

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 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.

Fernández Francia, María Julia y Arpone, Soledad.

Cita:

Fernández Francia, María Julia y 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. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/439>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/fBv>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

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

Fernández Francia, María Julia; Arpone, Soledad
Secretaría de Investigación. Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en la labor que venimos desarrollando en la cátedra “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” perteneciente al Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. En dicho marco llevamos a cabo una investigación que se propone abordar las perspectivas sobre la docencia que sostienen los futuros profesores en psicología durante su paso por la asignatura mencionada. En el presente estudio consideraremos los aportes de trabajos previos en los que realizamos la exploración en torno a la experiencia de los estudiantes que atraviesan la instancia de socialización pre-profesional contemplada en la asignatura, bajo la modalidad de pareja pedagógica. En esta oportunidad realizaremos un análisis de las narrativas elaboradas a modo de autoevaluación, por 89 alumnos que cursaron y aprobaron la materia en 2014. Allí profundizaremos en las ventajas y desventajas que los practicantes que realizaron “las prácticas de la enseñanza” bajo la modalidad de docencia compartida delimitan sobre esta experiencia, y las ideas de docencia que allí se expresan. La metodología corresponde al enfoque cualitativo en educación y se centra particularmente en la reflexión sobre la propia acción de los “practicantes”, profesores de psicología en formación.

Palabras clave

Formación, Pareja pedagógica, Ideas sobre la docencia

ABSTRACT

IDEAS ABOUT TEACHING IN PSYCHOLOGY TEACHER TRAINING. NEWS ON THE WORK BASED ON PAIR WORK TEACHING METHOD WITHIN THE FRAMEWORK OF PRE-PROFESSIONAL SOCIALIZATION. This paper is part of the work that we have been developing in the subject “Teaching Planning and Practice in Psychology” which also corresponds to Psychology Teaching, Psychology School, La Plata University. In this framework, we have carried out a research which analyzes the different perspectives on teaching adopted by future teachers in psychology during the attendance of the subject mentioned above. In the following study, we will consider the contribution of previous work in which we have carried out an analysis of what the students experience during the pre-professional socialization stage, also referred as to ‘pair work teaching’. In this opportunity, we will carry out an analysis of the accounts made as self-assessment by 89 students who attended and passed the subject during 2014. We will analyze in depth the advantages and

disadvantages of the different experiences which the assistant teachers had during the teaching practice within the pair work teaching method. They will also share the ideas that came out during the process. The methodology corresponds to the qualitative approach and is also based on the reflection on the assistant teachers’ actions, also referred as to training psychology teachers.

Key words

Training, Pair work teaching, Ideas about teaching

Introducción

Este trabajo se enmarca en la labor que venimos desarrollando en la cátedra “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” perteneciente al Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

El mismo contempla tanto las investigaciones realizadas en el marco de la cátedra entre los años 1998 y 2007 (1) como un estudio en curso (2) el que se propone abordar las perspectivas sobre la docencia que sostienen los futuros profesores en psicología durante su paso por la instancia mencionada.

En el presente estudio retomaremos los aportes de trabajos previos (Cardós, Arpone y Fernández Francia, 2013; Arpone y Fernández Francia, 2014) en los que planteamos a la pareja pedagógica en tanto innovación pedagógica en la formación de los profesores en psicología.

La propuesta de cátedra en su desarrollo contempla la configuración de un dispositivo que incluye diversas actividades: observación institucional, observaciones áulicas, registro y análisis de las mismas y finalmente las “prácticas de la enseñanza” tanto en su fase pre-activa, como en la interactiva y post-activa. Dichas actividades, en tanto instancia de socialización pre-profesional, son llevadas a cabo por un considerable grupo de alumnos en “pareja pedagógica”. Esta modalidad 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).

En el dispositivo de formación propuesto, la autoevaluación cobra relevancia en tanto actividad que da cuenta, por un lado de 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). Para ello las narrativas constituyen una herramienta fundamental en

tanto permiten organizar y comunicar las experiencias y saberes, volviéndolas accesibles a la reflexión.

En el marco de las actividades de autoevaluación incluidas en el dispositivo de formación, se solicitó (tal como se propone cada año) a los practicantes la elaboración de una narrativa guiada por una serie de ítems entre los cuales se indagó sobre la experiencia bajo la modalidad de trabajo en “duplas”.

