



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES
SEMINARIO DE TRABAJO FINAL INTEGRADOR
Licenciatura en educación

Proyecto de intervención: análisis de las prácticas docentes.

Diseño de un taller para la exploración de prácticas docentes en la materia “Estilo terapéutico y entrenamiento clínico” de la especialidad en psicoterapia sistémica.

ALUMNO: Marcelo Rodriguez Ceberio (Legajo N°: 29473)

DIRECTORA: Dra. Cecilia Roma

AÑO 2022

Índice

Resumen.....	3
0 Introducción	4
Enseñar y aprender	4
Prejuicios, reflexiones y fórmulas repetitivas	10
1 Delimitación y objeto de estudio	14
Para qué el diseño de un taller	15
2 Definición del problema	16
3 Objetivos de la investigación	19
Objetivo general	19
Objetivos específicos	19
4 Fundamentos teóricos del proyecto	20
La clase, una metáfora del conocimiento.....	20
Autobiografía e hipótesis.....	22
Contrato y juego didáctico.....	24
Para qué la auto-confrontación y el FODA	25
5 Metodología de la investigación	26
Planificación del taller.....	29
Equipo profesional	30
Grupo evaluado.....	30
Recursos materiales	30
6 Ejercicios y técnicas a utilizar	31
Análisis y discusión del programa de estudio	31
Introspección: autobiografía	33
Didáctica de clases.....	34
Confrontación y auto-confrontación (opcional)	36
Evaluación de los estudiantes	39
Observaciones, reflexiones e hipótesis (solo equipo profesional)	40
Cierre, confección del informe y cuadro de Fortalezas y debilidades.....	42
7 Calendario de actividades	44
8 Determinación de recursos necesarios	45
9 Costos de ejecución y presupuesto	45
10 Discusión y conclusión	46
Dupla complementaria: abastecedor y demandante	46
Enseñanza y aprendizaje: un proceso de alta complejidad.....	50
Donde se produce el cambio.....	54
Referencias	57
Anexos	66
Anexo 1	66
Anexo 2	70
Anexo 3.....	73

Proyecto de intervención: análisis de las prácticas docentes.

Diseño de un taller para la exploración de prácticas docentes en la materia “Estilo terapéutico y entrenamiento clínico” de la especialidad en psicoterapia sistémica.

Resumen

La acción de enseñar y aprender es un proceso complejo y maravilloso. Complejo, porque en él se hallan involucradas multiplicidad de variables en sinergia. Maravilloso porque entraña acciones perdurables para toda la vida, desde las más suntuarias a las más profundas. Es un interjuego didáctico ternario: docente, alumno y el conocimiento, que se desarrolla en el epicentro del aula. Entendemos el aula como el lugar donde convergen múltiples biografías, donde el presente, pasado y futuro transitan generando saber y conocimiento, donde los docentes asumen una gran responsabilidad en la formación humana, pero también los aprendices se responsabilizan en su dinámica de tomar y construir el conocimiento. El presente trabajo final desarrolla, sobre la concepción y discernimiento del circuito enseñanza y aprendizaje, un proyecto de intervención mediante el diseño de un taller para el cuerpo de profesores de una materia del último año de especialización en psicoterapia sistémica, de un instituto universitario de la Ciudad de Buenos Aires. En él se distinguen una serie de ejercicios avalados teóricamente por diversos autores y diseñados de manera pragmática para su aplicación directa. Constituye la puesta en marcha de la construcción de herramientas didácticas para incrementar la eficacia docente.

Palabras claves: Educación, aprendizaje, enseñanza, didáctica, aula, taller.

0 Introducción

Enseñar y aprender

El acto de enseñar y aprender es un proceso complejo y maravilloso. Complejo, porque en él se hallan involucradas multitud de variables en sinergia. Maravilloso porque entraña acciones perdurables para toda la vida, desde las más sutiles a las más profundas (Di Franco, 2008). En esa polifactorialidad convergen patrones familiares y sociales, la institución y sus reglas, la historia de vida de los docentes y de los alumnos, el aula como un universo de vida, la política, las clases sociales, la situación socioeconómica de cada participante del proceso, las emociones, los pensamientos y reflexiones, todo en marcha sobre un dinamismo interactivo.

Esa aula donde se desarrolla el proceso de aprendizaje, enseñanza, saberes y su *continuuus*, es también un espacio de investigación y como tal deben edificarse investigaciones cuyos resultados confirmen o rectifiquen parcial o totalmente tanto programas de estudio y sus contenidos, como las formas didácticas que se adopten para consolidar la enseñanza (Castorina, 2015, Doyle, 1985). Analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, no implica una asepsia ideológica, todo lo que se describa está impregnado de subjetivismo (Ceberio y Watzlawick, 1998).

Por ejemplo, el concepto de *habitus* (Perrenoud et al, 2008) se define como una conformación de esquemas que se desarrollan en la pragmática concreta de las acciones cotidianas, quiere decir que estos esquemas acompañan en cada acción que se desarrolla en la vida, de la que el campo docente no está exento. Estos esquemas también tienen su fundamento en lo que Piaget (1989) en 1936 en su célebre libro “La construcción de realidad en el niño” describió como el proceso de edificación de las estructuras cognitivas mediante el método de ensayo y error -lo que Ashby (1960) llamó “búsqueda y fijación”-. Asimilación, acomodación, adaptación y organización en categorías, son parte de un

recorrido cognitivo y emocional mediatizado por lo pragmático. También fueron los cognitivistas quienes desarrollaron la noción de esquemas (Beck, J, 2000; Beck, A et al, 1995; Beck, A et al, 1992) conformados por escala de valores, sistema de creencias, historia, reglas familiares y socioculturales, etc. de los que devienen los marcos semánticos con que se atribuyen y construyen realidades.

Estas estructuras se manifiestan en nuestras formas de procesar información, como una especie de cascada cognitiva, un efecto dominó en la que un pensamiento arrastra a otro. Con las emociones sucede el mismo fenómeno: la perpetuación de ciertos estados de ánimo hace que se sistematice el humor y las emociones singularmente (Pert, 2000) y es el mismo proceso que se lleva en la pragmático de las interacciones humanas en los sistemas, de los que el sistema educativo es uno de ellos. Uno de los detalles más importantes es que cuando las personas se conducen con ciertos hábitos comportamentales, estos conforman parte de las características de las funciones que se desarrollan en los sistemas que, por supuesto, detonan acciones complementarias en el campo de las relaciones (Ceberio, 2019). Por lo tanto, resulta difícil poder generar una modificación de los hábitos por qué no solo es la inercia que se genera por la perpetuación y el automatismo de los esquemas (Beck, 2000, Riso, 2009), sino también porque las funciones de las personas se acoplan estructuralmente y complementariamente unas a otras. Por tales razones, los cambios de hábitos llevan indefectiblemente a generar crisis en los sistemas.

Estas dificultades de cambio de hábitos se observan en los intentos de solución que fracasan, por ejemplo, cuando se trata de aplicar ciertas estrategias didácticas al servicio de resolver problemas en la clase. Se intenta repetitivamente un esquema de acciones, con la finalidad de generar resultados diferentes: es lo que remite la frase

popular de “más de lo mismo para el mismo resultado” (Watzlawick, 1974, Ceberio, 2017).

Sobre algunas de estas disquisiciones se ha desarrollado un modelo de taller que intenta y fundamenta una introspección crítica al propio rol. A que el docente pueda profundizar y profundizarse en su historia y su didáctica, con el objetivo de corregir o rectificar el desempeño errado o certificar el desempeño efectivo de su rol. Por tales razones, son muy importantes los ejercicios de revisión crítica del programa de estudios, la auto-reflexión mediante el narrar la propia biografía, el trabajo con clases vídeo grabadas y la obtención del *feed-back* de los alumnos, puesto que resultan disruptivos y permiten rectificar, descartar o certificar muchos de estos esquemas que aparecen absolutamente sistematizados inconscientemente en la docencia.

Todos estos ejercicios poseen como meta desestructurar la rigidez de lo que Godorokin (2005) llama *la educación tradicional* que muestra la imagen de dureza, el verticalismo y el autoritarismo, en un vínculo absolutamente impersonal. Como señala la autora respecto del conocimiento como una entidad abstracta y lo describe como una estructura cerrada y constituida externamente de manera previa al acceso que pueda tener un estudiante. Este conocimiento es concebido desde una lógica positivista que avala al sistema educativo desde el siglo XIX. Lejos se está de entender el acto educativo como proceso de enseñanza/aprendizaje, bajo el paradigma de la complejidad (Morín, 1994) y de los sistemas, como señalamos al inicio.

La educación aún hoy se define como un conocimiento objetivista al cual se debe ingresar (Gorodokin, 2005), que resulta un paradigma (Kuhn, 2019) y que entre sus características se encuentra la creencia en una realidad externa a los ojos y en que podemos acceder objetivamente a ella (Ceberio y Watzlawick, 1998, Bourdieu, 1991). Esta posición no entiende a la dinámica enseñanza y aprendizaje como un proceso co-

constructivo, personalizado y subjetivo. Un proceso que permita construir el conocimiento, revalorizando diferentes puntos de vista y perspectivas tanto del docente como del estudiante (Matos Ortega, 2021; Sierra Pineda, 2014). Y esto involucra la historia, las creencias, la filosofía e ideología, los valores y toda una pluralidad de factores de los actores y eso es lo que singulariza la interacción de la dinámica educativa.

El conocimiento, entonces, puede entenderse como una construcción social, resultado de un proceso dialéctico en el que intervienen factores culturales, sociopolíticos, psicológicos, etc. La formación docente es más que una sumatoria de conocimientos, puesto que impacta en el formando tanto en el plano cognitivo como en el socio-afectivo, que posibilita la construcción de cambios cualitativos más o menos profundos (Díaz, 2003). Godorokin (2005) afirma que “La formación es fundamentalmente deformación, destrucción, reforma, corrección y rectificación de prácticas de pensamiento y acción” (p. 8). La autora muestra que, tanto contenidos como las acciones, sufren mutaciones en la formación, aunque también es importante señalar que muchos de los pensamientos como las acciones pueden ser reafirmadas en la formación.

En el acto de conocimiento se va a la carga con todas las variables del almacén cognitivo, las variables del contexto de interacciones y las emociones, por tales razones es aplicable el señalamiento de Bachelard (2003) sobre que la rectificación y el repensar constituyen los núcleos fundantes de las prácticas, porque de ese intercambio surge la introducción de nuevas informaciones, de continuas certificaciones y correcciones, y allí está el conocimiento. Entonces, la formación en educación es una acción que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar (Godorokin, 2005).

En el aula se condensan esos tres saberes y múltiples biografías. Es imposible disociarse e ir en la función docente solamente con lo aprendido en la formación con la

teoría: siempre el modelo de conocimiento es el resultado de cantidad de acoples históricos y actuales. Todo aprendizaje, dice Godorokin (2005), es el resultado de la participación de la persona en prácticas sociales, por ser miembro de una comunidad social. La adquisición eficaz de competencias, forma parte de un proceso de familiaridad con formas de ser, pensar, sentir y ver que caracterizan el contexto en donde se desarrolla la vida.

En general, los aprendizajes de las prácticas didácticas en la docencia, por ejemplo, se desarrollan en las acciones que están destinadas al ejercicio de la enseñanza y aprendizaje. Tal vez hay que propugnar mayor investigación en este territorio y explorar diferentes áreas del quehacer educativo con la finalidad de desarrollar y evolucionar habilidades, estrategias, técnicas, entre otras (García López, 2015). Tratar de concienciar la propia biografía, las creencias y valores que se ponen en juego en el acto docente (y que muchas veces operan como obstáculos), como acto político y social, implica reflexionar de manera crítica repensando las propias intervenciones y la actitud docente en general.

Otra arista que explora el diseño de este taller, es la forma de dictar clase como otro de los factores cruciales en la descripción de la docencia. A propósito, De Lella (2003) en su artículo “El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional”, desarrolla cuatro modelos de docencia:

- a. El modelo práctico artesanal, que es un modelo reproductivo de transmisión de saberes con poco cuestionamiento y nivel de creatividad.
- b. El modelo academicista, que es un clásico dentro de la docencia, en donde aparecen las clases magistrales con escasa participación de los alumnos y de nivel de debate, además de ser un modelo verticalista que demarca la asimetría relacional del docente con los estudiantes y no permite diálogos horizontales.

- c. El modelo tecnicista-eficientista, que es un modelo centrado más en la técnica de transmisión más que en el contenido.
- d. El cuarto modelo en el que se centra De Lella, es el método hermenéutico-reflexivo, considerándolo un clásico en la filosofía llevado a la docencia.

El autor señala que, en esta perspectiva, el docente debe utilizar creatividad y sabiduría en pos de resolver operativa e inmediatamente situaciones imprevisibles que pueden presentarse, para las que no sirven reglas ni recetas de la cultura escolar. El objetivo es formar docentes responsables, éticos, con valores, abierto y flexible, capaz de discutir sus propios supuestos. Este método, implica la horizontalidad del vínculo con los estudiantes y básicamente entender al acto docente como una construcción dinámica que dependerá de la interacción con el grupo de alumnos. Este es un modelo que sirve como guía en la edificación del taller.

Por otra parte, los modelos de docencia tienen una directa relación con la propia historia, por lo tanto, su elección en el ejercicio de la enseñanza y aprendizaje no es azarosa. Asumir esta posición es entender la docencia como un acto único e irrepetible, lo que sugiere concienciar la propia ideología, posición política, la biografía y estar dispuesto a contextualizar esta posición como una variable del contexto en donde se inscribe la docencia. Tardif (2004) afirma que no puede hablarse del saber sin relacionarlo con los condicionantes del contexto del trabajo, puesto que el saber es siempre el saber de alguien que trabaja con la finalidad de lograr un objetivo. Por lo tanto, El autor remarca la importancia del contexto como un marco de significados sobre las acciones y afirma que los *saberes experienciales* constituyen el eje del saber docente, a partir del cual los profesores intentan modificar sus relaciones de carácter exterior y los relacionan en el interior de su propia práctica (Tardif, 2004); quiere decir que las experiencias del macro-contexto social se trasladan al contexto educativo.

