

# CONCEPCIONES ACERCA DE LA PSICOLOGÍA: IMPLICANCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR

Szychowski, Andrés; Compagnucci, Elsa Rosa  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata,  
Argentina

## RESUMEN

La presente ponencia se inscribe en el proyecto de investigación: "La enseñanza y el aprendizaje de la Psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes" que se desarrolla en la cátedra "Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Psicología", correspondiente a la curricula del Profesorado. Nuestros estudios, centrados en la formación para la enseñanza de la Psicología se han focalizado en la construcción del conocimiento profesional de los profesores en psicología. Dicho conocimiento supone un saber construido a partir de teorías, prácticas y experiencias. El desarrollo profesional implica un proceso de aprendizaje en el que la reflexión ocupa un lugar central pues permite al sujeto en formación explorar y revisar sus experiencias, sus conocimientos, a fin de lograr una nueva comprensión que puede traducirse en acción. En este eje de la investigación se indagó acerca del posicionamiento de los alumnos practicantes frente a la Psicología en distintos momentos de su formación, particularmente en la instancia de asumir la enseñanza del conocimiento disciplinar. La información relevada confirma nuestra hipótesis acerca de la incidencia que la interrogación permanente sobre los modos de concebir, pensar, la disciplina y su enseñanza, tienen sobre el ejercicio de la práctica docente.

## Palabras clave

Concepciones Psicología Enseñanza Posicionamiento

## ABSTRACT

CONCEPTIONS ABOUT THE PSYCHOLOGY:  
IMPLICATIONS IN THE PROFESSOR'S FORMATION

Summary The present report belongs to an investigation project called: "The teaching and learning of the Psychology: a study of the educational practice in professors and beginners" that is developed in "Didactic and practical planning of the teaching in Psychology" class, from the professorship curriculum. Our studies which were centered in the formation for teaching Psychology, had been focused in the professional knowledge constructions of the professors in psychology. This knowledge supposes a built knowledge coming from theories, practices and experiences. The professional development implies a learning process in which the reflection occupies a central place. The fellow in formation is allowed by this process to explore and to examine its own experiences and knowledge in order to achieve a new understanding that can be translated in action. Following this axis of the investigation we explored the positioning of practitioner-students about the Psychology in different moments of their formation, particularly in the instance of assuming the teaching of the psychologist discipline knowledge. The obtained information confirms our hypothesis about the incidence that the permanent interrogation on the ways of conceiving and thinking the psychologist discipline and its teaching, has on the exercise of the educational practice.

## Key words

Conceptions Psychology Teaching Positioning

## INTRODUCCIÓN

La presente ponencia se enmarca en el programa de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la psicología que venimos desarrollando desde 1998, a partir de diversos proyectos de investigación.

Se aborda el desarrollo del conocimiento profesional de los profesores en psicología en el contexto formativo utilizando un dispositivo que en sus distintas instancias promueve la iniciación del futuro docente en el proceso reflexivo que guiará su práctica profesional.

El proceso de construcción del conocimiento profesional en los profesores supone la transformación de los distintos tipos de conocimiento que el sujeto ha adquirido, tanto de su experiencia en relación al mundo (conocimiento cotidiano), como en su formación de grado (conocimiento académico: disciplinar y pedagógico). Investigar el desarrollo del conocimiento profesional en los profesores de psicología responde a la necesidad de comprender y mejorar los procesos de formación docente.

## DESARROLLO

Año tras año, al iniciar las actividades curriculares, nos encontramos con una demanda insistente por parte de los alumnos: *queremos que nos den las herramientas necesarias para poder dar una clase*. Este "queremos que nos den" expresa el malestar propio de una falta, carencia de algo que se juzga necesario para *estar* al frente de una clase, aunque en general no se sepa bien qué se quiere decir con "herramientas necesarias". Se juzgan carentes de un "poder" vinculado a un "saber hacer" docente. Se trata de un *saber hacer* con carices de *instrumento* (procedimiento, plan, método) que se podría adquirir y que, por lo tanto, alguien podría suministrar. En contraposición con esta lógica, las clases prácticas se estructuran según la modalidad propia de un grupo de formación, con el propósito de que los practicantes se acerquen a la acción simbólica de pensar su propio proceso de prácticas.

