

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA



Trabajo Final Integrador

Año 2020

Título: “El conocimiento psicológico y su enseñanza en las prácticas pre-profesionales del Profesorado en Psicología”

Autora: Lic. Y Prof. María Julia Fernández Francia

Directora: Esp. Paula Daniela Cardós

Índice

Resumen.....	páginas 3 a 4
Descripción del problema, contextualización y justificación de su relevancia.....	página 5 a 8
Objetivos.....	página 10
Referentes conceptuales.....	páginas 11 a 52
Estado del arte.....	páginas 10 a 22
I) <i>Sobre la enseñanza de la Psicología.....</i>	<i>página 10</i>
II) <i>Sobre la formación de Profesores en Psicología.....</i>	<i>página 16</i>
Marco conceptual.....	páginas 23 a 52
I) <i>Aspectos referidos a la didáctica y el lugar del conocimiento para la enseñanza.....</i>	<i>páginas 23 a 42</i>
<i>La didáctica y su objeto: la enseñanza.....</i>	<i>página 23</i>
<i>El lugar del conocimiento del docente para la enseñanza.....</i>	<i>página 27</i>
<i>La enseñanza de las Ciencias Sociales.....</i>	<i>página 32</i>
<i>La Psicología y su enseñanza en diferentes niveles.....</i>	<i>página 37</i>
II) <i>Referencias sobre a la particularidad de la práctica de la enseñanza y los saberes que se ponen en juego, y su incidencia en los dispositivos de formación.....</i>	<i>páginas 42 a 49</i>
<i>La práctica de la enseñanza y los saberes puestos en juego....</i>	<i>página 42</i>
<i>Sobre el dispositivo de formación.....</i>	<i>página 46</i>
Desarrollo de la metodología de trabajo	páginas 50 a 56
Sistematización y análisis de los datos.....	páginas 57 a 72
Conclusiones.....	páginas 73 a 80
Bibliografía.....	páginas 81 a 92

Resumen

El presente trabajo de indagación exploratoria se ha realizado en el marco de la cátedra “Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Psicología” a cargo del dictado de la asignatura final de la carrera del Profesorado en Psicología en la UNLP, en la que los alumnos¹ realizan prácticas de la enseñanza supervisadas incorporándose a instituciones de nivel Secundario o Terciario, en materias del campo de la Psicología y otras afines. De acuerdo a esta particularidad, el tema aquí abordado se incluye en la temática de la enseñanza impartida por los Profesores en Psicología focalizando particularmente en la transformación del conocimiento disciplinar al conocimiento a ser enseñado y en las implicancias y particularidades de dicho proceso.

Para ello se llevó a cabo un análisis del desarrollo de las fases de planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza que realizan estos estudiantes, identificando los problemas, interrogantes, dificultades, posibilidades contemplados en la construcción de propuestas de intervención para el aprendizaje del conocimiento Psicológico y otros afines, reconociendo las particularidades que las decisiones didácticas asumen de acuerdo a los contextos en los que se propone y a los sujetos a los que se dirige.

La información fue obtenida a partir del análisis de las planificaciones de clases supervisadas, las autoevaluaciones de las clases por parte de los mismos practicantes, y los registros de observación de la docente supervisora.

El desarrollo del estudio ha puesto de manifiesto que la realización de las prácticas pre- profesionales en el marco de esta última asignatura del Profesorado en Psicología constituye un hito fundamental en la profesionalización docente. Ello en tanto ofrece la posibilidad de conocer y vivenciar la realidad en la que se inscribe la práctica docente (en el marco de la incorporación en un curso en una institución asignada), constituyendo un espacio en el que se realiza una

¹ Sin que ello implique desconocer las producciones teóricas de los últimos años que han revelado el carácter sexista del uso del lenguaje, se aclara que se adoptará lenguaje genérico masculino a lo largo del trabajo para referir a grupos mixtos, dado que hasta el momento se carece de normativas que dictaminen qué formato de lenguaje inclusivo utilizar en este contexto en particular.

apropiación gradual de la planificación como herramienta que orienta a la práctica, permite organizar las decisiones, pero al mismo tiempo debe ser lo suficientemente flexible como para hacer lugar a lo inesperado, así como la importancia de la autoevaluación asistida por la escritura para volver sobre lo acontecido y pensar alternativas posibles. Se destaca entonces que esa práctica, al enmarcarse en un dispositivo específico en el que el intercambio con el docente supervisor se vuelve crucial, se revela como esencialmente reflexiva no sólo para el practicante convocado a revisar su propio accionar y las concepciones que lo sustentan, sino también para el docente supervisor que analizando sus intervenciones puede resignificar su tarea.

En referencia a la especificidad de la enseñanza que llevan a cabo los Profesores de Psicología en materias de su incumbencia, a partir de la indagación realizada se ha podido ratificar que los mismos resultan motivadores en tanto se vinculan o relacionan con las vivencias del estudiante del nivel secundario, o bien con las futuras prácticas profesionales en el caso de carreras del nivel terciario. Asimismo, el vincularse con diferentes aspectos de la cotidianeidad, facilita su abordaje y análisis, no sólo desde el punto de vista motivacional ya destacado, sino también por la amplitud de recursos y estrategias que ello facilita. También se ha podido constatar que requieren de una adecuada contextualización en las teorías a las que pertenecen así como de los contextos históricos en los que se forjaron, que requieren de una adecuada explicitación de y articulación con saberes previos para que éstos no signifiquen un obstáculo para el aprendizaje. Finalmente se ha puesto de relieve la importancia del encadenamiento de las decisiones articulando las fases preactiva, interactiva y post activa de la enseñanza.

Estos planteos constituyen un aporte de valor en tanto esta temática está poco abordada en la producción teórica disponible en general, cobrando significatividad para la formación de profesores en Psicología, así como para la actualización de los docentes a cargo de la misma. Ello en tanto contribuye a los desarrollos sobre la didáctica de la Psicología así como aporta saberes a la construcción del conocimiento profesional del profesor en Psicología.

Descripción del problema, contextualización y justificación de su relevancia

El tema del presente trabajo focaliza en la enseñanza, particularmente en aquella desarrollada por los profesores de Psicología, en el marco de las prácticas pre profesionales de estos futuros docentes. Cabe mencionar que los docentes formados en esta disciplina no sólo enseñan la disciplina psicología sino otras materias en las que confluyen diversos saberes disciplinares.