En esta misma línea G. Bateson (1976) señala que la comunicación está determinada o enmarcada por el contexto en el que se desarrolla, puesto que sin contexto no hay significado. El contexto educativo determina, entonces, relaciones, formas de interacción, reglas, una forma de aprender y de aprender a aprender. Cabe entonces, concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre múltiples vías de entrada de información que no es solamente cognitiva, sino interaccional y también emocional. Sobre esta base, pueden diseñarse ciertas estrategias basadas en el movimiento en el aula, como salir de detrás del escritorio, acercarse a los alumnos, caminar entre bancos, dirigir la mirada a todos y a algunos en particular, utilizar pizarra, *power point*, gráficos, reflexiones en voz alta, preguntas co-constructivas del conocimiento, preguntas circulares entre los mismos alumnos, motivar mediante ideas y temas, realizar dramatizaciones, llevar a concluir (cerrar para abrir a nuevas reflexiones). Por lo tanto, se favorece la entrada de información por diferentes sentidos (visual, auditivo, táctil), entre otros, entendiendo a la docencia como una disciplina compleja donde hay multiplicidad de factores que inciden en las acciones de enseñanza-aprendizaje.

Prejuicios, reflexiones y fórmulas repetitivas

Al utilizar el método hermenéutico en la educación, se debe prestar atención al prejuicio. Los prejuicios son un conjunto de categorías teóricas y prácticas que son asumidos por el ser humano de forma acrítica (García, 2000; López, 2013). Bajo el bastión positivista, como ya hemos señalado, los sistemas educativos van a la carga con la bandera de la objetividad y la verdad absolutas. Tanto el enfoque práctico o hermenéutico- reflexivo (De Lella, 2003) como el crítico y el de la complejidad (Morín et al, 1994), surgen en oposición a la manera tradicional y tecnocrática de entender la práctica y de orientar su aprendizaje (Sanjurjo, 2009). El postmodernismo lleva estos

conceptos al territorio de la falacia. Todos los seres humanos adoptan prejuicios a los que no cuestionan y además los actúan, muchas veces construyendo profecías que se autocumplen (Watzlawick, 1988). El riesgo es, entonces, que la ortodoxia cultural y educativa transmita conjuntos de prejuicios de generación en generación (Gadamer, 2000).

No basta con exponer al alumno un modelo explicativo mejor, hay que hacerle ver que *ES* mejor, señala Del Pozo (1989) y describe que para que los alumnos logren un cambio conceptual, hace falta que comprendan la superioridad de la nueva teoría, y para esto es necesario enfrentarse a situaciones conflictivas que supongan un desafío para sus ideas. Lograr la toma de conciencia por parte del estudiante, es un paso fundamental para el cambio conceptual. Esta misma reflexión de Del Pozo (1989) es factible traspasarla a los docentes. La propia biografía, la autoconfrontación, los trabajos filmados y las supervisiones, permiten re-reflexionar sobre las propias concepciones.

El aula, por lo tanto, es el contexto de investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castorina, 2015), procesos subjetivos, únicos, de interacciones irrepetibles, de convergencias de numerosas biografías, historias familiares, políticas e ideología, enmarcados en la institución y en acuerdo o litigio con la misma. Entonces, entender el acto educativo en el aula, necesita de la pluridimensionalidad de perspectivas de diferentes ciencias (sociales y culturales, políticas, biológicas, entre otras), crear conciencia de ser sujetos involucrados en el proceso y no analizar *desde fuera* con las versiones positivistas, a las que aludimos anteriormente, sino con una verdadera concepción sistémica y constructivista, pero en términos epistemológicos.

Convocar a un proceso de reflexión en la docencia, permite tomar consciencia de las propias acciones y los múltiples factores que las determinan. La reflexión es un vehículo que aúna teoría y práctica, pensamiento y acción; posibilita la autocrítica y la

crítica, de los contenidos curriculares, la metodología y la resolución de problemas (Sanjurjo, 2009). Es la capacidad que se tiene de mirarse a sí mismo de una manera crítica en pos de lograr comprender las acciones que se llevan a cabo.

El autoconocimiento del docente debe bregar por encontrar su didáctica, sus estrategias en la dinámica enseñanza y aprendizaje, estando alerta mediante la reflexión crítica, cuestión que sus teorías implícitas y prejuicios no limiten su accionar. Todavía se habla de enseñanza y aprendizaje, pero no se aplican los conceptos epistemológicos sistémicos y constructivistas en toda la dimensión del proceso, puesto que para explicar tal proceso hace falta evitar el reduccionismo y apelar a la pluridimensionalidad de perspectivas que pueden dar cuenta del fenómeno. Tal vez -y sin ánimo de generalizarlo que debe reflexionarse es: si todavía se aplican fórmulas ineficaces en educación, o si estos constructos facilitan el accionar docente, o más aún, si hay resistencia en hacer una modificación profunda y no cambios suntuarios. No podemos entender la educación sino la enmarcamos en el contexto sociopolítico y económico argentino, en donde se desarrolla el mismo fenómeno, entonces, ¿por qué la educación sería una excepción? Pero sí, la educación podría erigirse como una punta de lanza y desde allí emerger modificaciones sustanciales que afecten al resto de las áreas, desestructurando las fórmulas estereotipadas. Un hermoso proceso destinado al cambio, no como una romántica expresión de deseo, sino como una acción concreta.

El texto de Inés Aguerrondo “El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI” (1999), propugna ese rompimiento en el intento de generar el cambio a partir de pautas concretas. La autora señala que, en el desarrollo de la humanidad, “el instrumento pacífico y más potente” para lograr el cambio, ha sido la educación. Con la educación se puede desestructurar el círculo vicioso de la pobreza, generar trabajo y bienes materiales y culturales que la sociedad ofrece.

Señala que hay dos condiciones básicas para construir una nueva educación: conocimiento y valores. Para edificar una escuela democrática es necesario conocer y concienciar sobre qué legado cultural, qué valores y cuál es la concepción de hombre y de sociedad que deseamos transmitir (Tedesco, 1995). Las intensas y profundas transformaciones que vive la sociedad de manera global, ponen sobre el tapete la necesidad de un cambio de paradigma y de reglas de juego consecuentes, si se quiere llevar adelante un cambio, en este caso en la educación.

En términos de fórmulas repetitivas, Aguerrondo (1999) señala que nos limitamos a replicar el modelo clásico de una escuela del siglo XVIII, y XIX al cual se le realizan cambios cosméticos sobre la didáctica y los aportes de la tecnología. La autora señala que esta es una posición de solución absolutamente ingenua y de muy poca capacidad de mirada prospectiva. Una educación, sostenemos (si se desea hacer un verdadero cambio) que debe edificarse sobre una lógica epistemológica sistémica y constructivista, lejos del objetivismo y muy cerca de la subjetividad, de las interacciones, de la generosidad y solidaridad, de trabajo en equipo, de interdisciplina y de construcción de redes interinstitucionales. La autora afirma que, desde el punto de vista de la demanda cultural, las discusiones actuales parecen orientarse al hecho de que una nueva sociedad requiere una formación de identidad de individuo y de Nación, y esto tiene una relación directa con los contenidos de la enseñanza, sobre el ritualismo de los símbolos patrios y la misma ideología de patria.

Un sistema educativo orientado a las necesidades del siglo XXI debe incorporar la definición de ciencia, es decir, conocimiento, que conlleve la investigación y el desarrollo como baluartes. Y debe entenderse el aprendizaje como resultado una construcción activa del sujeto sobre el objeto de aprendizaje y la concepción de enseñanza mucho más amplia y abarcativa de lo que se presenta en las discusiones pedagógicas. El

siglo XXI requiere competencias, formación permanente y una ideología de equidad, de educación para todos y con un costo eficiente.

A partir de esta introducción y sobre la base de estas reflexiones teóricas, se diseña un taller que permite explorar los estilos docentes, la plasticidad o rigidez en el trabajo en el aula, el uso de herramientas didácticas, los *habitus* que limitan el ejercicio docente, la formación teórica, la capacidad de autocrítica, la historia como basamento no solamente del rol docente sino de la función que se ejerce, entre otras premisas. Estos elementos permiten la toma de conciencia por parte del docente de sus capacidades y de lo que le falta aprender y que puede operar como una traba para su libre acción de la docencia.

Sobre los resultados que el docente obtendrá a partir de ejercicios específicos, habrá una devolución en el cierre del taller, de manera tanto oral como por escrito de parte del equipo profesional. Estos resultados posibilitan al docente rectificar fórmulas didácticas ineficaces, ratificar las eficientes y crear nuevas en pos de mejorar su calidad docente. A lo largo del presente trabajo, se delimitará precisamente el objeto de estudio, la delimitación del problema y los fundamentos teóricos que avala todo el diseño del taller y hacen que cada tramo que lo componen posea el sustrato epistemológico que le otorga sentido al objetivo del taller. También se discrimina la metodología aplicada, como también un apartado con todo el recuento y explicación de cada uno de los ejercicios que componen el taller, su aplicación, costos y calendario. Por último se cierra con una serie de reflexiones finales que auguran un buen pronóstico en su aplicación, las referencias con la nómina de autores que sostienen teóricamente el diseño del taller de prácticas docentes, y un anexo donde se observa el plan de estudios donde se aplicará el taller, los ejercicios facilitadores de la autobiografía y una grilla evaluativa de las acciones docentes.

1 Delimitación del objeto de estudio

El presente taller se desarrollará en el marco de la Escuela Sistémica Argentina. La Escuela es una institución universitaria privada, que lleva alrededor de 30 años en formación de posgrado de terapeutas familiares, de pareja, grupales e individuales. Entre los diplomados y diversos cursos de su currícula de estudios, posee la carrera de “Especialista en terapia sistémica” y tal especialidad está dirigida a profesionales de la salud, fundamentalmente profesionales psiquiatras y psicólogos.

En el último año de dicha formación, 3º año, se encuentra la materia “Estilo terapéutico y entrenamiento clínico” compuesta por clases expositivas teóricas y prácticas con sesiones simuladas con seudopacientes. Esta materia se halla dictada por dos docentes psicólogos de amplia experiencia clínica y teórica que coordinan un curso de estudiantes.

Los evaluados, por lo tanto, son dos docentes que llevan un curso de la materia, son psicólogos de experiencia clínica de más de diez años en el modelo sistémico, con gran experticia en las técnicas y estrategias sistémica en psicoterapia. Participan, además, alrededor de 25 alumnos en el curso, cuyos integrantes, reiteramos, son psicólogos clínicos, psiquiatras y un número reducido de otras profesiones (Coach, consultores psicológicos, trabajadores sociales, etc.) La experiencia se realizará en el año 2023, con 9 encuentros de 3 hs. cada uno y con una frecuencia semanal, totalizando 27 hs. de trabajo en dos meses de duración.

Para qué el diseño de un taller

El taller tiene, fundamentalmente, como finalidad, la introspección en el campo docente y en el aula como epicentro de las ejecuciones didácticas. Más precisamente explora la tríada conocimiento o saber, docente y estudiante (Rickenmann, 2006) y apela a multiplicidad de recursos como de hecho son la autobiografía, discusión sobre

contenidos de programa, los recursos tecnológicos como el vídeo de clases, clases expositivas, juego de roles, autoconfrontaciones, entre otros medios, supervisados por observadores no participantes, supervisores, psicólogos educacionales de experiencia, expertos sistémicos en los procesos de dictado de clases.

La investigación en sí misma, desarrolla a través de ejercicios y trabajo sobre la persona del docente, la posibilidad de desestructurar los *Habitus* (Perrenoud et al, 2008), en pos de cuestionar y cuestionarse ciertas actitudes que forman parte de la organización invariante (Pastré, 2008) como conductas, gestos y todo el lenguaje no verbal (Ceberio, 2009), valores, creencias, estilos emocionales, formas de procesar información, que aparecen perennes en el tiempo. Estos *habitus* son facilitadores de la experiencia, pero muchos de ellos son actitudes estereotipadas que obturan la dinámica de la docencia. Estos recursos investigativos se dirigen hacia el eje rector que cada docente posee en el dictado de su clase.

Por lo tanto, en este desarrollo se presentará un plan de taller de exploración y análisis de la práctica docente, bajo los lineamientos parciales de Rickenmann (2006), discriminando una serie de ejercicios. Se trabaja auto cuestionando el rol docente, el estilo, se deconstruye y se construye, se reafirma y se modifica, mediante las observaciones del equipo, el trabajo en espejo unidireccional y con registro de video, la autoconfrontación y el cierre de un FODA, ceñido a las fortalezas y debilidades.

2 Definición del problema

El eje del diseño del taller, se fundamenta en la necesidad de mejora de las clases del cuerpo de profesores de una escuela de posgrado en psicoterapia. Hay algunas escuelas de posgrado en psicoterapia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que basan su programa de estudios especializándose cada una en un modelo determinado. Las

Escuelas tradicionales se dedican a la formación psicoanalítica (freudiana y Lacaniana), las hay también cognitivas, integrativas, gestálticas, neurocientíficas, logoterapéuticas, sistémicas, mindfulness, entre otras. El presente trabajo se centrará en la formación del modelo sistémico de la Escuela Sistémica Argentina. Tal institución lleva alrededor de 30 años en formación de terapeutas familiares, de pareja, grupales e individuales.

La psicoterapia sistémica no solo se remite a una severa formación teórica y epistemológica, sino también al ejercicio práctico de la misma. Este aprendizaje del modelo, si queda ceñido a la teoría solamente, resulta deficitario: la posibilidad de vivenciarlo se produce cuando los estudiantes lo ponen en práctica con pacientes durante sesiones reales o simuladas. La vía del cuerpo es muy importante para la introducción de información (Onnis, 1997; Ceberio, 2009). La misma refiere a una asimilación vivencial, que registra de una manera más potente el trabajo terapéutico y el aprendizaje de técnicas. Es decir, como analizamos en la introducción, entendemos que el aprendizaje se gesta por diferentes vías, no solamente la cognitiva sino también la interaccional y la emocional son diferentes vehículos que sostienen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los grandes problemas históricos en el entrenamiento sistémico, es que los docentes se dedicaban a disertar poco sobre los fundamentos epistemológicos del modelo, y se dedicaban a mostrar vídeos de psicoterapia y explicar el diseño de una sesión a través de maniobras clínicas y técnicas comunicacionales, pero solo remitiéndose a la observación. El riesgo de estas acciones es que resultan un total reduccionismo con respecto al modelo, puesto que las estrategias clínicas terminan apoyándose sobre una matriz de estructura lineal y objetivista del positivismo clásico. Para aprender técnicas y accionarlas es necesario ingresar en el territorio del constructivismo y la circularidad, es decir, en teorías como la cibernética (Wiener, 1975; Sluzki, 1987) y la teoría general de sistemas (Bertalanffy, 1968).

