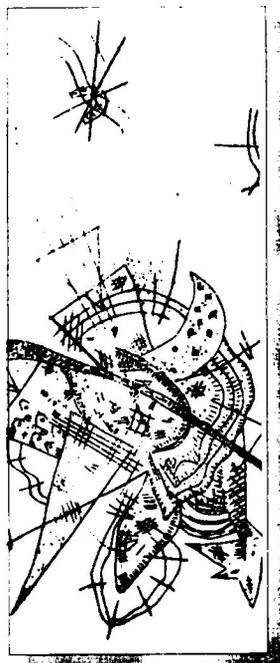


# LA FORMACION DE PROFESORES DE PSICOLOGIA, UN DESAFIO PARA LA DIDACTICA DE NIVEL SUPERIOR

CLAUDIA FINKELSTEIN\*



\* Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Prof. Adjunta de la Cátedra de Didáctica del Nivel Superior para el profesorado de Psicología (Departamento de Ciencias de la Educación) e Investigadora del Programa "El aula universitaria" (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación), Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

El objetivo del presente trabajo es realizar un análisis desde el punto de vista didáctico de algunos fenómenos que aparecen en la formación de los profesores de psicología.

Nos mueven a realizar estas reflexiones las experiencias de formación realizadas con profesionales de este área en el ámbito de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior 'asignatura optativa en el Plan de Estudios del Profesorado de Psicología.

La oferta curricular de la carrera de grado de Psicología establece a través de la Resolución del Consejo Directivo 1863/95 la obtención del título de licenciado en Psicología habiendo cursado las seis materias de C.B.C., catorce materias del Ciclo de Formación, dos materias del Ciclo de Formación Profesional y dos cursos electivos entre la oferta prevista y la opción de continuar el Profesorado cursando cinco materias del área pedagógica. Estas materias son responsabilidad de los equipos de cátedra de las asignaturas regulares de la carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras.<sup>2</sup>

El Profesorado de Psicología está organizado en dos materias anuales (Didáctica general de profesorado y Didáctica especial y prácticas de la enseñanza) y tres materias cuatrimestrales (Análisis institucional de la escuela, Educación I y una didáctica a optar entre Didáctica de Nivel Medio o Didáctica de Nivel Superior).

El título que se expide es Profesor en enseñanza media y superior de Psicología, habilitando para el trabajo docente en los niveles medio y superior y acceden a él aquellos alumnos que hayan aprobado todas las materias de formación en Psicología y los graduados en Psicología que

aprueben el área pedagógica.

La demanda de formación ha ido incrementándose desde la creación del Profesorado (1995) hasta el presente. Este fenómeno se debe probablemente a lo reglamentado por la Ley Federal de Educación en el sentido que es requisito sine que non poseer título docente habilitante para el trabajo en instituciones del sistema formal.

Podemos considerar a esta situación contextual como determinante de la demanda de formación y en este sentido externa al sujeto. En gran medida los estudiantes se acercan al Profesorado en busca de la convalidación oficial de un título que legitime la tarea que vienen realizando en los

diferentes niveles del sistema.

La población del Profesorado se compone en su mayoría por licenciados en Psicología que ya se desempeñan como docentes, como asistentes educacionales o como asesores pedagógicos o psicológicos. Una pequeña proporción corresponde a estudiantes de Psicología que aún no han obtenido su licenciatura. En ambos casos se vislumbra la obtención del título de profesor como una salida laboral inmediata. Un relevamiento de datos realizado de manera informal en la cátedra de Didáctica de Nivel Superior en los años 1995, 1996, 1997 y 1998 permite observar los siguientes resultados:

**Cuadro 1: Experiencia laboral de los alumnos de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior para el Profesorado de Psicología - Año 1995, 1996, 1997 y 1998**