La indagación fue realizada a partir de mi desempeño docente en la cátedra “Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Psicología” en el marco del desarrollo de su propuesta de formación, en la que los alumnos practicantes realizan prácticas de enseñanza supervisadas insertándose en diversas instituciones, niveles y asignaturas que constituyen a la incumbencia del título de Profesor en Psicología, y participando de instancias de análisis y reflexión de las propias prácticas tanto individual como grupalmente. Los profesores en formación que participaron en este estudio, llevaron a cabo la práctica de la enseñanza supervisada en escuelas secundarias e institutos superiores de formación docente y técnica de gestión pública, dependientes de la D.C.G.yE. de la Provincia de Buenos Aires. Cabe mencionar que El artículo 18 de la Ley Provincial 13.688 (2007) refiere al sistema educativo provincial como un “conjunto organizado de instituciones y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan la educación.” En los artículos 24 y 28 de la ley mencionada se hace referencia al nivel Superior y al Secundario respectivamente. En el caso del primero destacando que se orienta a la formación de docentes y otros profesionales vinculados a la educación u otros ámbitos, mientras que en referencia al nivel secundario se destaca su carácter obligatorio, su duración de seis años y una formación común y orientada, de carácter diversificado y que responde tanto a diferentes áreas de conocimiento como a requerimientos del mucho social y del trabajo.

En particular mi interés ha sido motivado por el hecho de que en este contexto, el de la práctica de la enseñanza supervisada, surgen de modo predominante

sensaciones de incertidumbre, percepción de 'no saber', de no haber sido formados, desconcierto ante la necesidad de revisar de manera repetida las planificaciones, ansiedad ante la inminencia del encuentro con el grupo, etc. También me ha movilizado la intención de volver sobre mi propia tarea de supervisión realizando un trabajo reflexivo que me permita repensar mis intervenciones en el marco del dispositivo de prácticas.

La asignatura antes mencionada, constituye la última materia de la carrera del Profesorado en Psicología, y forma parte del denominado 'bloque pedagógico' junto con "Diseño y planeamiento del currículum" y "Fundamentos de la educación" (ambas pertenecientes al Departamento de Ciencias de la Educación de la FAHCE). Las materias restantes del plan de estudio del Profesorado se inscriben en un recorrido común con las pertenecientes a la carrera de la Licenciatura. Al respecto, Cardós, Szychowski, Fernández Francia, Arpone, Guerrero, Izurieta (2015) señalan en relación a un estudio realizado durante el desarrollo del ciclo 2014 de dicha asignatura, que sobre un total de 146 estudiantes, sólo 1 cursaba exclusivamente el Profesorado sin haber optado en ningún momento de su trayectoria universitaria por la Licenciatura en Psicología. El resto del grupo estaba o bien graduado de la Licenciatura (34) o bien cursando el quinto o sexto año de la carrera (111). Por otro lado, si sumamos el hecho de que los contenidos que se trabajan en las materias comunes a ambos planes se suelen orientar en su ejemplificación y/o articulación teoría-práctica, más a la intervención del psicólogo que a la práctica del docente, nos encontramos con cierta invisibilización del Profesorado y los estudiantes de esa carrera. Esto suele conllevar a la idea del profesorado como "tres materias más" cuando se plantea la relación entre Licenciatura y "bloque pedagógico" (materias exclusivas del Profesorado). En la investigación mencionada, la indagación sobre los temas considerados más significativos para la formación como profesores permitió apreciar que "en la mayoría de las respuestas se rescataron contenidos propios de las denominadas 'materias del bloque pedagógico', reiterándose las referencias a: la historia de la educación, el rol docente, la planificación de la enseñanza." (Cardós, Szychowski, Fernández Francia, Arpone, Guerrero, Izurieta, 2015, p.65)

Esta situación trae aparejada la dificultad que se nos presenta para que los practicantes puedan recuperar los saberes disciplinares que han adquirido a lo largo de toda la carrera, a los fines de poder –en virtud de las prescripciones curriculares- operar las transformaciones en el conocimiento aprendido, para ser enseñado, o bien para poder ponerlos en juego al momento de comprender y caracterizar los contextos, los destinatarios, etc. Ello constituye parte central del acompañamiento que realizamos los docentes supervisores, vinculado al momento de delimitar qué enseñar y cómo hacerlo, para lo que es imprescindible apelar a los saberes construidos a lo largo de toda la formación.

Ello nos sitúa frente a la cuestión de los saberes necesarios y suficientes para la enseñanza, ya que se reconoce que el conocimiento disciplinar psicológico aprendido a lo largo de la formación es necesario pero se empieza a esbozar cierta incertidumbre en cuanto a su suficiencia y alcance del mismo para ser enseñado. La denominación de conocimiento base de la enseñanza (Shulman,1987) abarca una serie de conocimientos que poseen los docentes dando cuenta de una amplitud que no se reduce a lo disciplinar, suponiendo saberes: del contenido, de lo curricular, de los contextos educativos, de los fines educativos, de lo pedagógico general y del contenido y de los aprendices. Cabe aclarar que en referencia al saber disciplinar, indagaciones actuales (Cardós, 2018) han revelado que el saber psicológico podrá constituirse como contenido de enseñanza o bien formar parte de una perspectiva que el docente imprime a la hora de tomar decisiones para la transmisión de contenidos que provienen de diversos campos disciplinares y constituyen el saber designado como saber a enseñar.

Abordar los procesos de enseñanza desarrollados por los profesores en formación a la luz de las consideraciones antes señaladas conduce a interrogarse a su vez por los procesos de elaboración didáctica que estos llevan a cabo, sus implicancias en el marco de la práctica docente en general y atendiendo a su carácter situado. En el marco de la cátedra se ha desarrollado un programa de investigación que incluyó entre los años 2000 y el 2011 el estudio la enseñanza de la Psicología focalizando en la transposición didáctica y en la práctica docente y su

comparación entre profesores y principiantes. Allí se analizaron aspectos referidos a la enseñanza de la disciplina en los libros de texto, así como a las concepciones de los docentes sobre los mismos.

La presente indagación focaliza en las dificultades, incertidumbres, interrogantes que enfrentan los futuros profesores en la planificación, ejecución y evaluación de la enseñanza de la Psicología en el contexto antes mencionado.

En virtud de lo planteado, surgen los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las preguntas, inquietudes, incertidumbres que se plantean los practicantes en el marco de la práctica de la enseñanza supervisada?

¿Qué obstáculos encuentran a la hora de realizar la elaboración didáctica de los contenidos designados para ser enseñados?

¿Qué estrategias didácticas, recursos y materiales se proponen para el desarrollo de las clases?

¿Cómo inciden los contextos (niveles, instituciones, asignaturas, etc.) y destinatarios (estudiantes) en las decisiones que toman los practicantes para la enseñanza de la Psicología y saberes afines?

¿Qué sentido cobra en el proceso de prácticas la evaluación de los aprendizajes y la evaluación de la práctica y cómo se evalúan los efectos de dichas propuestas?