En uno de los trabajos mencionados (Cardós, Arpone, Fernández Francia, 2013) se delimitaron, a partir de la lectura de las narrativas, los siguientes ejes o dimensiones que para los practicantes caracterizarían a esta modalidad 1) La realización de una tarea compartida; 2) El intercambio, debate y discusión sobre diferentes puntos de vista, particularmente en la fase preactiva; 3) Posibilidad de afrontar ansiedades, miedos, inseguridades, etc; 4) La división de tareas.

En el otro trabajo (Arpone, Fernández Francia, 2014) arribamos a la conclusión de que la labor compartida en la modalidad pareja pedagógica es 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 cuyas reflexiones fueron analizadas, 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.

En esta oportunidad, en tanto consideramos relevante la visibilización de la docencia como trabajo colectivo en este momento de la formación, nos centramos en el análisis de las ventajas y desventajas que los practicantes señalan acerca de la experiencia atravesada, recuperando las ideas de docencia que se sostienen allí. Nos interesa particularmente especificar en qué medida ellas reflejan esa idea de trabajo colectivo o por el contrario continúan concibiéndola como una tarea individual y aislada. Destacamos la centralidad de analizar y trabajar estas cuestiones en este particular momento de la formación en que la identidad docente comienza a configurarse, ya que de otro modo, en la 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.

Desarrollo

La *profesionalización docente* remite al proceso que supone transformaciones en el ser, estar y hacer profesional. Dicha noción refiere al proceso de desarrollo profesional, de carácter sistemático y que se orienta tanto al desarrollo personal como profesional, individual y colectivo de los docentes (Medina Moya, 2006). Supone la configuración de la identidad docente y la construcción de conocimiento profesional e incluye la formación inicial, la socialización y la actualización profesional.

La *formación profesional* implica el ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales y presupone tanto conocimientos como habilidades, representaciones del trabajo a realizar, de la profesión a ejercer, de la concepción del rol a desempeñar, etc. “Uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación” (Ferry, 1997, p.55). Las mediaciones pueden ser variadas: los mismos formadores, las lecturas, las circunstancias, las relaciones con los otros. Para que la formación tenga lugar se requieren: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. La idea de “formarse haciendo” se amplía, ya que de lo que se trata es de “volver, de rever lo hecho”, es decir realizar un balance reflexivo. En este marco, 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 (Souto, 1999).

Desde un enfoque teórico-epistemológico de multirreferencialidad, Souto (1999) remite a algunos significados vinculados a la noción de dispositivo que resultan de interés en relación a nuestra propuesta de cátedra, en términos de *dispositivo de formación* y a la luz de la noción de profesionalización 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.

Cobra relevancia en nuestra propuesta de cátedra el “grupo de formación” en el cual resulta central la idea de “trayecto compartido” y donde considera la diversidad permitiendo a cada integrante realizar su propia trayectoria.

En este sentido entendemos que el desplegar la propia experiencia y compartirla con otros haciendo de ella objeto de análisis y reflexión abona significativamente tanto a la construcción de conocimiento profesional como a la configuración de la propia identidad docente. Esta configuración está vinculada a “cómo nos pensamos a nosotros mismos enseñando o aprendiendo y cómo pensamos a los otros enseñando o aprendiendo en el marco de una cierta organización escolar” (Nicastro y Greco, 2009, p. 60).

La modalidad *pareja pedagógica* (Bekerman y Dankner, 2010) o *docencia compartida* (Huguet, 2011) remite al trabajo en colaboración en pos de promover cambios, innovaciones y mejoramiento de la enseñanza. En el marco de la formación docente se concibe dicha modalidad 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”. Enseñanza que no se restringe al momento interactivo (Diker y Terigi, 1997) sino que incluye la fase pre-activa (planificación), interactiva (interacción docente-alumnos) y post-activa (vuelta sobre la propia práctica).

La construcción del *conocimiento profesional docente* remite a ese “complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica” (Sanjurjo, 2004, p.128). El mismo incluye: el conocimiento de la materia (la psicología como disciplina científica), el conocimiento pedagógico general, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento contextual. El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores encuentra impulso en la práctica y supone la integración de saberes a partir de la reflexión.

En este proceso cobra relevancia la *autoevaluación*, actividad que da cuenta, por un lado de 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). 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). Proceso que apuntaría a promover la exploración respecto a lo que podría llegar a ser en el sentido de producir nuevas prácticas.

