

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2017.

# Los inicios en la docencia de los profesores de psicología.

Nanni, Silvina Inés.

Cita:

Nanni, Silvina Inés (2017). *Los inicios en la docencia de los profesores de psicología. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/51>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/eO7>

*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 INICIOS EN LA DOCENCIA DE LOS PROFESORES DE PSICOLOGÍA

Nanni, Silvina Inés

UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo es la continuación de otro titulado: La inserción profesional a la docencia en estudiantes del profesorado de psicología de la UBA. Allí nos preguntábamos por las características de los estudiantes del profesorado de la Facultad de Psicología de la UBA y específicamente por diversas formas de inserción a la docencia que típicamente transitan. En ese estudio pudimos ubicar a aquellos que tienen experiencia docente (los titulados y los no titulados), en las dos primeras fases de las mencionadas por Huberman, es decir que algunos se encontraban en el período denominado de exploración y otros, los menos, en el período de estabilidad. Cabría, entonces, preguntarse si la formación aporta el ejercicio profesional o es indistinto para ejercer el rol docente, o si existen ciertos aspectos comunes en las primeras etapas de la docencia que contribuyen a que consoliden esas etapas y cómo juega la formación en el ejercicio de la profesión. Con el fin de responder a estos interrogantes, este texto se aborda caracterizaciones de las realidades de los recibidos y los no recibidos tanto a nivel de habilidades docentes, repertorios, como de tipos de instituciones a las acceden a fin de arribar a una posible respuesta.

## Palabras clave

Docencia, Inicios, Formación, Desarrollo profesional

## ABSTRACT

### THE BEGINNINGS IN THE TEACHING OF PSYCHOLOGY TEACHERS

The present work is the continuation of another titled: The professional insertion to the teaching in students of the professor of psychology of the UBA. There we wondered about the characteristics of the students of the faculty of the Faculty of Psychology of the UBA and specifically for various forms of insertion to teaching that typically transit. In this study we were able to locate those who have teaching experience (the graduates and the non-graduates), in the first two phases of those mentioned by Huberman, ie some were in the so-called exploration period and others, the less, in The period of stability. One could then ask whether the training provides the professional exercise or is indistinct to exercise the role of teaching, or if there are certain common aspects in the early stages of teaching that contribute to consolidate these stages and how training plays in the exercise of the profession. In order to respond to these questions, this text addresses characterizations of the realities of the received and those not received both at the level of teaching skills, repertories, and types of institutions to access them in order to arrive at a possible response.

## Key words

Teaching, Beginnings, Training professional development

## La inserción a la docencia

El presente trabajo es la continuación de otro titulado: *La inserción profesional a la docencia en estudiantes del profesorado de psicología de la UBA*. Allí nos preguntábamos por las características de los estudiantes del profesorado de la Facultad de Psicología de la UBA y específicamente por diversas formas de inserción a la docencia que típicamente transitan.

Para abordar dicho estudio se realizó un trabajo de campo, donde se tomaron 240 encuestas y 7 entrevistas. Ambos instrumentos se aplicaron durante los años 2015 y 2016.

En las encuestas se tomaron datos poblacionales y se recolectó información relacionada con la experiencia docente. En las entrevistas se formularon preguntas tendientes a describir los aspectos fundamentales de las experiencias de los inicios en la docencia. Cabe aclarar que los entrevistados son algunos de los encuestados. Retomando las conclusiones de dicho trabajo podemos decir que los estudiantes del profesorado suelen ser mujeres que transitan la adultez, ya tienen asumidas responsabilidades laborales y familiares, que concilian con su actividad de estudiante del profesorado. Casi todas ya poseen el título de Licenciados/as en Psicología. Se encuentran en un período de la vida donde buscan insertarse profesionalmente o mejorar sus condiciones laborales actuales. Un 96% tiene trabajo, un 22% de ellas se desempeña en actividades no emparentadas con el título de licenciado en psicología. Entre quienes se desempeñan en trabajos relacionados con las funciones del psicólogo, un 29% poseen más de un trabajo. La docencia ocupa el 2º lugar dentro de los trabajos de los licenciados en psicología. El 61% manifestó tener experiencia de haber realizado actividades de enseñanza, en diversos ámbitos antes de estar titulados de profesor. Algunos pocos se han desempeñado en el ámbito de lo no formal, otros han asumido roles en el sistema educativo formal, tales como asistentes o acompañantes terapéuticos. El menor porcentaje lo hace dando clases.

