

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

# **La formación continua: un trabajo conjunto de formadores y docentes.**

Feld, Jorge Salvador y Salles, Nora.

Cita:

Feld, Jorge Salvador y Salles, Nora (2010). *La formación continua: un trabajo conjunto de formadores y docentes. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/18>

*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>.*

los Institutos Vocacionales de Arte (IVA) dependientes del Ministerio de Cultura CABA

[iv] Idea extraída de un texto cedido por la autora: Spravkin, M.: "La enseñanza de la Plástica y las interacciones en la sala".

#### BIBLIOGRAFIA

BURUCÚA J. E. (2006) Historia y ambivalencia. Ensayos sobre el arte. Buenos Aires: Ed Biblos

DIKER, G. (2004) Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias, en Frigerio, G. Y Diker, G. (Comps.) Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad., colección ensayos y experiencias, Buenos Aires: Noveduc.

EISNER, E. (1994 ) Educar la visión artística. Barcelona: Paidós

ELICHIRY, N. (2010) "Escuela y apropiación de contenidos" en: Elichiry N Escuela y aprendizajes. Buenos Aires: Manantial

ELICHIRY, N. (2002). El proyecto Institucional de los Institutos Vocacionales de Arte. Documento: Secretaría de Cultura GCBA.

ESPAÑOL, S. (2007) Time and movement in Symbol Formation. En J. Valsiner and A. Rosa (Eds.) The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology (pp. 238-255) New York: Cambridge University Press.

GUINZBURG C. (2010) El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio. Fondo Cultura Económica

JOVÉ PEREZ, J., J. (2002) Arte, Psicología y Educación. Fundamentación vigotskiana de la educación artística, Madrid: Antonio Machado.

MOLL, L. C. (2000) "Ethnographic experiments in education" en:

CAROL LEE y PETER SMAGORINSKY. Vygotskianas Perspectives on Literacy Research. Constructing Meaning through Collaborative Inquiry. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

RANCIÈRE J. (2010) "La paradoja del arte político" en: Rancière Jacques

El espectador emancipado. Buenos Aires: Manantial

ROGOFF, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Werstch, J.; del Río, P. Y Alvarez, A. (Eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas., Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

SPRAVKIN, M. (2006) La construcción de la mirada. Cuando los chicos dialogan con el arte, en Alderoqui, S. (comp.) Museos y Escuelas: socios para educar, Buenos Aires: Paidós.

TERIGI, F. (2007). "Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar" en Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). Educar (sobre) impresiones estéticas. Buenos Aires: Ed. del Estante, CEM.

VIGOTSKY, L. (2003). Imaginación y creación en la edad infantil. Buenos Aires: Populibros. Nuestra América.

VYGOTSKY, L. (2008). Psicología del arte. Buenos Aires: Paidós.

# LA FORMACIÓN CONTINUA: UN TRABAJO CONJUNTO DE FORMADORES Y DOCENTES

Feld, Jorge Salvador; Salles, Nora

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

#### RESUMEN

En las últimas décadas, la preocupación por el desarrollo profesional del docente, su formación y el ejercicio de su práctica, se han convertido no sólo en un problema político, administrativo y técnico, sino en importante objeto de estudio teórico, de investigación. En esos estudios, al proceso de transformación de las instituciones educativas se lo ha vinculado con la modificación de la función y la formación continua de los enseñantes. El presente trabajo es la descripción de parte de la indagación iniciada en nuestra Cátedra con el propósito de organizar el proceso de formación continua de los docentes (Licenciados- Profesores de Psicología y Ciencias de la Educación). Se aborda una modalidad de formación, donde se tienen en cuenta las condiciones de inmediatez, imprevisibilidad, artificialidad, multiplicidad de tareas y estímulos, implicación personal, el posicionamiento profesional y ético frente a cada situación que remiten a ciertos gestos de oficio, aspectos algunos conscientes y otros inconscientes que merecen atención y reflexión, transformando a la práctica en objeto de análisis en relación a implicaciones conceptuales tales como actuación, identidad, profesión, definiendo a la didáctica general como campo disciplinario concreto y a la materia a nuestro cargo como espacio curricular propicio para considerarlas. (Diamant; Feld 2008)

