

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA PSICOLOGÍA: ESTUDIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN PROFESORES Y PRINCIPIANTES

*Elsa Rosa Compagnucci**

Resumen

El proyecto de investigación *La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes*¹ tuvo entre sus propósitos iniciales indagar y comprender el sistema de creencias y representaciones de profesores y principiantes respecto a la enseñanza de la psicología, presuponiendo que los puntos de vista que los profesores tienen sobre el conocimiento psicológico afectan o inciden sobre el modo en que enseñan.

El enfoque general de la investigación apuntó a comprender y significar las implicancias que el pensamiento del profesor tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje de la psicología, conocimiento relevante para la formación continua del profesorado.

Considerando que un número importante de profesores comparte la docencia con el ejercicio profesional, uno de los aspectos a explorar fue el impacto que sobre el pensamiento del profesor, genera la relación docencia-profesión.

El proyecto se inscribe en un enfoque de investigación cualitativo, en el que la exploración y descripción no intentan señalar nexos

* Psicólogo Educacional. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología. Facultad de Psicología. UNLP. E-mail: march@flash.com.ar

¹ H383 Programa de Incentivos (2004-2007) Directora: Elsa R. Compagnucci.

causales del problema planteado sino comprender distintos aspectos del objeto de estudio. Ello permitió la aproximación a las prácticas de docentes expertos y principiantes, con el propósito de captar los constructos personales que mediatizan y significan la acción del docente en el aula.

Palabras claves: enseñanza - psicología - práctica - conocimiento

Abstract

Among their initial purposes the investigation project called «The Psychology teaching and learning: a study of the educational practice in professors and beginners», tried to investigate and to understand the professors' and beginners system of beliefs and representations related to the psychology teaching. It was presupposed that professor's points of view on the psychological knowledge affect or impact on their way of teaching.

The general focus of the investigation pointed to understand and to mean the implications that the professor's thought has on the psychology teaching and learning, outstanding knowledge for the faculty's continuous formation.

Considering that an important number of professors share the teaching with the professional practice, one of the aspects to explore was the impact that the teaching-profession relationship generates in the professor's thought. The project registers in a qualitative investigation focus. The exploration and description don't try to point out causal nexuses of the problem outlined but understanding different aspects of the study object. That's why the approach to practices of educational experts and beginners was facilitated, with the purpose of capturing the personal constructions that mediatize and give meaning to the action of the teacher in the classroom.

Key words: teaching - psychology - practice - knowledge

Introducción

El proyecto se enmarca en la propuesta de la cátedra *Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología* en la cual la mayor parte del equipo de investigación desarrolla tareas docentes. La propuesta de enseñanza y formación incluye dispositivos de observación, reflexión, evaluación y autoevaluación que posibilitan significar y resignificar los procesos contextualizados de enseñanza y aprendizaje propiciando el desarrollo del conocimiento profesional del profesor.

El futuro docente realiza observaciones institucionales y áulicas cuyos registros debe analizar e interpretar. Luego planifica y desarrolla sus clases considerando la información relevada y analizada. Finalmente evalúa su propia práctica en contextos grupales e individuales de supervisión. A partir de la narrativa a modo de autoevaluación, reconstruye y resignifica su práctica en el proceso de formación. Cada una de estas instancias es pautada con el propósito de promover la reflexión, entendida ésta como un proceso consciente de metacognición en el que se da la conjunción e interacción entre conocimiento teórico, creencias y representaciones que posee el futuro docente (Compagnucci & Cardós, 2006).

Desarrollo

En vista a los objetivos planteados, organizamos este informe a partir de tres ejes, en torno a los cuales se dará cuenta de la labor desarrollada y de los resultados obtenidos:

- 1) La enseñanza de la psicología: la práctica docente en profesores y principiantes.

El planteo y desarrollo del proyecto ha considerado el estado de situación respecto a las características de los programas de investigación en la enseñanza. Al delimitar «el conocimiento de los docentes» como objeto a estudiar nos situamos en las investigaciones que cobran fuerza a partir de los años 90 y que encuentran como

antecedente el «programa mediacional». Este programa considera que tanto las acciones del docente como las de los alumnos están mediadas por sus propios procesos cognitivos, los que determinan la variación de resultados a partir de una misma estrategia de instrucción. Este planteo supera el «programa proceso-producto» cuyas investigaciones se centraban en las relaciones directas entre procesos de enseñanza y resultados de aprendizaje (Angulo Rasco, 1999).