A. En el área psicológica	Menciones	%	B. En la docencia	Menciones	Menciones
Con experiencia	196	83 %	Con experiencia	160	65 %
Sin experiencia	39	17 %	Sin experiencia	85	35 %
<b>Total</b>	<b>235</b>	<b>100 %</b>	<b>Total</b>	<b>245</b>	<b>100 %</b>

**Cuadro 2: Experiencia laboral en el área psicológica de los alumnos de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior para el Profesorado de Psicología - Año 1995, 1996 y 1997 y 1998**

Experiencia laboral en el área psicológica	Menciones	%
En el área clínica	164	76 %
En otras áreas	52	24 %
<b>Total</b>	<b>216</b>	<b>100 %</b>

**Cuadro 3: Experiencia laboral en la docencia de los alumnos de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior para el Profesorado de Psicología - Año 1995, 1996, 1997 y 1998**

Experiencia laboral en la docencia	Menciones	%
En el rol docente	133	67%
En otras tareas del área	65	33%
<b>Total</b>	<b>198</b>	<b>100%</b>

Como puede observarse la mayoría de los alumnos (más de la tercera parte) cuenta con experiencia laboral en el área psicológica; este porcentaje desciende en referencia a la docencia. Si se analiza en qué área se centraliza la experiencia laboral en psicología se observa que indudablemente el área clínica es preponderantemente la de mayor relevancia. En cuanto a la experiencia en la docencia, es en el desempeño del rol docente donde se da el mayor porcentaje

El hecho que los alumnos del profesorado cuenten con experiencia en su profesión de origen y especialmente en la clínica tiene efectos concretos en su proceso de formación en la medida que su historia profesional y las caracte-

rísticas de sus prácticas definen un modo particular de abordaje a los fenómenos humanos. Es especialmente dificultoso para esta población desprenderse de sus marcos teóricos previos en cuanto a la interpretación de lo que ocurre en el aula y realizar un análisis didáctico de lo que allí sucede.

En relación con aquellos que poseen experiencia en el área docente, en general ésta se encuentra signada por las representaciones que devienen de su biografía escolar y por ende se dificulta poner en juego otra mirada. Esta situación se traduce en el requerimiento puntual de técnicas, recetas y estrategias concretas.

El sector que posee experiencia en otras tareas relativas

a la docencia, en general trae al Profesorado demandas de formación en otro tipo de roles que si bien se asocian con lo pedagógico no remiten especialmente a la formación en el rol docente.

Desde la oferta curricular que plantea el Profesorado, puede observarse que si bien la formación es breve, el acento está puesto en la profundización del rol docente en los distintos niveles del sistema educativo.

Desde el encuadre que plantea la cátedra de Didáctica de Nivel Superior, ésto se ve reforzado al proponer como objeto de la didáctica la reflexión teórica de la propia práctica. Este planteo por ende va más allá de la mera formación instrumental e implica la reconsideración de marcos conceptuales específicos. Desde este punto de vista entendemos que nuestro objeto de estudio es el análisis de lo que sucede en el aula de nivel superior, en un contexto orientado hacia una determinada formación profesional, signado por un contenido tecnológico, científico o artístico. En este proceso los encuadres teóricos actúan como facilitadores del análisis y la reflexión. De aquí la necesidad de articular teoría y práctica para permitir la construcción de nuevos conocimientos que a su vez den cuenta de lo acaecido en el aula al someter a cada acción desarrollada a la reflexión sistemática, confrontándola con los fundamentos que le dan sentido y resignificándola en la medida en que se centre en la formación profesional. Así considerada estamos frente a una didáctica que se construye permanentemente en el hacer en el encuadre planteado por la didáctica fundamentada o crítica. Esto supone ciertas notas distintivas:<sup>3</sup>

En primer lugar, implica la articulación de las dimensiones técnica, política, humana y epistemológica para el análisis de una situación aúlica determinada, reconociendo de este modo la multidimensionalidad del proceso de enseñanza aprendizaje y contextualizando dicho proceso. De esta manera se integran los diferentes estructurantes de

la didáctica: contenido, sujeto que aprende, docente y contexto.

