

COMPETENCIAS CÁLIDAS Y FRÍAS Y ENTRAMADOS DE EXPERIENCIAS Y CONCEPTOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA: EL ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL DE LA VIVENCIA COMO UNIDAD DE ANÁLISIS DEL DESARROLLO

Erausquin, Cristina; García Labandal, Livia; González, Daniela y Meschman, Clara

Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires


cristinaerausquin@yahoo.com.ar

RESUMEN

El objetivo es presentar un *entramado* de preguntas, experiencias y conceptos desarrollados a través de dos líneas de indagación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Un Proyecto, dirigido por Mg. Erausquin, es “Construcción de conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en Sistemas de Actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado” de la Programación UBACYT 2012-2015, acreditado y subsidiado por Secretaría de Ciencia y Tecnología de UBA. Uno de sus objetivos es describir y analizar los *modelos mentales situacionales* y sistemas representacionales de los Profesores de Psicología para la intervención en *situaciones-problemas* vinculadas a demandas de su ejercicio profesional. El otro es el Proyecto PROINPSI, dirigido por Mg. García Labandal, “El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación”, de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología, de UBA. Esta investigación se aboca a estudiar las prácticas docentes de profesores en Psicología, en un contexto formativo que conlleva el desarrollo de saberes complejos ligados a la praxis de la enseñanza. Son sus objetivos analizar en Profesores de Psicología en Formación indicadores de *competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas*, al inicio y al cierre de las prácticas de enseñanza.

El trabajo abre interrogantes a partir de la indagación, entre 2003 y 2006, de la participación de “psicólogos en formación” en Prácticas Profesionales en su formación de grado, y la exploración de sus narrativas acerca de los profesores de Psicología que habían tenido en la escuela secundaria, y la “pasión” que les habían transmitido por su profesión, a través del relato de su experiencia.

Continúa el hilván de preguntas y descubrimientos, retomando fortalezas y nudos críticos hallados, en una primera etapa de indagación sobre Profesores de Psicología, entre 2007 y 2010. Utilizando *Cuestionarios de Situación Problema de la Práctica Docente*, se indagaron cambios cognitivos y actitudinales relevados en *modelos mentales situacionales*, entre el inicio y el cierre de las “prácticas de enseñanza” en su formación de grado. Esa indagación se sustentó en un marco epistémico que articulaba tradiciones socio-culturales de “comunidad de práctica”, tradiciones socio-históricas de



Teoría de la Actividad y tradiciones cognitivo contextualistas que focalizaron el cambio cognitivo en escenarios educativos. Las fortalezas y nudos críticos que aparecieron entonces como hallazgos se constituyeron en desafíos movilizados de enriquecimiento y expansión de la Formación del Profesorado.

Por último, en el tercer tiempo, ya en el marco del Proyecto PROINPSI de Investigación, utilizando un *Guía de Observación para Tutores de Prácticas docentes* y una *Entrevista Estructurada para Profesores en Formación autoadministrable*, se exploran indicadores de fortalezas y precursores de nudos críticos, en materia de *competencias del profesorado*. Aparecen evidencias de fortalezas significativas halladas, y también de dificultades y obstáculos situados en los planos personal, interpersonal, institucional, que merecen ser analizadas, y que constituyen profundizaciones y nuevos descubrimientos enlazados con los anteriormente mencionados.

Los hallazgos son revisados a la luz de las unidades de análisis de los enfoques socio-histórico-culturales y su constitución en una especie de antídoto frente a la escisión y a los reduccionismos “al sujeto” y “del sujeto” en los que la Psicología Educativa en particular, y la disciplina psicológica en general, históricamente se ha instalado. Unidades de análisis heterogéneas, en transformación, históricas, atravesadas por tensiones y conflictos, pero que no pueden ser comprendidas ni transformadas a través de la intervención, si no nos adentramos en el modo en que se enlazan entre sí sus dimensiones, conformando significados y sentidos que las abarcan en su complejidad y polifonía.

El análisis de las llamadas “competencias cálidas” y “competencias frías” convoca la necesidad de articularlas, así como de generar “entramados” de experiencias y conceptos en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la formación del Profesorado de Psicología - ¿o tal vez no sólo del Profesorado de Psicología? -.