Las investigaciones sobre el conocimiento del profesor focalizan en qué saben los docentes, cómo representan la materia a enseñar, cómo organizan su actuación, qué concepciones de la enseñanza abrigan y mantienen, cómo toman sus decisiones sobre la enseñanza. El profesor es concebido como un sujeto activo, en este marco ya no se pretende predecir la conducta ni encontrar generalizaciones acerca de los fenómenos que se estudia, sino que los criterios se cambian por el de validez ecológica. La unidad de análisis puede ser el profesor, la clase, la escuela, una comunidad, etcétera.

Los estudios actuales consideran el análisis de las decisiones docentes y los procesos cognitivos que las determinan, las teorías implícitas, las creencias personales e incluso, el conocimiento práctico de los profesores. Éste último resulta de la transformación del conocimiento teórico en razón de la acción práctica del docente, es decir de su experiencia. Es la reflexión la que dinamiza este proceso de producción de conocimiento, apoyándose en la intuición. (Atkinson & Claxton, 2002).

Este contexto ha dado lugar a una serie de investigaciones centradas en las diferencias entre expertos y novatos en los procesos de planificación, enseñanza, evaluación y reflexión. La diferencia entre estos estaría dada por los efectos que la experiencia suscita en términos de integración del conocimiento profesional del docente. En el desarrollo de la investigación definimos las categorías de «profesor» (profesional docente con experiencia) y «principiante» (practicante).

El estudio aborda la organización de la enseñanza en profesores y principiantes tomando como eje la relación con el conocimiento y la intersubjetividad. Se sigue la línea de análisis de Litwin (1997) y Spezzi (1998). En este marco retomamos el concepto de *configuración didáctica*, entendida como «la manera particular que despliega

el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento» (Litwin, 1997: 97). El análisis de las configuraciones didácticas permite elucidar la perspectiva del docente en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje y la enseñanza, la incorporación de situaciones del campo profesional, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones teoría-práctica.

Rescatamos las categorías de análisis que propone Spezzi para abordar el modo en que se trabaja el conocimiento en las aulas y la redefinición de los temas del currículo prescripto, tomando en cuenta las intervenciones lingüísticas de docentes y alumnos, analizadas a partir de la teoría del discurso (plano de la *enunciación* y de las *expresiones efectivamente construidas*).

La autora presenta dos variables: *trabajo con el conocimiento*, cuyos principios generadores son dogmatismo y problematización y *«relación intersubjetiva* que incluye los principios de subalternización y alteridad. La relación entre estos principios da lugar a dos estrategias: *de repetición* (dogmatismo-subalternización) y *emancipadora* (problematización-alteridad), caracterizada cada una por una serie de indicadores.

Se analiza el material correspondiente a clases observadas y desarrolladas por profesores y alumnos practicantes en la asignatura *Psicología y Cultura en el proceso educativo*, que integra la currícula de los profesorado de la FAHCE de la UNLP, período 2004-2005. La información fue recogida mediante registros de observación, narrativas, entrevistas y autoevaluaciones.

El material analizado permite señalar que el tema y el contexto resultaron estructurantes a la hora de definir la clase. Ello se expresa en el predominio de las configuraciones cuyas secuencias posibilitaron la comprensión, la diferenciación de conceptos y autores. La recurrencia a casos clínicos, demostración y relato de experiencias, propendió a la profundización del conocimiento a partir de un acercamiento a la realidad que concitó la participación de los alumnos.

Los registros de clases correspondientes a «profesores» señalan una remitencia a la práctica profesional o a experiencias vivenciales; la toma de posición se hace a partir de una sólida fundamenta-

ción teórica, más claramente visualizada en el caso de profesores de mayor experiencia. En el tratamiento del conocimiento se acude a explicaciones basadas en el campo disciplinar y a otras de valor en el marco de la clase.

Respecto a los «principiantes» se observa implicancia y creatividad en el abordaje de los temas y una rigurosa transposición didáctica. La asunción de decisiones epistemológicas a la hora de enseñar los lleva a transitar por los vaivenes de los diversos referentes teóricos. En algunos casos se observaron inhibiciones en las decisiones sobre qué teorías privilegiar, en otros se hace una réplica de modelos tomados de los libros de texto, o bien comienzan a reestructurar elecciones propias con argumentaciones epistemológicas.

