores en Psicología acentúa la importancia de desarrollar y construir “sentido” entre todos los actores, a la vez que los implica en su propia experiencia de heterogeneidad y diversidad en modos de participación, comprensión, negociación, aprendizaje.

El rol del profesor tutor de prácticas y la comunidad de prácticas y aprendizaje en donde se transita la experiencia, resultan nodales no solo en el andamiaje, teórico práctico sino en tanto factor humano que acompaña y posibilita u obtura la reflexión.

La formación reflexiva, las prácticas reflexivas

Como ya sabemos, los trabajos de Donald Schön (1983, 1992) impulsaron la posibilidad de introducir la reflexión en los programas de formación del profesorado; quien basándose en la noción de Dewey de acción reflexiva (opuesta a acción de rutina), propone la *reflexión en la acción* como el mecanismo mediante el cual se produce y reconstruye el conocimiento práctico.

Desde la perspectiva del *profesional reflexivo*, la actividad docente tiene lugar en situaciones sociales de gran complejidad, ambigüedad y heterogeneidad, que no pueden resolverse por la mera “aplicación” de conocimientos científicos. Reconocer esto,

pareciera presentarse como angustiante para los profesores en formación, en tanto no hay “certezas” aplicables a la hora de enseñar.

Un práctico reflexivo - profesional en acción - se acerca al problema que ha de resolver como un caso único y el contexto en el que debe resolverse es percibido como una situación particular con características únicas, complejas, cambiantes inciertas y ambiguas (Schön, 1992). El problema contextualizado queda fuera del alcance de las teorías y técnicas disponibles en el conocimiento disciplinar. Por tanto, no puede ser resuelto por la aplicación de una regla determinada.

Para el profesor en formación, no es suficiente la lógica instrumental de la racionalidad técnica ya que un “práctico reflexivo” funda su acción en un conocimiento práctico y tácito que se activa durante la acción, y en la cual pueden distinguirse tres componentes: *conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción*. Tal conocimiento sobre el *saber hacer*, sólo puede resultar útil y transformador en la realidad incierta y cambiante del aula, si se halla plenamente articulado en la reflexión en la acción y sobre la acción. El dispositivo de formación generado en la comunidad de prácticas y aprendizaje permite partir de la práctica para analizar los problemas, cuestionarse las estrategias utilizadas para resolverlos, revelar los procesos de reflexión durante la acción y analizar los esquemas y teorías implícitas que usa el docente en su práctica, con el fin último de mejorarla.

Práctica reflexiva y oficio de enseñar

Philippe Perrenoud (2004) retoma de Schön (1998) el paradigma del practicante reflexivo en la construcción del conocimiento profesional y lo contextualiza para la formación de enseñantes. Se trata de partir de la práctica y enriquecerla en el intercambio con pares, tal como se lleva a cabo en la comunidad de práctica y aprendizaje que se propone desde la cátedra.

Schön (1998) formula que la reflexión -y por lo tanto la formación- de los docentes tiene rasgos especiales que no tienen otras profesiones: la organización es escenario y objeto de reflexión: “La reflexión desde la acción de los docentes es característica, en el sentido de que operan en un contexto organizativo y tratan con fenómenos organizativos” (Schön, 1998, p. 215).

Perrenoud (2004) reivindica la apropiación en los enseñantes de una *actitud reflexiva* a través del *enfoque clínico*, centrado en el análisis de situaciones-problema contextualizadas, para la construcción de nuevos saberes y competencias, que

trascienden los aprendizajes ya instituidos.

Sólo la reflexión sobre la propia práctica colaborará en la introducción de cambios, innovaciones y nuevos enfoques, en la formación de docentes con un profundo compromiso social, que puedan dar respuestas a las nuevas exigencias culturales y construir alternativas de trabajo con poblaciones heterogéneas.

La reflexión sobre la propia práctica, implica la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular, así como identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis (Perrenoud, 2006).

Esta reflexión es la que posibilita salir de la parálisis en la búsqueda de recetas para incursionar, con capacidad creadora, en nuevas propuestas de enseñanza sin temor a ensayar soluciones. Dado que las mismas se llevan a cabo en contextos complejos, no es posible abordarlas desde una mirada simplificadora. Es necesario generar las condiciones para que el profesor en formación desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo. Se considera que la comunidad de práctica y aprendizaje intenta ser un dispositivo que brinda un espacio de reflexión y de socialización de la reflexión. En tal sentido, la experiencia se vuelve herramienta futura, ya que al haber aprendido a compartir preguntas y respuestas con colegas, debatiendo y negociando, se animan a construir redes con sus pares docentes, en sus espacios de trabajo.

La comunidad como espacio de reflexión les permite compartir con sus colegas experiencias, temores, ideas, soluciones, etc.; muchas de ellas arraigadas en su biografía escolar. La biografía escolar opera como fondo de saber, regulador de las prácticas, en ocasiones enriquecedor y en otras actúa como obstaculizador, pero siempre abona a la reflexión compartida.