El análisis se expande a la luz del re-descubrimiento y reelaboración – entre diferentes autores internacionales del enfoque socio-cultural - del concepto de “vivencia” como unidad de análisis, que articula emoción y cognición, y es enunciada como tal en los últimos años de la vida de Vygotsky, en relación a la situación social de desarrollo y a la zona de desarrollo próximo. Esta última categoría, revisitada en algunos escritos atribuidos a Vygotsky, se replantea en relación a la subjetividad en desarrollo, señalando claramente la refracción que la “vivencia” del sentido subjetivo ofrece, en diferentes momentos de la vida, a la internalización, y contrariando una acepción de la internalización como “reflejo reproductivo inmediato de la realidad”.

Palabras claves: competencias- profesores de psicología- vivencia- unidad de análisis


TRABAJO COMPLETO

Introducción

El trabajo se sitúa en el *entramado* de dos Proyectos de Investigación que se nutren mutuamente. Uno es “Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica”, de la Programación UBACYT 2012-2015, acreditado y subsidiado por Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UBA. Uno de sus objetivos es describir y analizar los *modelos mentales situacionales* y sistemas representacionales de los Profesores de Psicología para la intervención en *situaciones-problemas* vinculadas a demandas de su ejercicio profesional. El otro es Proyecto PROINPSI “El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación”, de la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología (UBA). Esta investigación se aboca a estudiar las prácticas docentes de profesores en Psicología, en un contexto formativo que conlleva el desarrollo de saberes complejos ligados a la praxis de la enseñanza. Son sus objetivos analizar en Profesores de Psicología en Formación indicadores de *competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas* que se manifiestan al inicio y al cierre de las prácticas de enseñanza, así como sus representaciones en torno de las competencias comprometidas en las prácticas desarrolladas.

Desarrollo

El problema de indagación tiene como punto de partida una pregunta surgida en la primera etapa de nuestra historia de investigación de la *formación de psicólogos*. Cuando se instalaban las Prácticas Profesionales y de Investigación como requisito de la Licenciatura en Psicología de la UBA, se desarrolló un seguimiento exploratorio de los 1364 Estudiantes que cursaban las Prácticas, entre 2000 y 2001, administrando a una muestra intencional de 135, un Cuestionario sobre las razones por las cuales elegían un área de Actuación del Psicólogo como proyección personal de profesionalización. En relación a ello, se preguntaba por qué habían elegido la Carrera, para llegar a qué metas personales y qué influencias reconocían. La información fue analizada, y presentadas y publicadas conclusiones en diversos trabajos (Erausquin et al., 2010). Pero algo nos llamó la atención. Esos “psicólogos en formación” recordaban frecuentemente al profesor de Psicología que tuvieron en la escuela secundaria, y lo asociaban a su elección de Carrera, aun cuando no admitían “influencia” alguna. Tengamos en cuenta que los profesores que ellos habían tenido, no tenían formación pedagógica, y no transmitían tampoco amor por la enseñanza de la disciplina. En entrevistas que realizamos, aparecía esta figura: “nos transmitía la pasión por lo que hacía”: su trabajo con pacientes, la clínica, su trabajo con jóvenes, ayudarlos a que sus voces fueron oídas. Esa *pasión* (Larrosa, 2003) posibilitaba identificarse; la




trasmisión de una experiencia más que un concepto o una teoría, generaba interés, motivaba, construía una fuerza.

Años después, investigamos cambios que se producían en los Modelos Mentales de los “profesores de Psicología en formación”, entre el inicio y el cierre de las Prácticas de la Enseñanza, en UBA y como Egresados en ejercicio profesional. Un *nudo crítico* relevado, en ambos, fue *la especificidad de la enseñanza de Psicología en el enfoque del problema*. La mayoría parecían analizar una experiencia como profesores, sin diferenciar la enseñanza de la Psicología de la enseñanza en general. La especificidad de la enseñanza de la Psicología aparecía, sólo en algunos casos, vinculada a los contenidos en su condición de obstáculo y promovedor del conflicto cognitivo, a su permeabilidad a la re-descripción representacional y a su vinculación con los problemas vitales de los alumnos. Predominaba la figura del *compromiso con la atención a la persona y sus necesidades* con escasa presencia del *compromiso con el conocimiento disciplinar* en su transferencia a la enseñanza (Erausquin et al. 2010). Sostuvimos necesario *construir perfiles de competencias del profesor de psicología*, que dibujaran perspectivas sobre su especificidad en el ámbito de la enseñanza, diferenciándolo de otras funciones del psicólogo en el área educativa, pero también de otros profesores de otras disciplinas. El saber psicológico está presente “en acto” en la intervención educativa que reflejan los modelos mentales de los profesores de Psicología en ejercicio – sosteníamos -: en su “escucha”, en su modo de abrir espacios para la habilitación y acogida de sujetos, o atender a una dinámica grupal inter-subjetiva en el aula. Pero ese saber que se aprehende por identificación, implícito, es diferente de la toma de conciencia, objetivación, reconstrucción de la producción histórica del saber, anticipación de su aplicación a la resolución de problemas genuinos en el desarrollo de los sujetos.