En segundo término, se plantea modos eficientes de intervención en la práctica que devienen de la reflexión sistemática de cada experiencia concreta.

Finalmente, intenta dejar atrás a la didáctica exclusivamente instrumental al contextualizar cada situación de acuerdo a su particular entorno social global, institucional y a las características particulares de los actores.

Este objetivo explícito se corresponde parcialmente con las expectativas de los alumnos que revelan una parcialización del objeto didáctico, en una mirada que enfatiza, y en cierta manera exclusiviza, la visión meramente instrumental de la Didáctica.

Algunos ejemplos ilustran estas afirmaciones

*"...aprender metodologías especializadas para aplicar en futuras posibilidades laborales en el área docente ....."*

*"...tomar conocimientos de formas, métodos ....para aplicar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Deseo poder 'saber' transmitir de la manera adecuada."*

*"...adquirir algunos conocimientos para poder instrumentar las herramientas necesarias... formas, métodos para la transmisión ..."*

*"... aprender distintas técnicas de estudio ... para transmitir claramente los contenidos..."*

*"... me aporte para mi formación como asesora ..."*

Esta demanda se hace más explícita a través de los datos que arroja una pequeña encuesta que realizamos a los alumnos al comienzo de cada cuatrimestre indagando las expectativas con que se acercan a la asignatura. Una de las preguntas que realizamos es: "¿Qué espero que esta asignatura aporte a mi formación?"

En el año 1996 y 1998 sobre 49 alumnos se registran los siguientes resultados:

**Cuadro 4: Expectativas iniciales de los alumnos de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior para el Profesorado de Psicología - Año 1996 y 1998**

Expectativas	Menciones	%
Adquirir herramientas metodológicas	115	46%
Adquirir un marco teórico general	75	30%
Reflexionar acerca del rol docente	37	15%
Articular el campo profesional de origen con el campo didáctico	3	1%
Adquirir elementos para perfeccionar el desempeño de otros roles	21	8%
<b>Total</b>	<b>252</b>	<b>100%</b>

Al analizar este cuadro se observa que las expectativas iniciales se centran fuertemente en la adquisición de herramientas metodológicas que faciliten la tarea del docente.

Es necesario encuadrar estas demandas específicas en el marco de un campo profesional de origen con fuerte pregnancia en el desempeño de la clínica. Esto trae aparejado un conflicto al interior del campo producido por la desvalorización del rol docente.

Esta desvalorización se sostiene al considerar al campo de la psicología como una profesión (en la medida en que se adecua a los distintos criterios planteados para la definición de lo que es una profesión por diferentes autores) y las dudas al respecto que se suscitan desde diferentes conceptualizaciones para considerar a la docencia como una profesión. En general se consideran tres características como primordiales para definir la especificidad de una

profesión: En primer lugar, se afirma que en una profesión los métodos y procedimientos empleados resultan de la investigación y conocimientos teóricos acreditados y elaborados sistemáticamente.

En segundo término, existe una subordinación profesional a los intereses planteados por el cliente y un tercer punto señala que los miembros de una profesión están regidos por controles que se remiten a su clase profesional. Desde este análisis, la enseñanza presenta algunos rasgos que hacen dudar acerca de su profesionalidad fundamentalmente en cuanto a su autonomía profesional como colectivo.<sup>4</sup>

Por otro lado, Gómez Campo y Tenti Fanfani<sup>5</sup> afirman que las profesiones no son espacios homogéneos, sino estructurados con diferentes posiciones de prestigio y poder, que son el resultado de luchas al interior del campo en un momento histórico. Un indicador de estas luchas es lo que ocurre en el mercado laboral.

En este sentido podemos considerar que en la actualidad, en nuestro medio, la docencia en la psicología aparece como una posibilidad (tal vez más imaginaria que real) de trabajo, ya que si bien ha producido en el campo académico la reivindicación de estos nuevos saberes (al plasmarse en el Plan de Estudios) ésto es aún resistido en la representación acerca de lo que es el desempeño profesional.

