

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas en la formación inicial de profesores en psicología.

García Labandal, Livia Beatriz, Meschman,
Clara Liliana y Garau, Andrea.

Cita:

García Labandal, Livia Beatriz, Meschman, Clara Liliana y Garau, Andrea (2012). *Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas en la formación inicial de profesores en psicología. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/450>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/XWs>

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>.

COMPETENCIAS DIDÁCTICAS, EVALUATIVAS Y METACOGNITIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA

García Labanda, Livia Beatriz - Meschman, Clara Liliana - Garau, Andrea

Facultad de Psicología- UBA

Resumen

Se presenta la investigación desarrollada en el marco de un Proyecto PROINPSI: El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación, por la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología (UBA), la cual focaliza su eje de indagación en el proceso que conlleva el desarrollo de saberes complejos, ligados a la praxis de la enseñanza. Los objetivos que persigue esta investigación se abocan a estudiar las prácticas docentes en un contexto formativo de particular relevancia en tanto pasaje directo al campo profesional. Dada la complejidad del constructo y el largo trayecto que se entiende demanda su formación es que se decide relevar la presencia de "precursores" de competencias, en sus dimensiones didácticas, evaluativas y metacognitivas a lo largo de la formación inicial del futuro profesor de Psicología. La presente investigación se enmarca en una metodología cuali cuantitativa en función de su adecuación para la comprensión de problemas educativos. Los datos que arroje el presente estudio se espera contribuyan a la consolidación de una praxis reflexiva en el profesor en formación abonando a la mejor comprensión en los tutores acerca de los procesos y dispositivos formativos que se promueven al interior de la Comunidad de Aprendizaje.

Palabras Clave

Formación docente-Competencias- Práctica docente

Abstract

DIDACTIC, EVALUATIVE AND METACOGNITIVE SKILLS IN INITIAL PSYCHOLOGY TEACHER TRAINING.

This paper presents a research developed in the framework of a PROINPSI Project: The Development of Teaching, Evaluative and Metacognitive Skills in Psychology Teacher training. This project, carried out by the research team of Special didactic and teaching practice of Psychology (UBA), focuses on the complex process of professional Psychology teaching.

The main aim of this work was to identify precursors of didactic, evaluative and metacognitive competences during the initial training of future Psychology teachers.

It is a quali-quantitative study in order to explore educational problems integrally.

The results given are expected to contribute to the consolidation of

a reflective practice in teacher training and a better understanding of the teaching process in the Learning Community.

Key Words

Teaching skills, Psychology teaching

Introducción

"Es desde la práctica, entendida como síntesis de pensamiento y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimientos efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa"

Enriquez (2004)

El propósito del trabajo se centra en presentar la investigación que se está realizando en el marco de un Proyecto PROINPSI: El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación, por la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología (UBA), la cual focaliza su eje de indagación en la complejidad del proceso que conlleva el desarrollo de saberes complejos, ligados a la praxis de la enseñanza. Resulta de particular relevancia la consideración de este espacio formativo en tanto pasaje directo al campo profesional, ya que esta asignatura representa la instancia de acreditación como Profesor en Psicología.

La complejidad que implica el tipo de saber que demanda la tarea de enseñar en un contexto de transformación de la Educación Superior.

En los comienzos del nuevo siglo, se origina una demanda de cambio en la educación superior, la cual se fundamenta en la importancia que este tipo de educación reviste para la construcción del futuro de las personas, de cara a lo cual, las nuevas generaciones deberán estar preparadas con múltiples competencias para enfrentar las transformaciones que avizora el propio desarrollo económico y social de la contemporaneidad. Pensar la formación docente como un proceso de construcción permanente implica considerar la apropiación, el desarrollo, la actualización, la reconversión, la estructuración y la ampliación de las capacidades y competencias requeridas para el desempeño, pero también representa una oportunidad para la reinención del vínculo entre sujeto y trabajo.

La multidimensionalidad constitutiva de las tareas de enseñar y

aprender en contextos complejos requiere nuevas y mejores teorías educativas que contribuyan a mejorar la educación superior (Kemmis, 1999). Pero también se necesita perfeccionar las prácticas sociales, el currículo, la administración y gestión, la investigación y la evaluación educativa. No es una tarea sencilla y en pos de promover una reestructuración crítica se exige el compromiso social de todos los actores involucrados que conforman la "universidad", profesores, estudiantes, administradores, investigadores.

