

Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología

Compagnucci, Elsa; Cardós, Paula, Cardos; y Ojeda, Gabriela
Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación
Universidad Nacional de la Plata. Argentina

Resumen

En este trabajo se hace un análisis en torno a tres tipos de relaciones: Docente-Contenido, Docente-Alumno, Alumno-Contenido, a través de la aplicación de una “guía de observación de clase” a alumnos practicantes en la signatura “Psicología” de nivel medio y superior. Las conclusiones, revelan las dificultades del docente en relación con el conocimiento y la transposición didáctica.

Palabras Clave: Proceso de formación, práctica docente, docente formador, transposición didáctica.

Abstract

This paper analyzes three kinds of relationship: teacher-content, teacher-student, student-content. The analysis was based on a text given to students for observing classes, and was applied to students doing their teaching practice in psychology at high school and university level. The conclusions show the difficulties faced by the teacher with regard to knowledge of the subject and didactic transposition.

Key words: training process, teaching practice, teacher trainer, didactic transposition.

Rèsumé

Ce travail fait une analyse autour de trois genres de rapports: Enseignant - Contenu, Enseignant - Élève, Élève - Contenu, grâce à la mise en application d'un “guide d'observation de classe” à des élèves qui suivent le cours de “Psychologie”, niveaux moyen et supérieur. Les conclusions révèlent les difficultés de l'enseignant par rapport à la connaissance et la transposition didactique.

Mots clés: processus de formation, pratique de l'enseignement, enseignant formateur, transposition didactique.

...la única enseñanza verdadera es aquella que consigue despertar en los que escuchan una insistencia, ese deseo de conocer que sólo puede surgir cuando ellos mismos han evaluado la ignorancia como tal - en cuanto ella es como tal, fecunda- y también del lado del que enseña.

Jacques Lacan (1988). **El Seminario**, Libro 2, Paidós.

Este trabajo se inscribe en el contexto de la investigación: “La formación de profesores de Psicología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata”.

Las reflexiones y argumentaciones que siguen, surgen de la articulación entre marcos teóricos referenciales y la información cualitativa y cuantitativa obtenidas a partir de diversas estrategias metodológicas que se integran al proceso de “prácticas”, llevado a cabo por los alumnos y docentes de la cátedra “Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Psicología”.

Consideramos la formación de profesores en el ámbito universitario, como un proceso por el cual un sujeto en posición de alumno deviene profesor.

Son las “prácticas de la enseñanza” el tramo final de este proceso, en donde se recorta un dispositivo de formación particular en el cual se establece una relación intersubjetiva entre el formador y el formado. Se posibilita entonces, la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de aprendizaje, surgiendo un corrimiento de las perspectivas modelizantes en la formación, deviniendo un sujeto que se

posiciona como profesor, profesional que actúa frente a la incertidumbre elaborando alternativas creativas para su praxis.

En este proceso de aprendizaje recortamos las siguientes instancias: observación institucional y áulica, prácticas docentes y espacio de supervisión.

La observación permite abordar procesos, acontecimientos, aspectos delimitados de la realidad institucional y áulica que suministrarán un marco de referencia para la praxis docente.

El pasaje por las prácticas de la enseñanza considera relevante la observación realizada por el docente formador y por el alumno practicante.

En la supervisión-acompañamiento, la observación no se asocia al “control” sino que está orientada a la reconstrucción y resignificación de la propuesta de enseñanza.

Los datos obtenidos y registrados en nuestra experiencia de formadores cobran significación a partir de la lectura y reflexión conjunta con el practicante. Ello posibilita:

- La interrogación con relación a la acción, a la práctica docente, devela un posicionamiento singular que señala el rumbo de la construcción de la **identidad** docente.
- La problematización en torno a los contenidos disciplinares y sus filiaciones teóricas; su secuenciación y jerarquización: **la transposición didáctica**.
- La revalorización del proceso de formación que se vertebra en el **espacio de supervisión**.

- El corrimiento de la búsqueda de técnicas y perspectivas modelizantes hacia la construcción de una **actuación docente crítica y creativa**.

