

## El conocimiento profesional docente y la enseñanza de la Psicología

Paula Daniela Cardós

pauladcardos@gmail.com

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Eje Temático: Enseñanza de la Psicología

### Resumen

Esta ponencia se propone dar cuenta de las reflexiones que desde la labor llevada a cabo en la cátedra "Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza de la Psicología", venimos realizando sobre una de las temáticas centrales en el desarrollo de nuestra propuesta para la enseñanza, a saber: la construcción del conocimiento profesional docente. Focalizaremos en la temática y su particularidad en el caso de los profesores en Psicología, recuperando algunas ideas y conclusiones a las que arribamos en el marco de nuestras investigaciones.

Entendemos que la formación para la enseñanza, en el caso de los profesionales mencionados, requiere considerar de manera particular, no sólo la problematización en torno a las características del conocimiento psicológico sino también respecto a la relación que el docente ha establecido y sostiene con dicho conocimiento. Es delimitada como objeto de análisis y reflexión en el mismo proceso de formación, especialmente durante el tramo final y en el marco de un dispositivo que propicia la revisión crítica antes, durante y con posterioridad a la experiencia de "prácticas de la enseñanza" supervisadas (socialización pre-profesional) en el marco de la formación de Profesores en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

**Palabras clave:** Conocimiento Profesional Docente, Psicología, Enseñanza, Formación

### Abstract

This paper intends to give an account of the reflections that from the work carried out in the chair "Didactic Planning and Practice of the Teaching of Psychology", we have been doing on one of the central themes in the development of our proposal for teaching, Namely: the construction of professional teacher knowledge. We will focus on the theme

and its particularity in the case of teachers in psychology, recovering some ideas and conclusions to which we arrived in the framework of our investigations.

We understand that training for teaching in the case of the professionals mentioned requires a particular consideration not only of the problematization of the characteristics of psychological knowledge but also of the relationship that the teacher has established and has with this knowledge. It is delimited as an object of analysis and reflection in the same formation process, especially during the final stage of the same and within the framework of a device that encourages critical review before, during and after the experience of "Teaching" supervised (pre-professional socialization) within the framework of the training of Professors in Psychology in the UNLP.

**Keywords:** Professional Knowledge Teaching, Psychology, Teaching, Training

## Introducción

Esta ponencia tiene como propósito dar cuenta de las reflexiones que desde la labor realizada en la cátedra "Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza de la Psicología" venimos realizando con relación a una de las temáticas centrales en la propuesta para la enseñanza y formación de los Profesores en Psicología, a saber: la construcción del conocimiento profesional docente. Este proceso y las particularidades que cobra en el caso de los profesores en psicología han constituido un tema de investigación y reflexión a lo largo de los años y vinculado a los procesos de desarrollo profesional de los profesionales referidos.

Hemos delimitado como eje de nuestra propuesta de formación la noción de profesionalización entendida como:

[...] proceso que remite a los cambios en las maneras de ser, estar y hacer en la profesión y que se vincula tanto a la configuración de la identidad profesional como a la construcción del conocimiento profesional. Este modo de definir el desarrollo profesional docente incluye tanto las instancias de formación como las de socialización y actualización profesional" (Cardós, 2016:74).

Dicha noción se va configurando en el marco de la producción de conocimiento sobre la formación y prácticas de profesores y licenciados en psicología que se insertan laboralmente en contextos educativos. La construcción de su conocimiento profesional y la configuración de su identidad profesional han sido objeto de nuestras indagaciones

durante varios años y a partir de una sucesión de proyectos desarrollados en el marco del Programa de Incentivos de la Universidad Nacional de La Plata (1).

En esta oportunidad, focalizaremos en la construcción del conocimiento profesional docente y sus características, apuntando a la especificidad de ese proceso en el caso particular de los profesores en Psicología, recuperando algunas ideas delimitadas en las investigaciones mencionadas y, otras, producto de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación desarrollados en el contexto de la cátedra.

## Desarrollo

El conocimiento profesional docente suele definirse como el “complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica” (Sanjurjo, 2009: 128). Se trata de un conjunto de informaciones, de habilidades y de valores que los profesores han obtenido, por un lado, a partir de su participación en procesos de formación (tanto inicial como continua) y, por otro, como resultado del análisis de su experiencia (Montero, 2001). Este conocimiento, se pone de manifiesto cuando el docente enfrenta las demandas de complejidad, de incertidumbre, de singularidad y de conflicto de valores propia de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y crecimiento profesional.

La preocupación por conocer qué saben los docentes pasa a ocupar un plano relevante con el auge de la Psicología cognitiva, la corriente interpretativa, la utilización de métodos etnográficos y, fundamentalmente, cuando este conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas se orientan a la enseñanza, a los docentes y a lo que acontece en las aulas (Angulo Rasco y otros, 1999).