#### Palabras clave

Didáctica Formación Docencia Enseñanza

#### ABSTRACT

CONTINUOUS TRAINING: A JOINT WORK OF TEACHERS AND TRAINERS

In recent decades, concern for the professional development of teachers, both in the exercise of their practice, has become not only a political, administrative and technical problem, but an important subject of theoretical research study. In these studies, the necessary process of transformation of the educational institutions is linked to the modification of the teaching function and the continuous training of teachers. This work is part of the inquiry initiated in our Chair that intends to organize the process of continuous training of teachers (graduates and teachers of psychology and educational sciences). Addresses a form of training, in where are considered "conditions of immediacy, unpredictability, artificiality, multiplicity of tasks and stimuli, personal involvement, professional and ethical with each situation positioning that refer to certain 'gestures of its own motion', aspects some conscious and other unconscious that deserve attention and reflection, transforming practice at analysed on conceptual such as action, identity, profession implications, defining overall as disciplinary field specific didactics and matter in our charge as curricular space conducive to consider them (Diamant, Feld 2008)

#### Key words

Didactics Formation Teaching Education

## 1- PRESENTACIÓN.

La cátedra de Didáctica General del Profesorado de Enseñanza Media y Superior de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, comienza a funcionar en el primer cuatrimestre de 2004 a partir de la implementación del Profesorado en la Facultad. Durante muchos años, fue la facultad de Filosofía y Letras de la UBA, la que albergó dicha actividad.

El equipo docente de la Cátedra se constituyó con profesionales de las Carreras de Psicología y de Ciencias de la Educación. El entramado posibilitó riqueza y profundización en la propuesta misma, y en la posterior implementación.

Partimos de considerar a la Didáctica General como un campo disciplinar que permite discutir y elaborar propuestas que conduzcan al éxito de la enseñanza y del aprendizaje, atendiendo a particularidades de los contextos de desarrollo, a los diseños curriculares y proyectos institucionales, a las características de las instituciones educativas y de los docentes como responsables de las mediaciones en el aula. [1]

Contemplamos el atravesamiento de variables ideológicas, políticas, históricas, sociales, institucionales, personales y disciplinares que determinan los espacios teóricos y las prácticas complejas que implican dispositivos dúctiles y efectivos en el ejercicio de enseñar.

Pensamos desde la Didáctica General a la especificidad del contenido curricular - psicología - como recorte de un campo disciplinar con el objeto de ser enseñado al que se le adicionan los aportes de otros campos disciplinares, fundamentalmente del área de las ciencias sociales, tal el caso de la sociología, la antropología, la historia, la educación comparada.

Fue también desde el inicio, una constante ocupación la capacitación y formación continua de los docentes que integraban e integran el equipo de cátedra. Como también extender la propuesta a otros docentes de la Facultad que estuvieran interesados en ella. Así, desde la Cátedra y la Secretaría de Extensión, se ofrecen cursos que han permitido a numerosos docentes de la Institución atravesar la experiencia del intercambio, la discusión, la puesta en común con la idea de la construcción permanente del rol docente.

La propuesta que presentamos, enmarcada en la idea de seguir formando y conformando al equipo docente de la cátedra, es coordinada por los autores de este trabajo, ambos Jefes de Trabajos Prácticos y provenientes de ambas disciplinas señaladas, que le dan la impronta particular a esta experiencia.

## 2- LÍNEAS TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAN ESTA PROPUESTA.

La propuesta de formación docente que se presenta, se apoya en un conjunto de reflexiones y supuestos acerca de la tarea que los enseñantes realizan. Diseñar una preparación específica para la tarea docente supone analizar todas las dimensiones involucradas en el ejercicio del rol, y a partir de ello definir las cuestiones a ser cubiertas en la formación a fin de posibilitar su desarrollo. Por esta razón, es de suma importancia detenernos en la "lectura" de las prácticas para las que se pretende formar.

Diversos análisis coinciden en identificar modelos que han predominado históricamente en la conceptualización de la formación docente.

Resulta útil pensarlos como tradiciones es decir, "configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo" (Davini, M.C., 1995). Es decir que más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en las prácticas y en los modos de percibir de los actores de las prácticas educativas, orientando la mayoría de sus acciones.

Es necesario entonces que la función docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional, se consideren en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa. En este caso, se debe rastrear y debatir las características que configuran el perfil de docente capaz de responder a las exigencias que requieren las concepciones de Didáctica, de enseñanza, de aprendizaje, que constituyen la propuesta de la Cátedra.