Objetivos

Generales

- Analizar el proceso de planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza que realizan los estudiantes del Profesorado en Psicología durante sus prácticas pre profesionales supervisadas

Específicos:

- Delimitar los interrogantes, aspectos facilitadores y obstaculizadores implicados en la construcción de propuestas de enseñanza a desarrollar por profesores en Psicología en formación

- Identificar las estrategias, recursos y materiales seleccionados y/o elaborados para la enseñanza en función de los contextos en los que se propone y los sujetos a los que se dirige

- Reconocer la incidencia que el conocimiento de la materia tiene en la enseñanza

Antecedentes

De acuerdo a lo planteado en la presentación del tema se destaca el hecho de que el recorrido común realizado por los estudiantes en las materias compartidas por el Profesorado y la Licenciatura en Psicología en la UNLP, suele ser concebido como exclusivo de la segunda, quedando el Profesorado reducido a las materias del Bloque Pedagógico. Esta situación trae aparejada la dificultad que se presenta en la necesaria recuperación de los saberes disciplinares a la hora de operar las transformaciones en el conocimiento aprendido, para ser enseñado. Partiendo entonces de la necesidad de recuperar la singularidad de este conocimiento disciplinar para su enseñanza, se realizará un recorrido que intentará determinar qué aportes se han realizado en los últimos años en torno al tema de la enseñanza de la Psicología, considerando particularmente lo comunicado en diferentes revistas científicas así como en el marco de congresos de Psicología realizados a nivel local (incluidos en el eje de la Enseñanza de la Psicología que ya forma parte de los ejes temáticos de todos los eventos científicos de esta disciplina) para destacar posteriormente los aportes sobre la formación específica de profesores en Psicología.

Se destacan como antecedentes relevantes algunas indagaciones sobre la enseñanza la Psicología, para luego retomar aportes en torno a la formación de profesores en psicología en diferentes contextos académicos.

I) Sobre la enseñanza de la Psicología

En el marco de la cátedra en la que se desarrolla este estudio, se llevó a cabo la investigación *“La trasposición del conocimiento psicológico: el saber, sus mediaciones y los actores”* (2000-2003) cuyo propósito fue construir un marco teórico para el abordaje de las mediaciones entre el conocimiento disciplinar y su enseñanza, a fin de situar a la psicología en la dimensión de saber a enseñar. En su desarrollo se abordaron las distintas instancias que atraviesa el conocimiento psicológico hasta su concreción en el saber enseñado/aprendido, focalizando en

las implicancias de la enseñanza del conocimiento psicológico considerando la transformación del mismo en relación a los distintos niveles de concreción del currículum.

En ese proceso, en un primer grupo de trabajos, se examinaron cuatro libros de texto editados entre 1978 y 2000. Por un lado se indagó en torno a la modalidad de presentación de la psicología en los mismos, indicando “no sólo la influencia que los cambios de paradigma científico han tenido sobre la Psicología y por ende su traducción en la propuesta editorial, sino también el hecho de que se encuentra atravesada por el particular desarrollo y avatares de la disciplina en nuestro país” (Compagnucci y Cardós, 2002, p.4) Por otro lado se focalizó en la trasposición de algunas teorías psicológicas en los libros de texto, centrándose en el Psicoanálisis y la Psicología Genética. Dichos trabajos plantean que en términos generales los profesores con formación universitaria asumen el libro como una herramienta entre otras, mostrando reflexividad y autonomía en la definición de las estrategias de enseñanza, mientras que quienes acreditan otra formación tienden a mostrar cierta dependencia frente a este recurso, ofreciendo una transmisión más cristalizada del conocimiento. De este modo revelar la importancia de la formación del profesor en la organización de la enseñanza y la transmisión de los contenidos disciplinares (Barboza y Denegri, 2004)

Un segundo grupo de trabajos, que se desarrolló durante 2004-2007 en la cátedra “Psicología y cultura en el Proceso Educativo” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, se proponen indagar y comprender el sistema de creencias y representaciones de profesores y principiantes respecto a la enseñanza de la Psicología. Considerando la relación con el conocimiento y la intersubjetividad (Spezzi, 1998), se focalizó en el abordaje de la organización de la enseñanza en profesores y principiantes concluyendo que “el tema y el contexto resultaron estructurantes a la hora de definir la clase” (Compagnucci, 2008, p71). En el caso de los profesores la toma de posición se fundamenta en una sólida formación teórica y en los principiantes se destaca la implicancia y la creatividad en el abordaje de los temas, además de una rigurosidad en la trasposición;

constituyendo en el primer caso una estrategia emancipadora en la relación con el conocimiento (que supone una problematización por sobre el dogmatismo) y en el segundo una intencionalidad orientada a la misma.

De las varias dimensiones que supuso el estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje de la psicología, otros trabajos (Compagnucci, Iglesias, Zarratea, 2004; 2005) focalizaron en la exploración de los saberes previos en el proceso de apropiación de los contenidos disciplinares o conceptos que articulan los núcleos temáticos de la asignatura. La indagación realizada permitió acceder a los procesos de concientización, movimiento de ideas, apropiación, enriquecimiento, ajuste y reestructuración propios del cambio conceptual, es decir a los marcos asimiladores desde donde los alumnos construyen y significan el conocimiento para desde esa perspectiva organizar la enseñanza, (reconociendo las diferencias que al respecto se presentan entre los alumnos provenientes de ciencias experimentales y los de ciencias sociales). Se concluyó entonces que el aprendizaje, en el caso estudiado, en tanto construcción y reconstrucción singular del conocimiento, requiere del diagnóstico de la situación inicial del alumno, punto de referencia para pensar las estrategias de enseñanza y para realizar el seguimiento y evaluación del proceso de cambio que realiza el estudiante. Otro trabajo (Compagnucci, Iglesias, Zarratea 2006) se centra en aspectos de la organización de la propuesta de enseñanza de modo tal que la misma posibilite la construcción del conocimiento psicológico. Cobran relevancia allí: el reconocimiento de obstáculos epistemológicos que instan a generar situaciones de enseñanza que faciliten su despliegue, problematización y búsqueda de alternativas; la presentación contextualizada de los contenidos y su abordaje a través de actividades diversas posibilitaron la explicación, reconstrucción y problematización de los mismos; y las actividades metacognitivas que permitieron la significación de los contenidos de enseñanza y su proyección en el futuro rol profesional del estudiante.

En la misma línea de investigación Compagnucci y Fernández Francia (2011) han aportado con la indagación dos libros de texto editados a partir del año 2000

recurriendo a las funciones básicas asignadas a los medios técnicos en general, entre los que se encuentran los libros de texto (Gimeno Sacristán, 1988) En las conclusiones arriban a la idea de que si bien los textos analizados constituyen un recurso en sí mismos de gran potencial para el trabajo de los profesores de psicología, es la intencionalidad que el docente imprime a su tarea (los contenidos que ha seleccionado y jerarquizado, los objetivos que se ha propuesto, los tiempos con los que cuenta, los destinatarios de su propuesta, la modalidad de evaluación), lo que guía la utilización de este recurso. En esta línea las autoras se encontraron con la necesidad de complementar el análisis del texto en sí, con el modo en que opera la enseñanza (la praxis escolar), que nunca puede ser reducida al mismo, pues la mediación del profesor se erige como un elemento fundamental. En consonancia con lo anterior han profundizado en la indagación de las concepciones de los docentes sobre los medios técnicos en general y los libros de texto en particular para indicar el modo en que cada recurso, en este caso el libro de texto, 'cobra vida' al interior del aula. La conclusión más relevante que señalan es que a la hora de analizar la utilidad de los diversos recursos o medios para la enseñanza, la finalidad pedagógica que subyace y el modo en que se articula y adecua a los destinatarios, resultan cruciales.