La docencia como *trabajo colectivo* se vincula a 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).

Metodología

La metodología corresponde al enfoque cualitativo y se centra particularmente en la reflexión sobre la propia acción de los “practicantes”, profesores de psicología en formación.

Cobra centralidad en el estudio, el diseño narrativo, en tanto se apunta a recabar la experiencia con el propósito de llevar adelante su análisis. Dicho proceso forma parte del propio dispositivo de formación docente y por lo tanto hace a la misma intervención formativa.

En dicho contexto, 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 y Cardós y Scharagrodsky, 2005).

Si bien el dispositivo de formación incluye diversas actividades que propician la reflexión sobre la propia práctica a partir de la escritura y a modo de autoevaluación, al finalizar el proceso de prácticas se solicita a los alumnos respondan una serie de ítems con el propósito de que puedan analizar y reflexionar sobre el proceso en su totalidad, integrando experiencia y conocimientos. Aquí presentaremos el análisis correspondiente a las respuestas de uno de esos ítems, a saber: “*Si realizaste las ‘prácticas’ en ‘dupla’ o ‘pareja pedagógica’ refiere a las ventajas y desventajas que dicha experiencia tuvo y señala qué crees que aportó a tu futuro desempeño docente*”.

Se analizaron las respuestas elaboradas por 89 alumnos que cursaron y aprobaron la materia en 2014 y que conforman el grupo de estudiantes que realizaron “las prácticas de la enseñanza” en pareja pedagógica.

Análisis de la información - Algunas consideraciones

A partir de las narraciones acerca del trabajo realizado “en duplas” por los practicantes que cursaron en 2014 en el presente análisis tomaremos en consideración tanto las ventajas y desventajas delimitadas por estos docentes en formación así como las ideas sobre la docencia construidas en la formación.

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 en una gran proporción de la muestra sentimientos o percepciones tales como “apoyo”, “acompañamiento”, “compañerismo”, “contención”, “canalización de ansiedades”, “soporte”, lo cual les aportó según sus dichos “confianza y seguridad”, “sentirse más cómodos”, “confiados”, “tranquilos y aliviados” siendo un “sostén emocional fundamental”. Esto nos remite a la referencia delimitada en el trabajo anteriormente mencionado (Cardós, Arpone, Fernández Francia, 2013) como “Posibilidad de afrontar ansiedades, miedos, inseguridades, etc”. En palabras de los practicantes: “*Tener un compañero para compartir dudas, miedos, ansiedades, inconvenientes que iban surgiendo en el aula hace que transitar las prácticas haya sido una experiencia muy linda.*”

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, que es enunciada como “complementariedad potenciadora de la actividad de enseñanza”, “aprender

de y con el otro”, “co-pensar” a partir del intercambio, el debate, la negociación. Estos decires se vinculan al eje previamente delimitado como “intercambio, debate y discusión sobre diferentes puntos de vista” Algunos ejemplos tomados de las narrativas que dan cuenta de ella: “*Es muy rico lo que se genera de manera colectiva, pensar las planificaciones de a dos lleva a un ‘mejoramiento’ de la idea previa*”; “*Me resultó sumamente interesante, me ayudó a consensuar las planificaciones, me aportó otra mirada de la enseñanza*”.

Al igual que en el trabajo anteriormente mencionado 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, por ejemplo “*Tu pareja te marca cosas que se te escaparon o te hace alguna sugerencia a partir de lo que observó.*”

A continuación, por otra parte, citamos las algunas referencias donde encontramos ambas dimensiones, la ligada a lo vincular y a lo epistemológico: “*Nos potenciábamos y servíamos de apoyo una a la otra en una experiencia tan nueva*”, “*la seguridad que te otorga enfrentar la situación de enseñanza con otro que te apoya y apuntala en caso de errores y también con el hecho de aprender de tu compañera además de hacerlo junto a ella*”.

En vinculación a las *desventajas* podemos 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. Ello nos remite entonces a lo mencionado en las conclusiones del trabajo anteriormente citado, en las que se evidenciaba “lo productivo y difícil de trabajar con otro”.