Marco referencial

Se han analizado representaciones de *profesores de psicología en formación* (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman, 2010) en el marco de la configuración conceptual de las *teorías implícitas* de Rodrigo (1999:39) quien sostiene que, "las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas que componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social". Estas teorías no son conceptos aislados sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos y son diferentes a las teorías científicas. "Las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales [que incluyen cargas motivacionales y afectivas], obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social" (Rodrigo y otros, 1999:117). Las teorías implícitas, para adaptarse a las peculiaridades cognitivas de las situaciones, se integran en un *modelo mental de la situación*, entendido




como “representación dinámica y temporal basada en una parte específica de nuestras creencias sobre el mundo, activada y actualizada por los contenidos de la tarea o situación”, que organizan el significado del conocimiento de acuerdo al contexto. Esta posición es compatible con las afirmaciones de Schön (1998) de que, en el *aprendizaje de la práctica profesional*, no se encuentran problemas ya armados sino situaciones complejas, mal estructuradas, con límites borrosos, singulares, de fuerte implicación para quienes las abordan, atravesadas por múltiples relaciones y perspectivas. El profesor dirige la situación globalmente, pero debe resolver problemas específicos, independientes unos de otros, para trabajar los complejos aspectos del aprendizaje. Los *profesores de Psicología en formación*, durante el cursado de la asignatura, desarrollan apropiación participativa de herramientas (Rogoff 1997) y competencias (Perrenoud, 2004) para las actividades docentes en diferentes *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991). En la competencia se integran: saber, saber hacer y saber ser. Las Prácticas del Profesorado son escenarios socioculturales formativos que pueden constituir dispositivos para la composición de cogniciones distribuidas en zonas de desarrollo próximo, entendidas las mismas como *zonas de interacción y construcción social de conocimientos e identidades*. El propósito es identificar la diversidad de sentidos de la experiencia de los “Profesores de Psicología en formación”, a partir de su participación en la experiencia práctica y la reflexión crítica que desarrollan en sus interacciones.

Competencias del Profesor de Psicología para ayudas cálidas y frías

Se entiende la *competencia profesional* como fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social. En palabras de la UNESCO, no basta conocer y saber hacer, es necesario *ser* profesional. La profesionalización docente constituye un desafío para los sistemas de formación.

No se trata de una mera suma de capacidades, sino saber estructurado y construido sobre la base de un capital de recursos disponibles, que en interacción con nuevos aprendizajes permiten el efectivo desempeño profesional. En el campo del desarrollo de competencias, la formación no puede consistir solamente en aprobar asignaturas, tal y como se plantea en las instituciones educativas. Es necesario integrar conocimientos experienciales y prácticas. El enfoque de la formación basada en la competencia ha significado un paso adelante en el sentido de poner mayor énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo y reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva y orientada a la solución de problemas.



Para Toledo (2006) la competencia es la posibilidad que tiene un individuo, de movilizar de manera intencionada un conjunto integrado de recursos afectivos y cognitivos en vías de resolver una familia de situaciones problema. Alude a la capacidad de recurrir a los conocimientos adquiridos tanto académicos como experienciales, a las habilidades intelectuales y sociales, a los intereses propios o de sus pares, apropiándose de ellos en forma intencionada.


Esta autora considera nodales en la formación docente las dimensiones: didáctica, evaluativa y metacognitiva. La *competencia didáctica* refiere la habilidad del docente para establecer una relación de enseñanza; implica la construcción de un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes, en la perspectiva de una acción delimitada en un encuadre espacio temporal académico determinado, y cuya finalidad es provocar cambios.