1. ANÁLISIS COMPRENSIVO-INTERPRETATIVO DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Las “Guías de observación de clase”, utilizadas para la recolección de información, fueron construidas en el ámbito de supervisión de la cátedra “Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Psicología”.

La utilización de este instrumento estuvo a cargo de los alumnos practicantes con la coordinación de los supervisores, convirtiéndose en una instancia significativa en el proceso de formación docente, que permitió entre otras cosas, la inserción de los alumnos practicantes en el aula.

Los datos cuantitativos y cualitativos surgen del análisis de un total de 40 guías de observación de clase correspondientes a los cursos en los que los alumnos realizaron las prácticas de la enseñanza durante los años 1998 y 1999.

La información de cada guía es el resultado de la observación de varias clases -5 ó 6- acompañadas de registros narrativos, en la asignatura “Psicología” dictada en instituciones escolares de nivel medio y superior.

El análisis se centra en las siguientes categorías:

- Relación entre docente y contenidos.
- Relación entre docente y alumno.
- Relación entre alumno y contenidos.

1.1. RELACIÓN ENTRE DOCENTE Y CONTENIDOS

En ambos niveles de enseñanza hay un alto porcentaje de casos en donde los contenidos seleccionados y explicitados por el docente se proyectan directamente en el libro de temas. La **selección y explicitación** de contenidos plasmada en proyectos áulicos aparecen sólo en un tercio de los casos.

Podría analizarse esto como un desplazamiento de la dimensión pedagógica y una sobrevaloración de “lo formal” como instrumento organizativo y administrativo (Libro de temas).

Acerca de la explicitación de los contenidos de enseñanza en los programas, proyectos áulicos y/o libro de temas, figuran significativamente, en primer término, los contenidos conceptuales, y en menor proporción los contenidos procedimentales y actitudinales.

La **verbalización de contenidos**, se centra en la explicación de conceptos, observándose en pocos casos la enunciación y construcción de definiciones.

En torno a la **filiación teórica** aparece una tendencia elevada a remitirse a las teorías sin mencionar autores. O bien se señalan autores, sin hacer referencia a las teorías y contextualización histórica correspondiente (esto se acentúa en el nivel de enseñanza media).

Con respecto a **la rigurosidad teórica**, se da un predominio en la utilización del lenguaje cotidiano y el didáctico por sobre el lenguaje científico.

La indicación de referencia y explicitación de bibliografía es muy escasa en las clases observadas, aunque aparece enunciada en las planificaciones. Esto daría cuenta de una distancia entre el currículum prescripto y el real.

Los puntos analizados, en torno a la **filiación teórica y al uso de fuentes bibliográficas**, nos ubican frente a un docente que trasmite conocimientos en forma expositiva, sobrevalorando la selección e interpretación de contenidos de tipo subjetiva, por sobre la trasmisión de contenidos disciplinares que procede de la producción de la comunidad científica en un momento histórico determinado. Ello remite a la repetición y a la cristalización de un estilo docente que recurre siempre al mismo “texto” sin realizar una recreación y actualización del saber, científicamente contextualizado.

La **metodología** utilizada es predominantemente estructurada por el docente. Las clases observadas, en la mayoría de los casos, se dividen en dos momentos bien delimitados; el primero, en el que el docente realiza la exposición del tema y uno posterior, según la propuesta de trabajo, a desarrollar en pequeño grupo o en forma individual. Es esta última, la modalidad que aparece con mayor frecuencia.

En esta secuenciación didáctica no se observan actividades de cierre de la clase, ya sea a través de una conclusión por parte del docente, de una puesta en común realizada por los alumnos, o de alguna otra actividad.

Respecto a la explicitación del **contrato pedagógico didáctico**, el mismo se reduce al abordaje temático conceptual sin la explicitación de metodologías, recursos, criterios de evaluación. La distribución de responsabilidades y el uso del tiempo, tampoco son considerados, consensuados y explicitados. Existen casos en donde el contrato pedagógico didáctico está ausente.

En el 60 % de los casos, las **actividades** son pensadas por el docente y en el resto están organizadas en función de la propuesta de libros de texto.