Quienes trabajan o trabajaron como docentes en niveles para los que no habilita el título de la UBA (inicial y primario) suelen tener doble titulación, uno de estos, habilitantes para el nivel educativo en el cual se desempeñan.

Entre quienes dan clases en el nivel medio o superior se encuentran los que se insertaron en planes de terminalidad de escuela secundaria (como el plan FINES), los que trabajan en escuelas secundarias (mayoritariamente en el conurbano), y el mayor grupo de docentes lo constituyen quienes se desempeñan en la propia facultad de psicología y son co-ayudantes, ayudantes o jefes de

trabajos prácticos en la UBA.

La formación de la licenciatura tiene una fuerte impronta en su desempeño como docente. El principal motivo de iniciación del profesorado es el de tener la posibilidad de una salida laboral. La mayoría tiene la expectativa de que el profesorado lo provea de herramientas útiles para la enseñanza. Suelen ver a la docencia como trabajo que provee cierta seguridad laboral.

Además de caracterizar a los estudiantes y sus experiencias en los primeros trabajos como docentes, buscamos investigaciones que analicen las etapas de la carrera profesional, en este escrito nos interesa especialmente el estudio de Huberman (1989), ya que su trabajo es una síntesis realizada a partir de otras producciones que describieron esas etapas, aquí pasaremos a sintetizar las cinco fases establecidas por este autor.

A partir de diversos estudios provenientes del enfoque de la socialización profesional Huberman resume al primer período de entrada en la carrera, y la denomina fase de exploración, en este tiempo se transitan situaciones que van desde la supervivencia al descubrimiento. El aspecto "supervivencia" traduce lo que habitualmente se llama "choque con la realidad": el titubeo la preocupación por sí mismo ("¿podré dar la talla?"), la diferencia entre los ideales y las realidades cotidianas de la clase, etc. En cambio, el aspecto "descubrimiento" traduce el entusiasmo de los comienzos, la experimentación, el orgullo de tener al fin su propia clase, sus alumnos, su programa, y de formar parte de un cuerpo profesional constituido.

La segunda fase la denomina período de "estabilización". Se trata aquí del compromiso definitivo (tanto por parte del individuo como de la institución), la liberación de una vigilancia estricta, la pertenencia a un grupo de iguales, así como - en lo que concierne a los parámetros, propiamente pedagógicos - la consolidación de un repertorio base en el seno de la clase. Se trata, de un tiempo donde se experimenta una mayor "comodidad" y "tranquilidad".

La fase siguiente Huberman la llama de experimentación o de diversificación. Para algunos se trataría de mejorar su aportación y su impacto en el seno del aula, una vez establecida la consolidación pedagógica de la fase de "estabilización". Para otros la apuesta es más institucional; una vez "estabilizado", se combaten las aberraciones del sistema que, precisamente, reducen el impacto virtual en clase. Finalmente, la fase puede desencadenar una búsqueda activa de las responsabilidades administrativas -introduciéndose así la problemática de la ambición personal - o de nuevos desafíos, lo que respondería a un cierto miedo que sobrepasa: el de la rutina. La siguiente fase, el replanteamiento, está representada en la mayoría de los estudios, sin embargo, sus orígenes y características no tiene el mismo consenso. Por ejemplo, los "síntomas" pueden ir de un ligero sentimiento de rutina real a una crisis existencial cara a la continuación de la carrera. Por otra parte, no hay indicios de que la mayoría de los enseñantes pasen por tal fase, especialmente la mayoría de las mujeres. Sea como fuere, la fase siguiente, serenidad y distancia afectiva, presupone que el problema se ha superado, al menos en un buen número de individuos. En los estudios, se trata más bien de un "estado de ánimo"; se sienten menos enérgicos, incluso menos capacitados, pero más distendidos, menos preocupados por los problemas cotidianos de la clase. Otro leitmotiv aparece entonces durante esta "fase", el de la distancia