Zabalza (2009), propone entre las competencias centrales que definen el rol del profesor universitario planificar el proceso de enseñanza y de aprendizaje; seleccionar y presentar contenidos disciplinares; ofrecer información y explicaciones comprensibles; manejar didácticamente las Tics; gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje; interactuar constructivamente con los alumnos; tutorizar a los alumnos; evaluar los aprendizajes (y los procesos para su adquisición); reflexionar e investigar sobre la enseñanza e implicarse Institucionalmente.

La formación de los profesores ha sido objeto de preocupación a lo largo de la historia y puede afirmarse que es uno de los problemas más significativos en el ámbito de los sistemas educativos. Dispositivos tradicionales de formación han evidenciado escasa eficacia en virtud de la complejidad de este tipo de saber. La formación docente atraviesa aspectos subjetivos identitarios que exceden la apropiación de conocimientos teóricos. Modelos situados en una didáctica racionalista priorizan la definición de adquisiciones y metas evaluables, entrenamientos sistemáticos y el control en cada una de las etapas de formación. La práctica adviene como una aplicación de la teoría.

Otros enfoques, centrados en los procesos desde la perspectiva de la multidimensionalidad, destacan el valor de la vivencia de experiencias sociales e intelectuales, individuales y colectivas a lo largo de la formación. La enseñanza es entendida como una praxis que demanda la posibilidad de dar respuesta a escenarios con alto índice de imprevisibilidad. En este modelo la relación entre formación y práctica profesional, no es del orden de la aplicación sino de la transferencia. El momento entre la teoría y la práctica es a la vez formalización de la experiencia práctica, ensanchamiento del campo de las representaciones y anticipación sobre otras experiencias. El docente en formación construye sus representaciones acerca del acto de enseñar y de los requerimientos que la tarea le demanda, a partir de la resignificación permanente de saberes cotidianos experienciales, académicos (disciplinares y pedagógico), y profesionales (García, 1997).

El desafío se centra en construir espacios que dinamicen experiencias que comprometan al sujeto en su integralidad, y es en este sentido que se destaca el valor del trabajo colaborativo entre pares y con tutores en un marco comprensivo reflexivo.

La Metodología de trabajo al interior de una Comunidad de Prácticas.

La preocupación por las prácticas de enseñanza en el nivel medio y superior, impulsa a la propuesta que desde la cátedra se sostiene desde el año 2006, la cual asume como dispositivo de formación de una Comunidad de Aprendizaje, entendiendo por tal a un auténtico proyecto de aprendizaje colaborativo. Esta concepción, que incorpora el espacio intersubjetivo como el lugar por excelencia

donde transcurre el proceso de aprendizaje, lleva a plantear que la adjudicación de sentido a la experiencia de aprendizaje, no reside en forma exclusiva en procesos cognitivos individuales, sino en los universos simbólicos compartidos.

Esta forma de intervención sobre el escenario de formación de futuros profesores en Psicología enfatiza la importancia de desarrollar y construir "sentido" entre todos los actores, siendo la Universidad un espacio de aprendizaje y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor.

Los alumnos desarrollan prácticas docentes en terreno, en el Nivel Superior y en el Nivel Medio. Para ello realizan observaciones de carácter diagnóstico de los grupos en los cuales realizarán su intervención y sobre esta base planifican las clases cuyo dictado asumirán.

Se implementan estrategias didácticas que procuran sistematizar producciones reflexivas, autoevaluativas, fomentando la autonomía, y la construcción conjunta de la identidad docente. Las autobiografías y portafolios que los estudiantes realizan, acogen narraciones que expresan aspectos vinculados con las "marcas" que han cimentado experiencias y vivencias a lo largo de todo el trayecto personal de aprendizaje, operando las mismas como instrumento y vehículo de análisis que se espera contribuya en la dirección de una pedagogía universitaria atenta a la educación en valores.

Se posibilita la inauguración de un espacio al servicio de la recopilación de evidencias respecto de un proceso de aprendizaje, a través de la construcción de portafolios. Éstos se estructuran conforme una colección de trabajos y las consecuentes reflexiones y análisis crítico de las mismas. La recolección, lejos de ser aleatoria, es deliberada, sistemática y organizada (Danielson y Abrutyn, 1999). Podría considerarse como la historia documental, cuidadosamente estructurada de un conjunto de desempeños, que han sido mediados por Tutorías, y cuya realización plena adviene a través de la escritura reflexiva, la deliberación y el intercambio.