Un tercio de los docentes suele improvisar las actividades en tanto el resto las estructura con anterioridad.

En cuanto a la utilización de **recursos**, la tendencia predominante es el uso del pizarrón, seguida por material bibliográfico fotocopiado y en tercer lugar guías de lectura.

Otros recursos, tales como libros, láminas, manuales de tests, recortes periodísticos, objetos e imágenes, son incorporados a las clases en un mínimo porcentaje de casos.

1.2. RELACIÓN ENTRE DOCENTE Y ALUMNO

La **convivencia** se enmarca en pautas propuestas por el docente, en la mayoría de los casos. No aparecen normas sugeridas por los alumnos, aunque sí, en algunas situaciones éstas surgen de la interacción.

En general las normas institucionales son respetadas apareciendo transgresiones sistemáticas que forman parte de lo instituido, por ejemplo, el cumplimiento de horarios.

En cuanto a los diversos **conflictos** que se suceden en el aula, respecto de: docente-alumno; alumno-alumno; alumno-contenido; docente-contenido y docente-practicante; son predominantemente ignorados y eludidos. En muy pocos casos se observa redefinición, elaboración y resolución de los mismos.

El estilo docente autoritario se recorta en primer lugar, (48% de los casos) seguido por el democrático, (32%) y por último *laissez-faire* (20%). Esto se corresponde con el lugar de pasividad asignado al alumno, el tipo de redes de comunicación y las normas de convivencia predominantes, atravesadas por una estructura jerárquica que deviene de la posición que ocupa el docente en torno al saber-poder.

1.3. RELACIÓN ENTRE ALUMNO Y CONTENIDO

De la interpretación de los datos surge que la motivación de los alumnos por los contenidos de enseñanza se facilita si se consideran las ideas previas y el conocimiento que porta el alumno, a través del cual se establecen relaciones significativas con el conocimiento a enseñar, generando un clima de participación que posibilita el desarrollo de las actividades.

Cuando se solicita la participación de los alumnos en relación a los contenidos de enseñanza en forma aislada, desconociendo el saber previo, aparece un mayor porcentaje de no participación, que reafirma la posición de docente y alumno en el proceso de enseñar-aprender, observándose también dificultades en la resolución de las actividades propuestas.

La relación entre alumno-contenido, en estos casos, se reduce a la repetición de los mismos; en general, no hay interrogación, ni interpelación al conocimiento, no se plantean dudas, ni se emiten opiniones respecto de los contenidos.

La modalidad de evaluación predominante se circunscribe al examen escrito individual, previsto y calificado numéricamente. La evaluación es sumativa, se corresponde con la concepción implícita de aprendizaje sustentada en la retención y repetición de contenidos por parte del alumno.

2. LOS PROFESORES DE PSICOLOGÍA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DONDE SE REALIZAN LAS PRACTICAS DE LA ENSEÑANZA

El registro al interior del salón de clases del que damos cuenta en este trabajo, lo ampliamos con la información recogida a través de entrevistas a los docentes a cargo de los cursos, complementadas con el análisis institucional de los servicios educativos, en los que se desarrollaron las prácticas.

Las entrevistas realizadas fueron veinte; las mismas se focalizaron en diez ítems, a saber:

- Perfil en cuanto a la formación.
- Campo laboral en que se desempeña.
- Orientación desarrollada dentro de la Psicología.
- Trayecto de formación profesional.
- Antigüedad en la asignatura y en la institución.

- Espacio que históricamente ha tenido la Psicología en la escuela media y el que se le asigna en la actual Reforma Educativa.

- Actividades de enseñanza y bibliografía incluida.

- Experiencia con los practicantes.

- Problemas en la transmisión y construcción de los conocimientos psicológicos, y grado de resolución que ha encontrado.

- Significatividad de los contenidos.

De la información aportada surge que el perfil de los profesores entrevistados es heterogéneo en cuanto a la formación; en su mayoría son profesores en Psicología egresados de institutos superiores y con menor frecuencia de la U.N.L.P. En algunos casos se conjuga el profesorado y la licenciatura; en un número importante se trata de profesores en Ciencias de la Educación. Su campo laboral se centra en el ejercicio docente, compartiendo en algunos casos la enseñanza y la gestión, o la enseñanza y la orientación en instituciones educativas.