Por tal razón, en el diseño del plan de estudios de la especialidad en Psicoterapia sistémica, en la antesala de la materia *Estilo terapéutico y entrenamiento clínico* se ven otras como *Teoría general de sistemas, cibernética y constructivismo; Pragmática de la comunicación humana; Modelos sistémicos*, que intentan instalar un modelaje cognitivo del modelo de conocimiento sistémico. Esta base es la que permite después entrar en la materia *Estilo terapéutico y entrenamiento clínico*, cuyo formato es el que se desea mejorar. Si bien, esta modalidad dio sus frutos con resultados eficaces en el aprendizaje del ejercicio del modelo, se necesita avanzar un paso más para que realmente los estudiantes puedan vivenciar el modelo actuándolo. Esta actuación es guiada por el profesor quien rectifica acciones, las certifica o reafirma. Pero esto también depende de la plasticidad didáctica del profesor y la habilidad del trabajo clínico, poniendo el cuerpo en el espacio terapéutico y el movimiento en un espacio para consultas con pacientes o seudopacientes (Ceberio, 2009).

Por lo tanto, se trata de investigar, entre otros puntos, cuáles son las dificultades u obstáculos de los docentes en relación a exponer en las clases, el trabajo clínico y la exposición de técnicas clínicas en su participación de las entrevistas simuladas. Entendiendo, además, que la clase es absolutamente interaccional, una co-construcción entre estudiantes y docentes (Pastré, 2007; Sensevy y Schubauer, 2007). Con lo cual errores didácticos pueden perturbar la interacción con los estudiantes y viceversa, creando un feed-back negativo. Se trata entonces, que el diseño de este taller permita crear y generar un clima de clase tal cual un laboratorio teórico-práctico de aplicación de técnicas terapéuticas.

Mediante el presente taller, una vez detectadas tanto las características personales y capacidades y debilidades del docente en el ejercicio didáctico, es factible trabajar un segundo taller (en vías de diseño) acerca de técnicas sistémicas aplicadas a la dinámica

enseñanza y aprendizaje, que posibilitan agilizar y facilitar la viabilidad didáctica del aprendizaje. Este taller utilizará el modelo estratégico breve (Watzlawick et al, 1974; Fisch et al, 1984; Madanes, 1982; Haley, 1980 a, b) trasladándose a la interacción docente/estudiante, como un ordenador de exploración y resolución de problemas en el aula. A la vez, se seleccionarán lo que se consideran las principales técnicas y tácticas sistémicas, como facilitadoras del ejercicio didáctico (Ceberio, 2008). Con lo cual se enseñan las técnicas terapéuticas sistémicas con técnicas sistémicas.

3 Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Construir un taller que tiene por finalidad principal analizar a través de ejercicios específicos en la terna saber-profesor-alumno, las características personales y didácticas del docente, a la espera que cada profesor aprenda a pensarse en su rol y explore su práctica docente, las acciones didácticas consecuentes, sus estrategias y recursos.

Objetivos específicos:

- Detectar recursos y obstáculos verbales (retórica, fluidez, narrativa, oratoria) y no verbales (movimientos, expresiones corporales, gestos, etc.) en las acciones didácticas de los docentes.
- Explorar cuáles son los supuestos y *habitus* que operan a priori en las acciones docentes.
- Evaluar en los docentes, los conocimientos teóricos y uso de técnicas del modelo sistémico, durante la didáctica de clase.
- Indagar sobre el estilo docente de acuerdo a los cuatro tipos descritos por De Lella (2003) en relación a la autobiografía.

- Describir las reacciones en los estudiantes (participación, motivación, estimulación) a partir de la interacción en clase y mediante una evaluación observar resultados en el aprendizaje.

4 Fundamentos teóricos del proyecto

La clase, una metáfora del conocimiento

Numerosos autores como Rickenmann, 2006; Castorina, 2015; Perrenoud, 2008; Gorodokin, 2005; De Lella, 2003; Camilloni, 2007; Contreras, 1994; Dussel, 2011; Morin, 1994; Pastré, 2008, 2007; Tardif, 2014 y otros más que se citarán oportunamente en cada tramo del diseño del proyecto, demarcan este periplo investigativo, aportando y respaldando con una serie de conceptos teóricos el diseño del taller. En esta parte, destacaremos algunos conceptos teóricos que consideramos relevantes.

Estudiar el aula, más precisamente la acción didáctica, es investigar el conocimiento como una construcción social, producto de un proceso que, en sinergia, interviene en diversos factores: socio-culturales, socio-políticos, psicológicos, emocionales, etc. García López (2015) señala que la investigación en la formación docente, tiene sentido en el contexto de una pedagogía del compromiso como fundamento epistemológico, metodológico y práctico; cuyo objetivo consiste en impactar en el contexto social, en la vida comunitaria, en transformar la realidad y resignificar la ciencia para la producción del conocimiento.

De esta manera, el pensamiento científico pasará a formar parte de la cultura del profesional de la educación. El aula y las acciones didácticas que se desarrollan en ella, no pueden entenderse sino como un interjuego dinámico y complejo entre alumnos y profesores (Pastré, 2007). Es decir, no es posible el análisis de la función del docente

aleatoriamente a la de los estudiantes, como señala Rickenmann (2006), en esa interacción sistémica de la terna didáctica *profesor-saber-estudiante*.

Basabe y cols. (2007), siguiendo alternativamente a Kansanen (1993) y a Saint Onge (1997) señalan que tal interacción triádica da lugar a tres tipos de relaciones: una relación pedagógica (entre profesor y estudiante) o relación de mediación; la relación didáctica -entre el profesor y el contenido de enseñanza-; la relación entre el estudiante y el contenido, llamada relación didáctica o relación de estudio. Camilloni (2007) en dirección a esta perspectiva, afirma que la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar las prácticas de la enseñanza. Tiene por objetivo describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas, para la mejor resolución de los problemas que puedan desarrollarse en estas. La didáctica es una teoría que diseña, implementa y evalúa programas de formación, guía a los alumnos en el acto de aprender y a resolver problemas con el aprendizaje.

En el proyecto de este taller de análisis y exploración de la práctica docente, se trata de, a partir de los resultados, lograr mejorar la eficacia de los recursos didácticos aplicados en las clases de entrenamiento en psicoterapia sistémica. Para esta finalidad se desarrolla el análisis de la terna antes mencionada: saber-profesor-alumno (Rickenmann, 2006; Sensevy y Schubauer, 2007) en términos generales, y se evalúa las acciones didácticas (Sensevy y Schubauer, 2007) y el grado de efectividad de enseñanza e implementación de técnicas terapéuticas y su introducción en los estudiantes.

En el taller se toman algunos tópicos de lo que Rickenmann (2006) denomina *primera dimensión de análisis o primer nivel de operatividad del modelo*, en donde se realiza un análisis a priori. En el diseño del taller se intenta trazar diferentes vías de obtener información mediante ejercicios, de modo de lograr identificar y codificar los fenómenos didácticos: a partir de detalles observables transcritos, como las interacciones

verbales, posturas corporales y gestos, acciones sobre el medio didáctico. También se explorará el diseño de los programas de estudio en coherencia con la didáctica, conducción de los tiempos, contrato didáctico, historia, estilo docente, entre otras variables de estudio. Muchas de estas variables, son las que Rickenmann (2006) llama en su segunda dimensión de la investigación, categorías, meso, topo, crono, genéticas (Sensevy y Schubauer, 2007; Rickenmann, 2006; Llanos y Otero, 2015), con las que se organizan las características observables, en especial las interacciones sociales y las acciones de los agentes sobre el medio didáctico.

Autobiografía e hipótesis

En el *análisis, reflexiones e hipótesis*, recurrimos a múltiples estrategias de focalización de observación y recopilación de información. Se toman en cuenta: las clases expositivas teóricas y las clase-sesiones de psicoterapia simuladas, en combinación con la lectura aguda sobre los contenidos, consigna, objetivos del plan de estudios de la materia. A su vez, este material interactúa con los resultados del diálogo reflexivo con los docentes, y sus acciones didácticas y estilo de docencia se asocian a su autobiografía.

La autobiografía es un ejercicio reflexivo sobre la propia vida, que permite conocer al docente, pero a la vez es el mismo docente quien se reconoce explicando sus propias habilidades o dificultades en las acciones didácticas, por ejemplo. El aula es el contexto de investigación señala Castorina (2015), en donde se elaboran los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero lejos de una *asepsia ideológica*. El análisis de estos procesos, implican a la política social, a las ideologías del saber y del conocimiento, a los sujetos partícipes (estudiantes, docente y directivos) con sus respectivas biografías, a los juegos de poderes, más específicamente al verticalismo de la enseñanza, al narcisismo docente y al individualismo, con la finalidad de crear espacios de auto-reflexión que

posibiliten tomar consciencia de las propias acciones y situaciones. Es la capacidad que se tiene de mirarse a sí mismo de una manera crítica en pos de lograr comprender las acciones que se llevan a cabo.

Si bien el planteo del desarrollo investigativo se asienta en Rickenmann (2006) y Sensevy y Schubauer (2007), nos parece apropiado este concepto que deriva de Pastré (2008) que señala que la didáctica profesional plantea la hipótesis de que toda actividad, especialmente profesional, está organizada, en el sentido que combina invariancia y variabilidad (Pastré, 2008). En lo que respecta a la actividad docente, llama la atención, obviamente que, a pesar de la gran variabilidad de sus prácticas y situaciones alternativas que se presentan, en la medida en que ellas buscan adaptarse a situaciones muy diversas, es posible reconocer una parte de *invariancia*, designada con el término *organizador*. La idea es poder identificar el o los organizadores de la actividad, para poder comprender cómo esta es reproducible, transferible y analizable (Pastré, 2007).

En ese sentido, Pastré (2007) define el trabajo docente como la conducción de un entorno dinámico, es decir, mantener el equilibrio en pleno movimiento. Tal cual la biología del cuerpo humano, que mantiene valores estables a pesar de los estímulos perturbantes del entorno. Considerando la complejidad (Morin, 1994) que se pone en juego en una situación de clase, no es posible analizar la actividad del maestro sin tomar en cuenta la actividad de los alumnos. No obstante, en el diseño del taller, intenta categorizar los hechos didácticos en descripciones, cuestión de incrementar la comprensión del proceso. Por ejemplo, en la construcción del taller están presentes las cuatro dimensiones de la acción docente (Sensevy et al, 2000). La *definición* de la actividad, de las diferentes tareas de aprendizaje y del medio didáctico; la *devolución* al estudiante de la responsabilidad que le corresponde en la realización de cada tarea; la observación y *regulación* de la actividad del estudiante en función de los objetivos

didácticos; y, finalmente, la *institucionalización* de las respuestas de los estudiantes en términos de saberes reconocidos aplicados en otros ámbitos. Estas cuatro categorías, permiten interpretar las funciones que cumple la acción del docente en el seno de la actividad didáctica (Sensevy y Schubauer, 2007).

Contrato y juego didáctico

Un concepto importante y que se relaciona con las cuatro dimensiones de la actividad docente, es el contrato didáctico. Si bien se esbozó en el desarrollo de la estructura del proyecto, el concepto de contrato didáctico implica un marco donde se inscriben las interacciones didácticas que se desenvuelven en una institución educativa en el proceso enseñanza y aprendizaje. Son el conjunto de comportamientos del docente esperados por el estudiante, y al conjunto de comportamientos del estudiante que son esperados por el docente. Ese interjuego muestra la complementariedad relacional de un contrato didáctico. Implica también proyectos, reglas, objetivos, acciones, evaluaciones, entre otros.

Un punto fundamental es que el eje de la acción didáctica, señala Sensevy y Schubauer (2007), es una *dialéctica profunda entre repetición y costumbre*, es decir, lo que el docente desarrolla de manera repetitiva, consciente o no en sus clases. El contrato didáctico es una matriz de funcionamiento relacional, aunque adquiere los ribetes lógicos de la subjetividad de la relación. En este contrato, hay tres componentes: docente, aprendiz y saberes, más allá de las características del contexto. En esta perspectiva, el contrato didáctico puede entenderse, entonces, como un sistema de hábitos que producen una serie de particularidades y de transacciones didácticas. El juego didáctico se desarrolla de acuerdo al contrato, pero puede cambiarse por la experiencia de la interacción, lo que obliga a reformularlo.

Otras categorías que avalan teóricamente la estructura del taller, son las que dan en llamarse mesogenéticas, cronogenéticas y topogenéticas. La primera explora la manera en que el contenido de la interacción se elabora continuamente de manera cooperativa entre el profesor y los alumnos, observando el juego y el contrato didáctico (mesogénesis). Esta categoría permite analizar la función didáctica: para que un juego didáctico se desarrolle, debe existir necesariamente creación de contenido, o sea, está relacionada con el carácter finalizado de la actividad didáctica (Rickenmann, 2006)

El juego didáctico se caracteriza por el hecho de que su contenido se modifica incesantemente y lo que organiza esa modificación es el tiempo (Chevallard, 1997), los procesos cronogenéticos se relacionan con los programas, los horarios en relación a las actividades y como se gestionan los tiempos didácticos. Por otra parte, los alumnos deben desarrollar acciones acordes con el proyecto didáctico (Rickenmann, 2006). La observación de los comportamientos o de las acciones que los estudiantes adoptan durante la tarea didáctica, es una indicación del tipo de relación al saber o, a las actividades de aprendizaje que han logrado establecer. En el topogenético se intenta describir la manera en que se comparten las responsabilidades en las transacciones didácticas. El estudio *in situ* de las interacciones didácticas (Chevallard, 1997), posibilita evaluar hasta qué punto estas mismas se sustentan orgánicamente en una actividad compartida por el profesor y el estudiante.

Para qué la auto-confrontación y el FODA

Acoplamos al trabajo el método de la autoconfrontación de manera opcional. Puesto que es una instancia donde la observación del propio trabajo activa un diálogo que trasciende el intercambio con el investigador, es decir, el pensarse a sí mismo sobre su

actividad le permite al docente conversar con su profesión y con los modos compartidos de funcionar que tiene el grupo profesional al que pertenece (Clot y Faïta, 2000).

Las entrevistas de autoconfrontación resultan medios para reconstituir la concatenación de los hechos, reflexionarlos y analizarlos con cierta disociación. Dos recursos pueden ser aprovechados en ese retorno reflexivo: en principio, conocer el resultado de la situación y, aunque ya no se puede actuar para cambiar el curso de los acontecimientos, hay que considerar las acciones que se llevaron a cabo como parte del desarrollo del proceso, pero al tomar distancia respecto de las propias acciones, se alcanza alguna objetivación que resulta indispensable para el análisis (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006).