El portafolio opera como soporte que habilita el pensamiento sobre el aprendizaje, posibilitando la reconstrucción del trayecto recorrido, recuperando significados que alimentan la identidad docente en proceso (Lyons, Shaklee et al. y Shulman, 1999) Esta particular "colección de trabajos", entre los cuales se destacan las "autobiografías" adquiere relevancia como posibilidad de objetivación de procesos de pensamiento y de acción; aún más podríamos afirmar que el Portafolio facilita la objetivación de una historia personal de aprendizaje. Se instituye de este modo como una herramienta que documenta la conciencia de una historia (Lyons, 1999) en un contexto de enseñanza cuya intencionalidad promueve la constitución del rol docente privilegiando el proceso de colaboración y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor. Cuando los futuros profesores en formación relatan y registran sus experiencias en el portafolio, y en las autobiografías, ponen de manifiesto dimensiones relativas a sus actos y valoraciones, haciendo conscientes sus creencias en el intercambio intersubjetivo propiciado.

La reflexión sobre la práctica y el lugar de privilegio que ocupa la narrativa, inauguran en tanto situados en la implicación subjetiva, la autorrevisión crítica del propio proceso de formación, comprometiendo el desarrollo de la dimensión ético social del docente en términos de agente socializador, cambio y transformación social. Los relatos analizados promueven el reposicionamiento

en relación con la centralidad que cobra el “encuentro” con otros, recuperando múltiples “sentidos” y “valores” sociales nodales en el trayecto formativo de docentes noveles. Con el propósito de indagar y sistematizar aspectos inherentes al desarrollo del “saber enseñar” al interior de un espacio de formación se abre el camino hacia la investigación.

Metodología

La presente investigación se enmarca en una metodología cuali cuantitativa en función de su adecuación para la comprensión de problemas educativos.

Se trata de un diseño exploratorio-descriptivo. Exploratorio conforme el incipiente desarrollo en el estudio de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas durante las prácticas de enseñanza de Profesores de Psicología en formación que cursan el Profesorado en Psicología. Se trata de un estudio descriptivo que busca describir y analizar el proceso de desarrollo de las competencias docentes en sus componentes didácticos, evaluativos y metacognitivos.

Se escoge la noción de competencia como una manera de operacionalizar el saber a indagar. El desarrollo de competencias para enseñar implica centrarse en un modelo de formación que si bien se nutre de la noción de aprendizaje, éste es entendido en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual. Refiere al conjunto de capacidades ligadas al desempeño profesional contextualizadas en una determinada práctica y enfocadas hacia un problema a resolver. No se trata de una mera suma de capacidades sino que integran un saber estructurado complejo y construido en tanto propician el desarrollo de un capital de recursos disponibles; éstos permiten el desempeño profesional y la consecución de las tareas requeridas.

Se diseñaron dos instrumentos para la recolección de información: una grilla para el relevamiento de precursores de competencia en la instancia de Observación de clases a cargo de los docentes en formación y un guión de entrevista auto administrada para relevar la perspectiva del practicante desde el meta análisis, una vez finalizada la clase.

Dada la complejidad del constructo objeto de indagación y el largo trayecto que se entiende demanda su formación es que se elige relevar la presencia de “precursores” de competencias, en sus dimensiones didácticas, evaluativas y metacognitivas a lo largo de la formación inicial del futuro profesor de Psicología.

Se relevan aquellas habilidades “tempranas” que anteceden el advenimiento de la competencia como tal, y que comienzan a manifestarse a lo largo del período de prácticas. Se trata de aquello que precede a la competencia misma, pero que no es tan sólo lo que inicia una serie de sucesiones aleatorias, sino que es aquello que imprime caracteres fundantes que auspiciarán el desempeño posterior. En el marco de un estudio piloto se relevan indicadores observacionales que remiten a componentes competenciales ligados al acto de enseñar. Se analizan entre otras dimensiones posibles, cuáles se manifiestan con mayor celeridad, cuáles indican sencilla apropiación por parte de los profesores en formación, cuáles aparecen en forma más tardía, cuáles representan mayor dificultad para el practicante, cuáles demandan más tutorización.