afectiva creciente frente a los alumnos, una distancia creada sobre todo por los mismos alumnos.

En algunos estudios se menciona una fase hacia los 50-60 años durante la cual un número importante de enseñantes se vuelven "protestones", quejándose de la evolución de los alumnos, de la actitud pública, de la política educativa y de sus colegas más jóvenes. Igualmente se tiende a creer, en el seno de este grupo, que los cambios raramente conducen a mejorar el sistema. De ahí que se le denomine fase de conservadurismo y quejas.

La bibliografía generalmente coincide con la determinación de la última fase que aparece en los estudios que se centran explícitamente en la enseñanza, la de ruptura. Se trataría aquí de un repliegue progresivo, así como de una "interiorización" que se acrecienta hacia el final de la carrera. El contenido general es relativamente positivo; se desprenderían progresivamente, sin rencor, del marco profesional, para consagrar más tiempo a sí mismos, a los intereses externos al trabajo, y a una vida social más reflexiva, incluso más filosófica. No obstante, la demostración empírica de esta fase en la enseñanza no se ha realizado de forma unívoca.

En el trabajo que realizamos durante el 2016, pudimos ubicar a aquellos que tienen experiencia docente, en las dos primeras fases de las mencionadas por Huberman, es decir que algunos se encontraban en el período de exploración y otros, los menos, en el de estabilidad.

Entre quienes trabajan en tareas docentes sólo el 7% está titulado con habilitación para el nivel inicial y primario. El resto trabaja con el título de Licenciado en Psicología. Podemos decir que la mayoría no posee título docente y sin embargo se observan las dos primeras etapas que develan los estudios realizados para los inicios de la profesión docente. Cabría preguntarse si tener título es indistinto para ejercer el rol o si existen aspectos comunes en las primeras etapas de la docencia (tanto para titulados como para no titulados) de manera tal que contribuyen a que consoliden dichas etapas y entonces cómo juega la formación en el ejercicio de la profesión.

Primero abordaremos las características que son propias de los inicios, tanto de las escuelas como de quienes ejercer la tarea de enseñar, luego avanzaremos sobre el papel de la formación.

### **Las zonas de los inicios, las escuelas**

Las encuestas y entrevistas realizadas muestran que la mayoría de las situaciones de los inicios en escuelas secundarias presentan condiciones que le son propias y responden a generalidades tematizadas en algunos estudios sobre docentes principiantes (Alen, 2009; Marcelo, 2009) que pasaremos a detallar. Por un lado, las zonas geográficas donde habitualmente hay puestos vacantes suelen coincidir con las zonas de mayor complejidad educativa, es decir, donde existen mayores niveles de repitencia, deserción, sobre edad. Esto sucede por una lógica del orden de lo laboral, una conquista de las agrupaciones docentes permite que, aquellos que tienen más puntaje (ya sea por más antigüedad o mayor formación, u otros mecanismos existentes), tengan posibilidades de decir primero el colegio destino. Y suele suceder que las zonas de mayor complejidad educativa son las que primero se abandonan cuando existen otras posibilidades de elección. Entonces, los docentes con menos experiencia suelen obtener los cargos de las zonas donde

se hace más complejo enseñar.