Por último, además de la discusión y análisis de programas y la encuesta de evaluación docente realizada por los estudiantes, todo el material que ingresó por múltiples aristas de investigación, posibilita armar el diseño de un FODA de cada docente e intentar socializar un modelo, no de manera rígida, sino que sirva como parte del contrato didáctico y facilite el juego didáctico de manera estratégica. Utilizando únicamente las fortalezas y las debilidades, es el corolario del reconocimiento autobiográfico docente y de la auto-confrontación. Una especie de síntesis que opera como bitácora recordatoria de las capacidades y las debilidades que hay que mejorar.

5 Metodología de investigación

Como recurso metodológico, el taller como técnica de recolección de información y análisis, es utilizado especialmente en estudios cualitativos con diseño de investigación-acción e investigación-acción participante (Mata Solís, 2022). Es una técnica que resulta muy efectiva para el desarrollo de procesos socioeducativos y de participación social. En el presente trabajo se utiliza en pos de mejorar y explorar en el desarrollo de procesos

socioeducativos, didáctica de clases y como técnica de recabar información en la investigación cualitativa.

Uno de los motivos de la elección del taller como método, implica la construcción de espacios de diálogo e intercambio de experiencias, puntos de vista, opiniones entre los integrantes de organizaciones y es de gran utilidad en el desarrollo de procesos participativos y la identificación de oportunidades y líneas de acción. Es considerado una de las metodologías didácticas más apropiadas para conseguir los resultados planteados en los objetivos. También es una de las metodologías activas, la cual se encuentra centrada en el que aprende (Gutiérrez, 2009). Pero en la presente investigación utilizamos el taller para docentes para mejorar su calidad de ejercicio.

En el ámbito educativo, el taller es un recurso pedagógico de trabajo grupal que promueve la participación y construcción colaborativa de conocimiento. Los talleres están compuestos por sesiones grupales cuya metodología responde a determinados objetivos de análisis de contenidos teórico-prácticos (Mata Solís, 2022). El taller, se reitera, como técnica de recolección de datos, es especialmente utilizado en estudios cualitativos con diseño de investigación-acción y tiene el doble objetivo de intervenir en una realidad determinada (acción) y de crear conocimiento o teorías acerca de dicha acción. Por lo tanto, resultan una intervención activa sobre una realidad como la construcción de teoría a través de la investigación (Oliveira Figueredo, 2015).

La investigación cualitativa asume una realidad subjetiva y privilegia el análisis reflexivo de los significados subjetivos e intersubjetivos, que forman parte de las realidades que se estudian como objetivo de investigación. Se orienta hacia la interpretación de esas realidades subjetivas, pero la investigación cualitativa “no deja de ser científica”, y lo es tanto como la investigación basada en el enfoque cuantitativo, pero que se interprete no implica reducirla a un hecho tan simple como dar opiniones (Abarca

et al, 2013). Además, cabe señalar que cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño. Es decir, no hay dos investigaciones cualitativas iguales puesto que cada investigación es una pieza única, un objeto artesanal del conocimiento, hecho a medida (Hernández Sampieri et al, 2018).

La técnica de taller ocupa un lugar privilegiado dentro de las propuestas metodológicas de proyectos académicos y sociales en los que se integran tanto procesos socioeducativos como de investigación cualitativa. En el ámbito de los estudios cualitativos, el uso de la técnica de taller forma parte de una estrategia metodológica determinada por el diseño y el problema de investigación. En consecuencia, la definición clara de los objetivos perseguidos con el uso de la técnica es un factor clave para el diseño y planificación del taller. Es importante realizar un taller o una dinámica participativa, teniendo claridad sobre los objetivos que se persiguen. Cuando las acciones no se conectan con una reflexión estratégica y metodológica, se corre el riesgo de caer en prácticas espontáneas sin ningún timón organizativo (Cano, 2012) que son acciones despojadas de una formulación estratégica. Por tales razones es muy importante cuidar al detalle los objetivos y la congruencia seguida en el taller.

Se implementará para el diseño pragmático en el diagrama del taller, algunas semblanzas de las dimensiones de investigación que desarrolla Rickenmann (2006). Se realiza un análisis donde se describe, explora y analiza los objetivos, consigna, contenidos, programa de estudios, actividades y tareas, estrategias, etc. que son descritos más adelante. Aquí se trabajará evaluando el programa de estudios y la planificación, pero también en un diálogo activo con los docentes con un esquema de preguntas, para conocer desde cómo piensan las clases, cómo organizaron los contenidos de la exposición, los casos de las conductas simuladas, las clases teóricas, etc.

También es factible agregar un trabajo de narrativa autobiográfica para entender más, aún, sobre el eje didáctico que rige en cada docente, sus facilitadores y obstáculos en las acciones didácticas. Además, dos clases expositivas teóricas y dos simuladas de psicoterapia, observadas y grabadas en video por el equipo. Sumado a estos ejercicios, opcionalmente se puede aplicar el método de la autoconfrontación, Por último, un cuestionario de evaluación docente para los estudiantes, permite y completa los datos que hacen falta realizar una serie de reflexiones y una hipótesis (o varias) sobre la didáctica docente. Estas primeras hipótesis que, de forma implícita, guían a los profesores y son claves en el análisis de la acción didáctica.

Planificación del taller

La organización del taller observa específicamente los siguientes puntos:

- *Nivel educativo:* Universitario. Corresponde al nivel de posgrado, es una especialización que consiste en el aprendizaje en psicoterapia sistémica, cuyo título es “Especialista en psicoterapia sistémica”. La especialidad está dirigida a profesionales de la salud, fundamentalmente profesionales psiquiatras y psicólogos.
- *Curso y materia:* Son estudiantes del último año de la formación (3° año) y la materia es “Estilo terapéutico y entrenamiento clínico”, cuyos contenidos y marco teórico de la materia se sustenta sobre la base del Modelo sistémico y constructivista (von Bertalanffy, 1968; von Foerster, 1994; von Glasersfeld, 1994; Maturana y Varela, 1984; Morín, 1994; Vygotsky, 1978, 2012), la Teoría de la comunicación (Watzlawick et al, 1997), (Bateson, 1976; Bateson et al, 1959) y la Hipnosis ericksoniana (Rosen, 2009, Haley, 1980), y se desarrollan las Técnicas

de psicoterapia sistémica breve (Watzlawick et al, 1974, Ceberio y Watzlawick, 2008, 2011).

- *Tiempo fijado:* 9 reuniones de 3 hs. cada una, de reuniones de equipo con los diferentes grupos participantes (docentes y estudiantes), de las cuales 3 son clases propiamente dichas. Total: 27 hs. con dos meses de duración (resto de especificaciones en la página 42).

Equipo profesional

El equipo profesional está compuesto por:

- Dos supervisores como observadores no participantes. Son profesionales de amplia trayectoria en formación sistémica tanto en epistemología como práctica clínica.
- Dos educadores o psicólogos/as educacionales, con formación sistémica e investigación.
- 4 actores como seudopacientes para las clases simuladas (que forman parte del staff de la formación de la Institución).

Grupo evaluado

- Los evaluados son dos docentes que llevan un curso de la materia. Son docentes de experticia en el modelo teórico sistémico, con formación docente y no menos de 10 años de experiencia clínica.
- Participan, además, aproximadamente 25 alumnos en el curso, cuyos integrantes son psicólogos clínicos, psiquiatras y un número reducido de otras profesiones (Coach, consultores psicológicos, trabajadores sociales, etc.).

Recursos materiales

- Espejo unidireccional en las sesiones simuladas.

-Registro de video en todas las etapas, tanto en las clases teóricas como en las clínicas.

6 Ejercicios y técnicas a utilizar

El proceso del taller transcurre por una serie de pasos, compuestos cada uno por un ejercicio determinado, cuyos resultados se trabajan reflexivamente construyendo una serie de hipótesis que formarán parte de la evaluación y cierre final: Análisis y discusión del programa de estudio, Introspección, Didáctica de clases, Confrontación y autoconfrontación (opcional), Evaluación de los estudiantes, Observaciones, reflexiones e hipótesis (solo equipo profesional), Cierre, confección del informe y cuadro de Fortalezas y debilidades.

Análisis y discusión del programa de estudio

Esta primera instancia plantea dos ejercicios. Se inicia con el análisis del programa de estudio y la posterior discusión de los contenidos en diálogo franco con los docentes del curso. Posibilita ver de comienzo los contenidos de la materia, el grado de dominio temático de los docentes y la reflexividad sobre la actitud didáctica.

a) Supervisar programa de estudio: (Este trabajo es realizado grupalmente por los psicólogos del equipo de manera grupal, cuyo informe es re-trabajado por los dos supervisores). En esta instancia se intenta describir, explorar y analizar el programa de estudio y sus respectivos contenidos. Se observará si se hallan correctamente articulados con la didáctica propuesta y si los objetivos son congruentes con el desarrollo de toda la materia. Se revisarán las actividades propuestas y las tareas encomendadas, si realmente son consistentes para introducir en el alumno la información deseada. También se supervisará las técnicas y estrategias al servicio de la didáctica, esto incluye la secuencia de la parte expositiva y las clases simuladas (el programa se encuentra en el anexo 1)

b) Diálogos con los docentes: (participan los dos supervisores y el resto del equipo son observadores no participantes). Este trabajo de evaluar el programa de estudios y la planificación, no solo quedará en supervisar la presentación por escrito del programa, sino también se realizará en un diálogo activo con los docentes de la materia mediante un esquema de preguntas. En este intercambio también puede ofrecerse una conversación libre sobre la temática de la materia, aunque una guía de preguntas troncales resulta muy orientativa para el equipo profesional, por ejemplo:

- ¿Cómo pensaron la planificación de la materia?
- ¿Cuáles son los objetivos de la materia y los propios como docentes?
- ¿Consideran que los contenidos del programa y las acciones didácticas son congruentes?
- ¿Qué piensan que los alumnos persiguen con el aprendizaje de esta materia?
- ¿Estos son sus supuestos y de aquí parten para estructurar las clases?
- ¿Son conscientes de estas premisas de las que parten?
- ¿Les gusta la materia? De 0 a 100 que puntaje le asignan a su interés.
- ¿Cómo organizaron los contenidos?
- En la organización de los contenidos, ¿han contemplado los requerimientos de los alumnos?
- ¿Las clases teóricas iniciales les sirven como referencia para la práctica?
- ¿Cómo eligen a la dupla de terapeutas entre los alumnos?
- Casos eligen para simulación: ¿individual, pareja o familia?
- ¿Estas estrategias cómo se articulan con el programa?
- ¿Cómo se relacionan con los objetivos de la materia?

Se intenta conocer desde cómo piensan las clases, cómo organizaron los contenidos de la exposición, los casos de las conductas simuladas, las clases teóricas y,

fundamentalmente, la coherencia entre lo que plantea el programa por escrito y el tratamiento que hacen los docentes de éste. Los datos serán recogidos por los observadores no participantes y formarán parte de las reflexiones a la hora de construir las hipótesis y la redacción del informe final.

Introspección: la autobiografía

En esta segunda instancia, se desarrolla uno de los ejercicios que se considera más reflexivo, autocrítico y profundo: la *autobiografía*. Esta es una instancia importante puesto que se mandan a los docentes desarrollar una narración sobre la propia biografía, es decir, es factible agregar tanto al trabajo sobre el programa escrito como al diálogo con los docentes, un trabajo de narrativa autobiográfica, para entender más, aún, sobre el eje didáctico que rige en cada docente (Castorina, 2015). La historia escrita es un espacio de reflexión para entender más aún cómo y porqué se lleva adelante la clase, el estilo personal, los obstáculos y facilitadores, los recursos a disposición, las percepciones y supuestos, etc.

Se les solicita a los dos docentes que narren su propia historia. Puede ceñirse a la historia docente, o contar la historia general. Puede pautarse la extensión y también proponerles un listado de preguntas o de áreas que sirve como guía narrativa. Hemos adaptado algunos ejercicios de genograma (Ceberio, 2005) y del taller del estilo (Ceberio y Linares, 2005) que cuentan con preguntas guías y reflexiones, que pueden proponerse para el trabajo autobiográfico (Ver adjunto 2).

Todos los trabajos de análisis, investigación y exploración psicológica que se realicen con el equipo docente, son altamente productivos e indefectiblemente se visualizan en los resultados finales y en la mejora de la calidad didáctica. Reflexionar sobre las tareas y las actividades para cumplirlas, pensar el propio desempeño y las

emociones que se ponen en la dinámica de acción, permite explicitar y reducir los obstáculos en la acción didáctica. Las narraciones autobiográficas constituyen una forma de pensar sobre la palabra escrita, repensar acciones, ejercer la autocrítica.

El autoconocimiento del docente debe permitir encontrar su didáctica, sus estrategias en la dinámica enseñanza y aprendizaje, estando alerta mediante la reflexión crítica, cuestión que sus teorías implícitas y prejuicios no limiten su accionar (Sanjurjo, 2009). Todavía se habla de enseñanza y aprendizaje, pero no se aplican los conceptos epistemológicos sistémicos en toda la dimensión del proceso, puesto que para explicar tal proceso hace falta evitar el reduccionismo y apelar a la pluridimensionalidad de perspectivas que pueden dar cuenta del fenómeno.

Didáctica de clases

En esta instancia se desarrollarán y analizarán dos tipos de clases: las expositivas teóricas y las prácticas de sesiones simuladas. En ambas, el equipo profesional analiza concienzudamente el cómo y el qué en las acciones didácticas tanto en el dominio de la teoría y las técnicas expositivas, como en el trabajo clínico de sesiones didácticas.

a) Clase expositiva teórica: Se desarrollan dos clases teórico-expositivas por cada docente, retomando conceptos epistemológicos de otras materias precedentes del programa de estudio de la especialización y se desarrollarán las principales técnicas terapéuticas que se describieron en el programa. En cada clase, hay un docente con su grupo de estudiantes. Un supervisor no participante observará la didáctica impartida que registrará acciones didácticas prescritas. La frecuencia es una clase por semana. La clase se registra en video. Se tomarán como parámetros:

- Nivel de conocimientos de la psicoterapia sistémica
- Aplicabilidad de la teoría a la práctica clínica

- Articulación de ejemplos
- Empatía con el grupo de alumnos
- Uso de técnicas didácticas
- Tonalidad y ritmo de discurso
- Gestualidad, posturas corporales, acciones.
- Manejo del espacio y el movimiento en el aula
- Claridad conceptual
- Oratoria
- Presencia estética (prolijidad, limpieza, vestimenta)

Todos estos elementos componen el registro y deben tomarse al pie de la letra, puesto que son considerados claves en la didáctica de clases.

b) Clases-sesiones de psicoterapia simuladas: En las siguientes dos semanas, con cada grupo se realizarán dos clases de sesiones simuladas de psicoterapia de pareja e individual en un consultorio con espejo unidireccional. Las simulaciones de sesiones se desarrollan con actores y actrices que reproducen casos reales, cuya historia sintética es relatada previamente por el docente, tal cual se hace en una derivación. Aquí no es necesario total fidedignidad, lo importante son los personajes, su historia y el motivo de consulta. El resto es la espontaneidad de los actores.