Cuando no problematizamos los modos de pensar la enseñanza, las prácticas rutinarias suelen estar acompañadas de la tradicional idea de suponer que el conocimiento precede a la práctica y que la enseñanza es algo que se le hace a alguien, en lugar de pensar la enseñanza como una construcción cooperativa. En este punto, el estudio del pensamiento docente -en sus múltiples dimensiones- adquiere relevancia, sobretudo si se considera que históricamente ha quedado relegado de la agenda didáctica (Litwin, 1997).

En los contextos institucionales actuales, las prácticas pedagógicas fueron relegadas por las operaciones mediáticas, mientras que la subjetividad presenta los signos de la inestabilidad y la inmediatez (Corea, 2004).

Porlán Ariza, Rivero García y Martín del Pozo (1998), desde una perspectiva constructivista, se interrogan sobre la influencia del *conocimiento profesional sobre el conocimiento escolar* en la manera de interpretar y actuar en la enseñanza. Desde ahí observan que los docentes que tienen creencias constructivistas tienen mayor capacidad para detectar las concepciones alternativas de los estudiantes, utilizar más estrategias para inducir el cambio conceptual, etc., frente a los empiristas.

Grossman, Wilson y Shulman, (2005), advierten sobre las consecuencias de que la formación del profesorado se centre en metodología didáctica e ignore los conocimientos de la materia per se. Los mismos practicantes identifican docentes que, aún teniendo un destacable caudal de conocimientos sobre su disciplina, no podían generar aprendizajes significativos. De sus investigaciones surge que el conocimiento de la disciplina no sólo afecta la selección y organización de los contenidos a enseñar, sino también la metodología de enseñanza. Destacan que "el conocimiento de la disciplina experimenta una *transformación* cuando los practicantes se preparan para enseñar y cuando en la enseñanza misma se encuentran con el contexto institucional, el currículo y el conocimiento de los alumnos" (2005, p. 10).

Atkinson y Claxton (2002), abandonan la idea tan extendida de que uno puede liberarse sin más de las ideas inconscientes (creencias tácitas de los profesores) haciéndolas concientes por

medio de la reflexión. Sin desconocer la relevancia de los procesos de planificación y de reflexión, indagan sobre la *inmediatez* propia de la acción docente en el aula. Según los autores, la *intuición* proporciona “un medio holístico de conocer de naturaleza inconsciente pero no carente de base. Al contrario su base la constituye la totalidad de lo que ha sido conocido pero que, debido a su magnitud y complejidad, no puede mantenerse en la conciencia” (2002, p. 17).

Sus teorizaciones abonan la idea de que las actuaciones docentes se ven afectadas por las elecciones que han sido efectuadas en el periodo de formación. En este sentido, sostienen que “cualquier intento de describir la práctica profesional con objeto de que los conocimientos resultantes puedan ser aplicados por quienes trabajan en ese campo, está perdiendo de vista la naturaleza individual y cultural de los procesos cognitivos que, más que en la pura y simple memoria, se basan en la adaptación del conocimiento a los propósitos, emociones, preferencias, marcos de referencia y visiones del mundo de cada persona y a los significados y recuerdos colectivos culturales” (2002, p. 15). Los desarrollos teóricos citados brindan argumentos para concebir al pensamiento docente en su complejidad, es decir, como un conjunto de conocimientos, representaciones conscientes e inconscientes, identificaciones y culturas que constituyen una trama subjetiva desplegada en la enseñanza.

## METODOLOGÍA

Nuestros estudios se enmarcan en una perspectiva de investigación cualitativa, en tanto apuntamos a rescatar las acciones y discursos de los sujetos implicados, con el propósito de acceder a las estructuras de significación que subyacen y le dan sentido. La narrativa adquiere un papel relevante en tanto constituye un medio para plasmar y trazar tintes subjetivos[i].

El dispositivo de formación, implementado en la cátedra, prevé el uso de diferentes instrumentos para promover el encuentro de los practicantes con sus propios recorridos formativos; entre esos instrumentos se encuentran la biografía escolar, la observación, el cuestionario, la autoevaluación.

En el caso del cuestionario las preguntas procuraron ser amplias con el propósito de evitar cercar las respuestas con categorías preestablecidas, a la vez que, abarcar un doble sentido: a-) indagar las representaciones en torno a la Psicología y su enseñanza en momentos específicos de la formación; b-) enfrentar a los practicantes con sus propias representaciones.

A los fines de este trabajo, limitamos el análisis al cuestionario administrado a los practicantes al comienzo del curso y al iniciar las prácticas propiamente dichas, es decir, al momento de enseñar los contenidos disciplinares.