Se está pensando en docentes profesionales enfrentados a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas; se está pensando en docentes que no son actores de escenarios prefigurados, determinados de antemano. Subyace a aquel pensamien-

to, el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en las aulas universitarias. (Sacristán, J., Pérez Gómez, A., 1992)

Se propone partir de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los docentes cuando se enfrentan a problemas complejos de la práctica, para comprender cómo utilizan los conocimientos, los saberes en el abordaje de esos problemas, cómo enfrentan situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos y cómo recrean estrategias, procedimientos, tareas y recursos.

El docente interviene en un medio muy complejo: la institución educativa y el aula. Es un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores condicionantes. Los problemas prácticos que enfrenta el docente en las aulas requieren un tratamiento específico porque constituyen problemáticas singulares condicionadas por las características situacionales del contexto y por la propia historia del aula como grupo social. (Dicker, G., Terigi, F., 1997).

Se coincide con Schwab (1990, J.) en que la enseñanza es una actividad práctica y no estrictamente técnica, ya que recibe permanentemente el influjo de situaciones complejas y problemáticas, ante las que el docente necesita elaborar criterios para comprenderlas y elaborar propuestas de intervención. El discurso técnico es apropiado solamente para pensar en cómo actuar de la manera más eficaz para alcanzar objetivos preestablecidos.

Pero la enseñanza requiere de un discurso práctico que sirva para pensar sobre cómo actuar en relación con los valores éticos a los que compromete la actividad educativa, formativa. En el discurso práctico, las decisiones técnicas se subordinan al análisis que se realiza de las características de las situaciones, de la valoración de los objetivos y la consideración de los procesos, no como instrumentos, sino como acciones educativas en sí mismas. En consecuencia, la formación de los docentes no puede considerarse como una mera responsabilidad académica de adquisición de conocimiento teórico, sino como la preparación de un profesional capaz de intervenir en la práctica. En algún momento, fue posible pensar que la formación inicial del docente era una instancia capaz de contener todas las respuestas a las cuestiones que se han venido planteando con respecto al ejercicio docente. Actualmente, el reconocimiento de la complejidad de esta tarea, sumado a los avances en los campos de conocimiento científico y pedagógico, inhabilita la pretensión de "cerrar" la formación del docente en el circuito inicial.

## 3- METODOLOGÍA.

El enfoque metodológico que se ha adoptado para esta tarea parte del supuesto según el cual, una de las metas de la formación continua de los enseñantes, es el fortalecimiento de las capacidades que ponen en juego en la toma de decisiones. Por tal motivo, se consideró necesario establecer con cuidado, el modo en que la práctica educativa y los contextos de actuación, ingresan en la formación. (Bertoni, A., Poggi, M., Teobaldo, M., 1995).

A estas cuestiones se sumó, en la tarea metodológica, la fuerte problemática de la relación entre la teoría y la práctica. La tendencia en los ámbitos educativos a establecer una dicotomía entre las actividades teóricas y las prácticas, en el caso de la actividad docente, se manifiesta adjudicándole a la teoría el carácter de fuente de principios que habrán de dirigir la acción y a la práctica educativa el carácter de fuente de problemas y ámbito de contrastación. (Biddle, B., Goog, T. y Googdson, I., 2000). Estos supuestos plantearon, para este trabajo, la exigencia de tratar de establecer ciertas condiciones para balancear teoría y práctica y otorgarle sentido a la organización del circuito de formación que se pretende instalar al interior de la Cátedra. Se consideró entonces, la posibilidad de objetivar la práctica, de tomarla como objeto de análisis. Esta objetivación llevó a la elaboración de un dispositivo para la observación de clases en las comisiones de trabajos prácticos, partiendo del supuesto que se trabajará con la propia práctica de docentes que ya poseen un repertorio de estrategias laborales (didácticas, de convivencia institucional) y que constituyen un aspecto de su cultura profesional. (Litwin, E., 2008)

#### 4- INSTRUMENTO.

Utilizamos para la observación y seguimiento de las clases un instrumento diseñado por nosotros que intenta contemplar la mayor cantidad de aspectos involucrados en las acciones de enseñanza. Es trabajado conjuntamente con el equipo docente, generando instancias de autoevaluación.