Teniendo en cuenta que el conjunto de trabajos ya mencionados se centra en la enseñanza de la Psicología, vale destacar que en el marco del desempeño profesional de los profesores en psicología se pueden enseñar materias que se constituyen por saberes que provienen de diversas disciplinas. Por ello es imprescindible recuperar el resultado de indagaciones más actuales, en las que al interior del dispositivo de formación de la cátedra se ha destacado que el mismo:

tiene que promover la problematización de la relación que el docente en formación ha establecido y sostiene con el conocimiento psicológico en general y, en particular, con el saber a enseñar. En este sentido, debemos tener en cuenta que, según la asignatura que deba desarrollar el profesor en Psicología, el saber disciplinar podrán ser contenidos de enseñanza o bien formará parte de la perspectiva que el docente imprima en la transmisión de contenidos provenientes de otras disciplinas. (Cardós, 2018, p.121)

En esta línea de indagación se ha profundizado para reconocer la especificidad que la formación en Psicología imprime a la transmisión de contenidos que no son de exclusiva propiedad de este campo disciplinar. Cardós y Cufre (2019) analizando el caso particular de la inclusión de los lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral en el nivel secundario, revelan cómo allí "...el conocimiento sustantivo del contenido remitirá a las teorías, perspectivas y legislaciones, que supone la enseñanza de la ESI, e incluirá necesariamente la perspectiva de género y el enfoque de derechos en el marco de los debates actuales." (Cardós y Cufre, 2019, p.48) Ello sin desconocer la relevancia que en este caso cobran, factible de convertirse en un obstáculo, las concepciones y creencias de los docentes en formación acerca de la sexualidad. En ambos trabajos se concluye también sobre la necesidad de ampliar la problematización en torno a estos temas durante la totalidad de la formación profesional.

En otro orden, cobran relevancia comunicaciones que surgen en el marco del curso introductorio a la Carreras de Psicología en la UNLP, destacándose algunos que integran reflexiones en torno a la particularidad de este objeto de enseñanza, al caracterizar los desarrollos teóricos de esta disciplina desde una perspectiva histórico crítica y epistemológica "...tanto en lo que refiere al carácter no natural de los conceptos y categoría psicológicas como a las transformaciones ontológicas que les imponen límites" (Aguinaga, Zabaleta, Martínez, Cámpora, 2011, p.1) En la misma línea cobran relevancia dos trabajos (Cámpora, Grassi, Gallardo Oyarzo y Fernández, 2011; Fernández, Aguinaga, Gallardo Oyarzo, Grassi, 2011) referidos a la introducción de la perspectiva histórica en la enseñanza de la psicología en los que se abordan las implicancias y la evaluación de la adopción de la perspectiva histórica en la enseñanza de la psicología en el primer año de la carrera que "busca promover en los alumnos en desenvolvimiento de herramientas metodológicas y conceptuales a partir del estudio histórico crítico de temas específicos, intentando mostrar que las diversas teorías psicológicas son respuestas a problemas planteados en contextos históricos" (Cámpora, Grassi, Gallardo Oyarzo, Fernández, 2011, p.10). Lo anterior se propone en estrecha vinculación con estrategias pedagógicas específicas "para el fortalecer las

habilidades de lectura y escritura académicas, desde la especificidad de los contenidos, metodologías y prácticas propias de la disciplina psicológica” (Cámpora, Grassi, Gallardo Oyarzo, Fernández, 2011, p.10) ya que las mismas tendrían la función de favorecer la apropiación de los saberes disciplinares en cuestión. Por otro lado la forma de vehiculizar este trabajo en parejas con el contenido adopta una postura asociada a la concepción de la construcción de conocimiento como actividad distribuida (Salomon, 2001) en la medida en que no hay poseedores únicos de la misma sino que es una actividad circulante y colectiva. El docente colabora en la construcción y promueve la autonomía del alumno mediante la autorregulación de sus procesos cognitivos. Finalmente los trabajos sobre el conocimiento base en la formación inicial de psicólogos en la UBA (Sulle, Aune, Montes Quintan, Prrikhoda, 2011; Gómez, Bur, Celotto, Lobel, 2011) ponen el eje en los interrogantes acerca de cuál debería ser la matriz de conocimiento disciplinar, filosófico, histórico y epistemológico de la psicología, sobre la que anclar la formación inicial de psicólogos. Para ello realizan un recorrido sobre la historia de la psicología como espacio disciplinar diverso y fragmentado, así como una exploración del corpus disciplinar que debería cimentar la formación de futuros psicólogos a través del estudio del conocimiento de la estructura conceptual de la disciplina que posee el profesor.

Vezzeti (2007) plantea que la búsqueda de unidad o síntesis en el marco de un espacio disciplinar diverso y fragmentado trata de compensar la heterogeneidad de tradiciones científicas, objetos, métodos, técnicas y usos propios de la psicología. Aborda el desarrollo de esta ciencia como constituyendo una trama disciplinar compleja y móvil con un potencial de diversidad y de conflicto debido a su proceso de formación caracterizado por lo diverso y heterogéneo, y en íntima vinculación con el contexto socio-histórico.

Guzmán y Guzmán Retiz (2016) motivados por las dificultades derivadas de creencias respecto a que la docencia no requiere una preparación especial y las consecuencias que ello conlleva particularmente en la enseñanza de la Psicología, conjuntamente con el señalamiento de ausencia de estudios acerca de nuevas formas de enseñarla, elaboran un documento de apoyo para quienes enseñan

esta disciplina o desean hacerlo. De este modo proponen que la enseñanza de esta disciplina pueda enfrentar a los estudiantes con los problemas que se les presentan a los profesionales rompiendo así la dicotomía teoría práctica, favorecer la discusión y el análisis conjunto de los contenidos y de los temas, desarrollar capacidades para saber argumentar y justificar sus afirmaciones, fomentar el respeto a los puntos de vista de los otros, etc.

Dicho estudio se realizó en el marco de un conjunto de investigaciones acerca de la enseñanza de la Psicología en la Universidad de México que, entre otros aspectos, buscó identificar las prácticas efectivas para enseñar contenidos psicológicos que llevan adelante quienes son identificados por los estudiantes como 'buenos docentes'. Apoyándose en la indagación del pensamiento didáctico en tanto "...constructo mental que se infiere de lo que el profesor dice acerca de su labor y de las razones para hacerlo, como también de la observación de su práctica docente" (Guzmán, 2008, p 64) concluye que el respeto al estudiante, la confianza en sus capacidades para aprender, así como la claridad y la organización de la enseñanza son factores que favorecen el aprendizaje.