Las entrevistas de devolución y la puesta en diálogo de las reflexiones vertidas en las autobiografías y portfolios permiten hacer inteligible “lo que ocurre” al relacionarlo con los significados subjetivos que los participantes les adscriben. La potencialidad del dispositivo reside en que posibilita interpretar “lo que ocurre” desde el punto de vista de los propios actores situados en la situación problema. El análisis de los datos relevados contribuye a la toma de decisiones respecto de las estrategias didácticas que mediatizan la formación inicial de los profesores en psicología.

Algunos resultados preliminares: se enuncian Categorías organizadas sobre la base de indicadores preliminares relevados en la prueba piloto.

En las observaciones de clases llevadas a cabo en el primer cuatrimestre de 2011 en las prácticas en el nivel superior fue posible visualizar la presencia sostenida de algunos precursores que recurrentemente alcanzan frecuencias y niveles de logro altos, mientras que otros aparecen como puntos de fragilidad y comienzan a perfilarse como precursores críticos. Se describen a continuación ambos.

1-Precursores que dan cuenta de fortalezas en los futuros profesores en formación:

1-1-Pertinencia de la propuesta de enseñanza en relación con el diagnóstico del grupo clase: implica disponer de habilidades para realizar un ajustado diagnóstico situacional y para esbozar una estrategia de abordaje conforme las particularidades percibidas en los sujetos y en el contexto observado.

1-2-Consistencia interna de la planificación: remite a las habilidades que permiten formular propósitos y objetivos acordes con las metas que se procuran alcanzar, así como poder seleccionar, secuenciar y estructurar contenidos disciplinares a través de una estrategia que evidencie congruencia con los mismos.

1-3-Adecuación de las actividades y recursos de mediación: remite a la pertinencia de las acciones y herramientas escogidas, en relación con los sujetos, el contexto, el perfil a desarrollar, la intencionalidad de la intervención y la estructura de la clase definida.

1-4- Organización de la presentación: remite al respeto de la secuencia didáctica diseñada a lo largo del desempeño.

1-5- Disponibilidad y flexibilidad para modificar el curso de acción de acuerdo a la retroalimentación que se recibe a lo largo de la clase.

1-6-Utilización de un lenguaje preciso y comprensible.

Cabe mencionar que muchos de estos aspectos representan ejes de abordaje medulares del dispositivo de formación y reciben intenso andamiaje por parte del equipo de tutores en instancias previas a la práctica.

2- Los precursores que evidencian puntos de fragilidad en los futuros profesores en formación, y que ameritan análisis:

2-1- La construcción de las relaciones sociales entre el profesor y sus estudiantes: remite a la dimensión relacional intersubjetiva en el aula, a la gestión de la interacción con los alumnos y a la facilitación

de la participación teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje del grupo clase. Por ejemplo aparecen dificultades en el sostenimiento de vínculos empáticos que viabilicen poner en juego la mirada, la sonrisa y el humor como invitación a la participación activa. Se coincide con Valdez (2005) en que en diferentes situaciones de interacción y de manera relativamente conciente, el intercambio de miradas supone una forma de intercambio social, al servicio del contacto afectivo, la comunicación y la intersubjetividad. Acciones, gestos, expresiones, miradas, diálogos; son vías regias para atribuir y descifrar la intencionalidad subyacente. Las dificultades en este aspecto constituyen un dato de valor en instancias de ponderación de dispositivos y estrategias al servicio de la autorreflexión en el marco de la formación. Algo similar ocurre con la dificultad para la incorporación de temas y comentarios que incluyan el humor, los cuales se entiende colaboran en la creación de una atmósfera positiva de aprendizaje, motivando a los estudiantes a focalizar la atención y contribuyen a la mejor comprensión de los conceptos más complejos (Snetsinger, 1998). Se considera de interés para la incentivación de los aprendizajes, la capacidad del docente orientada hacia el establecimiento de puentes que faciliten la comunicación entre los sujetos, con lo cual la dificultad hallada en el docente en formación debe ser contemplada en el plano de análisis sobre su práctica.