##### **Criterios de Evaluación y autoevaluación**

##### **I. Explicitación del contrato didáctico con respecto a:**

- a) el abordaje temático
- b) el abordaje metodológico
- c) distribución de responsabilidades
- d) uso del tiempo

##### **II. Organización de la clase:**

- a) Existencia de momentos diferenciados.
- b) Inicio: consignas que facilitan, consignas que obstaculizan o ausencia de consignas.
- c) Desarrollo: Propuesta de trabajo: individual, en pequeños grupos o en grupo total.
- d) Formulación de preguntas, planteo de problemas.
- e) Tipo de intervenciones docentes: facilitadoras del aprendizaje, obstaculizadoras del aprendizaje, ausencia de intervenciones.
- f) Criterios organizadores de la secuencia de actividades: en función del texto, en función del perfil de los alumnos, sin criterios, no estructurada.
- g) Relevancia otorgada a la interacción discursiva que promueva la construcción conceptual
- h) Cierre: la integración y/ o sistematización de lo trabajado.
- i) Tipo de actividad planteada: síntesis de lo trabajado, apertura de articulaciones temáticas y conceptuales, planteo de nuevos interrogantes y problemas, recomendaciones bibliográficas, de ejemplificación, de aplicación.
- j) Evaluación: señalamientos de dificultades y logros, proposición de ajustes y adaptaciones, señalamientos en relación a los grupos.

##### **III. Pertinencia:**

- a) en el manejo de situaciones imprevistas.
- b) en el uso de tiempo didáctico
- c) en la utilización del material didáctico.

##### **IV. Preparación didáctico- disciplinar:**

- a) Rigurosidad referida al tratamiento de los contenidos.
- b) Grado de explicitación de los contenidos: se definen, se enuncian, se explican

##### **V. Comentarios del docente**

- a) Sobre la devolución hecha por el observador
- b) Sobre su propia actuación a modo de autoevaluación
- c) Sugerencias, comentarios

#### 5- A MODO DE CIERRE.

Comenzamos recientemente a implementar la propuesta. Como todo comienzo, requiere de ajustes, adecuaciones, cambios. Con la idea de investigación- acción, seguimos trabajando en su perfeccionamiento. Las propias prácticas y las consiguientes reflexiones sobre ellas, atravesadas por los marcos teóricos, el trabajo en equipo, la evaluación y la autoevaluación, señalan el camino para la profundización bajo la idea ineludible de la formación continua. Pensamos que la posibilidad de hacer historia de las propias prácticas y producciones contribuye a la idea de capacitación y formación, que incluye el mejoramiento y enriquecimiento constante de las prácticas. Sistematizarlas contribuye a generar alternativas válidas para la discusión y el intercambio, en momentos históricos en que la escuela y por tanto la docencia atraviesa y es atravesada por situaciones nuevas, complejas, difíciles.

#### NOTA

[1] Programa de la materia. En sitio Web de la Facultad de Psicología

#### BIBLIOGRAFIA

- DIAMANT, A; (2008) Trayectorias en la experiencia de enseñar y aprender en la UBA; Encuentro sobre producción y trayectoria pedagógica en la UBA; Universidad de Buenos Aires; Argentina;
- DIAMANT, A; FELD, J (2008). Enseñar para aprender a enseñar Psicología. XI Congreso Metropolitano de Psicología "Subjetividad, salud mental y cambio social. Debates teóricos y prácticas psicológicas"; Formato electrónico. Asociación de Psicólogos de Buenos Aires; Argentina
- BAQUERO, R., DICKER, G. y FRIGERIO, G. (comps). (2007). Las formas de lo escolar. Buenos Aires. Del estante Editorial.
- BERTONI, A., POGGI, M. y TEOBALDO, M. (1995). Evaluación. Nuevos Significados para una práctica compleja: Buenos Aires, Kapelusz.
- BIDDLE, B., GOOG, T. y GOOGDSON, I. (2000). La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar. Barcelona. Temas de Educación Paidós.
- CAMILLONI, A. y otros (2007). El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós Cuestiones de Educación.
- DICKER, G. y TERIGI, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires. Paidós Cuestiones de Educación.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1993). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.
- LITWIN, E. (2000). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires. Paidós Educador.
- LITWIN, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós.
- SCHWAB, J. (1990). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum, en Gimeno, J. y Pérez, A. (Comp), La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal. Pp. 197-209.
- STEIMAN, J (2008). Más didáctica (en la educación superior). San Martín, Buenos Aires. UNSAM Edita.