II) Sobre la formación de profesores de Psicología

Sobre la formación de profesores de psicología se encuentran diversos trabajos, realizados en contextos universitarios en el marco de la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). De la UBA se recuperan los aportes de Garau, Meschman y García Lavandal (2011) que estudian a partir de la observación de clases y un guión de entrevista autoadministrada el desarrollo de competencias (didácticas, evaluativas y metacognitivas) para el mejoramiento de las prácticas de los docentes en formación. Entre los indicadores de competencia que señalan fortalezas en los futuros profesores se encuentran: los que hacen al diseño de la planificación, al diagnóstico de las particularidades percibidas en el grupo clase, la organización de estrategias y actividades en coherencia con los propósitos y objetivos de la clase, el diseño de actividades y recursos de enseñanza, la

presentación de temas en una secuencia didáctica, la utilización de un lenguaje preciso y comprensible, y la flexibilidad para modificar las actividades de enseñanza de acuerdo a la retroalimentación que recibe a lo largo de la clase. Entre los indicadores que evidencian puntos de fragilidad en los futuros profesores en formación y cuyas causas habría que identificar se mencionan: 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. La elaboración de un perfil de competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas, podría contribuir a la reflexión sistematizada en torno a la profesionalización de los profesores en psicología (García Lavandal, Meschman y Garau, 2012).

Por otro lado cobran relevancia los trabajos de Cristina Erausquin y su equipo de investigación sobre la profesionalización de psicólogos y profesores en psicología formados en dicha universidad. Allí se indagó la incidencia que en la transformación de los modelos mentales de los profesionales en formación tiene la participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado (Erausquin y otros, 2006). Asimismo se abordan el desarrollo/cambio del conocimiento profesional en contextos institucionales de formación (Erausquin y otros 2008). En 2013 ambos equipos de investigación presentan un trabajo conjunto (Erausquin, García Labandal, González, Meschman, 2013) en el que se plantean el desafío de superar la escisión, crear entramados de ayudas frías y cálidas, con una teoría de la mente que sea capaz de acercarse al otro y sus vivencias, trabajando para que el sujeto de aprendizaje vivencie algo que “haga la diferencia”. Para esto se proponen que desde la formación se conforme colectivamente una situación social, ambiental, favorecedora del desarrollo.

Cabe destacar las indagacionesⁱ realizadas en la UNLP centradas en la construcción y apropiación del conocimiento profesional por parte de estudiantes, concebidos como ‘Psicólogos en formación’. A partir de la realización de una prueba piloto (Arpone, Fernández Francia, Miranda y Szychowski, 2016) en la que se administró el Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del

Profesor en Psicología al inicio y al final del ciclo 2015 a estudiantes de la última asignatura del profesorado en Psicología, se incorporó a los 'Profesores en formación' a la indagaciónⁱⁱ acerca de los *modelos mentales situacionales* que construyen *Profesores de Psicología en formación* sobre la *resolución de problemas*. En ese marco se ha comunicado en diversos trabajos algunos resultados:

Arpone, Pouler y Fernández Francia (2017) analizan las dimensiones "herramientas" y "resultados" de las prácticas y los *giros cognitivos y actitudinales* que se evidencian a lo largo del trayecto formativo de profesores en psicología. Concluyen con una interrogación acerca del grado de especificidad de las herramientas en relación con los problemas y los contextos en que éstos suceden, así como sobre las dificultades para imaginar posibles resultados de las intervenciones. Por otro lado manifiestan la inquietud que produce el hecho de que -luego de realizar una intensa y compleja práctica en el ámbito educativo-decrezcan (en el postest) algunos porcentajes de respuestas situados en los indicadores que cualitativamente suponen mayor complejidad en el análisis. Finalmente esbozan algunas líneas de transformación posible de la formación de acuerdo a estos resultados hallados.

Szychowski, Fernandez Francia, Espinel Maderna, Arpone y Pouler (2018) centrándose en la dimensión "Situación-Problema" identifican giros y expansiones en la construcción de problemas en contextos de intervención educativa. Las *fortalezas* se sitúan en la complejización de planteos problemáticos (pudiendo abarcar diferentes dimensiones e interrelaciones entre actores o factores en su emergencia, y explicar dicho planteo del problema más allá de la descripción, con hipótesis o inferencias en relación a sus causas, condiciones o razones), la visibilización de las tramas interpersonales, vinculares, conflictivas, los desafíos éticos y las relaciones inter-sistemas, a la hora de presentar el recorte y el planteo problemático elegido para responder a las preguntas del cuestionario. Los *nudos críticos* en la dificultad para pensar la especificidad del problema en el marco de la enseñanza de la psicología, y representarse la complejidad de las causas y los antecedentes de la situación- problema planteada.

Por otro lado González (2010, 2012) indaga respecto al desarrollo y cambio en la comprensión de la práctica docente en el caso de profesores de psicología en formación. Focaliza particularmente en sus creencias y representaciones sobre enseñar y aprender en la recontextualización de las mismas a la luz de la experiencia. Lomberg y Sena (2010) abordan los procesos de enseñanza que se brindan a los profesores en psicología en el caso particular de licenciados en psicología con inserciones en el ámbito educativo previas a la formación pedagógica. El estudio considera las percepciones subjetivas de los propios alumnos en torno a la experiencia formativa propuesta.

Gómez (2013) plantea como un desafío en la Universidad Nacional de San Luis, la propuesta de formación de profesores de enseñanza media y superior en psicología. Considera que el trayecto de práctica docente y la enseñanza de la psicología en la escuela media enfrenta a controversias desde el campo disciplinar y pedagógico didáctico. En el caso del primero centrado en la lucha de enfoques, escuelas y núcleos prioritarios a enseñar y en el segundo más centrado en la problemática socio-educativa y la justificación de contenidos ser enseñados. Se plantea que esto conlleva a la cristalización del academicismo por un lado y por otro al poder de la cultura e institución escolar en detrimento del campo disciplinar, proponiendo un enfoque integrador que considere las dicotomías: conocimiento académico-saber cotidiano y escuela-sociedad y el trabajo sobre las mismas desde un enfoque de las prácticas reflexivas en contextos formativos.

En la UNLP, Elsa Compagnucci y su equipo de investigación han focalizado en el desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología en un estudio que permitió visualizar las implicancias que en el mismo momento de formación, asume el desarrollo del conocimiento profesional atendiendo especialmente al valor que cobra la implementación y efectos del dispositivo de formación propuesto en la instancia final de formación del profesor en psicología en la UNLP y cuyo eje es la observación, análisis y reflexión sobre la propia práctica en contextos particulares (Compagnucci y Cardós, 2004, 2006a, 2006b, 2007) Compagnucci, Cardós y Scharagrodsky (2005) destacan cómo los objetos de

reflexión en las autoevaluaciones giran en torno al currículo y el contenido curricular.