Por otro lado, en las escuelas de todos los niveles, suele recibir a los nuevos profesores como un docente más sin reconocer las condiciones del novel. Se los incorpora a la tarea cotidiana de la escuela y del aula como si estuvieran habituados al quehacer cotidiano, sin mediar mayores aclaraciones y recomendaciones. Si esto se piensa de manera comparada con otras profesiones, se puede entender de una manera distinta. Por ejemplo, uno puede imaginar a un arquitecto recién recibido que comienza a integrarse a un equipo de trabajo. El que recién se inicia, en un estudio de arquitectura, no asume la dirección de un proyecto, sino que le asignan tareas que puede realizar con la asistencia de otros colegas de mayor experiencia y comienza a hacerse cargo de las partes más sencillas de la tarea hasta que se va a haciendo cada vez más capaz de resolver otras cuestiones y finalmente en algún momento va a ser quien dirija una obra pero en principio es apuntalado y apoyado por otras personas de mayor experiencia. Esto en la docencia no resulta habitual. Suele suceder que a los docentes se les asigna un curso y se espera que resuelva satisfactoriamente todo lo que allí acontezca. A diferencia de estos docentes, quienes se desempeñan en la facultad como ayudantes, poseen una estructura típica de cátedras que colabora con una inserción que requiere diferentes niveles de responsabilidades, en donde los jefes de trabajos prácticos coordinan y apoyan la labor de los ayudantes.

### **Las características de los docentes noveles**

Encontramos coincidencias entre nuestro grupo estudiado e investigaciones Bullough, 2000; Tardif, 2004; Day, 2005; Therhart, 2006) que describieron las características de los docentes noveles. Estos suelen disponer una forma de pensar al alumno como un sujeto al que le atribuyen características generales y en las escuelas se encuentra con niños y jóvenes que expresan condiciones singulares de existencia e inserción escolar. En los profesorados es común estudiar desde los libros las características generales que suelen tener los adolescentes, jóvenes o adultos. Quienes no pasaron por un profesorado, también suelen tener alguna idea ya sea por recordar a los jóvenes que fueron o a los que conocen en la actualidad. Pero en las aulas, los docentes se encuentran con sujetos que pertenecen a estos grupos etarios concretos que no necesariamente cumplen con la generalidad o las particularidades que organizaron desde la experiencia. Además, sus condiciones singulares se presentan y conjugan de muy diversas maneras, con lo cual la caracterización del sujeto conocido/estudiado, no se corresponde necesariamente con los sujetos concretos.

Les lleva tiempo, a los noveles, reconocer que hay diferentes posibilidades para intervenir en una situación, y al principio les resulta difícil estar en un aula solos y tomar decisiones. Suele suceder que los docentes principiantes tienen menos cantidad de opciones frente a la resolución de una situación de aula, mientras que sus colegas más experimentados han desarrollado una gran cantidad de opciones posibles para una misma situación. Además, estos últimos reconocen una gradación en la resolución de las situaciones. Por ejemplo, si un alumno actúa inadecuadamente en un aula puede ocurrir que un docente novele decida que el sujeto “vaya a dirección”, mientras que, un docente con mayor experiencia, primero le llama la atención, luego le advierte que le solicitará el

cuaderno de comunicaciones para enviar una nota a sus padres y finalmente le indica que, en la próxima situación, le solicitará que “vaya a dirección”. A los noveles les suele resultar positivo tener la posibilidad de conversar con otro sobre estas situaciones y ver como otros colegas las resuelven.

Los docentes principiantes deben hacerse cargo de la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural en situaciones que muchas veces les resultan poco aprehensibles y demandan ser ayudados, sostenidos y apoyados.

Hasta aquí describimos algunas características típicas de los lugares de los inicios y de las actuaciones de los noveles que suelen ser similares entre quienes se han formado para ser docentes y quienes no lo han hecho.

Ahora vamos a abordar la segunda pregunta que nos planteamos qué papel le atañe a la formación en el ejercicio de la profesión.