Conclusión

Lo heterogéneo del grupo no se advierte hasta que puede realizarse el trabajo de la reflexión en la propia comunidad. Se percibe lo heterogéneo fácilmente en el afuera y no se registra que formamos parte de grupos heterogéneos también y que poner esto a producir al interior del aula genera una gran riqueza. Cuando lo diverso es registrado en la propia comunidad ya no se ve como obstáculo sino como facilitador en tanto proporciona el abanico de miradas y alternativas que enriquece a todos y a cada uno de los integrantes.

La enseñanza es una práctica social compleja, condicionada por múltiples factores,

articulados en un momento histórico y en un contexto determinado, cuya singularidad e incertidumbre requieren de intervenciones conscientes, planificadas, creativas y a veces audaces; y profesores que las diseñen y lleven a cabo. Tales profesionales requieren de actitudes de autonomía y compromiso, al decir de Schön, de prácticos que sepan dialogar con las situaciones que les presenta la práctica. Esto es lo que intentamos generar desde el espacio propuesto concibiendo el conocimiento como dinámico, en tanto adquirirlo no supone ingerir una lista de elementos a reproducir, sino construir una comprensión propia. El docente es un profesional, que define metas y objetivos de la práctica del aula, selecciona contenidos, define métodos, modos de organización del espacio, del tiempo y de los alumnos/as y decide formas de enseñanza y evaluación. Cada uno de estos aspectos remite siempre, en alguna medida a decisiones ético-políticas y no meramente técnicas. La posibilidad de hacerlo “a conciencia” se construye desde la formación a través de las prácticas reflexivas, en y con otros.

Según Freire, Paulo: (2005) en Pedagogía de la autonomía: “Como profesor crítico yo soy un “aventurero” responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente. Nada de lo que experimenté en mi vivencia docente debe necesariamente repetirse. Mi inmunidad ante los otros y ante el mundo mismo es la manera radical en que me experimento como ser cultural, histórico, inacabado y consciente del inacabamiento”

Bibliografía

- Basualdo M.E., García Labandal L., Ortega G., Meschman C. (2010) "Aprendiendo a enseñar Psicología. Tendencias y desafíos en la construcción de un rol". Publicado en "Memorias de las XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores del Mercosur", Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2010. ISSN 1667-6750
- Carlos Guzmán, José Jesús (2009) ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio Perfiles Educativos, Vol. XXXI, Número 123, sin mes, 2009, pp. 8-26. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castillo, S. L. (2009) *La Formación Docente en la Universidad. Reformas en los planes de estudio a fines de la década del '90*. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Año XII, N° 6, 2009/2010.
- Compagnucci, E.; Cardós P. y Ojeda, G. (2002) "Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela. ISSN1316-9505 N° 7, pp. 7-24.
- Engestrom ,Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., Salinas D., Fernández V., Nuevo M. y López A. (2007) "Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología: reconstruyendo sentidos de experiencias educativas". *XII Congreso Argentino de Psicología (FEPPA-AUAPSI) Agosto de 2007*. San Luis. Argentina.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C. (2009) "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" *Anuario XVI de Investigaciones de Psicología*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Diciembre 2009. Revista con Referato. ISSN.0329 5885.
- Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, pp 271 – 301.
- Giorgi, S.; Concari, S.; Oviedo L.; Giacosa, N.; Marchisio, S.; Giuliano, M.; Meza, S y Lucero, I. (2007) *Una propuesta de investigación sobre la formación docente inicial en física en argentina*. Tercer Congreso Internacional de Educación: Construcciones y

- perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina, 5 al 7 de agosto, Santa Fe. UNL, FHUC. 2009.
- González, D. N. y Salinas, D. F. (2007) "Espacios de Prácticas e Investigación en la formación de grado del Psicólogo: Desafíos actuales para la construcción de competencias requeridas en el ejercicio del rol." Publicado en Memorias de las XIII Jornadas de Investigación. Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, U.B.A. Buenos Aires. ISSN N° 1667-6750. Tomo I, pp 319-321
- González, D. y Salinas, D. (2008) "Espacios de Práctica en la formación de profesores de Psicología: de Psicólogos a Profesores". Publicado en Memorias en CD del I Congreso Metropolitano de formación docente. Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- IPEE/UNESCO-Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (2000) *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*. Informe de investigación. Buenos Aires. .
- Litwin, E. *El Oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós. 2008.
- Machado, A. L. (2006) "Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa". En: Modelos innovadores en la FDI. J. Murillo Torrecilla (Coord.) Chile. OREALC/UNESCO, pp 9
- Meirieu, P. (2006) Carta a un joven profesor. Barcelona: Grao
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Rogoff B., Goodman C. y Bartlett L. (2001) *Learning together*. Oxford: Oxford University Press.
- Sanjurjo, L y Vera, M. "Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior" Ed. Homo Sapiens. Buenos Aires. 2006.
- Tedesco, J.C., *Profesionalización y capacitación docente*, documento IPEE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008
- Vosniadou S., Schnotz W. y Carretero, M. (2006) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Zabalza, M.A. "Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional". Narcea. Madrid. 2009