En palabras de los practicantes encuestados:

“*Considero que presenta la desventaja de requerir una mayor disponibilidad de tiempo que el requerido para trabajar individualmente, debido a que necesita del logro de consensos y acuerdos, a partir de un trabajo de negociación permanente. Pero a su vez, es invaluable la ventaja que representa el poder enriquecer el abordaje de los distintos aspectos del rol docente a partir del aporte de otra perspectiva diferente a la propia (...). La diferencia de estilos y perspectivas que inicialmente generó cierta incomodidad, debido a la incertidumbre respecto de lo que sucedería, resultó ser sumamente enriquecedora para el desempeño docente de ambas.*”

Por último en un reducido número de casos encontramos mencionada como una desventaja la situación de no afrontar las propias dificultades delegándolas en el otro integrante de la pareja, por ejemplo “*se apela a la intervención del compañero y las dificultades quedan solapadas*”.

En cuanto a las *ideas sobre la docencia* construidas en la formación, en continuidad con las conclusiones de los trabajos anteriores (Cardós, Arpone, Fernández Francia, 2013; Arpone, S.; Fernández Francia, M.J. 2014), seguimos encontrando referencias a la docencia como una actividad individual pero en esta nueva muestra tam-

bién podemos hallar alusión a la docencia como trabajo colectivo. En relación a ello, encontramos que un gran número de los estudiantes de la muestra conciben la docencia como trabajo meramente individual y solitario, concepción que ya habíamos situado en trabajos anteriormente mencionados que aparece ahora con gran incidencia nuevamente. En este ítem incluimos las respuestas de los practicantes que consideran como una desventaja el trabajo en esta modalidad en tanto creen que se aleja de la práctica profesional a desarrollar en un futuro, no siendo considerado un acercamiento a la realidad laboral que afrontarán como docentes, en sus palabras: *“al momento de estar frente a un curso profesionalmente no va a haber pareja pedagógica, sino que es uno el que va a estar allí llevando adelante la misma...”*, *“no vamos a desempeñarnos como docentes de esta manera, vamos a tener que realizar la tarea docente de a uno (...) es desventajoso que yo no sepa cómo sería enfrentar por mí misma el dar clases...”* Se lo llega incluso a mencionar como una modalidad ‘irreal’ e ‘imposible’ ya que *“aunque se encuentre con quien compartir ideas, los docentes trabajan de diferentes cosas y en diferentes instituciones”*.

En otros, aunque con menor incidencia, se aprecian consideraciones de la docencia en las que, al igual que en el caso anterior, es concebida como un trabajo o tarea individual en el futuro, pero en las que se logran rescatar los aportes de esta modalidad compartida a su futuro desempeño profesional. Aludiendo con ellos 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., *“llevar un proceso de enseñanza propio pero permeable al exterior (intercambio con otros)”* Asimismo se visualiza cómo influye la modalidad en el proceso mismo de profesionalización a partir de la siguiente cita en la que se menciona el aporte que este trabajar con otro ha hecho a su profesión docente: *“pensar en conjunto, construir, renovar y crear (no solo en lo didáctico sino también ‘desde la crítica constructiva de otro’ del que pueden tomarse formas de ser y hacer)”*; otra alumna menciona *“aportó para mi futuro como docente el poder trabajar con otro, respetando sus decisiones y/o opiniones diferentes. En la institución escolar nos vamos a encontrar con diversos profesionales y compañeros de trabajo con los cuales tendremos que lidiar.”* *“Es una situación que claramente no acontece pero nos permite ver que la posibilidad de planificar clases o actividades con otro profesor resulta potenciador”*.

En cuanto a los casos en que se indica la validez del trabajo en equipo para cualquier desempeño profesional más allá de la docencia ubicamos las siguientes referencias, por ejemplo una practicante indica que algunos pueden considerar que esto no refleja ‘la forma futura en que se trabajará’, pero que ella cree que es *“altamente beneficiosa en tanto es el último paso previo a encontrarse uno mismo como docente a cargo del aula, permite la cooperación y el trabajo en equipo imprescindible en cualquier área”*

Finalmente, como novedad respecto de los trabajos anteriores encontramos en esta oportunidad, aunque pocas, algunas referencias a la docencia como trabajo colectivo. Una alumna por ejemplo considera esencial esta modalidad porque la tarea docente *“nunca se realiza en soledad, por lo tanto es necesario desarrollar aptitudes, capacidades para aprender a trabajar con otro”* y otra refiere que para su futuro desempeño docente cree que será muy importante realizar reflexiones luego de cada clase y hablar con otros docentes o personas si uno tiene dudas sobre cómo abordar un tema o diseñar distintas actividades, etc.