Compagnucci y Cardós (2006c) analizan cómo en el dispositivo propuesto en el marco del desarrollo de la asignatura, se pone en marcha un proceso productor de un estilo docente singular tanto para sujeto formador (docente) como para el sujeto en formación (practicante) a partir de la reflexión y resignificación, constituyendo la intersubjetividad un factor fundamental.

Compagnucci y Cardós (2006) realizan un estudio centrado en la indagación en torno al desarrollo del conocimiento profesional del profesor y sus implicancias, revelando la incidencia que poseen las creencias y representaciones personales de los profesores y futuros profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el mismo se les solicitó a los practicantes que en el marco de sus autoevaluaciones pudieran identificar y analizar la “mejor” y “peor” clase observada y desarrollada, revelando su análisis la influencia de los contextos de enseñanza y las representaciones que los sujetos, alumnos practicantes. En los estudiantes que llevaron a cabo su práctica en Universidad se destacan las referencias a la contextualización del conocimiento, a la vigilancia epistemológica y a la seguridad que les brinda la propia filiación teórica, en secundaria el acento está puesto en la motivación que se logra a partir de las actividades propuestas, mientras que en superior el hincapié aparece situado en el alumno como sujeto que interactúa con el docente, con la consecuente necesidad de conocerlo y establecer un vínculo. Compagnucci (2008) destaca al respecto que “...la enseñanza de la psicología y la transposición didáctica, parecen estar fuertemente influenciadas por los contextos de enseñanza y las representaciones que sobre ellos tienen los sujetos” (Compagnucci, 2008, p.74)

Cardós (2011) presenta al curso introductorio a las Carreras de Psicología de la UNLP como un dispositivo de formación que propicia el desarrollo profesional docente de quienes asumen el rol de profesores en el mismo (licenciados, profesores y alumnos avanzados de ambas carreras) en el que se favorecen los procesos de reflexión sobre la experiencia, en una presentación narrada que

permita la distancia y asunción de posturas críticas sobre la propia acción. Esto implica concebir a la profesionalización docente no sólo en relación al contenido a transmitir sino también a la apropiación de conocimientos pedagógicos. Particularmente en cuanto a la profesionalización de Profesores en psicología de la UNLP, Cardós (2012) focaliza en la inserción laboral y trayectorias profesionales de graduados recientes. A partir de un estudio de casos se profundiza respecto a la particularidad que cobran los procesos de configuración de la identidad profesional y construcción de conocimiento profesional en los profesores en psicología graduados en la UNLP, destacando que las elecciones, decisiones y las prácticas profesionales se ven influenciadas por las representaciones construidas acerca de las carreras de Licenciatura y Profesorado y que los mayores obstáculos que encuentran los graduados se refieren al desempeño en roles docentes no vinculados a la enseñanza. Ello invita a preguntarse por aspectos vinculados a la formación profesional, así como a la articulación entre la formación y la inserción laboral.

Cardós, Arpone y Fernández Francia (2013) han indagado sobre la experiencia de la modalidad pareja pedagógica en la formación de profesores en psicología en la UNLP, en un análisis realizado en base a lo expresado por los propios practicantes. Arpone y Fernández Francia (2014) se interrogan sobre la formación de profesores y su efecto en los procesos de profesionalización, especialmente en lo que hace a la consolidación y/o transformación de ideas sobre la docencia en los futuros profesores. Sobre este último tema, en ese mismo contexto se ha llevado adelante un proyectoⁱⁱⁱ que apuntó a caracterizar las perspectivas sobre la docencia que asumen los futuros profesores en psicología en el transcurso de la instancia de socialización pre- profesional y las modificaciones que pudieran apreciarse a partir de los procesos de reflexión que el mismo dispositivo de formación promueve. Cardós, Szychowski, Fernández Francia, Arpone, Guerrero e Izurieta (2015) señalan que al momento de comenzar a cursar la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” los alumnos identificaban a la docencia con una actividad que: requiere de una formación específica, se aprende a medida que se va realizando, supone un saber

relacionarse con los alumnos e implica investigar. Dicha perspectiva sobre la docencia parece consolidarse en la mayor parte de los alumnos luego del paso por las prácticas, observándose algunas modificaciones referidas al acento puesto sobre la experiencia y su relación con los conocimientos específicos.

Cardós (2018) destaca que en el marco de la formación de profesores resulta relevante analizar la relación del docente con el saber y no sólo caracterizar y problematizar el conocimiento psicológico en su especificidad, ello de acuerdo a la heterogeneidad relevada (tanto en formación como en desempeño) y a que las expectativas y el modo en que transitan la experiencia de la socialización preprofesional marcan ciertos modos de asumir el rol.

Marco conceptual

Como referentes conceptuales, teniendo en cuenta el marco de prácticas pre profesionales vinculadas a la enseñanza de la Psicología, en que se desarrollará la investigación, se toman dos grandes temáticas: aspectos referidos a la didáctica y al lugar del conocimiento para la enseñanza, así como cuestiones vinculadas a las particularidades de las prácticas de la enseñanza como parte de la formación.

La noción de profesionalización entendida como “un 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” (Cardos, 2018, p.74) puede considerarse un eje vertebrador que atraviesa todos los aspectos que se destacan a lo largo de este marco conceptual. Dicho proceso cobra relevancia tanto en el sujeto en formación como del supervisor.

l) Aspectos referidos a la didáctica y el lugar del conocimiento para la enseñanza

La didáctica y su objeto: la enseñanza

La didáctica en tanto disciplina que teoriza acerca de las prácticas de la enseñanza de acuerdo a los contextos sociohistóricos en que se inscriben, estudia la acción pedagógica teniendo como misión describirla, explicarla y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. En tanto teoría comprometida con prácticas sociales, requiere de la consideración de la influencia de diversas disciplinas, dada su complejidad. Ello desde un enfoque multirreferencial (Edelstein, 2005), que supone recuperar y considerar los aportes (teóricos y empíricos) múltiples de diversos campos de conocimiento sin que ello implique una “sumatoria de visiones unilaterales y con pretensión totalizante” (Edelstein, 2011, p.91).

Las especializaciones de la didáctica refieren a desarrollos en los distintos campos disciplinarios, y no en relación a disciplinas autonomizadas. La didáctica general es entonces necesaria para resolver cuestiones que no se pueden resolver desde las especializaciones, destacándose así el carácter cooperativo de ambos campos, constantemente relacionados en el camino hacia la construcción de lo que se ha establecido como su objeto: la creación de criterios y estrategias para la acción docente, es decir para la enseñanza, estableciendo que tipo de intervención tiene que realizar el docente sobre el aprendizaje del alumno. Ello supone diferenciar entre los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, estableciendo que se trata de objetos bien diferenciados.