El material que se presenta contiene los rasgos que aparecen con mayor frecuencia en las respuestas de veintidós practicantes de los años 2006 y 2007.

## ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Preguntas al iniciar el curso: a-¿Qué entienden por Psicología hoy?; b- ¿Cómo la entendían al comienzo de la carrera? Las respuestas permiten identificar los siguientes cambios/rupturas/transformaciones en sus concepciones:

- Desde una representación de la Psicología como disciplina que estudia la “patología” psíquica, a una que contempla la “salud mental” en su generalidad.
- Desde una perspectiva que concibe a la Psicología como medio para “ayudar” a las personas que sufren, a una perspectiva que contempla la “intervención en diferentes campos”.
- -Desde una concepción de la Psicología como cuerpo de conocimientos “unificados”, a la noción de “disciplina científica” que incluye “corrientes diversas” (con “objetos” y “métodos” disímiles).

c. ¿Qué características y/o dificultades creen que tiene este conocimiento a la hora de ser enseñado?

Todos los practicantes pudieron anticipar “obstaculizadores” a la hora de pensar su enseñanza en los distintos niveles: abstracción de sus conceptos; coexistencia de paradigmas; vulgarización de sus contenidos; desvalorización de la disciplina desde el

imaginario social.

En cuanto a los “facilitadores”, sólo hacen mención tres entrevistados: los alumnos contarían con nociones sobre Psicología (esquemas previos) que constituirían insumos para la enseñanza de nuevos contenidos.

Preguntas al iniciar las prácticas docentes:

d. Ahora que las prácticas se inician, ¿considera que su concepción sobre Psicología, y su enseñanza, se ha modificado? ¿Por qué? ¿En qué aspectos?

No vislumbran un cambio en sus concepciones acerca de la Psicología al inicio de las prácticas, pero sí acerca de su enseñanza. Cambio que asocian a la inminencia de asumir la enseñanza.

e. ¿En qué año cursó las asignaturas de formación pedagógica? ¿Piensa que el acceso al conocimiento pedagógico debería haberse dado en años anteriores? En caso de negación o afirmación, aclare por qué.

La elección de la carrera del Profesorado se realiza, mayoritariamente, con posterioridad a la de la Licenciatura. Hacen una lectura crítica sobre su acercamiento a las materias pedagógicas, instancia que califican como “tardía”.

## A MODO DE CIERRE

El docente al presentar el conocimiento transmite su particular relación con él, incluso las razones de ese vínculo, lo que incide directamente en los intereses de los alumnos (Compagnucci y Cardós, 2002). La significación que cobra la relación del docente con el conocimiento orientó nuestra indagación y abre nuevos interrogantes acerca de cómo podemos intervenir sobre dicha relación, en las instancias de formación.

Al formular las preguntas que analizamos en este apartado, lejos estamos de la intención de poder identificar en los practicantes representaciones erróneas que se podrían modificar sin más, haciéndolas conscientes a través de un ejercicio reflexivo. Antes bien, ellos se encuentran con la complejidad de un recorrido formativo que incluye las huellas de sus elecciones, la distancia con sus primeras representaciones, el impacto subjetivo del paso por la facultad, la inclinación tardía por el profesorado...Y toman decisiones, construyen posiciones, articulan criticidad.

En este sentido, hacen hincapié en los cambios en sus concepciones sobre la enseñanza de la Psicología, antes que en el modo con que se vinculan con los contenidos propiamente dichos. La preocupación sobre la enseñanza se centra en las dificultades que presenta la especificidad de sus contenidos a la hora de promover aprendizajes, proyectando en sus futuros alumnos las vicisitudes de sus propios recorridos formativos. La complejidad con que se encuentran los lleva a subrayar las dificultades de su enseñanza ignorando las posibilidades de aprendizaje que abren temáticas tan próximas a las vivencias de los alumnos.

Se relevan respuestas que refieren a conceptualizaciones en torno a la relación psicología/ psicoanálisis que por sus implicancias epistemológicas y sus consecuencias a la hora de enseñar, inducen a profundizar la indagación.

Los estudios sobre el pensamiento del profesor permiten afirmar, que una de las cuestiones vitales de la implicancia de dicho pensamiento, es el *modo* con el que los docentes se vinculan con sus fuentes. La práctica de la enseñanza constituye la instancia propicia para promover la articulación entre los trayectos formativos y las decisiones que conlleva pensar la docencia.