2-2- El desarrollo del discurso en el aula: abona a la dimensión de la enseñanza como proceso comunicativo en el que los participantes colaboran en pos de una comprensión conjunta. Se observan dificultades para la jerarquización de lo relevante en la transmisión así como homogeneización en los planos y niveles discursivos. Se observan limitaciones en el dominio de recursos comunicativos dirigidos a señalar la información más importante, a la obtención de información mediante pistas, al uso de estrategias para mantener el control sobre los contenidos del conocimiento compartido, para guiar la reflexión a partir del entramado de contenidos y para realizar recapitulaciones o cierres parciales. Dificultades para integrar los aportes de los alumnos al propio discurso, poniéndolos en diálogo con el propio eje de presentación de la información.

2-3- Dificultades en dominio de los contenidos disciplinares específicos, en la solvencia respecto de los mismos, en la capacidad para establecer relaciones entre contenidos. Este punto si es relacionado con el anterior conduce con frecuencia a versiones lineales descriptivas en la enseñanza, en ausencia de planteos problematizadores desde lo estrictamente epistémico disciplinar. Prevalencia de lo expositivo por sobre lo argumentativo. Predominio de las lógicas deductivas por sobre las inductivas. Escasas dinámicas de reconceptualización.

2-4- Dificultades para decodificar indicadores de ausencia de comprensión a lo largo de la clase; escaso dominio de estrategias de monitoreo de la comprensión. Escasa intencionalidad y recursos para la intervención y elaboración a partir del error.

2-5- Dificultades en la evaluación, tanto de los estudiantes en situación de aprendizaje, como en la propia autoevaluación, por parte de los profesores de psicología en formación.

A modo de cierre

Los datos que arroje esta indagación se espera contribuyan a la consolidación de una praxis reflexiva en el profesor en formación

abonando a la mejor comprensión en los tutores acerca de los procesos y dispositivos formativos que se promueven al interior de la Comunidad de Aprendizaje y de las herramientas didácticas que en ella se desarrollan.

La elaboración de un perfil de competencias puede contribuir a una reflexión sistematizada y profunda acerca de la profesionalización de profesores de psicología en formación y de los requerimientos sociales sobre la titulación.

La profesionalidad constituye una expresión de la especificidad de la actuación en la práctica; el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas constituyen lo específico de "ser profesor". Un docente no es un técnico ni un improvisador, es un trabajador que puede utilizar su conocimiento y su experiencia para desenvolverse en contextos específicos pedagógico prácticos.

La formación orientada hacia las competencias representa un aspecto de interés que permite acercar a la universidad a las demandas sociales. El escenario actual requiere la construcción cooperativa de una sociedad del conocimiento conforme a una nueva cultura del aprendizaje.

Bibliografía

- Blanco, Asención. Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior. Narcea. Madrid. 2009.
- EGGEN, P. y KAUCHAK, D. Estrategias docentes. México: FCE. 1999. (Cap. 7)
- Enriquez, P. Modalidades y discusiones en torno a la noción de docente investigador. Universidad Católica de Córdoba, REDUC, Córdoba. 2004.
- Lasnier, F. Reussir la formation par compétences. Guérin, Montreal. 2000.
- Le Boterf, G. Ingeniería de las competencias. Gestión 2000, Barcelona. 2001.
- Litwin, E. Configuraciones Didácticas. Buenos Aires. Paidós. 1997
- Litwin, E. El Oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós. 2008.
- Lyons, Nona (Comp.) El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente. Buenos Aires: Amorrortu. 1999.
- Mastache, A. Formar Personas competentes. Desarrollo de competencias Tecnológicas. Novedades Educativas. Buenos Aires. 2007.
- Pereira, Mónica Toledo. Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. En Revista de Orientación Educativa V20 N° 38,. 2006. pp 105-116.
- Perrenoud, P. Diez nuevas competencias para enseñar. Graó, Barcelona. 2004.
- Perrenoud, P. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Graó, Barcelona. 2004.
- Sanjurjo, L y Vera, M. "Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior" Ed. Homo Sapiens. Buenos Aires. 2006.
- Snetsinger, Wendy & Grabowski Bárbara. "The use of humor in a CBI Science lesson to enhance retention". E.U. Educational Resources Information Center (ERIC) ED 373 – 764. Penn State University. 1998.
- Valdez, Daniel. Teoría de la Mente, Memoria Autobiográfica y Síndrome de Asperger. REVISTA EL CISNE. Julio, 2005. Año XV, N° 179. 2005.
- Fundamentos para la intervención clínica y educativa.
- Zabalza, M.A. "Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional" Ed. Narcea. Madrid. 2009.