De acuerdo a las categorías señaladas por Spezzi los profesores se posicionan frente al conocimiento desde una *estrategia emancipadora* en el marco de la cual se invita a la participación de los alumnos, se orienta hacia la exploración de los conocimientos previos y su articulación con el desarrollo temático. Se presenta el conocimiento como una construcción histórica destacando su provisionalidad y la falta de completitud. En el tratamiento del corpus teórico prevalecieron las definiciones historizadas con el propósito de problematizar el conocimiento. Desde la relación intersubjetiva se afianza la estrategia emancipadora a través de un estilo democrático que permite que el alumno sea partícipe de su propio aprendizaje.

Con referencia a los «principiantes» hay una intencionalidad hacia la estrategia emancipadora en el trabajo con el conocimiento: definiciones contextualizadas con explicaciones basadas en el campo disciplinar, referencia a las fuentes consultadas, apertura ante los interrogantes, actitud no punitiva ante el error. En los casos en que esta estrategia no se ve reflejada en la dinámica áulica, es relevante, desde el dispositivo de formación, su puesta de manifiesto en la reconstrucción de las clases. En la relación intersubjetiva se observa un claro posicionamiento en el principio de alteridad: construcción de consenso, promoción de la participación, evaluación racional.

Las prácticas docentes han sido abordadas con el propósito de analizarlas en tanto insumo que permita la construcción de conocimiento didáctico.

2) La formación para la enseñanza en psicología

Las «prácticas de la enseñanza» constituyen dispositivos de formación en los cuales se establece una relación intersubjetiva entre formador (profesor de prácticas) y sujeto en formación (practicante), que posibilita la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Recuperamos los estudios sobre el desarrollo profesional de los profesores que incluyen la instancia previa al ejercicio de la profesión, es decir su actuación como practicante. Schön (1983), remite a la figura del practicante reflexivo otorgándole especial relevancia al proceso de revisión crítica de sus pensamientos y acciones como un camino para mejorar su práctica. La reflexión es parte esencial en el proceso de aprendizaje; el sujeto explora y revisa sus experiencias de manera consciente a fin de lograr una nueva comprensión que se traduce en la acción.

La propuesta de enseñanza define la observación en el salón de clase como un dispositivo que posibilita desocultar aquello invisible a la primera mirada; por ende implica un proceso epistemológico que permite construir un saber reflexivo, no sólo sobre la realidad observada sino respecto al conocimiento puesto en juego en el mismo proceso de observación. Los estudios que venimos realizando conducen a afirmar que «la reflexión conjunta entre docente formador y practicantes se centra cada vez más en la problematización en torno a los contenidos disciplinares y sus filiaciones teóricas, su secuenciación y jerarquización, así como también propicia la actuación crítica y creativa de los futuros docentes». (Compagnucci y Cardós, 2004: 201)

La autoevaluación, en tanto narrativa, posibilita la elaboración de significados que sirven de apertura a un proceso de reconstrucción y resignificación de la propia práctica. La presentación y representación narrada de la propia experiencia permite tomar distancia para asumir una posición más crítica y reconstruir las formas de actuar y ser en el aula. Järvinen (1998) señala que los procesos de desarrollo que tienen lugar durante las prácticas apuntan a que los futuros profesores puedan reflexionar críticamente sobre su percepción, pensamiento y acción, así como también sobre el contexto

en el que se concreta su práctica a fin de posibilitar la revisión/reestructuración/cambio. El autor plantea distintos objetos y niveles de reflexión. Entre los primeros: *personalidad profesional del profesor, situación docente, currículum y contenido curricular, institución educativa*. En cuanto a los niveles de reflexión se consideran: *Competencia técnica*: foco de interés centrado en el logro del dominio adecuado y aplicación eficaz del conocimiento educativo. *Herramientas para la práctica reflexiva*: descripción de experiencias considerando su naturaleza y lógica. *Conciencia crítica*: análisis de los criterios morales y éticos que subyacen a la acción práctica.

Las categorías explicitadas han sido consideradas en la investigación con el propósito de analizar las autoevaluaciones realizadas por los practicantes. Se consideraron veinte producciones, surgidas como respuesta a una serie de preguntas cuyo eje central era la enseñanza de la psicología y la transposición didáctica. La sistematización de la información, marca una tendencia en las narrativas hacia la identificación de las dificultades a la hora de enseñar psicología, las razones que las explican y los intentos de superación de las mismas. El estudio posibilita visualizar en cada caso particular no sólo el predominio de un objeto de reflexión sino también el nivel de reflexión logrado por el sujeto a partir de la reconstrucción y resignificación de su propia práctica.