La *competencia evaluativa* remite a la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos. Implica el buen uso del saber y del saber hacer en situaciones dadas, saber intervenir, buscando los indicadores que expresen que el sujeto ha logrado los objetivos educacionales. Incluye la capacidad para concebir y generar situaciones evaluativas de acuerdo al nivel de los alumnos, con una visión amplia de los objetivos que deben lograr, señalando el progreso de cada uno en una aproximación formativa y de regulación de su aprendizaje.

La *competencia metacognitiva* es la capacidad de la persona para preguntarse acerca de sus procesos cognitivos, para planificarlos, para evaluarlos antes, durante y después de la realización de una tarea, así como reajustar sus acciones cuando esto sea necesario. Le permite continuar aprendiendo y facilita estrategias para hacerlo.

¿Esta tríada de competencias cruciales para la formación de profesores, consiste en la capacidad de ofrecer *ayudas cálidas, ayudas frías, o la difícil y ponderada articulación entre ambas*? ¿No es un *entramado* (Cazden, 2010), una unidad heterogénea de emociones y cogniciones, de empatías y distanciamientos, de identificaciones y diferenciaciones, de concretos y abstractos, de experiencias y conceptos, lo que se requiere? Como las unidades de análisis de los enfoques socio-culturales: heterogéneas, dinámicas, distribuidas, con tensión conflictiva entre sus componentes, pero en las que unas dimensiones permanecen vinculadas a las otras en sentidos y significaciones.

Las competencias emocionales en tanto conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, posibilitan comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales que acontecen en los espacios educativos. La formación docente universitaria implica generar condiciones para que los actores involucrados, tanto estudiantes como docentes, puedan vivenciar, al decir de Larrosa (2003), *su experiencia* de aprendizaje, desarrollando, consecuentemente un proceso que los lleve a




comprometerse con aprendizajes que trasciendan el aula universitaria, recuperando los saberes y las experiencias de vida valiosas que les permitan potenciar su futura tarea como docentes.

Las competencias socioemocionales pueden constituir en el aula un valioso instrumento de *influencia social*, en tanto permiten generar cambios en el pensamiento, actitudes y comportamientos de los demás. Son *vehículo de satisfacción*, ya que propician relaciones interpersonales más constructivas, permitiendo una adecuada adaptación al contexto y posibilitan al profesor adaptarse a un *escenario áulico* cada vez más complejo, teniendo un valor *protector*, ya que optimizan las relaciones y crean un buen clima laboral, que evita situaciones de estrés, ansiedad y alteraciones anímicas cada vez más frecuentes en el trabajo docente.

Aportes del enfoque histórico cultural: Vygotsky y la vivencia como unidad de análisis del desarrollo.

Una de las cuestiones clave que se plantean en el debate acerca del desarrollo de las capacidades mentalistas es el lugar de lo “afectivo” y lo “cognitivo” en la ontogénesis de estas competencias. O qué aspectos cognitivos más fríos y qué aspectos cognitivos más cálidos se ponen en juego a la hora de construir una mente capaz de atribuir intencionalidad a otras mentes y a la propia. Este planteamiento está presente en el modelo vigotskiano y puede iluminar, en nuestro caso, la consideración de la constitución de la *teoría de la mente* como un proceso *psicológico superior rudimentario*, desde el momento en que un componente fundamental aparece en escena en el espacio de implicación intersubjetiva: el vínculo afectivo. Aunque el propio Vygotsky estaba interesado en las emociones, no llegó a establecer de manera explícita la importancia de las relaciones vinculares y la afectividad en el contexto de la zona de desarrollo próximo, predominando la visión del proceso cognitivo en colaboración. En el primer capítulo de *Pensamiento y lenguaje*, sin embargo, Vygotsky dice: “La primera cuestión que se plantea cuando hablamos de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los restantes aspectos de la conciencia es la conexión entre el intelecto y el afecto. Como es sabido, la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología”. Separar el pensamiento del afecto obtura las posibilidades de indagar acerca de cómo el afecto influye en el pensamiento y cómo influye el pensamiento en el plano afectivo. “El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectivo-volitiva.” (1934/1993: 342)

Consideramos a la actividad mentalista del profesor como un proceso siempre abierto, con posibilidades de reinterpretar (redescribir) en niveles de mayor complejidad su comprensión del mundo



mental y social. Por otra parte, coherente con esta contingencia, no se dibuja en el horizonte de la ontogénesis un punto de llegada o una teleología particular para el desarrollo de las competencias mentalistas, sino que puede seguir diferentes vías según las (contingentes) interacciones entre las personas y con los artefactos de la cultura.