Los casos son atendidos por una dupla de estudiantes designados por el docente a cargo. Participa el docente en el campo (dentro del consultorio), el supervisor detrás de espejo unidireccional con el grupo de alumnos del curso y los dos psicólogos educacionales. El supervisor centrará su observación en la labor del docente en el campo, mientras que los psicólogos del equipo profesional, focalizará su mirada en los alumnos. Si bien, tanto el supervisor como los integrantes del equipo centran su mirada delimitadamente, es claro que tienen en cuenta el todo. A su vez, la sesión es filmada.

El trabajo del docente en campo puede implementar diferentes estrategias que se evaluarán en la observación, tales como:

- Permanecer al margen en un ángulo del consultorio.
- Intervenir deteniendo la sesión pidiendo que los integrantes se petrifiquen y explorar el sentir de cada uno.
- Puede hacer cambios de roles con la dupla y con los pacientes.
- Puede tomar el lugar de alguno de los terapeutas y realizar alguna intervención técnica.
- Podrá también rectificar o certificar formas de intervenir de los terapeutas.
- Explorar movimientos corporales como posturas, gestos, acciones.
- Realizar rol playing, entre otras técnicas psicodramáticas (Kesselman, 2002, Kesselman et al, 1977).
- Podrá intervenir con los alumnos detrás del espejo.
- Observar la sesión detrás del espejo durante unos minutos y volver al consultorio.
- Uso de retórica explicativa.
- Realizar intervenciones técnicas sistémicas.
- En síntesis, realizar diferentes acciones didácticas en pos de hacer efectiva la introducción de información, como se ve de múltiples maneras.

A partir de los resultados de las observaciones de cada uno de estos puntos, el equipo profesional recogerá todos estos datos aunándolos como parte fundamental en el informe final y devolución en el cierre.

Confrontación y auto-confrontación (opcional)

En esta instancia se desarrolla la técnica de autoconfrontación (Clot y Fernández, 2007, Clot y Faita, 2000). Es un ejercicio opcional, es decir puede o no hacerse y esto

quedará sujeto a los criterios del equipo que comanda el taller. Dependerá del material recolectado hasta el momento y la eficacia de los ejercicios que posibilitaron su obtención. Por ejemplo, si en el trabajo con los datos autobiográficos o el desempeño docente en el dictado de clases expositivas y simuladas, suministró la suficiente información para determinar perfiles, capacidades y recursos, quizá la aplicación de la confrontación y auto-confrontación no aporte datos significativos a los efectos de los resultados del taller. En cambio, si el material es deficitario o se generan dudas en ciertos aspectos, los ejercicios de confrontación resultan un recurso poderoso para incrementar los datos obtenidos.

En la confrontación, se trabaja con filmación, promoviendo confrontación y reflexiones en la acción didáctica por parte del grupo docente y de los estudiantes. Se exponen los puntos de vista acerca de las clases de los docentes y de las actitudes de los estudiantes. El método de confrontación es una herramienta específica de evaluación e intervención guiada que focaliza la atención especial a los sentimientos, la reflexión y la motivación del individuo con la autoexploración.

En este caso, las entrevistas de autoconfrontación y confrontación son un valor estratégico para pensar, entre otras cosas, las funciones que cada miembro desarrolla en la organización. Entrevistas filmadas, tanto en auto-confrontaciones directas como indirectas, no solo llevan tiempo sino exposición de intimidad. A raíz de ello, seguramente algunos participantes se defenderán por miedo a ser catalogados y surgen resistencias. Salvando estos obstáculos, de todas maneras, impulsar este tipo de workshop metodológicos, llevaría a una toma de conciencia individual y del sistema, y al enriquecimiento general de la labor y de la institución donde se realiza.

En esta experiencia, se reúne el equipo y los dos supervisores con los docentes y los estudiantes. Se pueden utilizar las preguntas que se han desarrollado en la hipótesis.

Las preguntas pueden explorar tres aspectos principales -pensar, sentir-actuar: la instancia cognitiva, en función de la forma de procesar la información, los supuestos, pensamientos automáticos *-habitus-* (Perrenoud et al, 2008), los sentimientos y emociones, como facilitadores o trabas en las acciones didácticas. Por último, evaluar las interacciones que se generan con los alumnos en el contexto del aula. He aquí una guía introductoria de las preguntas reflexivas:

- ¿Cómo se ven los docentes en las filmaciones?
- Se sienten que dan todo su potencial
- ¿Generan cuestionamientos?
- ¿Brindan conocimientos sólidos?
- ¿Sienten que manejan eficazmente la clase?
- ¿Creen que sus conocimientos son sólidos?
- Como le resultaron las clases al grupo de estudiantes: se motivaron, despertó curiosidad, ganas de saber más, se sintieron valorados, criticados, desvalorizados, calificados, pudieron preguntar
- Este punto de vista de los docentes ¿es similar al de los estudiantes?
- Qué críticas pueden hacerse los docentes a sus clases.
- Cuáles serían sus aciertos en la forma de dictado.
- Sobre qué contenidos consideran que deberían perfeccionarse.
- ¿Se ven flexibles o rígidos?
- ¿Los ven flexibles o rígidos?

Toda la experiencia es grabada en video. Las acciones docentes pueden utilizarse como disparadoras, algunos tramos grabados de las experiencias expositivas y las sesiones simuladas, todas articuladas con la autobiografía. Los profesores y el equipo y el resto de participantes, observan las grabaciones y las formas de participación, e intentan

confrontar reflexivamente mediante preguntas. Todos los datos conformarán la síntesis del informe final.

Evaluación de los estudiantes

A la finalización de los 8 encuentros, se realizará un encuentro con los dos grupos de estudiantes que participaron de las clases con cada docente. Bajo la conducción de los psicólogos educacionales o educadores, se trabajará una hora donde se instará al grupo a opinar sobre el desarrollo de las clases y la conducción de los docentes.

Los ejes de la discusión y la reflexión pueden centrarse en lo que ellos consideran de importancia en:

- a. Las clases teóricas expositivas.
- b. El desarrollo de las sesiones simuladas en la práctica clínica.
- c. Las actitudes generales y el vínculo establecido con el docente.

Se intenta fomentar la discusión explorando el pensamiento reflexivo, los sentimientos que generaron las clases y las acciones propiamente dichas. En este espacio, los coordinadores deben centrarse en preguntas y no afirmaciones del tenor de: *¿Ustedes piensan que el profesor se condujo flexiblemente en esa situación? / Vos María, ¿crees que teóricamente faltó material en la materia o el docente tenía poco dominio del tema? / ¿Cómo caracterizarían al estilo de la profesora?... con sus palabras describanlo.* Las preguntas introducen incertidumbre y generan nuevas construcciones puesto que permiten pensar aristas de conocimiento que no fueron pensadas.

También puede aplicarse afirmaciones rotundas en forma de sarcasmo, *¿Ustedes vieron que la profesora no se movió de la silla!* (cuando la profesora deambuló por toda la clase), *¿El profesor no leía los power point no?* (cuando las filminas eran extensas y las leía). Es muy importante además de connotar positivamente la tarea estimulando la

participación de los alumnos. Este intercambio con los alumnos fomenta que no solo los educadores escuchen las opiniones y las recepciones, sino que también son los mismos alumnos los que se escuchan. De esta manera se logra activar las adjetivaciones, calificaciones, descripciones que pueden hacer acerca de las acciones docentes en los tres planos propuestos.

Una vez que se ha desarrollado polémica, discusión, contrapunto, nuevas ideas y puntos de vista, etc., como cierre de este ejercicio, se les reparte el formulario (Anexo 3) que explora las mismas áreas, bajo preguntas orientativas en opciones de categorías: Excelente (10), Muy bueno (9/8) Bueno (7/6), regular (5/4) y malo (3/2/1) y que se llena de manera individual.

Observaciones, reflexiones e hipótesis (solo equipo profesional)

Este punto es coincidente con lo que Rickenmann (2006) llama la segunda dimensión de la investigación. Aquí el equipo tratante establece un registro exhaustivo de cada una de las partes del trabajo exploratorio realizado en el taller. Los datos que se trabajan y categorizan en esta parte, emergen del análisis del programa de estudios, consigna, objetivos, didáctica, discusión del programa con los docentes y el equipo investigador, los resultados de las autobiografías y auto confrontaciones, asociados a las acciones didácticas desarrolladas en las clases expositivas y las clases-sesiones simuladas y filmadas en conjunción con los resultados de la evaluación de los alumnos.

En la observación se aplicarán algunas de las cuatro categorías de análisis de los juegos que determinan Sensevy y Schubauer, (2007): definición, regulación, hacer devolución, e institucionalizar. Se observará la dinámica ternaria de enseñante, saber y aprendiz, como un juego donde se desarrollan una sucesión de momentos conexos y cerrados (Sensevy y Schubauer, 2007) que pueden denominarse *escenas*. Estos juegos

serán juegos de aprendizaje (Sensevy et al, 2005), en el sentido de juegos didácticos. Se observará si los profesores cambiaron el juego de acuerdo a las dificultades de las escenas (situaciones) creando una consigna alternativa en la forma de dictar la clase. De esta manera se observa la creatividad por medios diferentes a los estipulados previamente en la clase.

Se debe evaluar si se desarrolla una correcta definición del juego didáctico que rige en la clase, si el docente ha transmitido claramente las reglas de funcionamiento en el aula, tanto implícita como explícitamente. Si los alumnos las comprendieron y si se adecuaron a la dinámica de la clase, o sea, si el docente le otorgó la responsabilidad al alumno en el cumplimiento de las tareas y participación en clase. También se debe observar si el profesor a lo largo del juego didáctico, generó las estrategias y técnicas para producir el aprendizaje más eficaz y si las respuestas de los alumnos en términos de saberes y conocimientos han permitido que se apliquen fuera de la institución-clase (Brousseau, 1998; Sensevy et al, 2000). La evaluación y análisis de la función docente, señala Sensevy et al (2000), es un medio para definir y describir el funcionamiento de los sistemas didácticos.

Por otra parte, se trata de identificar y categorizar los fenómenos didácticos observables como interacciones verbales y no verbales, posturas corporales, gestos, acciones y reacciones, tonalidad, cadencia y ritmo de la forma de conversación, etc. Es interesante detectar ciertos automatismos gestuales o actitudinales, siguiendo a Duboscq y Clot (2010) y otros trabajos realizados con esta estrategia (Calderón, 2013; Gutiérrez *et al.*, 2015). Se debe tener en cuenta también, que cada docente construye su propia historia, sus valores y creencias, su estilo personal, su identidad, su experiencia, y, de la misma manera que se expresa con algunos automatismos verbales como muletillas o expresiones estereotipadas, o gestos que se reiteran bajo la forma de automatismos y hábitos. Es

importante observar lo que se hizo en acciones didácticas concretas de las clases expositivas y simuladas de sesiones de psicoterapia y lo que indica el programa que se deben hacer. De esta manera se pueden establecer comparaciones.

Se analizan también los procesos de interacción en la clase. El estilo de clase que desenvuelve el docente y el feed-back que genera en los estudiantes, entendiendo la interinfluencia de los integrantes. Se estudia el tipo de comunicación que se establece, el quantum de empatía, la claridad de los mensajes, la capacidad de oratoria, la precisión en las descripciones y explicaciones, el chequeo para saber si el mensaje fue claro y comprendido, la conducción y dominio de los temas. Se observa el clima de la clase, los niveles de motivación, si se despertó interés, aburrimiento, tedio, entusiasmo. El dominio y control del tiempo reloj requerido es importante: para un tema, para una clase, para la distribución del tiempo respecto del establecido en el programa.

Cierre, confección de un informe y Cuadro de *Fortalezas/Debilidades*

Por último, se desarrolla una etapa en donde se resume y se lleva adelante el prólogo de las conclusiones. La recolección de información, sumado a la reflexión en conjunción con las hipótesis desarrolladas por el equipo, se intentará armar un FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) pero reducido a Fortalezas y debilidades de cada docente. Este cuadro de doble columna permite observar los recursos docentes y las imposibilidades en función de afrontar situaciones.

Este cuadro es armado por el equipo y se confecciona con todas las anotaciones y reflexiones de cada uno de los pasos del taller. Todo este desarrollo se realiza congeniando los datos recogidos en el análisis que resulta de los contenidos, consigna, objetivos del programa de estudios, diálogo reflexivo con los docentes, el proceso de la autobiografía, las clases expositivas teóricas y sesiones simuladas y los resultados de la

autoconfrontación y los resultados de la evaluación de los alumnos (el material con que se conformó la hipótesis). De aquí se elaboraron las hipótesis que, de forma implícita o explícita, guían a los profesores y son básicas en el análisis de la acción didáctica.

Quiere decir, que gran parte de los resultados tienen que ver con la terna docente-saber-estudiante. Conocer y entender las acciones de los docentes y los estudiantes en relación a las estrategias didácticas, permite prevenir y rectificar futuras dificultades o ratificar técnicas si los resultados son positivos.

En este análisis podemos señalar acerca de las habilidades didácticas del profesor (que se plasmarán en el FODA) y en el informe que se redactará, mediante reflexiones traducidas en preguntas como:

- ¿De qué manera, entonces, podríamos, respetando el estilo docente de cada uno, proponer intervenciones y acciones en el entrenamiento vivencial?
- ¿Cuál es el estilo docente de acuerdo a De Lella (2003): modelo práctico artesanal, el academicista, el tecnicista-eficientista, el hermenéutico-reflexivo?
- ¿Cuáles son las preguntas que el docente debe hacerse auto reflexivamente para mejorar sus técnicas y sus clases?
- ¿Redactar su biografía constituyó un marco de autoconciencia de sus capacidades y recursos?
- ¿Las conversaciones reflexivas muestran autocríticas?
- ¿Cómo piensa su ejercicio docente en el trato de los estudiantes?
- ¿Es consciente de sus debilidades y capacidades en la psicoterapia y como esto influye en su actitud docente?
- ¿Cómo es su gestualidad, manejo del cuerpo en el espacio de la clase, acciones, voz tonalidad y cadencia, etc.?
- ¿Cuáles son sus supuestos, sus teorías implícitas?