Al comparar las autoevaluaciones, atendiendo a los criterios explicitados, observamos que en la mayor parte de los casos los objetos de reflexión se centran en el *currículo y contenido curricular*, el grado de abstracción y complejidad del conocimiento psicológico, en tanto que el nivel de reflexión corresponde a la *competencia técnica*, elaboración de actividades y exposición de temas atendiendo a la transposición didáctica y otorgando relevancia a la vigilancia epistemológica (Compagnucci, Cardós y Scharagrodsky, 2005).

Al modificar los ejes de la autoevaluación del proceso de prácticas requiriendo a los alumnos la identificación y reflexión respecto a sus «mejores» y «peores» clases, pudimos observar que la enseñanza de la psicología y la transposición didáctica, parecen estar fuertemente influenciadas por los contextos de enseñanza y las re-

presentaciones que sobre ellos tienen los sujetos, futuros profesores. Resulta muy significativo que existan variaciones respecto a los aspectos que definen una clase como «mejor» o «peor» lograda y que las mismas resulten comunes en relación al nivel educativo.

Si consideramos que las prácticas docentes se basan en conocimientos y creencias que son más o menos explícitas y que tienen origen tanto en la formación académica como en la propia historia y experiencia, es posible pensar que las valoraciones que los futuros docentes realizan sobre las clases propias y/o ajenas se ven atravesadas por significaciones que devienen de las propias historias escolares, de las trayectorias formativas, de la producción científica y de divulgación sobre la realidad educativa, de las observaciones institucionales. Podemos concluir que el conocimiento que sobre los contextos escolares posee el sujeto que enseña forma parte de su conocimiento profesional y debería ser sometido a reflexión a fin de que no se convierta en obstáculo a la hora de la enseñanza (Compagnucci y Cardós, 2006).

En los estudios hemos considerado la dimensión intersubjetiva en el desarrollo del conocimiento profesional del profesor de psicología, haciendo hincapié en el valor que la relación entre profesor y alumno practicante asume en dicho proceso. La autoevaluación realizada por los futuros docentes, tras el pasaje por la cátedra, permite la reflexión del practicante pero también la de los docentes formadores. «Si la intersubjetividad remite a la relación dialógica que permite tomar conciencia de lo que uno es a través de lo que el otro le devuelve, el decir de los alumnos practicantes al final de su trayecto formativo renueva la relación construida en el proceso, posibilitando en el escribir y leer reflexiones la transformación a su vez, de las prácticas de los propios formadores» (Compagnucci y Cardós, 2005).

3) La construcción del conocimiento profesional del profesor en psicología.

El conocimiento profesional del profesor es una categoría que refiere al saber teórico y práctico del docente. Se trata de un sistema más o menos complejo que se va constituyendo en función de

saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades; es decir conjunto de conocimientos, representaciones conscientes e inconscientes, identificaciones y cultura que constituye una trama subjetiva desplegada en la enseñanza. La reflexión del docente respecto a lo que debe aprender el alumno y a cómo lo aprenderá, es lo que motiva la interacción entre sus creencias y saberes y las condiciones contextuales, configurando y orientando sus acciones (Zamudio Franco, 2003).

El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores conlleva la transformación de los distintos tipos de conocimiento que el sujeto ha adquirido, tanto de su experiencia en relación al mundo como en su formación académica.

En el caso de los profesores de psicología cobra relevancia la particularidad de la disciplina como cuerpo de conocimiento científico que remite a un desarrollo histórico. Ello implica la constitución de diversos cuerpos teóricos en los cuales con distintos objetos, conceptos y categorías se intenta delimitar y definir lo que conocemos como subjetividad (Compagnucci, Cardós & Scharagrodsky, 2005).

El conocimiento de la disciplina supone dimensiones que influyen en la enseñanza y aprendizaje de los futuros profesores, a saber: el conocimiento del contenido (información objetiva, organización de principios y conceptos centrales); el conocimiento sustantivo (conocimiento de las estructuras sustantivas, de los paradigmas que guían el foco de indagación en una disciplina), el conocimiento sintáctico (conocimiento de las estructuras sintácticas de una disciplina las que suponen instrumentos de indagación, cánones de evidencia y pruebas que admiten el nuevo conocimiento en determinado campo) y las creencias acerca de la materia (Grossman, Wilson & Shulman, 2005).