Algunos resultados preliminares que hilvanan nuevas preguntas

En las observaciones de clases llevadas a cabo durante 2012, en las prácticas de enseñanza en el nivel superior, fue posible visualizar la presencia sostenida de *indicadores* que recurrentemente alcanzan frecuencias y niveles de logro altos, mientras otros aparecen como puntos de fragilidad y comienzan a perfilarse como *precursores críticos*.

Los indicadores que dan cuenta de fortalezas en los *profesores de Psicología en formación* son: 1) el diseño de la planificación; 2) las operaciones ligadas al diagnóstico de las particularidades percibidas en el grupo clase, 3) la organización de estrategias y actividades en coherencia con los propósitos y objetivos de la clase, 4) el diseño de actividades y recursos de enseñanza apropiados para los alumnos, 5) la presentación de los temas en una secuencia didáctica, 6) la utilización de un lenguaje preciso y comprensible, y 7) la flexibilidad para modificar las actividades de enseñanza de acuerdo con la retroalimentación que se recibe a lo largo de la clase.

Los indicadores que evidencian puntos de fragilidad en los futuros profesores, apuntan a: 1) *lo relacional intersubjetivo* en el aula, la *gestión de la interacción* con los alumnos y la *facilitación de la participación*, teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje del grupo clase. Aparecen dificultades en el sostenimiento de vínculos empáticos que viabilicen poner en juego la mirada, la sonrisa y el sentido del humor como invitación a la participación activa. 2) Algo similar ocurre con la *dificultad para la incorporación de temas y comentarios que incluyan el humor*, los cuales colaboran en la creación de una atmósfera positiva de aprendizaje, motivando a los estudiantes a focalizar la atención y contribuyen a la mejor comprensión de los conceptos. Por otra parte, se observan dificultades situadas en: 3) el *manejo de los contenidos disciplinares específicos*, la solvencia respecto de los mismos, la capacidad para *establecer relaciones entre contenidos*, o *realizar recapitulaciones o cierres parciales* e intervenir cuando se advierten dificultades en la comprensión a lo largo de la clase, o cuando se hace necesario volver a trabajar los errores. Se evidencian dificultades en: 3) *la evaluación, tanto de los estudiantes en situación de aprendizaje, como en la propia autoevaluación* de los futuros profesores en formación.

Reflexiones



Competencias cálidas y frías hacen falta en su articulación y ponderación, y en relación a ambas, aparecen indicadores de fortalezas y de nudos críticos en los profesores de Psicología en formación. El desafío parece ser superar la *escisión*, crear *entramados de ayudas frías y cálidas*, con una teoría de la mente capaz de *acercarme al otro y sus vivencias*, a aquello que le hace no sólo pensar el mundo sino sentirlo de cierta manera, no sólo compartir significados conceptuales sino también aprehender sentidos que resuenan en las propias trayectorias, aprendizajes que dan formas siempre diferentes a lo aprendido, cuando se trata de genuinos procesos de *apropiación*. Trabajar para que el *sujeto de aprendizaje* vivencie algo que “haga la diferencia” y que lo ayudemos conformando colectivamente una *situación social, ambiental, favorecedora del desarrollo*, de la que seamos parte, como profesores de Psicología, aprendiendo en ella también a desarrollarnos.

Bibliografía

Cazden C. (2010) *Las aulas como espacios híbridos*. En Elichiry N. (comp.) *Aprendizaje y contexto*. Buenos Aires: Manantial.

Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Ortega, Meschman (2010) “Aprender a enseñar enseñando Psicología: continuidad y cambios en la experiencia formativa entre prácticas de enseñanza del profesorado universitario y contextos de actividad profesional”. Congreso de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

Larrosa, J. (2003) “Experiencia y pasión”. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. FCE.

Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.


Perrenoud, Ph. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Rodrigo M. J. y Correa (1999). “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI

Rogoff, Bárbara (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.

Toledo Pereira, M. (2006) *Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas*. En Revista de Orientación Educativa V20 N°38, p 105-116.



UNESCO (2009) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009).

http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Vygotsky Lev (1993) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Visor, 1934.