A su vez, la crisis de confianza en las profesiones a la que refiere Donald Schön (1998), cuestiona la posesión de un conocimiento profesional capaz de dar respuesta y de resolver los problemas que la realidad impone y que, cada vez más, se caracterizan por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación. El modelo de racionalidad técnica, en el que la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales a partir de la aplicación de la teoría y la técnica, encuentra sus límites ante la realidad sobre la que debe actuar el profesional. En la práctica profesional los problemas no se presentan como datos para el profesional, sino que deben ser contruidos a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que resultan incomprensibles, preocupantes e inciertas (Schön, 1998). La alternativa es, según el autor, una epistemología de la práctica en la que la reflexión ocupa un lugar central.

Desde esta perspectiva, se alerta respecto a la especialización profesional y a su efecto

en términos de “estrechez de miras”. A medida que la práctica se convierte en rutina, a partir de su repetición y el saber desde la acción se hace implícito y espontáneo, el profesional puede perder la oportunidad de pensar en lo que hace. La reflexión sobre la práctica e incluso mientras ésta se lleva a cabo puede hacer emerger y, por ende, criticar las comprensiones tácitas que muchas veces obstaculizan la atribución de nuevos sentidos a las situaciones y al propio quehacer.

Asimismo, los estudios sobre principiantes y expertos han contribuido a la problematización de la práctica profesional, a la comparación entre las actuaciones de docentes expertos y novatos permitiendo también la extrapolación de sus resultados a los procesos formativos. Los modelos de razonamiento, de comportamientos y de contenido del conocimiento de los docentes expertos se constituyen en ejemplos para los profesores principiantes.

José Luis Medina Moya (2006) menciona un conjunto de trabajos en esta línea (Leinhardt & Greeno, 1986; Bereiter & Scardamalia, 1986; Lavelly, 1987; Krabbe & Tullgren, 1989, Berliner, 1986a, 1986b, 1987; Westerman, 1991 en Medina Moya) y extrae algunas conclusiones sobre las características del conocimiento profesional docente de los expertos. Plantea que: a) la experiencia no se define por el mero discurrir del tiempo sino por su relación activa con la práctica y b) los expertos poseen estructuras de conocimiento más elaboradas que los principiantes sobre experiencias previas, las que les permiten una mayor comprensión de la tarea de enseñar y la posibilidad de realizar predicciones sobre lo que puede acontecer en el aula.

Lo que distinguiría a los expertos de los principiantes no es el uso cotidiano de modelos formales sino el uso de la comprensión e interpretación situacional de los problemas. La actuación experta se orienta a: 1) la resolución de dificultades emergentes más que a problemas predefinidos; 2) los modelos formales son recursos para la acción y no prescripciones de ella; 3) aquello que constituye un problema es el producto de un proceso de negociación y construcción social antes que entidades que preexisten a la acción y se someten a procedimientos de codificación, de transmisión y de decodificación; 4) la lógica conceptual sigue y no antecede a la aprehensión intuitiva; 5) el contexto es el que define la realización de juicios a partir de estrategias formales y no a la inversa.

A medida que fue avanzando la investigación sobre el pensamiento de los docentes se produjo el pasaje de los estudios *sobre* su conocimiento (investigaciones enmarcadas en el “procesamiento de la información”) hacia aquellos que ponen el foco en el análisis *desde* dicho conocimiento. En estos últimos, el elemento cognitivo es uno entre otros factores de carácter contextual, personal, biográfico y experiencial.

En términos generales, se aprecia que la caída del programa proceso/producto

enmarcado en la tradición positivista y asociado con la tradición conductista y la emergencia del cognitivismo posibilitaron el viraje hacia el estudio del *pensamiento del profesor* (Bolívar, 2005), que contempla tanto las investigaciones de toma de decisiones y procesamiento de la información -incluyendo la comparación entre expertos y novatos hasta el estudio del conocimiento práctico personal desde un enfoque más cualitativo y etnográfico y focalizando en la organización del pensamiento de los profesores y en la naturaleza reflexiva de ese conocimiento en acción.

El conocimiento práctico -según Freema Elbaz, retomado por Medina Moya (2006)- incluye cinco dominios: 1) conocimiento de sí mismo; 2) conocimiento del medio; 3) conocimiento de la materia; 4) conocimiento del currículo y 5) conocimiento de la instrucción. A su vez, la autora delimita orientaciones que son las que indican la manera en que el conocimiento práctico se sitúa en relación con el mundo de la práctica. Las orientaciones incluyen lo situacional, lo personal, lo social, lo experiencial y lo teórico. Finalmente, se identifica una lógica u organización que estructura el conocimiento práctico a partir de reglas (enunciados breves sobre qué hacer y cómo en determinadas situaciones), principios (enunciados más generales que derivan de la experiencia e integran teoría y práctica) e imágenes (composiciones mentales acerca de cómo enseñar y que incluyen sentimientos, creencias, valores, deseos, etc.).