Para nuestros alumnos esta situación se traduce en distintos puntos críticos.

En primer lugar pareciera que prevalece un modelo de formación centrado en la racionalidad técnica<sup>6</sup>, es

decir la sustentación de un enfoque académico basado en una postura positivista que supone que los problemas que derivan de la práctica son de corte instrumental y cuya resolución implica la aplicación lineal de la teoría concebida como universal y verdadera, de neto corte científico.

Desde este punto de vista la formación teórica se liga al campo profesional de origen y sólo es necesario para ejercer el rol docente la formación académica originaria.

Por supuesto que este presupuesto choca con la oferta curricular específica, con fuerte acento en la formación del rol docente.

En segundo lugar, y ligado con lo anterior, aparece la demanda de un modelo didáctico instrumental. De esta concepción deriva el requerimiento puntual de "técnicas" (el 46% de las menciones expresadas por los encuestados demanda herramientas metodológicas) destinadas a la resolución de problemas instrumentales y el centrarse en el adiestramiento técnico, en el saber hacer.

En un taller que realizó nuestra cátedra organizado en pequeños grupos, se trabajó en especial el rol del docente en la educación superior. A partir de una serie de actividades se logró conceptualizar la representación que traían los alumnos al iniciar el taller acerca de las tareas que realiza un docente de este nivel. Si bien estamos conscientes que la muestra obtenida es poco significativa desde el punto de vista cuantitativo, y que se requiere una indagación más exhaustiva, consignamos las respuestas por considerarlas de interés.

**Cuadro 5: Tareas que desempeña un docente de nivel superior. Material extraído del taller "El rol docente" realizado con alumnos de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior del Profesorado de Psicología - Año 1996 y 1997**

Tareas	Menciones	%
Enseñar	6	10%
Informar	14	23%
Transmitir	16	27%
Seleccionar contenidos	4	7%
Programar	6	10%
Evaluar	6	10%
Investigar	6	10%
Actualizarse	2	3%
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>100%</b>

A partir de la lectura de estos datos se puede observar que el peso está puesto en transmitir e informar (entre ambos suman el 50%) priorizando de esta manera la representación del docente como especialista en contenidos que deben ser trasladados directamente al alumno. Esto también supone poner al estudiante en un lugar determinado, sujeto al saber del docente e incapaz de construir por sí mismo nuevos conocimientos.

Por otro lado, supone un encuadre didáctico a - histórico y universal que desconoce las particularidades socioculturales, institucionales y las específicas de cada contenido.

Aquí aparece otro punto de tensión en la medida que la

propuesta que efectiviza la cátedra enfatiza el cómo hacer, el porqué y el para qué hacer en el marco particular de un grupo determinado de alumnos y en un contexto específico. En este sentido les proponemos a nuestros alumnos realizar en los Trabajos Prácticos una simulación de programación de una asignatura que cadre dentro de las incumbencias profesionales que marca el Plan de Estudios.<sup>7</sup>

Para ello deben acercarse a una institución de nivel terciario a su elección e indagar una serie de datos que son necesarios para la construcción del marco referencial de la materia que programan. Una vez realizadas las entrevistas requeridas, deben interpretar esos datos de acuerdo con el

marco teórico que propone la cátedra. El segundo paso es la construcción del marco referencial, particular en cada caso, para luego poder elaborar el programa específico de acuerdo determinados lineamientos.