En su trayecto de formación profesional no se observa una formación posterior sistemática, sino más bien complementada con cursos de perfeccionamiento no vinculados con la profundización del estudio de la disciplina.

La mayor parte de los profesores registra una antigüedad superior a los diez años. Con respecto al espacio de la psicología emiten apreciaciones desde la perspectiva curricular, señalando la reducción de la carga horaria en algunas orientaciones y, desde una perspectiva institucional, haciendo

referencia a la valoración de la asignatura por parte de directivos, y al interés que la misma despierta en los alumnos. Hay coincidencia entre los profesores en reconocer, más allá de la disímil formación y experiencia en las instituciones educativas, el lugar marginal que tiene la disciplina en la currícula.

Al consultarlos acerca de las formas a través de las cuales poder revertir esta situación, se menciona un cambio en la orientación de los contenidos sumado al esfuerzo y compromiso del docente.

Al requerirles una puntualización de las actividades de enseñanza que desarrollan en el aula, los docentes señalan aquellas ... *“que priorizan la apropiación de conocimientos en un entorno cooperativo”* ... *“que posibilitan la relación con los saberes previos y el trabajo grupal e integración de contenidos”* ... *“que permiten mostrar la relación teoría-práctica”*. Como estrategias implementan la explicación a través del diálogo, la exposición al comienzo y/o final de la clase, el análisis de textos, dramatizaciones, investigaciones sobre determinados temas de interés, búsqueda de fuentes, entrevistas, entre otras. Con respecto a la bibliografía, predomina la utilización de diversos manuales, revistas de actualidad, videos, notas periodísticas, uso de internet; es escasa la referencia a fuentes bibliográficas originales, así como el uso de diccionarios de la especialidad.

Una de las cuestiones indaga los problemas en la transmisión y construcción del conocimiento psicológico en el nivel de la enseñanza media y el grado de resolución que el docente ha encontrado en su práctica; frente a ella se hace

referencia a la necesaria ruptura con los saberes previos provenientes del ámbito social y de la vida cotidiana que distorsionan y banalizan el saber psicológico. La mayor dificultad la sitúan a nivel de la comprensión de los contenidos de la disciplina, ligado a una competencia lectora deficitaria y a la falta de lectura como práctica reflexiva. Particularmente, señalan que resulta difícil la apropiación de un objeto de conocimiento abstracto y de una terminología específica.

Hay una evaluación muy positiva del desempeño de los practicantes. Destacan la sólida formación, la dedicación y responsabilidad en la tarea docente que inician, lo mismo que la predisposición a recibir orientación y sugerencia para “aprender a enseñar”. También marcan la creatividad en la planificación, lo que redundaría en un mayor interés en los alumnos hacia los temas a desarrollar. Las dificultades aparecen en el uso del vocabulario y el enfoque de la psicología, ya que la orientación de la enseñanza de la disciplina se estima como más rigurosa.

3. CONCLUSIONES

La mirada de los docentes hacia el proceso de aprendizaje, hacia la disciplina, su reconocimiento respecto de la innovación que genera el pasaje de los practicantes por las instituciones, la experiencia de éstos con los alumnos, y el registro y análisis comprensivo-interpretativo realizado en las clases, revelan una escisión entre el saber del docente y su práctica.

Consideramos que esta brecha que se abre entre la teoría y su resolución en la práctica docente, nos sitúa en una

compleja trama de múltiples dimensiones y atravesamientos que aluden a la cultura institucional, a las matrices de aprendizaje, a las representaciones de los actores y situaciones, a las teorías implícitas de la enseñanza y del aprendizaje.

La práctica docente remite al sistema didáctico conformado por las interrelaciones **docente-alumno-conocimiento**, de cuyo dinamismo y equilibrio depende el proceso de enseñar y aprender, por ello cabe adentrarnos en sus elementos entendiendo que cada uno de ellos guarda relación e interdependencia con los otros.