En el marco de la revisión de la 'agenda clásica' se propone una renovación del enfoque metodológico de la didáctica recuperando la preocupación por las dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas de la enseñanza. Lo fundamental de esta nueva perspectiva denominada "construcción metodológica" es que aborda al método como "problema de conocimiento" (Edelstein, 1996). Esto implica tener en cuenta dos aspectos del conocimiento: el epistemológico objetivo, que es el aspecto de producción objetiva del conocimiento, su estructura conceptual, y el epistemológico subjetivo, que es el que concierne al sujeto que aprende, a su estructura cognitiva. De modo que será necesario refutar la pretendida universalidad, estableciendo que la construcción metodológica es necesariamente relativa, referida a un contexto y situación determinadas. El docente aquí es el sujeto que realiza dicha construcción, es decir que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en un acto creativo, que incluye los aspectos previamente explicitados: lo disciplinar, los sujetos y el contexto, y por tanto implica un posicionamiento y no una mera reproducción. Esta perspectiva supone entonces una visión articulada entre forma y contenido, que rompa con la tradicional creencia de que existen metodologías independientes del contenido y de los sujetos y contextos. La articulación será entonces "constituyente nuclear de toda propuesta de enseñanza" (Edelstein, 2005, p.148)

Esta delimitación del objeto de estudio supone un posicionamiento alejado de la perspectiva tecnicista/ eficientista, que pone en correspondencia la escuela y la economía (situando a la primera al servicio de la segunda) apelando al docente como mero técnico, ejecutor de una enseñanza pensada por otros. Visión que responde a la consolidación de la división social del trabajo en el ámbito educativo, el cual se escindiría en planificadores y ejecutores, estos últimos formados entonces para poder 'bajar a la práctica' el currículum prescrito por los primeros. La planificación se convierte en medio de control de la tarea docente, por tratarse de una anticipación de una situación que debe configurarse tal cual se plantea allí.

Es necesario por otro lado no perder de vista la consideración de la práctica de enseñanza como parte de la práctica docente, y a ésta como práctica social, porque ello permite romper con las consideraciones acerca del aula como espacio de intimidad, partiendo del reconocimiento de que allí se presentifican determinantes institucionales y contextuales que afectan lo que en ese espacio y tiempo sucede. Las prácticas educativas remiten a procesos de enseñanza que rebasan los ámbitos institucionalizados y formales, que no necesariamente son intencionales ni sistemáticos, pero que son propiamente humanos y necesarios para la inclusión de los sujetos en su espacio social. Las prácticas docentes sí remiten a procesos que se dan en ámbitos formales pero que rebasan la enseñanza de los contenidos en sí misma ya que suponen una amplitud de tareas a realizar. Finalmente la consideración de la enseñanza remite a una práctica que se realiza en torno al conocimiento (cuya selección ha sido establecida en los contenidos curriculares), pero que no supone solamente la fase interactiva sino también la previa (planificación) y posterior (reflexión).

Retomando algunos autores (Edelstein, 2011; Merieu, 1998, 2001) que caracterizan la enseñanza, la misma podría ser definida por variados aspectos. Se trata de una *práctica social*, en tanto social e históricamente generada en un tiempo y espacio concreto; es *intencional* ya que busca una intervención explícita –no azarosa– en el proceso de aprendizaje. Para su concreción se requiere de decisiones puntuales y *orientadas* hacia determinados fines. Asimismo es una

actividad que responde a *necesidades y determinaciones* que están más allá de las propias de los agentes directos y por ello sólo pueden comprenderse en referencia a un contexto social e institucional. Está signada por la *inmediatez* en tanto la tarea docente supone una exigencia del aquí y ahora, que se contradice con la pretensión de absoluta racionalidad en las intervenciones del docente y sus decisiones. Es indeterminada, ya que es imposible el absoluto control racional de las intervenciones y de los efectos que produce; es *no causal*, lo que implica que la relación entre enseñanza y aprendizaje es deontológica: la razón del ser de la enseñanza es que el otro aprenda, pero no siempre esto puede asegurarse ya que, entre otras razones, “Todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende” (Merieu, 1998, p.80).

Por otro lado la enseñanza se asienta en una relación *asimétrica* (el docente posee más y diferente dominio sobre un campo de saber y tiene formación específica, además de ser responsable de la organización –anticipación y gestión- de situaciones que produzcan aprendizajes) y *temporal* (asimetría que remite solo a la situación de partida), sosteniéndose en *procesos interactivos múltiples* que toman la forma de una propuesta vinculada con lo esencial de esta tarea que es el trabajo en torno al conocimiento. En este sentido es que se desarrolla en el marco de una *configuración triangular* (Poggi, 1996) que pone en juego un conjunto de mediaciones: esto supone la consideración de la tríada docente-alumno-conocimiento como una estructura que permite considerar la mediación que produce el tercer término en la consideración de la relación entre dos de ellos.

Asimismo es una actividad altamente *compleja* en tanto el acto pedagógico rebasa la mera consideración de esta tríada incluyendo muchas otras variables o *determinantes múltiples; política* (en tanto remite a la esfera de lo público y lo propio de cada contexto); y de gran la *implicación personal y posicionamiento ético* en tanto práctica en relación con valores; estar inscrita en *organización burocrática y jerárquica; etc.*

Transmitir la herencia cultural sigue siendo el eje central de la tarea de enseñanza, tarea que en tanto supone el “reconocimiento de la posición de los sujetos en el

orden de las generaciones” (Carli, 2006, p.2), implica habilitar al otro a la resignificación de lo aprendido, habilitarnos a la propia revisión y consecuente transformación de nuestras formas de enseñar, transmitir una forma de relación con el contenido y no un contenido objetivado, evitar que los propósitos previstos nos impidan ver lo que efectivamente sucede (aunque no haya sido previsto) o nos impidan pensar alternativas (no previstas) pero totalmente válidas en el curso de los acontecimientos. Comprender que “Esa transmisión no puede predecir qué hará la nueva generación con ella, en todo caso producirán una escritura propia, un proyecto, una tarea, que será en alguna medida una reescritura pero también una creación singular” (Carli, 2006, p.9)

El lugar del conocimiento del docente para la enseñanza

Las primeras indagaciones respecto del lugar del conocimiento para la enseñanza, intentaron dar cuenta de la relación entre el conocimiento del profesor y lo que aprenden sus alumnos en términos estadísticos. Más allá de la evaluación puntual de esta modalidad (su falta de éxito se debería a que no logran establecer relaciones consistentes e intentar medir los aspectos en juego en test estandarizados), estos estudios permitieron situar algunas cuestiones relevantes: la complejidad del conocimiento del profesor (difícilmente captable en una prueba de opción múltiple), la falta de correlación lineal entre lo que el profesor sabe y lo que aprenden sus alumnos, y la complejidad de la ‘medida’ de este tipo de factores, que más que evidencias constituyen constructos teóricos a ser cuidadosamente definidos para su investigación. Indagaciones más recientes han cambiado el foco, centrándose en “la exploración de la naturaleza, forma, organización y contenido del conocimiento del profesor” (Grossman, Wilson y Shulman, 2005, p.7) sobre el que se opera cierta ‘traslación’ para su enseñanza, operación en la cual se ponen en juego conocimientos previos del profesor, y conocimientos sobre las realidades en las que se opera (los alumnos –sus preconcepciones, conocimientos previos y experiencias-, el contexto –recursos disponibles, etc.-). Otra línea de investigación se ocupa de la indagación de profesores expertos y novicios, lo que permitió revelar “la naturaleza