- ¿Cuáles son los *habitus* más sistematizados?
- ¿Son facilitadores u obstáculos en la enseñanza y aprendizaje?

El informe puntualiza y reúne las observaciones del equipo (tanto de los psicólogos educacionales como los supervisores), sumado a los resultados de cada uno de los ejercicios y los de la evaluación escrita de los estudiantes, más allá de los resultados de las evaluaciones (notas) de aprobación o desaprobación de la materia.

7 Calendario de actividades

Se realizan 9 encuentros de 3 hs. cada uno, con una frecuencia semanal, totalizando 27 hs. de trabajo en dos meses de duración. Las horas son distribuidas en el siguiente formato y en relación con los ejercicios y técnicas.

1º) *Análisis y discusión del programa de estudio*: Encuentro del equipo profesional con los docentes. 1 reunión de 3 hs.

2º) *Introspección*: Presentación de cada docente con su autobiografía. 1 reunión de 3 hs.

3º) *Didáctica de clases*: Observación del equipo de una clase expositiva de 3 hs. y 2 clases de sesiones simuladas de 3 hs. cada una. O sea, 3 encuentros de 3 hs cada uno. Total 9 hs.

4º) *Confrontación y auto-confrontación (opcional)*: Encuentro de los docentes con el equipo. 1 reunión de 3 hs.

5º) *Evaluación de los estudiantes*: Encuentro del equipo con los estudiantes, discusión y evaluación escrita. 1 reunión de 3 hs.

6º) *Observaciones, reflexiones e hipótesis (solo equipo profesional)*: Encuentro del equipo en la construcción de hipótesis y elaboración del FODA. 1 reunión de 3 hs.

7º) *Cierre, confección del informe y cuadro de Fortalezas y debilidades*: Encuentro del equipo con los docentes para la devolución final. 1 Reunión de 3 hs.

8 Determinación de recursos necesarios

- a) *Recursos humanos*: un equipo de investigación compuesto por 2 supervisores y 2 educadores o psicólogos/as educacionales, 4 actores como seudopacientes para las clases simuladas (forman parte del staff de la formación de la Institución).
- b) *Recursos Materiales*: todos estos elementos forman parte de los cursos de la Escuela Sistémica Argentina como la locación en la Institución donde se realiza la especialidad, aulas para el dictado de la materia, consultorio-aula con espejo unidireccional. establecidos.
- c) *Recursos Técnicos*: uso de computadoras, o dispositivos donde se permitan ver videos, sistema de audio (todo forma parte de las clases de la Institución donde se dicta la materia).

9 Costos de ejecución y presupuesto

La elaboración de los costos de ejecución y confección de un presupuesto, son responsabilidad de la Escuela Sistémica Argentina, institución donde se realizará el proceso. Los valores hora incluyen no solamente las dinámicas de las sesiones de ejercicios, sino también el trabajo analítico, los informes escritos evaluativos y la confección del FODA.

Valor hora de los supervisores es de 10000\$ x 27 hs.= 270000\$

Valor hora de los educadores/psicólogos: 6000\$ x 27 hs.= 162000\$

Total del taller: 437000\$

10 Discusión y Conclusión

Dupla complementaria: abastecedor y demandante

Cabe concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre múltiples vías de entrada de información que no es solamente cognitiva, sino interaccional y también emocional, como hemos señalado. Sobre la base de los resultados del taller, pueden desarrollarse ciertas estrategias de mejora didáctica, basadas en el movimiento en el aula: salir de detrás del escritorio, acercarse a los alumnos, caminar entre bancos, dirigir la mirada a todos y a algunos en particular, utilizar pizarra, power point, gráficos, reflexiones en voz alta, preguntas co-constructivas del conocimiento, preguntas circulares entre los mismos alumnos, motivarlos mediante ideas y temas, realizar dramatizaciones, connotarlos positivamente, llevarlos a concluir (cerrar para abrir a nuevas reflexiones). Es decir, favorecer la entrada de información por diferentes sentidos (visual, auditivo, táctil), entre otras técnicas espontáneas.

Tal cual señala Roma (2020) si bien lo remite a la discapacidad, resulta aplicable a cualquier área de la educación: “Es fundamental el encuadre de las estrategias y propuestas didácticas para la incorporación de TIC en el trabajo del aula dentro del paradigma de la educación inclusiva, lo que supone definir objetivos y seleccionar los recursos que promuevan los aportes más significativos para cada tipo de discapacidad o problemática e impliquen al mismo tiempo una superación para el individuo” (p. 28). La globalización y la modernización nos encuentra en un mundo cada vez más diverso e interconectado, por lo tanto, el dominio de la tecnología y de facilitadores comunicacionales, allanan el camino que puede generar problemas humanos.

Este estilo de hacer docencia como fenómeno de la adquisición de conocimiento se basa -como señalamos en la introducción- en el método del *ensayo y del error* (Piaget, 1989) y es la base de la edificación de estructuras conceptuales. Asimilar los contenidos, acomodarlos y organizarlos en categorías (Whitehead y Russell, 1981; Bateson, 1976; Spencer Brown, 1973; Watzlawick, et al, 1981, Watzlawick, 1989) conforman el cuadro

de la experiencia de aprendizaje. Podríamos decir, entonces, que hay una tendencia natural al aprendizaje, ejercitada en los seres humanos. Según la definición de Piaget, el ensayo y error es la génesis de la actitud *aprendedora* y las diversas experiencias operan como *enseñantes*. En el caso de la docencia, el enseñante toma cuerpo en la figura del maestro^{1*} y las clases se conciben como espacios de investigación y reflexión (Vezub, 2013). Por tales razones, no podemos hablar del acto educativo completo y complejo sino tomamos en cuenta ambas caras de la moneda: enseñanza y aprendizaje.

Esa dupla complementaria está signada por la asimetría relacional, donde hay un docente colocado en el lugar del saber *abastecedor* y un alumno *demandante* de conocimientos. La relación maestro y aprendiz- consiste en una relación dinámica, donde es necesaria la autoridad del maestro para que se produzca el aprendizaje: no existe como cualidad innata de un individuo, sino que se expresa en una “relación” (Fanfani, 2004), es decir, la adjudicación de *maestro* está otorgada por un alumno que lo reconoce como tal. Cabe aclarar que tal autoridad no viene dada por una institución, sino por el crédito que le otorga el alumno en la relación: es la autoridad del conocimiento, no la del cargo institucional.

Sobre la base de este tipo de relación se ha diseñado el presente taller, en el intento de explorar las acciones didácticas asentadas en un vínculo asimétrico y respetuoso como, de hecho, es la del docente-estudiante, atravesados ambos por el conocimiento, en una dinámica ternaria.

Tradicionalmente puede entenderse que el proceso de la enseñanza se inicia y termina desde una perspectiva cognitiva. Es decir, que la información que se transmite es codificada por el alumno, comprendida y memorizada por memoria propiamente dicha (una réplica de cada palabra o estructura de párrafo) o memoria comprensiva, donde la

^{1*} Llamo “Maestro” en representación a figuras docentes como profesor o instructor, etc.

posibilidad de registro y grabado radica en la comprensión o discernimiento del contenido (Lopez Mejías et al, 2013). Esta versión de la forma del proceso de enseñanza y aprendizaje podría afirmarse que es reduccionista puesto que, si el proceso es un acto comunicacional, quiere decir que se obvian otras áreas del ser humano que son básicas para hacer efectiva la comunicación.

La docencia, si bien es un trabajo que data de tradición e historia (Birgin, 1999), como fenómeno interactivo muestra una actitud, un estilo, que naturalmente lleva el docente en donde se implementan múltiples recursos didácticos para llevar adelante la clase inicial. Pero como fenómeno comunicacional, la transmisión de contenidos sufre, por así decirlo, de múltiples factores que pueden operar como obstáculos o facilitadores.

Una construcción ideacional (por ejemplo, conocimientos teóricos), debe colocarse en una estructura gramático, sintáctico y semántico de un mensaje (el discurso de una clase) y este pasaje es arbitrario puesto que dependerá de factores como la retórica, el clima contextual, la figura del interlocutor, entre otros (Ceberio, 2005, 2019).

Pero ¿que escucha el alumno?: la recepción del mensaje es una *codificación* de su contenido (decodificamos los símbolos de la lengua) o sea, construimos el contenido, puesto que siempre pasa por el tamiz de nuestro modelo de conocimiento (nuestras estructuras conceptuales, valores, creencias, reglas familiares y socioculturales, historia, etc.) como si nuestra cognición subrayara lo que consideramos frases relevantes del texto. Una vez que construimos esa información, estructuramos una respuesta que a su vez será trasladada a la estructura de un mensaje verbal si se le habla al docente, o escrito si se toma apuntes o redacta un parcial. Por lo tanto, el resultado del proceso interactivo enseñanza-aprendizaje, no podemos afirmar que sea unívoco, nada más lejano: hay tantos contenidos de clases como tantos alumnos hay en ella. No hay una clase única.

Por supuesto que la complejidad se incrementa, no solo por la interacción que se genera, sino por el universo no verbal en el circuito comunicacional del proceso (Ceberio 2009). La gestualidad del rostro, posturas corporales, movimiento entre interlocutores y fundamentalmente la empatía (Ceberio y Rodriguez, 2017) con el fenómeno cognitivo de la neuronas espejo (Rizzolatti y Sinigaglia, 2013; Gallese et al, 2007), aunados a la retórica y diversos modos de transmisión, alientan aún más el acto docente en dirección al universo de la complejidad (Morin, 1984), sostenida por el constructivismo moderno (Watzlawick, 1988; Watzlawick y Ceberio, 1998; Foerster 1994, 1988; Glasersfeld, 1988; Maturana y Varela 1984).

Uno de los puntos clave de los ejercicios del taller, remite a la capacidad retórica y didáctica que los docentes poseen, tanto en las clases expositivas teóricas como en las prácticas de sesiones simuladas. Como parte de las reflexiones en la construcción de hipótesis resultantes de los diversos ejercicios, la observación de los aspectos verbales propiamente dichos y fundamentalmente los no verbales y paraverbales, resultaron claves para la evaluación de las acciones didácticas.

Enseñanza y aprendizaje: un proceso de alta complejidad

Otro de las aristas teóricas que surgen del diseño del taller, es el planteo de la dinámica enseñanza-aprendizaje, enmarcada en el contexto del aula, aunque sería paupérrimo varar el análisis allí, va más allá: el contexto social -el macro contexto- que le otorga sentido a las conductas que se desarrollan en la dinámica educacional. Dussel (2011) y Dussel y Trujillo (2018) plantean tres dimensiones del proceso enseñanza aprendizaje: la organización pedagógica del aula, la noción de cultura y conocimiento, y las formas de producción del conocimiento que la investigadora llama *sistemas de autoría*. Afirma que posiblemente no sean las únicas dimensiones de análisis, de hecho,

en renglones anteriores hemos propuesto otras categorías. Señala Dussel (2011) que los elementos que aparecen como fundantes de la acción escolar describen el espacio y la interacción pedagógica, la transmisión cultural y la formación de una cultura pública, y la producción de saberes como parte del aprendizaje.

El aprendizaje, por su esencia y naturaleza entonces, no puede reducirse y, mucho menos explicarse, sobre la base de los planteamientos de las llamadas corrientes conductistas o asociacionistas y cognitivas. Desde una perspectiva interaccional, puede considerarse igualmente como el resultado de la relación social y, desde este punto de vista, es intrínsecamente un proceso social, tanto por sus contenidos como por los estilos relaciones como se expresa la información que se provee. Una persona aprende de otros y con los otros (Zarifian,1990; Hilgard,1972). Como relacional, el proceso enseñanza y aprendizaje puede entenderse como procesos de comunicación, afirma Contreras (1994), entendiendo a la enseñanza con singularidades específicas de la comunicación humana. No obstante, básicamente la enseñanza puede definirse como un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona (Basabe y Cols, 2007). De la misma manera, las autoras muestran la similitud de la definición de Fenstermacher (1989) que señala que al menos en un proceso de enseñanza debe haber dos personas, una de las cuales posee la experticia en una temática y los conocimientos suficientes, mientras que otra no lo posee y tiene la necesidad de adquirir esos contenidos: de esta manera se establece una relación entre ambos.

Por tales razones, el taller se hace eco de estas definiciones, puesto que la evaluación didáctica se establece a partir de las acciones docentes en las clases expositivas teóricas y simuladas de psicoterapia. Además, la evaluación de la calidad didáctica docente no solo está fundamentada por un equipo de supervisores y educadores, sino que son los mismos estudiantes los que evalúan las dos modalidades de clase y el

estilo de relación que establecieron con el docente. Todo el taller, se estructura introspectivamente, pero es claramente relacional: no se trata de cómo se autopercebe el docente, sino cómo lo perciben los estudiantes. Como tal es un taller que evalúa una *docencia en acción*.

Ya hemos planteado en páginas anteriores que el diseño del taller se sostiene en la terna docente, saber y aprendiz (Rickenman, 2006; Sensevy y Schubauer, 2007). Quiere decir que la definición propuesta acerca de la enseñanza implica siempre tres elementos: alguien que tiene un conocimiento (alguien que enseña), alguien que no lo tiene (alguien a quien se enseña) y un saber contenido de la transmisión (algo que enseña) (Basabe y Cols., 2007; Passmore, 1983). Ninguno de estos elementos es accidental en la práctica de la enseñanza, aunque, de hecho, no estén mencionados en ella (Neira, 1988). Como afirman Basabe y Cols. (2007), esta definición puede constituirse en una matriz que se aplica a diversas situaciones, puesto que quien enseña puede ser una maestra que interacciona con sus estudiantes en forma presencial o virtual, de forma sincrónica o asincrónica, con o sin material didáctico que acompañe la exposición. En contrapartida los aprendices pueden situarse en un aula o distribuidos en diversos puntos del planeta.

Si se vuelve a la definición básica acerca de la enseñanza, como que alguien enseña algo a alguien que necesita aprender, lo que se muestra es un profesor que enseña (como portavoz de conocimiento específico), el contenido que se transmite, es decir, el currículo o plan de estudios y la información que encierra, el cómo se transmite -las estrategias y técnicas que encierra la didáctica- y el aprendiz, o sea el alumno que necesita aprender el conocimiento que se transmite. En este sentido, enseñanza y aprendizaje son variables interdependientes, lejos de una relación lineal y causalista. No son polares, son bucles pragmáticos de transmisión intersistémica: en donde el profesor puede convertirse en aprendiz en otros contextos y, a la vez, lo aprendido por el aprendiz lo puede

transformar en enseñante de esos contenidos en otras situaciones. Un todo complejo de encadenamientos sistémicos imposibles de seguir. Como señalan Basabe y Cols. (2007), el aprendizaje no resulta una experiencia directa de la enseñanza ya que depende de múltiples variables aleatorias como las formas de asimilación del conocimiento (estudiar, hacer resúmenes, ejercitarse, etc.) y que Fenstermacher (1989) llama *estudiantar*.