En lo que hace al **conocimiento**, en nuestro caso, la disciplina psicológica conlleva la singularidad de su objeto de estudio que se ha mostrado “*particularmente esquivo a una definición*” (Ageno, 1997).

El proceso de construcción de la disciplina a través de una diversidad de discursos sobre el alma, la psique, la conciencia, la conducta, el inconciente, el sujeto cognitivo, el sujeto social, que se entretajan poniendo de manifiesto un objeto “*que no está definitivamente acotado*”, que no es un objeto único, que se multiplica en la trama discursiva y que viene sufriendo transformaciones y rupturas a partir de contradiscursos.

La enseñanza de la psicología debe necesariamente recoger esta complejidad a través de una vigilancia epistemológica y didáctica de las diversas mediaciones que atraviesan la práctica docente, desde el curriculum prescripto hasta el curriculum enseñado y aprendido.

Los grupos escolares en los que se realizan las prácticas nos ubican frente a un **alumno** que transita la adolescencia, momento de pasaje de la niñez a la vida adulta, que en nuestra sociedad occidental supone crisis, conflictos y un sinnúmero de situaciones en los que el adolescente debe comenzar a definir su identidad, adquirir los valores, los ideales, actitudes, conocimientos y capacidades, que le permitan insertarse en la cultura de su comunidad.

Estas conclusiones requieren ampliar la perspectiva hacia la **dimensión sociohistórica** vertebrada en dos ejes de análisis: uno, vinculado a las políticas educativas, y el segundo, al orden científico disciplinar.

El primero, tiene anclaje en las políticas educativas que han imperado en Latinoamérica desde los años 60, prolongadas por las dictaduras militares que en el área de la formación docente, se traducen en modelos de formación de corte tecnocrático, inspirados en teorías pedagógicas acríticas que se proyectan en prácticas docentes descontextuadas de la realidad áulica, con una visión de aprendizaje entendida como transmisión y recepción de conocimientos.

Así, la necesaria regulación entre el movimiento de la reproducción y la innovación no se da, en tanto el peso de lo instituido obtura el cambio, la recreación del conocimiento y la posibilidad de una práctica científica y socialmente situada.

Las políticas neoliberales vienen produciendo un deterioro en la cultura escolar con incremento del trabajo docente y baja del salario, que se manifiesta en mayor cantidad de horas

de cátedra, de cargos y de funciones, en diversas instituciones, en un clima de incertidumbre y contradicción en relación a los fines que hacen a la tarea educativa y los criterios éticos que determinan las decisiones cotidianas en los intercambios escolares.

En lo que hace a la dimensión sociohistórica en el orden científico disciplinar, cabe considerar las vicisitudes y avatares sufridos por la psicología durante la dictadura militar (1976-1983), que se expresa en el cierre de la carrera en varias universidades, entre las que se cuenta la de la Universidad Nacional de La Plata, la expulsión de catedráticos, el exilio y reclusión de alumnos y docentes.

Las consecuencias de lo anterior se visualizan en este estudio a través de un número considerable de profesores que se formaron fuera de la Universidad o bien terminaron el profesorado en el marco de una Universidad sitiada con exclusión y vaciamiento de los contenidos de enseñanza, merced a la clausura de los centros de producción y divulgación del conocimiento.

Retomando nuestro registro señalamos las dificultades que tiene el **docente** para lograr la concreción de sus principios e “*ideales*” de enseñanza, salvar la distancia entre lo que “*debe ser*” y la práctica real en el aula.

Consideramos necesario que el docente posea una clara ubicación y dominio de los principales marcos teóricos que constituyen el corpus de la psicología, sus bases epistemológicas y metodológicas con las consiguientes líneas de investigación y construcción de ese conocimiento; que reconozca la multiplicidad

y las sucesivas transformaciones que el objeto de estudio de la psicología, muestra en su desarrollo histórico. Asimismo, resulta ineludible su interrogación acerca de las características del adolescente en nuestra sociedad, su conflictiva en torno a la inserción en el mundo adulto, intentando el desafío que implica articular en los contenidos de enseñanza, las demandas de saber del adolescente y las posibilidades de respuesta desde la psicología, con el propósito de comprenderse y comprender a los otros.