---

## NOTA

[i] Según Michael Huberman, “alcanzamos nuestra identidad y la idea de nosotros mismos por el uso de la configuración narrativa, y totalizamos nuestra existencia comprendiéndola como la expresión de una historia simple que se revela” (1995, p. 187).

## BIBLIOGRAFÍA

ATKINSON, T.; CLAXTON, G. (2002). El profesor intuitivo. Introducción. España, Octaedro.

COMPAGNUCCI, E. & CARDÓS, P. (2002). “El adolescente frente al conoci-

miento". Revista Internacional e Iberoamericana de Orientación Vocacional Ocupacional. Univ. Nac. de La Plata, Volumen N°3, pp. 93 -114.

COMPAGNUCCI, E. & CARDÓS, P. (2006) "Dispositivos de formación para la enseñanza en Psicología". Revista Praxis Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria. Universidad Nacional de La Pampa Año X, N° 10, pp. 29 a 33.

CORIA, A.; EDELSTEIN, G. (1996) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires. Kapelusz.

GROSSMAN, P.L.; WILSON, S.M. y SHULMAN, L.S. (2005). "Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza". En: Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado. 9, (2), 1-24. (Publicación original: "Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching", en M. C. Reynolds (ed.): Knowledge Base for The Beginning Teacher. Pergamon Press, Oxford, 1989, 23-36. Traducción de Pedro de Vicente Rodríguez.)

HUBERMAN, M. (1998). "Trabajando con narrativas biográficas." En: La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. McEwan, H. y Egan, (comp). Buenos Aires, Amorrortu.

LITWIN, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires, Paidós. Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1998). "Conocimiento profesional y Epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones". Enseñanza de las ciencias, 16 (2), 271-288.

# EL/LOS CONSTRUCTIVISMO/S EN LOS DISCURSOS OFICIALES ESCRITOS, PRODUCIDOS EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA DE LA DÉCADA DE 1990 EN ARGENTINA

Tenutto, Marta Alicia

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. PROFOR. Argentina

---

## RESUMEN

Este proyecto se concretará a partir del análisis de enunciados que funcionaron como "estructuradores" de los discursos pedagógicos de los últimos años que, al mismo tiempo, fueron entronizados por la producción documental: el/los constructivismo/s como forma de acercamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje y como aquello que delinea el modo de "ser" del docente que pretende constituirse en un "buen docente"

## Palabras clave

Discursos oficiales Constructivismos

## ABSTRACT

THE CONSTRUCTIVISMOS/S IN THE OFFICIAL WRITTEN SPEECHES PRODUCED IN THE FRAME OF THE EDUCATIONAL REFORM OF THE DECADE GIVES 1990 IN ARGENTINE

This project will make concrete from the analysis of terms of reference that worked like "estructuradores" of the pedagogic speeches of last years that, at the same time, were enthroned by the documentary production: the constructivismo/s like form of approximation to the processes of education and learning and as that one that delineates the way of "belonging" to the teacher who tries to be constituted in a "good teacher".

## Key words

Discursos oficiales, Constructivismos

---

## 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el contexto de la reforma educativa de 1990 en Argentina, a través de diversos dispositivos y bajo el imperativo de profesionalización docente, se profundizó la prédica iniciada en la década anterior cuando se instaba a los docentes a cambiar de perfil si pretendían constituirse en "buenos docentes". Se trataba de una propuesta que, atravesó los espacios y las jurisdicciones, fue ofrecida a través de los discursos públicos psico-educativos aún en aquellas jurisdicciones en las que se había optado por la no adopción de la Ley Federal de educación. Este proyecto se concretará a partir del análisis de enunciados que funcionaron como "estructuradores" de los discursos pedagógicos de los últimos años que, al mismo tiempo, fueron entronizados por la producción documental: el/los constructivismo/s como forma de acercamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje y como aquello que delinea el modo de "ser" del docente que pretende constituirse en un "buen docente". Se trata de propuestas enmarcadas en las prácticas de reforma del Estado de 1990 que suministraron nuevas formas mediante las que se procuró "normalizar" los modos de ver el mundo (en este caso, en su vinculación con la enseñanza, el aprendizaje y el papel del docente). Por lo expuesto es que el presente proyecto investigará los discursos oficiales en textos psico-educativos destinados a los docentes del nivel primario de la educación que abordan a el/los