Hasta aquí hemos recuperado algunos planteos que nos sitúan de manera más o menos general respecto al conocimiento profesional docente, a fin de pensar aspectos que hacen y que resultan relevantes a la hora de proponer, de planificar y de desarrollar estrategias para la formación docente y, en particular, la de los profesores en Psicología.

Los “requerimientos epistémicos de la enseñanza” (Jackson, 2012) involucran tanto el conocimiento de los métodos como el de los contenidos didácticos y plantean la tensión, entre los aportes a la construcción del conocimiento profesional docente, tanto del sentido común como de una formación pedagógica específica, además del conocimiento disciplinar. A su vez, la investigación didáctica, en general, ha profundizado mucho más en cómo se enseña que en lo que se enseña.

Con relación a esto, las críticas al programa del *pensamiento del profesor* ponen en primer plano el “olvido” del contenido de enseñanza en pos de ahondar en procesos genéricos que pueden pensarse en relación a la enseñanza de las diferentes disciplinas.

La perspectiva aportada por Lee Shulman, según Antonio Bolívar (2005), pone el acento en el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan y cómo lo transforman en representaciones escolares comprensibles.

Medina Moya (2006) plantea que el conocimiento base para la enseñanza -planteado por Suzzane Wilson y otros (1987)- incluiría siete categorías o conocimientos: el pedagógico general, el de los alumnos, el del contexto, el del currículo, el de los fines educativos, el

de la materia y el didáctico del contenido pedagógico.

El conocimiento del contenido para la enseñanza o conocimiento de la “materia” de una disciplina remite a la información objetiva, organización de principios, conceptos centrales que sobre la misma va a poseer o no un profesor. El conocimiento del contenido implica un conocimiento declarativo que refiere a los hechos, los conceptos y las teorías que conforman una disciplina (conocimiento sustantivo). A su vez, contempla las normas para el establecimiento de la verdad o falsedad de sus postulados, es decir, de los métodos de investigación aceptados para producir conocimiento válido y de los medios por los que el nuevo conocimiento es introducido y aceptado en la comunidad científica de referencia (conocimiento sintáctico). Finalmente, las creencias acerca del contenido van a influir también en lo que se enseña y en cómo se lo hace. Éstas refieren a las concepciones que sostienen los docentes respecto a lo que es importante conocer de una disciplina y desde qué perspectiva hacerlo.

El modelo de Shulman sostiene que el conocimiento de la materia resulta imprescindible a la hora de pensar la enseñanza pero que por sí mismo no genera pistas de cómo hacerlo comprensible a los alumnos. El docente debe transformar ese contenido y, para llevarlo a cabo, requiere de lo que el autor denomina conocimiento didáctico del contenido.

El conocimiento didáctico del contenido se vincula al conocimiento de la materia y remite a la forma de enseñarla por parte del docente. Se trata de las transformaciones que el docente realiza de ese conocimiento en formas didácticamente eficaces. En otras palabras, los profesores transforman su conocimiento de la disciplina en representaciones didácticas:

La habilidad para transformar el conocimiento de la materia requiere algo más que el conocimiento de la sustancia y la sintaxis de la propia disciplina; requiere conocimiento de los aprendices y del aprendizaje, del currículum y del contexto, de los fines y de los objetivos, de la acción didáctica. También requiere un conocimiento de la acción didáctica específico de la materia (Wilson y otros, 2005: 21).

## Reflexiones finales

En función de lo presentado hasta aquí, es posible plantear que la formación para la enseñanza, en el caso de los profesores en Psicología, requiere considerar de manera particular no sólo la problematización en torno a las características del conocimiento psicológico sino a la relación que el docente ha establecido y sostiene con dicho



conocimiento.

En este punto es que esa relación puede ser objeto de análisis y reflexión en el mismo proceso de formación, antes, durante y con posterioridad a la experiencia de enseñanza que, en el caso particular del desarrollo de nuestra materia, constituyen las “Prácticas de la enseñanza supervisadas”.