Este ejercicio profesional despierta muchas resistencias en un principio ya que los alumnos consideran, en su gran mayoría, innecesario planificar. El acento está puesto en la transmisión específica de los contenidos, sin importar los destinatarios. Se prioriza una perspectiva técnica frente a la propuesta de un encuadre práctico donde se piensa a la "praxis" como acción informada, que da la posibilidad de reflexión sobre sí misma permitiendo la modificación de la base de conocimientos que la informa, siendo acción que se crea y que por tanto, se somete a revisión permanente en un proceso dialéctico entre la teoría y la práctica, donde ambos son constitutivos. Así el pensamiento y la acción se reconstruyen en medio de un proceso histórico que le da sentido. Salir de un encuadre técnico provoca muchas dificultades. Sin embargo, creemos firmemente que la práctica no es formadora por sí misma si no es objeto de una lectura ayudada por un referente teórico. La teoría aparece entonces como reguladora de la práctica.

Es probable que esta situación que atraviesan nuestros alumnos pueda relacionarse con la ausencia de otros modelos de desempeño docente, a lo largo de la propia historia de formación (la biografía escolar y la formación de base).

De esta manera, desde lo metodológico, se traduce en el pedido concreto de recetas que faciliten el accionar docente impidiendo así convertirse en analizador de la propia práctica. Desde este punto de vista su formación como docentes debería reducirse a una suerte de transmisión de "recetas" o a una praxeología que fije las reglas de acción en función de un criterio de eficacia.

Aquí vuelve a ponerse de relieve la consideración de la problemática metodológica desde su perspectiva instrumental que considera que la tarea de enseñar está signada por una serie de pasos técnicos que regulan de modo abstracto el proceder del docente.

Si esto fuera así estaríamos en presencia de un análisis de las estrategias metodológicas absolutamente distanciadas del método, es decir de sus relaciones con los fines y principios generales y del contenido a enseñar. (Litwin, 1997)

Según Gloria Edelstein<sup>8</sup> lo metodológico es una construcción de tal modo que se articula desde lo conceptual específico de cada disciplina y la estructura cognitiva de quienes se apropian de ella. Por lo tanto "se construye... en relación con el contexto."

Se plantea entonces la necesidad de elaborar propuestas de acción que puedan ser traducidas en intervenciones didácticas, base de las construcciones metodológicas que realiza cada docente para generar la producción del conocimiento en sus alumnos. Esto lleva implícito ciertas concepciones acerca de cómo aprenden esos alumnos.<sup>9</sup>

Estas propuestas se constituyen en una opción a construir por el docente en función del reconocimiento de su propio accionar en la medida que cada actividad que diseña supone por un lado su manera de pensar acerca de la

disciplina y por el otro, muestra a la situación planteada como facilitadora de la construcción cognitiva de los alumnos.

Puede incluirse aquí otra problemática relevante: qué se debe enseñar. La consideración de la selección de los contenidos adquiere entonces un rol protagónico en la medida que resulta dificultoso para nuestros alumnos hacer una selección adecuada. Aquí entran a jugar factores relativos a la identificación de los conocimientos que son centrales para cada campo disciplinar y su traducción en las propuestas curriculares concretas. Esto supone también realizar recortes particulares de acuerdo a cada situación contextualizada de enseñanza. Creemos que excede a las limitaciones de este trabajo un análisis a fondo de esta temática.

Retomando lo anterior, aparece entonces y en tercera instancia, la dificultad concreta de considerar a la didáctica como reflexión teórica de la propia práctica. En su lugar prevalece una concepción en donde la práctica profesional es reproducción de un modelo originario de formación de base.

En este sentido observamos la dificultad real de los alumnos del Profesorado de Psicología de desprenderse de una mirada psicológica del aula y de lo que allí ocurre.

Resulta indispensable entonces hacer un doble proceso: primero reconsiderar los propios modelos docentes vigentes como inoperantes. En segundo término abrirse a una vocación de cambio.

D. Schön<sup>10</sup> plantea que la práctica profesional está signada por situaciones singulares, inciertas y conflictivas que no encuadran en las previstas y descriptas en los libros.

El ser profesional se plantea entonces en términos de pensar como... un determinado profesional. Para lograrlo es indispensable la reflexión en la acción, es decir, no sólo la resolución de problemas aplicando procedimientos y reglas derivadas del conocimiento profesional sino construir las situaciones de la práctica en función de nuevas formas de conocimiento y acción.