Consideraciones finales

En el marco del análisis de las reflexiones que una nueva muestra de practicantes realizó acerca de las ventajas y desventajas del trabajo en pareja pedagógica podemos concluir que en cuanto a la enunciación de las primeras, los cuatro ejes o dimensiones que caracterizaban a esta modalidad en uno de los trabajos anteriores (Cardós, Arpone, Fernández Francia, 2013) aparecen incluidas en las dos vertientes que ahora delimitamos como las dimensiones vincular- epistemológica en la consideración de las ventajas señaladas por los practicantes. La primera ligada a las apreciaciones que aparecen en las narraciones en torno a lo afectivo, y que refieren al impacto e implicancias que tuvo esta que tuvo atravesar esta experiencia, vivenciada como de ansiedad, nervios, etc., en compañía, con otro para estos sujetos. La segunda dimensión, la denominamos epistemológica, en tanto alude al compartir, discutir, revisar, recortar, seleccionar los conocimientos con el fin de enseñarlos, y en ese sentido aparece ligada a la construcción del conocimiento profesional docente.

Por otro lado, y centrándonos en las ideas de docencia que se fueron delineando en las narrativas realizada por los practicantes, encontramos que la concepción de la docencia como trabajo colectivo que en un trabajo anterior (Arpone, Fernández Francia, 2014) aparecía bajo la oposición ficción / realidad, ahora se vislumbra a lo largo de la muestra bajo las siguientes formas: la mayor parte sigue considerando la experiencia de docencia compartida en el marco de las prácticas como ‘ficción’ frente a la ‘realidad’ que supondría el desempeño profesional en la docencia como trabajo individual; un menor número que si bien sigue considerándola como trabajo individual logra rescatar y destacar el aporte de la experiencia de haber sido compartida durante las prácticas (incluso como aporte más allá de la docencia); y finalmente un reducido pero ahora al menos existente número de casos en la que se la concibe como trabajo esencialmente colectivo dando cuenta así de que la intervención docente es esencialmente mancomunada, y que debe ser explícita e intencionadamente articulada.

Estos hallazgos cobran 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 ya que en la articulación de las propuestas que un grupo de docentes hacen a determinado grupo de alumnos, radica la posibilidad de mejorar sus aprendizajes y sus trayectos formativos.

NOTAS

- (1) Programa de Incentivos a los docentes de la UNLP: "La formación de profesores en Psicología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP" (H/213 1998-2000); "La transposición del conocimiento psicológico: el saber, sus mediaciones y los actores" (H/293 2000-2003); "La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes" (H/ 383 2004-2007).
- (2) Proyecto Promocional de Investigación en Psicología. Instituto de Investigaciones en Psicología y Secretaría de Investigación. Facultad de Psicología UNLP. "Profesionalización de los profesores en Psicología: formación, prácticas reflexivas y cambios de perspectivas sobre la docencia" (2013-2015)

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, pp.20-22.
- Bekerman D. y Dankner L (2010). La pareja pedagógica en el Ámbito Universitario, 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, pp.11- 21
- Compagnucci E. y Cardós P. (2005). La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva. XII Jornadas de Investigación. Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Agosto de 2005.
- Compagnucci E. y Cardós P. (2006). "Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología". Revista Praxis Educativa, Año X, N° 10: 29-32.
- Compagnucci E., Cardós, P. & Scharagrodsky, C. (2005) "La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva". XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología UBA. Bs. As. 4 a 6 de agosto de 2005.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1997) "Pedagogía de la Formación". Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos N°6. Buenos Aires.
- 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, mayo 2011.
- Mediana Moya, J.L. (2006) La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional. Buenos Aires, Ed. Lumen, Magisterio del Río de la Plata.
- Nicastro S. y Greco M. B. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Ed. Homo Sapiens. Rosario, Argentina.
- 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". Paidós. Buenos Aires.
- Pérez Gómez, A. I. (1999) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Akal.

- Sanjurjo, L. (2004). "La construcción del conocimiento profesional docente". En La Formación docente.) Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral: 121-129.
- Souto, M. (1999) "Grupos y dispositivos de formación". Ediciones Novedades Educativas, Serie Los Documentos N° 10. Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2007) "Profesionalización docente: consideraciones sociológicas". En Tenti Fanfani, E (comp.) El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Bs. As. Siglo XXI Editores.
- 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