### **Sobre la formación docente**

Hace un rato nos planteamos la siguiente pregunta: si los docentes recibidos en sus primeros períodos de inserción profesional atraviesan etapas similares a los no recibidos, ¿qué diferencias habría entre ambos grupos y qué sentido tienen la formación?

Entre los encuestados un 75% afirma que asiste al profesorado en busca de herramientas pedagógicas, didácticas, conocimientos sobre la enseñanza, quieren saber cómo enseñar.

Si bien las primeras etapas de inserción profesional, que atraviesan tanto los recibidos como los no recibidos presentan similares características y podrían denominarse de manera similar, habría que preguntarse si hay algo que las diferencia a ambos grupos. Las entrevistas mostraron que los primeros tenían más certezas en relación a cómo organizar la propuesta de enseñanza, conocían que existe un Diseño Curricular, que circulan programas entre los profesores, que ellos deben organizar su propuesta de enseñanza, que esta consta de diversas partes, que normas escolares, etc. Mientras que los segundos tenían muchas inseguridades, requerían que les dijeran qué tenían que hacer, procuraban guiarse con propuestas ya armadas que alguien les prestaba o encontraban en la web, solían organizar sus clases tal como ellos aprendieron o recitaban el contenido suponiendo que con eso ya es suficiente, se desorientaban ante situaciones poco habituales de los alumnos, si bien de alguna manera resolvían, a veces no estaban conformes con lo actuado. Algunos intentaban esconder sus dificultades, otros procuraban consultar con un docente más experimentado para solicitarle orientaciones y sugerencias. Quienes permanecieron en la docencia buscaron y encontraron formas que permitieron resolver estas situaciones y permanecer en el sistema.

Parece que la formación no sería en vano, ya que otorga un conjunto de conocimientos sobre el funcionamiento de la lógica escolar, además de estrategias de enseñanza y propuestas de intervención en el aula que anticiparon situaciones y pueden manifestarse a la hora de proceder como docente. Si bien ambos grupos: titulados y no titulados, transitan la fase uno de Huberman, donde existen dudas y temores, por un lado y donde hay entusiasmo y experimentación, por el otro. Los primeros portan mayor bagaje de conocimientos docentes para ajustar a la realidad cotidiana. Por lo tanto el trabajo necesario será poner en relación el entorno educativo con los saberes de referencia.

También, esa primera etapa descrita por Huberman está constituida por dos polos de movilidad: uno en el que hay dudas y temores frente al hacer docente y otro donde hay entusiasmo y experimentación. Según el mencionado autor, esta etapa transparenta la distancia entre los ideales y las realidades cotidianas. A la pregunta por el sentido de la formación la deberíamos cambiar por la pregunta ¿en qué contribuiría la formación docente previa durante la primera etapa? Y podríamos decir que la formación aportaría a lo que debería suceder o producir el docente para lograr una enseñanza, entonces estamos poniendo a la formación en el polo de los ideales mencionados por Huberman en su primera etapa.

### ¿Cómo es el ingreso a las instituciones educativas?

Los estudiantes en formación cuando van a los colegios, en el marco de la formación, lo hacen en calidad de practicantes y de la mano de sus profesores, quienes seleccionan las instituciones según diversos criterios. En principio suelen ser escuelas cercanas geográficamente a la institución formadora, que frecuentemente están insertas en zonas urbanas. Los profesores son quienes inician el intercambio con las autoridades de las escuelas y los docentes que los reciben en sus aulas. Estos son los responsables de la actividad a desarrollar en el aula y los practicantes se hacen cargo de pequeños desarrollos didácticos con supervisión de los profesores formadores y los profesores en ejercicio.

Mientras que, los docentes recibidos suelen hacer sus primeras experiencias como profesores a cargo, en soledad, en las instituciones donde se producen suplencias. Ya inscriptos en los listados zonales, organizados según orden de mérito, las autoridades locales los llaman para cubrir los cargos que se requieran. En zonas urbanas es común que accedan a suplencias en períodos cortos donde los docentes a cargo se capacitan y tienen que rendir exámenes, o en períodos invernales en los que suelen enfermarse. Las suplencias largas suelen ser por maternidad o enfermedades de largo tratamiento. Les lleva un tiempo comprender las situaciones específicas del contexto y consolidar un variado repertorio de posibles tratamientos de situaciones puntuales.