En este sentido aparece como un fuerte desafío ayudar a los futuros docentes de Psicología a ejercitar la mirada didáctica que integre todos los estructurantes: contenido, sujeto de aprendizaje, contexto y ellos mismos como docentes.

Para finalizar nos quedan algunos interrogantes:

En primer lugar, considerar en qué medida la breve formación que ofrece el Profesorado es útil para revertir modelos profesionales docentes tan fuertemente arraigados. Y en segundo término, discriminar cuántos de estos puntos críticos son transferibles a la formación docente de otros profesionales.

Es nuestra intención dejar abierta la reflexión.

## Notas

<sup>1</sup> La cátedra -para el Profesorado de Psicología- está compuesta por la Profesora Titular Lic. Elisa Lucarelli, la Lic. Claudia Finkelstein, Prof. Adjunta, la Lic. Claudia Faranda, Jefe de Trabajos Prácticos y las Lic. Patricia Del Regno y Leticia Díaz y Clelia Romero como Ayudantes de Trabajos Prácticos.

<sup>2</sup> La cátedra de Didáctica de Nivel Superior forma parte del Ciclo Focalizado en Educación Formal de la carrera de Ciencias de la Educación compuesto de dos materias obligatorias y dos optativas. Así mismo constituye una asignatura obligatoria del Plan de Profesorado en Ciencias de la Educación.

<sup>3</sup> Lucarelli, E.: Didáctica de Nivel Superior : sus notas distintivas (a manera de marco referencial de la asignatura), Bs. As., 1997 (mimeo)

<sup>4</sup> Carr y Kemis - "Teoría crítica de la enseñanza" - Editorial Martínez Roca - Bs. As., 1990

<sup>5</sup> V. M. Gómez Campo y E.Tenti Fanfani - "Universidad y profesiones" - Miño Dávila Editores, Bs. As., 1991

<sup>6</sup> M. C. Davini: "La formación docente en cuestión: políticas y pedagogía" - Editorial Paidós, Bs. As., 1995

<sup>7</sup> El trabajo que les proponemos realizar en los Trabajos prácticos se lleva a cabo en tres etapas. La primera está referida a la obtención de los datos en las instituciones previstas y la confección del marco referencial de la asignatura que han elegido. Este marco referencial es analizado de acuerdo a un determinado encuadre teórico. Luego, situados en el lugar de especialistas en ciertos contenidos, deben realizar la fundamentación teórica y en tercer lugar realizan el programa de la materia con las unidades temáticas que correspondan y la bibliografía que señalarán a sus alumnos. Este ejercicio de programación se transforma en una herramienta y un producto final concreto.

<sup>8</sup> G. Edelstein: "Un capítulo pendiente : el método en el debate didáctico contemporáneo" en "Corrientes didácticas contemporáneas" - Editorial Paidós, Bs. As., 1996

<sup>9</sup> No es objetivo de este trabajo realizar una indagación acerca de cuáles son los preconceptos que tiene los alumnos del Profesorado en relación con las teorías de aprendizaje.

<sup>10</sup> Schön : " La formación de profesionales reflexivos" -Editorial Paidós, Madrid, 1992

## Bibliografía

Carr y Kemis, *Teoría crítica de la enseñanza*, Editorial Martínez Roca, Buenos Aires, 1990.

Davini M. C., *La formación docente en cuestión: políticas y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, 1995.

Edelstein, Gloria y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1996.

Ferry, G., *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós, México, 1990.

Litwin, E., *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Paidós, Buenos Aires, 1997.

Lucarelli, E., *Didáctica de Nivel Superior: sus notas distintivas (a manera de marco referencial de la asignatura)*, Buenos Aires, 1997, (mimeo).

Gómez Campo, V. M. y Tenti Fanfani, E., *Universidad y profesiones*, Miño Dávila Editores, Buenos Aires, 1991.

Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Paidós, Madrid 1992.