La propuesta del modelo en este taller, muestra claramente el conocimiento desde la práctica, basado en la indagación como actitud y el saber teórico y práctico inseparables (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Esta indagación se desarrolla mediante la provocación, la duda y el desafío de construir un nuevo modelo de conocimiento. Sin duda, que el método hermenéutico-reflexivo como se observó, está presente en todo este despliegue del relato (De Lella, 2003), un método que muestra habilidades, recursos, conocimientos y estrategia en el dictado de una clase.

El método hermenéutico reflexivo, propone una dinámica dialogal, simétrica y respetuosa con los estudiantes y básicamente entender al acto docente como una construcción dinámica e interactiva en el contexto del aula. Los modelos de docencia, más bien los estilos, tienen una directa relación con la narración biográfica personal (De Lella, 2003). La autonarración implica asumir que cuando se ejerce la docencia, se va la carga con la propia historia, experiencias, valores y creencias, la formación, o sea, la vida particular en general. No obstante, esta actitud excede el marco de la docencia, implica a toda la vida. No se posee un bisturí epistemológico que recorta solamente la actuación del modelo de conocimiento docente. Es una utopía tal disociación. Por otra parte, asumir esta posición es entender la docencia como un acto único y repetible, lo que sugiere concienciar la propia ideología, posición política, la historia y estar dispuesto a contextualizar esta posición como una variable del contexto en donde se escribe la docencia que se desarrolla. Esta descripción se asocia al constructivismo moderno

(Watzlawick, 1988) o al menos parcialmente, entendiendo al rol docente como una disciplina compleja donde hay multiplicidad de factores que inciden en el acto de enseñanza-aprendizaje.

Yedaide y Sanjurjo (2017) señalan que el acto de educar es un acto político, por lo tanto, todo lo que se produce y se focaliza en un aula, las distintas alternativas en los diversos juegos de poderes naturales y explícitos, por ejemplo, economía, las ideologías, la relación social en general, la segregación y la integración social, los problemas familiares, etc., reproducen en su seno las compatibilidades e incompatibilidades que se producen en la sociedad misma.

Estudiar el aula, es investigar el conocimiento como una construcción social, producto de un proceso que, en sinergia, interviene en diversos factores: socio-culturales, socio-políticos, psicológicos, emocionales, etc. García Lopez (2015), como señalamos en la introducción, señala que la investigación en la formación docente tiene sentido en el contexto de una pedagogía del compromiso como fundamento epistemológico, metodológico y práctico, cuyo objetivo consiste en impactar en el contexto social, en la vida comunitaria, transformar la realidad y resignificar la ciencia para la producción del conocimiento. De esta manera, el pensamiento científico pasará a formar parte de la cultura del profesional de la educación. Este es el compromiso que se halla en el sustrato del diseño del taller: mejorar la eficacia y eficiencia docente es un acto de gran responsabilidad social.

Es esa aula, donde conviven, los conflictos y problemas, las acciones, los diálogos, los docentes y los estudiantes, forman parte de un microuniverso de creencias, valores, ideología, experiencias de vida que representan a cualquier comunidad educativa. Cabe pensar cuales serían las teorías implícitas de los docentes y si operan como un obstáculo

epistemológico -práctico para el desarrollo de la docencia o si estas teorías motivan e impulsan.

Dónde se produce el cambio

El cambio, entonces, se produce tanto en el alumno como en el docente, pero como *conditio sine qua non*, no se abandonarán las teorías vigentes hasta que encuentre otra teoría mejor y esto es coincidente con las descripciones (Kuhn 1980; Lakatos, 1978) acerca del cambio de paradigma. Pozo (1989) describe que para que los alumnos logren un cambio conceptual hace falta que comprendan la superioridad de la nueva teoría, y para esto es necesario enfrentarse a situaciones conflictivas que supongan un desafío para sus ideas; y lograr la toma de conciencia por parte del estudiante que es un paso fundamental para el cambio conceptual.

Ya mencionamos a Castorina (2015) y su concebir al aula como un contexto investigativo, de autoexploración, de toma de consciencia situacional y contextual. Por supuesto, esto atenta a lo que el autor llama “Protonormativa” que es el estándar de los saberes de la directora o director, o de la institución escuela general; que es aquello que no se somete a juicio crítico. Entonces, entender el acto educativo en el aula necesita de la pluridimensionalidad de perspectivas de diferentes ciencias, crear conciencia de ser sujetos involucrados en el proceso y no analizar desde fuera con versiones positivistas obsoletas, sino con una verdadera concepción sistémica y constructivista, pero en términos epistemológicos. Convocar a un proceso de reflexión en la docencia permite tomar conciencia de las propias acciones y los múltiples factores que las determinan (Sanjurjo, 2009). Es la capacidad que se tiene de mirarse críticamente a sí mismo para comprender el contexto, a los otros y así mismo, transmitiendo no solamente conocimientos sino valores (Aguerrondo, 1999). Y, tal vez, hay que preguntarse cuales

son esos valores que lo sostienen, qué concepción e idea del hombre y de la sociedad deseamos transmitir (Tedesco, 1995) en la responsabilidad de la docencia. Hace falta un nuevo paradigma educativo que pueda acompañar y adaptarse a los nuevos paradigmas emergentes de cada área de la sociedad. Un paradigma que tome las restricciones actuales y logre modificarlas.

En definitiva, este bucle de complejidad que se desarrolla en el microcosmos del aula, es isomórfico a la dinámica del macroproceso educativo y encuentra un coto de orden en el uso de estrategias pedagógicas y las estructuras de la didáctica (Herrera Miranda y Horta Muñoz, 2016). La didáctica como facilitadora del proceso educativo, en la producción de técnicas de abordaje en la relación enseñanza y aprendizaje, que es allí donde se dirige la propuesta del taller.

Por último, el desenvolvimiento de este taller observa los valores como: formación docente, entrenamiento sistémico y constructivista, pensamiento complejo, manejo del cuerpo en el aula, afectividad, creatividad y estímulo a la creatividad, componentes pragmáticos esenciales en la función docente. De todas maneras, no es posible ver este proceso de manera simple, puesto que se caería en reduccionismos analíticos, cuando la dinámica docente es una conjunción de *arte y ciencia* que, amalgamados por la pasión encuentran el hallazgo del conocimiento en ambos lados: en el maestro y en el estudiante.

Referencias

- Aguerrondo, Inés (1999). *El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI*. (OEI). Programas. Desarrollo Escolar y Administración Educativa. <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>
- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. UCR.
- Ashby, W. (1960). Design for a Brain. *Chapman and Hall, Science 26. Paperbacks*.
- Bachelard, G. (2003). *El racionalismo aplicado*. Paidós.
- Basabe, L y Cols, E. (2007). *La enseñanza*. En A. Camilloni (2007) *El saber didáctico*. Paidós.
- Bateson, Gregory (1976). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Carlos Lolhé.
- Bateson, G.; Jackson, D.; Haley, J. y Weakland, J. (1959). Toward a theory of Schizophrenia. *Behavioral Science, 1*.
- Beck, J. (2000). *Terapia cognitiva*. Gedisa.
- Beck, A.; Rush, J; Shaw, B. y Emery, G. (1992). *Terapia Cognitiva de la Depresión*. Desclée de Brouwer.
- Beck, A., Freeman, A. y Davis, D. (1995). *Terapia cognitiva de los trastornos de personalidad*. Paidós.
- Bertalanffy, L. von. (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. George Braziller.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Troquel.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus Ediciones.
- Calderón, L. (2013). La enseñanza de la escritura en las disciplinas de la escuela secundaria. Perspectivas para comprender el trabajo docente. *Bulletin de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE)*, 3, 16-25.

<http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/Bulletin/bulletin3.pdf>

- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Castorina, J. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa: Un análisis crítico. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 25(2), 373-391.
- Ceberio, M. R. (2015). *El genograma. Un viaje por las interacciones y juegos familiares*. Morata.
- Ceberio, M. R. y Linares, J. (2005). *Ser y hacer en terapia sistémica*. Paidós.
- Ceberio, M. R. (2009). *Cuerpo, espacio y movimiento*. Teseo.
- Ceberio M. R. (2019). *Que digo cuando digo*. Herder.
- Ceberio M. R. y Watzlawick P. (2008). *Ficciones de la realidad, realidades de la ficción*. Paidós.
- Ceberio M. R. y Watzlawick P. (1998). *La construcción del universo*. Herder.
- Ceberio M. R. y Watzlawick P. (2011). *Prescripciones en psicoterapia*. Psicolibro.
- Ceberio, M. R. (2005). *La buena comunicación*. Paidós.
- Ceberio, M. R. y Rodríguez, S. (2017). Facial expressions and context. Social rules that condition the spontaneity of the facial expression of emotions. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 9(1), 55-72.
- Ceberio, Marcelo R. (2017). Querer y no lograr: Soluciones intentadas fallidas. *Revista REDES*, (35).
- Chevallard, Yves (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

- Clot, Y. y Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42. http://www.comprendreagir.org/images/fichier-dyn/doc/genres_styles_clot_faïta.pdf.
- Clot, Y. y Fernández, G. (2007). Instrumentos de investigación. Entrevistas en autoconfrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 3(1), 15-19.
- Cochran-Smith, M. y Susan L. (2003). *Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica*. En A. Lieberman y M. Lynne, (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro.
- Contreras, D. (1994). *Enseñanza, Currículum y profesorado*. Akal.
- De Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la Formación Docente* [I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación]. Organización de estados iberoamericanos.
- Di Franco, M. G. (2008). Edith Litwin. El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos. *Praxis Educativa*, 12(12), 125-126.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de educación*, 277, 29-42
- Díaz de Kóbila, E. (2003). *El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica*. Tomo 1. Laborde Editor.
- Duboscq, J. y Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue: objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*. 4(2), 255-286. <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-255.htm> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

- Dussel, I., y Trujillo Reyes, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40(SPE), 142-178.
- Dussel, Inés (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: Aprender y enseñar en la cultura digital*. Santillana.
- Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, (7), 39-42. <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>
- Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Fisch, R. Weakland, J., Segal, L. (1984). *La Táctica del Cambio*. Herder.
- Foerster, H. von. (1988). *La construcción de la realidad*. En P. Watzlawick (ed.), *La realidad inventada*. Gedisa.
- Foerster, H. von. (1994). *Visión y conocimiento: disfunciones de 2º orden*. En D. Schnitman (ed.) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós.
- Gadamer, H. (2000). *La educación es educarse*. Paidós.
- García, M. (2000). *La educación, actividad interpretativa*. Dykinson.
- Glaserfeld, E. von. (1994). *La construcción del conocimiento*. En D. Schnitman (ed.) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós.
- García López, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 27(1), 143-151.
- Godorokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista iberoamericana de educación*, 37(5), 128-165.
- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y palabra*, (66).

- Haley, Jay (1980a). *Terapia no convencional: Las técnicas psiquiátricas de Milton Erickson*. Amorrortu.
- Haley, Jay (1980b). *Terapia para resolver problemas*. Amorrortu.
- Herrera Miranda, G., y Horta Muñoz, D. (2016). La superación pedagógica y didáctica, necesidad impostergable para los profesores y tutores del proceso de especialización. *Educación Médica Superior*, 30(3), 461-472.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hilgard, E. (1972). The translation of educational research and development into action. *Educational Researcher*, 1(7), 18-21.
- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers pedagogical thinking. *Discussions on some educational issues IV*, 51-65.
- Kesselman, H (2002). *Por amor al arte: Del teatro espontáneo a la multiplicación dramática*. Lumen-Humanitas.
- Kesselman, H., Pavlovsky, E. y Frydlewsky, L. (1977). *La multiplicación Dramática un camino hacia la psicoterapia profunda*. Granica.
- Kuhn, T. (2019). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica.
- Lakatos, I. (1978). Science and pseudoscience. *Philosophical papers*, 1, 1-7.
- Llanos, V., y Otero, M. (2015). La incidencia de las funciones didácticas, topogénesis, mesogénesis y cronogénesis en un recorrido de estudio y de investigación: el caso de las funciones polinómicas de segundo grado. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 18(2), 245-275.

- López Mejías, M., Jústiz Guerra, M., y Cuenca Díaz, M. (2013). Métodos, procedimientos y estrategias para memorizar: reflexiones necesarias para la actividad de estudio eficiente. *Humanidades médicas*, 13(3), 805-824.
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 85-101.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. OEA.
- Madanes, C. (1982). *Terapia Familiar estratégica*. Amorrortu.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Mata Solís, D. (2022). El taller en procesos socioeducativos y de investigación-acción. www.investigaliacr.com.
- Matos Ortega, B. (2021). Estrategias pedagógicas con enfoque co-constructivo para la formación de maestros. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 19(23), 92-106.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Biblos.
- Neira T. (1988). La enseñanza y la educación como operadores epistemológicos. *Revista Educar*, 35(50) 14-15.
- Oliveira Figueiredo, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86), 271-290. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3761/376144131014>
- Onnis, Luigi (1997). *La palabra del cuerpo*. Herder.
- Passmore, J. (1983). *La filosofía de la enseñanza*. Fondo de cultura económica.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante, en *Recherche y Formation*, (56), 81-93. <http://rechercheformation.revues.org/907>.

- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. En Y. Lenoir y P. Pastré (ed.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Octarès.
- Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, en *Revue Française de Pédagogie*, (54), 145-198. <https://rfp.revues.org/pdf/157>.
- Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M., y Charlier, E. (2008). Formación profesional del maestro, estrategias y competencias. Fondo de cultura económica.
- Pert, C. (2000). *The moléculum of emotion*. Scribner
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux y Niestlé. Versión cast. (1989). *La construcción de lo real en el niño*. Crítica.
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. *Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente*, 1-16.
- Riso, W. (2009). *Terapia cognitiva*. Paidós.
- Rizzolatti, G., y Sinigaglia, C. (2013). *Las neuronas espejo: los mecanismos de la empatía emocional*. Paidós.
- Roma, M. (2021). *Tincluimos*. Uflo.
- Rosen, S. (2013). *Y mi voz irá contigo*. Paidós.
- Sanjurjo, L., (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- Sensevy, G., y Schubauer L. (2007). *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*. En G. Sensevy, y A. Mercier, *L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.