En estudios anteriores (Compagnucci y otros, 2005; Compagnucci & Cardós, 2006, 2007) hemos delimitado objetos y niveles de reflexión en las narrativas que, producto de la autoevaluación, realizan los futuros profesores con el propósito de tomar distancia de su experiencia para propiciar el análisis y reflexión en torno a sus propias prácticas docentes. En la mayor parte de los casos, estas reflexiones se centran en el contenido curricular en tanto enfrenta al futuro profesor a la diversidad, a la abstracción y a la complejidad del conocimiento psicológico; un número menor de estudiantes reflexiona en torno a la transposición y/o transformación didáctica y sus implicancias en el desarrollo de las clases. La reflexión crítica respecto a las propias prácticas aparece en muy pocos casos y dando cuenta de un alto grado de implicancia en el proceso formativo y en las propias acciones.

En esos trabajos concluimos que “las prácticas” suscitan, en principio, reflexiones y acciones que evidencian la toma de conciencia respecto a la disciplina a enseñar y a la forma de hacerlo en términos de procedimientos, de actividades y de contextos.

Actualmente -y a la luz de los planteos teóricos antes referidos- recuperamos esos estudios para interrogarnos sobre cómo potenciar en la formación de grado la problematización en relación al conocimiento de la materia por parte del profesor en Psicología, atendiendo a las posibilidades de reflexionar respecto al conocimiento sustantivo y sintáctico que él mismo posee del conocimiento psicológico, así como al papel que sus propias creencias sobre el saber psicológico puede cobrar en la enseñanza.

En este sentido, hemos comenzado a promover el análisis y la reflexión sobre el conocimiento del contenido a partir de la problematización de los diseños curriculares lo que, en parte, conlleva a pensar la propia formación disciplinar en general y, en particular, para la enseñanza. Esta actividad, podría ser un primer paso para potenciar la transformación del conocimiento disciplinar en representaciones didácticas. Ello a partir de conmovir, en primer lugar, las ideas que sobre el papel de los diseños curriculares suelen construir los futuros docentes. Cabe mencionar que se aprecia que una gran mayoría de estudiantes sólo focaliza en su carácter prescriptivo en lugar de confrontar esa selección, jerarquización y organización de contenidos en función de su propio conocimiento disciplinar y de las posibilidades de enseñarlos a partir de ese análisis y de la relación que ello conlleva con los fines educativos y con las características de los

alumnos a quienes se dirigirá la enseñanza, así como del contexto en que se desarrolle. Finalmente cabe interrogarse respecto a si esta problematización respecto de la enseñanza del conocimiento psicológico en los términos propuestos debe propiciarse sólo al final de la formación de grado de los profesores en Psicología o si debería ser contemplada desde los primeros años de dicha formación.

## Notas

(1) Programa de Incentivos de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP): “EL PSICÓLOGO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO: INSERCIÓN Y TRAYECTORIAS PROFESIONALES” (2012-2013); “EL PSICÓLOGO EN EL CONTEXTO ESCOLAR: RELACIONES ENTRE FORMACIÓN Y PRÁCTICA PROFESIONAL” (2010-2011); “EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO: ESTUDIO DE GRADUADOS DE LA UNLP: SU INSERCIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO” (2008-2009); “LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA PSICOLOGÍA: ESTUDIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN PROFESORES Y PRINCIPIANTES” (2004-2007); “LA TRANSPOSICIÓN DEL CONOCIMIENTO PSICOLÓGICO: EL SABER, SUS MEDIACIONES Y LOS ACTORES” (2000-2002) y “LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y Cs. DE LA EDUCACIÓN DE LA UNLP” (1998-2000).

## Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J.F, Barquín Ruíz J y Pérez Gómez, A. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), pp. 1-39.
- Cardós, P. (2016). “Profesionalización de Profesores en Psicología graduados en la UNLP”. En *Revista Trayectorias Universitarias*. Universidad Nacional de La Plata, 2 (2), pp. 72-79.
- Compagnucci E. y Cardós P. (2006). “Dispositivos de formación para la enseñanza en Psicología”. En *Revista Praxis Educativa. Instituto de Ciencias para la Investigación Interdisciplinaria*, X (10), pp.29-32.
- \_\_\_\_\_ (2007). “El desarrollo del conocimiento profesional del Profesor en psicología”. En *Revista Internacional e Iberoamericana de Orientación Vocacional Ocupacional*, 7, pp. 103-114.
- Compagnucci E., Cardós P. y Scharagrodsky, C. (2005). “La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva”. En *XII Jornadas de Investigación de la Facultad*





de Psicología UBA. *Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*  
“Avances, nuevos desarrollos e integración regional”, Tomo I, pp. 203-205.

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Medina Moya, J. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (2009) (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Wilson, S., Grossman, P. y Shulman, L. (2005). “Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. Profesorado”. En *Revista de currículo y formación del profesorado*, 9 (2), pp. 1-24 [Publicación original: “Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching”, en M. C. Reynolds (1989), *Knowledge Base for The Beginning Teacher*, s/v, pp. 23-36. Traducción de Pedro de Vicente Rodríguez]