El establecimiento de relaciones entre el contenido y las estrategias de enseñanza ha de contemplar las particularidades de cada disciplina y por ende considerar las didácticas específicas. Ello fortalece la idea de que cada disciplina, en tanto construcción social, tiene una dimensión pedagógica inherente a su propio desarrollo (Francis Salazar, 2005).

Al focalizar en el desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología hemos indagado respecto a las transformaciones que la enseñanza de la psicología conlleva en el conocimiento profesional de los futuros profesores. La información analizada se recabó en un momento previo a la «práctica» propiamente dicha, a través de un cuestionario y en un momento posterior, la autoevaluación realizada al finalizar el proceso formativo propuesto por la cátedra.

Hemos considerado en primer lugar, los cambios que la formación académica disciplinar ha producido en relación a la idea y definición de psicología. En segundo lugar intentamos identificar las modificaciones que suscita en esas concepciones el acto de enseñar la disciplina. Finalmente consideramos la valoración atribuida al conocimiento académico, disciplinar y pedagógico, a la hora de asumir la enseñanza de la psicología.

Al analizar las respuestas sobre las concepciones iniciales acerca de la psicología (comienzo de la carrera) y las actuales (momento previo a las «prácticas») es posible 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).

Las reflexiones que se suscitan a partir de la práctica de la enseñanza de la psicología se centran en el conocimiento psicológico, sus características y como ello incide en la enseñanza, requiriéndose por parte del docente un trabajo de recontextualización del conocimiento a enseñar desde una posición activa.

Las consideraciones sobre la psicología como saber a enseñar permiten apreciar la integración entre el conocimiento disciplinar y

el conocimiento pedagógico y el papel que en este proceso cobran las creencias valorativas de los futuros profesores, en tanto legitiman o excluyen aspectos de la disciplina a ser enseñados y estrategias pedagógicas para hacerlo.

Con el propósito de ahondar en la construcción de la pericia y de la práctica profesional del profesor, entrevistamos a psicólogos/profesores en psicología graduados en la UNLP que ejercen la docencia en distintos niveles educativos. La muestra estuvo conformada por veinte sujetos distribuidos en cuatro grupos según el año de egreso: 1989-1991; 1992-1995; 1998-2000; 2003-2005.

En general se visualiza que la docencia constituye una de las prácticas que ponen en juego y permiten integrar los saberes construidos tanto en la formación académica como profesional de los psicólogos. La inserción del psicólogo en diversos ámbitos profesionales: residencia hospitalaria, cátedra universitaria u otras instituciones, conlleva la transformación del conocimiento en y a partir de la propia práctica configurada y contextualizada institucionalmente.

El estudio reenvía a la misma formación del psicólogo y del profesor en psicología, especialmente a la relación teoría-práctica, a la desconexión entre la formación adquirida en el aula universitaria y la práctica profesional.

Recibido: junio 2008

Revisión recibida: octubre 2008

Aceptado: octubre 2008

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En J. F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz & A.I. Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid: Akal.
- Compagnucci, E. & Cardós, P. (2006). El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores de psicología: contextos de formación y enseñanza. *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación* Tomo I, (pp. 191-193). Facultad de Psicología de la UBA.

- Atkinson, T., & Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo. Introducción*. España: Octaedro.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Spezzi, G. (1998). Observación de clases ¿cómo abordarla? Un instrumento para el área de Ciencias Sociales. *Revista Argentina de Educación*. Año XVI N° 25, 87-107.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New Cork: Basic Books.
- Schön, Donald (1998) El profesional reflexivo. *Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires. Paidós.
- Järvinen, A. (1998). El desarrollo de la reflexión durante la formación del Profesor
En M. Carretero (Comp.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp.83-99). Buenos Aires: Aique.
- Compagnucci, E., Cardós, P. & Scharagrodsky, C. (2005). La formación del profesor en psicología: hacia una práctica reflexiva. *Memorias de las XII Jornadas de Investigación. Tomo I*, (pp. 203-205). Facultad de Psicología de la UBA.
- Compagnucci, E. & Cardós P. (2004). Formación para la enseñanza de la Psicología: la observación como analizador. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Tomo I*, (pp. 200-202). Facultad de Psicología de la UBA.
- Francis Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 5 (2), 1-18.
- Grossman, P., Wilson, S. & Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado Revista de currículo y formación del profesorado*, 9, (2), 1-24.
- Zamudio Franco, J. (2003). El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 87-104.