- Sensevy, G., Mercier, A., y Schubauer-Leoni, M. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques (Revue)*, 20(3), 263-304.
- Sensevy, G., Schubauer-Leoni, M L., Mercier, A., Ligozat, F., Perrot, G. (2005). *Attempt to Model the Teacher's Action in the Mathematics Class*. En C. Laborde, M. Perrin-Glorian y A. Sierpinska, (eds) *Beyond the Apparent Banality of the Mathematics Classroom*. (153-181) Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-30451-7_6
- Sierra Pineda, C. (2014). *Escritura e investigación hermenéutica. Guía didáctica*. Fundación Universitaria Claretiana. Repositorio Institucional Fundación Universitaria Claretiana.
- Sluzki, C. (1987). Cibernética y Terapia Familiar – Un Mapa Mínimo *Revista Sistemas Familiares*. 3(2) 93-101.
- Spencer Brown (1973). *Laws of the form*. Bantam Books.
- Tardif, Maurice (2014). *Los saberes del docente y su quehacer profesional*. Narcea.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea ediciones.
- Tedesco, J. C. (1995). Tendencias actuales de las reformas educativas. *Estudios: Centro de Estudios Avanzados*, (5), 85-92.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6(1), 97-124.
- Vygotsky, Levs (2012). *The collected works of Levs Vygotsky: Scientific legacy*. Springer Science y Business Media.
- Vygotsky Levs (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica edit.

- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1997). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.
- Watzlawick, P., Weakland, J., Fisch, R. (1974). *Change - principles of problem formation and problem resolution*- N. W. Norton. Versión cast. *Cambio* (1976). Herder.
- Watzlawick, Paul. (1988). *La realidad inventada*. Gedisa.
- Watzlawick, Paul. (1980). *El lenguaje del cambio*. Herder.
- Watzlawick, P., Beaving J., Jackson, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.
- Whitehead, A. y Russell, B. (1981). *Principia mathematica*. Paraninfo.
- Wiener, Norman (1975). *Cybernetics, or Control and Communication in the animal and the machine*. Massachusetts Institute of Technology Press.
- Yedaide, M y Sanjurjo, L. (2017). El estatus epistemológico actual de la práctica como compromiso político con la educación docente. Entrevista a Liliana Sanjurjo. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 4(4).
- Zarifian, P. (1990). *La nouvelle productivité*. L'Harmattan.

ANEXOS

ANEXO 1: Programa de la materia Estilo terapéutico y entrenamiento clínico

Propuesta y objetivos

Cuando un modelo terapéutico, con su multiplicidad de herramientas de intervención, es asumido por un terapeuta en formación, sufre su primera mutación: la adaptación al estilo personal de éste. Se trata de un proceso en el que se seleccionarán las técnicas que corresponden a la línea escogida, las que encajan con la personalidad del terapeuta, con las que, en definitiva, se siente más cómodo para trabajar.

Para el terapeuta, la posibilidad de conocer la propia narrativa implica, entre otras cosas, acercarse a su universo de constructos personales y supone también explorar el propio perfil terapéutico, reconociendo las intervenciones que resultan más fáciles de desplegar y aquéllas con las que se experimenta más dificultad. Consolidar las primeras y fluidificar y facilitar las segundas son los objetivos del taller del estilo terapéutico.

El taller del estilo terapéutico está compuesto por una serie de ejercicios, similares a los del taller del genograma, que se dividen en dos partes. La primera explora la elección de la profesión, así como los vericuetos narrativos del ser terapeuta, mientras que la segunda desarrolla el repertorio de técnicas y estrategias sistémicas, en el intento de sistematizar cuáles se deben aprender y cuáles perfeccionar.

Por otra parte, el *entrenamiento clínico y la supervisión*, es poner en práctica lo estudiado y continuar aprendiendo en el interjuego recursivo entre la teoría y la práctica clínica. El objetivo es que los alumnos puedan ir desplegando las potencialidades en el estilo terapéutico de cada uno, capitalizando sus recursos genuinos y naturales, patrimonio de su perfil de personalidad, que se traducirán en herramientas en la psicoterapia. Para esto, trabajarán en sesiones simuladas en cámara Gesell, supervisadas con el equipo y aprendiendo de una manera vivencial los conceptos aprendidos.

Unidad 1

Ser terapeuta sistémico

- Cuando sea grande quiero ser...
- La elección del modelo sistémico
- Me especializo en...
- Observándote en una sesión
- Los contenidos: temas que disfruto y que rechazo

- La relación y los estilos de interacción: obstáculos y facilidades
- *¿Quién me contiene?*
- Los consejos al principiante
- El terapeuta clon
- El terapeuta creativo

Unidad 2

El hacer del terapeuta sistémico. Técnicas y estrategias

- Los positivos: La connotación positiva
- Los cuestionadores: Provocación y desafío
- Los mediadores: Evitar la confrontación
- Ávidos preguntones: Los cuestionamientos circulares
- Los chistosos: El recurso del humor
- Los histriónicos: Hablar el lenguaje del paciente
- Los contadores de historias: Uso de analogías, fábulas y cuentos
- Los prácticos y directivos: Prescripciones de comportamiento
- Ayudadores y contenedores: La contención en crisis
- Observadores de otras perspectivas: La reestructuración
- Actores y mimos: Uso del cuerpo en la psicoterapia
- Anticonvencionales y originales: aplicación de la paradoja

Unidad 3

Revisión de conceptos principales

- Revisión de la epistemología compleja: cibernética, teoría de los sistemas, teoría

de la comunicación, construcción de realidades. La hipótesis.

- La sesión: etapas: apertura, foco y cierre.
- El problema: motivo de consulta, soluciones intentadas, el circuito e inercia del problema en términos cibernéticos.
- El diagnóstico del sistema humano: la pareja, la familia.
- Recapitular algunas intervenciones.
- La posición del terapeuta en la sesión, uso del espacio y su estilo.
- La supervisión directa e indirecta.
- Dinámica de trabajo: El trabajo en dupla. El equipo. El supervisor.

Unidad 4

Formación técnica.

- Trabajo individual y en duplas en la sesión.
- Supervisión directa. Intervenciones del supervisor.
- Construcción de hipótesis diagnósticas.
- Como trabajar en equipo tras el espejo.
- Trabajando en equipo en la pre y pos sesión.
- Análisis del estilo terapéutico de cada alumno.
- Análisis final sobre el incremento de recursos, herramientas.

Bibliografía

Ceberio, M y Linares; J. (2006). *Ser y hacer en terapia sistémica. La construcción del estilo terapéutico*. Paidós.

Ceberio, M. (2009). *Cuerpo, espacio y movimiento en psicoterapia*. Teseo.

Ceberio, M. (2002). Confesiones de las resonancias de un terapeuta. *Perspectivas*

Sistémicas, (14), N. 70

Ceberio, M. (2010). *Si quieres ver, aprende a actuar*. Teseo.

Ceberio, M. y Watzlawick P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Herder.

Glaserfeld, E., von. (1994). *La construcción del conocimiento*. En D. Schnitman, (ed.) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós.

Foerster, H., von. (1994). *Visión y conocimiento: disfunciones de 2º orden* en D. Schnitman (ed.) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós.

Kesselman, H. y Pavlovsky, E. (1984). *Las escenas temidas del coordinador de grupos*. Búsqueda.

Serebrinsky, H. y Rodriguez, S. (2014). *Diagnóstico sistémico. El diagnóstico de los sistemas humanos*. Psicolibro.

Watzlawick, P., Bavelas, J. y Jackson, D. (1997). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.

Bibliografía complementaria

Epston, D. y White, M. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.

Kesselman, H. (2002). *Por amor al arte: Del teatro espontáneo a la multiplicación dramática*. Ed.Lumen- Humanitas.

Kesselman, H., Pavlovsky, E. y Frydlewsky, L. (1990). *La multiplicación Dramática un camino hacia la psicoterapia profunda*. Fundamentos.

Minuchin, S. (1977). *Familias y Terapia familiar*. Gedisa.

Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin, G. y Prata, G. (1982). *Paradoja y Contraparadoja*. Paidós.

Serebrinsky, H. (2009). *Un viaje circular de la teoría a la clínica y de la clínica a la teoría*. Ed. De los cuatro vientos.

Watzlawick, P., Weakland, J. y Fisch, R. (1994). *Cambio: Formación y resolución de problemas humanos*. Herder.

ANEXO 2: Ejercicios para autobiografía

A) Elegir ser docente

La elección de la profesión docente seguramente ha sido un evento significativo para tu vida. Implica –posiblemente a pesar de no tomar consciencia en ese momento– una forma de definir el futuro mismo, el proyecto y las actividades que conllevan. De alguna manera, elegir ser maestra/o, profesor/a, es elegir un estilo de vida, ya que son muchas las horas de lo cotidiano que se pasan en el contexto destinado a desarrollarla.

Objetivos

El ejercicio tiene por finalidad, repensar cuáles fueron las motivaciones que te llevaron a elegir la docencia. Cuál fue el contexto en que se desarrolló tal elección, como así también, cuáles fueron los motores que te impulsaron a iniciarte en el largo viaje de estudios.

Reflexiones

- ¿Cómo llegaste a elegir ser docente?
- ¿Recuerdas cuándo fue que comenzaste a gestar tu elección?
- ¿Qué especialidad has elegido?
- ¿Tenías varias temáticas que te atraían o claramente fue ésta la que pensabas desarrollar?
- Piensa, ¿Por qué cosas elegiste este estudio, qué vivencias o experiencias crees que te llevaron a esta elección?

- ¿A partir de qué momento te dijiste con certeza *¡es esto lo que deseo!*?
- En tu elección ¿hubo algún miembro de tu familia tanto de origen como extensa u otra persona externa a la familia, que influyó para que estudiaras esa profesión, o alguien con quien te sentiste identificado?
- ¿Había algún miembro de la familia que deseaba que estudies otra cosa?
- ¿De qué manera trataba de convencerte?
- Cuando tus padres se enteraron de tu decisión, ¿qué reacción tomaron?
- ¿Piensas que era el deseo de ellos o anhelaban otra profesión?
- ¿Qué reacción tomaron tus hermanos o algún miembro de tu familia extensa?
- ¿Tu elección te causó conflicto con el sistema o con algún integrante de la familia?
- ¿Hoy a la distancia te encuentras satisfecho de tu elección?
- ¿Sientes que has logrado consolidarte en los proyectos profesionales o estás en proceso de lograr objetivos?
- Reflexiona acerca de lo que sientes después del ejercicio.

B) Eligiendo mi especialidad en la docencia

Dentro de la docencia que has elegido, en la medida que has avanzado en los estudios te fuiste perfilando hacia una dirección. Esa dirección tiene que ver con identificarse con un modelo determinado, elegir, por así decirlo, una línea que desarrollarás quién sabe por cuánto tiempo, ya que los modelos pueden ser modificados por múltiples causas, entre ellas, el ciclo evolutivo, las experiencias, las oportunidades, etc.

En este caso, la elección radica en ser maestro/a de primaria, jardín de infantes, preescolar, profesor/a de secundaria (en qué materia), profesor/a de Universidad (en qué

materia) especialista en enseñanza inclusiva, trabajo con problemas de aprendizaje, etc., y lograr explorar por qué y para que de la misma.

Objetivos

Tal vez la especialidad la has elegido desde un principio, como también pudiste haber merodeado por otras hasta llegar a encontrar a la que calzaba contigo. Por lo tanto, el ejercicio tiene por finalidad explorar imágenes y vivencias que creas que te llevaron al ejercicio de una especialidad y reflexionar, preguntándote acerca de cómo llegaste a tal elección.

Reflexiones

- ¿Cuál es la especialidad o especialidades que has elegido en la docencia?
- ¿Recuerdas en qué momento surgió tu deseo de ser especialista en...?
- ¿Cómo piensas que surge este deseo, a partir de qué experiencias o hubo alguna experiencia que te marcó en la elección?, cuéntatelas.
- ¿Qué piensas que tienen que ver las vivencias familiares, de amistades, de grupos, en la elección?
- ¿Existieron situaciones familiares que piensas que influenciaron de alguna manera en la decisión por este campo de trabajo?
- ¿Qué cosas, circunstancias, hechos, consideras que te tentaron a elegirla?
- ¿Cuándo decidiste comenzar a desarrollar tu formación de esa especialidad/es?
- ¿Quiénes fueron los que te ayudaron a tomar la decisión de realizar los cursos de formación?
- ¿En dónde consideras que te *formaste*? (experiencia laboral, estudios teóricos, instituciones, etc.)
- ¿Quién crees que podías señalar como tu maestro o tus maestros?

- Piensa, ¿en relación a qué, sientes el deseo de ser docente especialista en...?
- ¿Qué sientes frente a este deseo?
- ¿Con quién compartes este sentir?
- ¿Con quién te sientes respaldado?
- Anexa lo que desees.

ANEXO 3: Evaluación de docencia

Por favor, califica la atención que recibes de Secretaría según cada ítem

Clases teóricas	Excelente (10)	Muy Bueno (9 / 8)	Bueno (7 / 6)	Regular (5/4)	Malo (3 / 2 / 1)
Congruencia entre contenidos del programa y clases teóricas					
Conocimiento del profesor/a de los contenidos de la materia					
Capacidad de transmisión de los contenidos					
Conducción de las clases teóricas (formas de expresar los contenidos, uso del espacio, uso del cuerpo y el movimiento, tono de voz)					
Clases prácticas	Excelente (10)	Muy Bueno (9 / 8)	Bueno (7 / 6)	Regular (5/4)	Malo (3 / 2 / 1)
Congruencia entre contenidos del programa y clases de sesiones simuladas					
Capacidad del docente en la dirección de las escenas terapéuticas					
Eficacia en la transmisión de técnicas terapéuticas					
Habilidad psicodramática en el manejo del cuerpo, los gestos, palabras.					

Dominio del espacio terapéutico para mostrar intervenciones clínicas					
Diseño y explicación de casos originales simulados					
Actitudes generales y vínculo	Excelente (10)	Muy Bueno (9 / 8)	Bueno (7 / 6)	Regular (5/4)	Malo (3 / 2 / 1)
Uso de la tecnología (power point, redes, web, etc.)					
Eficiencia en la resolución de problemas e inquietudes					
Empatía y cordialidad en la atención al alumno					
Predisposición y disponibilidad para la ayuda					
Capacidad de Respuesta a las preguntas					
Prolijidad y aseo					
Puntualidad					
El docente es distante y frío					
El docente es cercano y afectivo					
El docente toma en cuenta las opiniones de los alumnos					
Considera que aprendió de la materia					