Carlos Marcelo, aludiendo a las experiencias de inserción profesional en la docencia (docentes recibidos), sostuvo que *“Las principales tareas con que se enfrentan (...) son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados.”* (Marcelo, 1999).

María Cristina Davini refiriéndose al espacio de la formación destinado a la construcción de las prácticas docentes sostiene que en la dinámica que acontece en las escuelas es donde los estudiantes aprenden aspectos fundamentales que definen su acción docente que luego afianzarán y ampliarán en el desempeño profesional. Retoma trabajos de investigaciones anteriores y afirma que en esas instancias, los estudiantes aprenden: *“Pautas de grupo y formas de enseñanza que se transmiten informalmente (...), así como estrategias de control y evaluación y de “sacar adelante” problemas de los alumnos; formas de interacción con los alumnos,*

*padres y los docentes entre sí, (...); estrategias para construir su propia carrera docente, para pensar sobre sus condiciones de trabajo y mejorar su autoimagen; rutinas y rituales escolares, como unidades repetitivas de acción y matrices de significado, que regulan la distribución del espacio y del tiempo y determinan qué es prioritario y legítimo; una manera de vincularse al conocimiento, las normas y la autoridad que transmiten a los alumnos, de forma explícita o implícita.”* (Davini, 2002)

Si comparamos las tareas del estudiante puntualizadas por Davini y las del docente principiante listadas por Marcelo, podemos decir que todas ellas están relacionadas directamente con la labor de constituirse como docente considerando su función principal: la de enseñar a un determinado grupo en el marco de una institución y una normativa específicas.

La propuesta de Davini se basa en la idea de generar espacios en la formación de aproximación a la tarea docente, desde la práctica, de manera paulatina. Por lo citado, podemos decir que existe un conocimiento de la práctica profesional docente que se construye en situación, y sucede tanto en condición de estudiante como en condición de recibido. La realidad del aula provoca la construcción de habilidades propias y específicas. Quienes se encuentran enseñando en un aula de una y otra manera resuelve las situaciones de clase. Lo interesante y propio de la formación es que puede aportar a organizar una propuesta de enseñanza que permita la construcción de habilidades docentes y de un repertorio de acciones en contextos reales, argumentado, justificando, en vinculación con los saberes de referencia.

### BIBLIOGRAFÍA

- Alen, B.; Allegroni, A. (2009) Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación. Argentina: Ministerio de Educación
- Bullough, R. (2000) Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado” en: B. Biddle, T. Good e I. Goodson. La enseñanza y los profesores. I. La profesión de enseñar, Barcelona. Paidós.
- Davini, M. C. (2002) De aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Papers Editores Buenos Aires.
- Day, C. (2005) Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Narcea. Madrid.
- Huberman, M. (1989) Las fases de la profesión docente Ensayo de descripción y previsión.  
[http://www.quadernsdigitals.net/datos\\_web/hemeroteca/r\\_12/nr\\_186/a\\_2638/2638.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_12/nr_186/a_2638/2638.html)
- Marcelo, C. (1999) Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa Revista Iberoamericana de Educación, Número 19.
- Marcelo, C. (2009) Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. En Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. VOL. 13, Nº 1
- Nanni, S. (2016) La inserción profesional a la docencia, trabajo presentado en el XVIII Congreso de Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.
- Tardif, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea S.A. Ediciones. Madrid.
- Terhart, E. (2006) Fase de introducción en la profesión, cargas y control de las mismas, salida de la profesión. En La formación del profesorado y la mejora de la educación. Escudero, JM y Gómez AL editores. Octaedro. Barcelona.