Desde nuestra experiencia de formadores, proponemos abrir nuevos espacios institucionales tanto en la práctica docente como en el trayecto de formación, que posibiliten la reflexión-reconstrucción sobre la acción, el saber psicológico, las matrices de aprendizaje con sus determinantes sociales, individuales e institucionales.

Asimismo, revalorizamos el pasaje de los practicantes por las instituciones en las que se construye un lugar de encuentro entre el profesor del curso, el docente formador y el practicante, posibilitando el intercambio y la innovación en torno a la práctica docente.

Estos dispositivos de formación, deben estar a cargo de profesionales de la disciplina, en tanto se conjuga la formación disciplinar, con las especificidades del quehacer del psicólogo y la formación pedagógica. Ello permitirá operar sobre el impacto del proceso de socialización institucional en la formación y práctica del profesor en psicología, así como configurar redes de interacción y transformación que permitan un posicionamiento crítico y creativo.

REFERENCIAS

- AGENO, R (1997). *“La enseñanza de la Psicología en la Escuela Media”*
Revista Ensayos y Experiencias. Año 3, N° 16. Edic. Novedades Educativas.
- BAQUERO, R (Comp.) (1998). **Debates constructivistas**. Bs. As. Aique.
- BEILLEROT, J (1996). **La formación de formadores**. Serie Los Documentos. Bs. As. Novedades Educativas.
- CAMILLONI, A. y otros (1995). **Corrientes didácticas contemporáneas**. Bs. As. Paidós.
- CARRETERO, M (1993). **Constructivismo y Educación**. Zaragoza. Edelvives.
- COLL, C (1993). **Psicología y didáctica : una relación a debate**. Madrid. Visor.
- _____ (1995). **Constructivismo y enseñanza de las ciencias**. Madrid. Visor.
- COOK, T D; REICHARD, CH S (1995). **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa**. Madrid. Morata.
- CULLEN, C (1997). **Crítica de las razones de educar**. Bs. As. Paidós.
- CHEVALLARD, Y (1997). **La transposición didáctica**. Buenos Aires. Aique.
- DE ALBA, A (1995). **Curriculum, crisis, mito y perspectiva**. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- FELDMAN, D (1999). **Ayudar a Enseñar**. Buenos Aires. Aique.
- FERNÁNDEZ, L (1997). **Institución educativa dinámica en situaciones críticas**. Buenos Aires. Paidós.
- FERRY, G (1990). **El trayecto de la formación, los enseñantes en la teoría y la práctica**. México. Paidós.
- _____ (1996). **Intersubjetividad y formación**. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- GIMENO SACRISTÁN J (1992). **Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo**. Buenos Aires. Rei Argentina.
- GIMENO SACRISTAN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A (1992). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid. Morata.

-
- (1985). **La enseñanza, su teoría y su práctica**. Madrid. Akal Universitaria.
- HUBERMAN, S (1999). **Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión**. Buenos Aires. Paidós. Tramas Sociales.
- LITWIN, E (1997). **Las configuraciones didácticas**. Buenos Aires. Paidós.
- PÉREZ GOMEZ, A (1998). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid. Morata.
- QUARANTA, M (1994). **El concepto de contrato didáctico: una posibilidad de aproximación entre análisis socioeducativo y didácticos** (mimeo).
- QUIROGA, A (1991). **Matrices de aprendizaje**. Buenos Aires. Cincel.
- REMEDY, E. y ORNELES, G (1993). “*Líneas de formación docente: su conceptualización en las últimas décadas en México*”. En **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, año II, N° 2.
- SALTALAMACCHIA, H (1992). **Historia de vida**. Puerto Rico. Cuup.
- SOUTO, M (1993). **Hacia una didáctica grupal**. Buenos Aires. Troquel.
- SUÁREZ, D (1993). “*Formación docente y práctica escolar. Notas para el estudio de una compleja relación*”. En **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, año II, N° 2.