multidimensional del conocimiento de la materia del profesor y la íntima relación entre la propia comprensión conceptual y habilidad (...) y una comprensión didáctica...” (Grossman, Wilson y Shulman, 2005, p.8) Por otro lado también se destaca entre las características del conocimiento de la materia que influyen en la enseñanza, la profundidad del conocimiento en tanto comprensión amplia, característica central a partir de la cual los autores introducen las dimensiones centrales del conocimiento de la materia que influyen la enseñanza y el aprendizaje de los futuros profesores. Estos aportes se articulan entonces en una perspectiva que se ocupa del ‘conocimiento didáctico el contenido’ (integrando contenidos y didáctica) es decir de cómo comprenden la materia que enseñan (el conocimiento que de ella poseen) y de cómo la transforman en representaciones escolares (cómo la representan a sus alumnos), distanciándose así de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor que omitían el contenido de la enseñanza y la comprensión cognitiva del mismo por parte de los profesores.

Jackson (2002) se pregunta acerca de los requerimientos epistémicos de la enseñanza (incluyendo en ello tanto al método como al conocimiento del contenido) repasando las consideraciones acerca de la ‘utilidad’ de los cursos específicos de pedagogía para la formación de docentes. Entre ellas, cita a quienes consideran que esta formación no sería necesaria habida cuenta de la evidencia de que varios prestigiosos docentes pueden arreglárselas con esta tarea quienes menos capacitación pedagógica poseen (refiriendo especialmente a los de niveles terciario y universitario). Por otro lado refiere a otros que consideran que el conocimiento para la enseñanza está en gran parte dado por el conocimiento de sentido común, por lo cual tampoco sería necesaria dicha formación específica. El autor rebate estas posturas argumentando por ejemplo que aun cuando haya quienes se las arreglan sin conocimientos pedagógicos esto no implica que puedan ser todos capaces de ello, ni especifica quienes sí lo son y quiénes no. Tampoco consideran el hecho de la ‘enseñanza malograda’, que probablemente se deba a esa falta de pericia. Respecto al sentido común el autor no niega su presencia y necesidad para la enseñanza, como para cualquier actividad humana, e incluso incorpora a esta categoría cierta consideración del

conocimiento proveniente del ámbito escolar en el que todos hemos estado inmersos durante años, conocimiento al que todo docente puede recurrir en una situación de enseñanza. Todo ese conocimiento constituye gran parte de lo que el docente necesita saber, pero no tiene en cuenta los requerimientos sobre los que el autor se pregunta.

Asimismo discute cierta consideración acerca de que es el mismo conocimiento que el docente posee sobre la materia a dictar es el que guía a la pedagogía en tanto simplemente se trata de ‘mostrar y contar’ lo que se sabe, considerando que esto no es incorrecto sino incompleto. Desde el punto de vista pedagógico cae destacar la consideración de aspectos relacionales y contextuales así como el hecho de que ‘lo que uno sabe’ puede ser presentado de múltiples modos ya que los principios organizadores de esos marcos son variados en función de los campos de conocimiento, y dentro de un mismo campo. De lo que se trataría entonces no es sólo del conocimiento sino del “*conocimiento de cómo organizar el conocimiento a fin de poder enseñarlo.*” (Jackson, 2002, p. 39)

Finalmente el autor, sin pretensión de exhaustividad, repasa ciertas situaciones en las que el conocimiento pedagógico, de la enseñanza per se, parece ser más necesario (en las que rige menos la ‘presunción de identidad compartida’ entendida como coincidencia cultural, psicológica y fisiológica entre docente y alumnos) como es en las situaciones en que las diferencias de edad, clase, etc. son grandes; y las diferencia de aquellas en las que hay menor requerimiento de éste por ser esa coincidencia mucho mayor. Esto explicaría el éxito de quienes dan clases en niveles terciario y universitario, aun careciendo de cualquier saber pedagógico, y la gran necesidad de este saber en niveles como el inicial y el primario.

Shulman (1987) ha establecido siete categorías que constituyen el conocimiento base para la enseñanza: conocimiento del contenido, de lo curricular, de los contextos educativos, de los fines educativos, de lo pedagógico general y del contenido y de los aprendices. El modo en que los temas y problemas de una disciplina son organizados y representados para plantear la enseñanza de la

misma, nos lleva directamente a la definición y selección de los contenidos de su corpus disciplinar. El profesor posee un conocimiento cualificado de la estructura conceptual de la disciplina lo que conlleva además la posibilidad de la reflexión sobre dicho conocimiento (Shulman, 1987) siendo su fuente principal los contenidos, en tanto dimensión conceptual del conocimiento. El mismo se apoya sobre los estudios desarrollados en cada disciplina, los saberes históricos-filosóficos y epistemológicos acerca de la naturaleza del conocimiento de cada disciplina, la bibliografía que lo apuntala y el conocimiento del contexto. La definición y organización de los temas y problemas de una disciplina, supone para un profesor prestar atención a la selección y organización de los contenidos de su trama disciplinar. (Shulman, 1999)

Grossman, Wilson y Shulman (2005) investigan en torno al conocimiento especializado de la materia necesario para la enseñanza, y, a partir de la evidencia de que hay varias dimensiones del conocimiento de la materia que son importantes en la tarea de enseñar, ponen en cuestión el supuesto de que el conocimiento de la materia que se va a enseñar puede ser adquirido exclusivamente en “cursos dados en el departamento apropiado de la universidad” (Grossman, Wilson y Shulman , 2005, p.2). Entre las razones por las cuales sería justificado que los formadores de profesores cuestionaran este supuesto, los autores analizan la cuestión diferenciando las metas de los especialistas (crear conocimiento nuevo de la disciplina) y de los profesores (ayudar a los estudiantes a adquirir nuevo conocimiento en el área), y ello implicará entonces para el profesor comprensiones sobre la disciplina que pueden solaparse en parte con las de los especialistas, pero no totalmente. “Los buenos profesores no sólo conocen su contenido sino que saben cosas sobre su contenido que hacen posible la instrucción efectiva” (Grossman, Wilson y Shulman, 2005, p.5)

Las dimensiones centrales del conocimiento de la materia que influyen la enseñanza y el aprendizaje de los futuros profesores son:

- a) Conocimiento del contenido: es un conocimiento ‘integral’ a la enseñanza que consta de información objetiva, organización de principios y conceptos

centrales. La falta del mismo puede afectar tanto al dominio del tema en sí mismo (tomando a los libros de texto como únicos referentes del contenido, no pudiendo fundamentar actividades, etc.) como al estilo de instrucción (eligiendo desarrollar más que preguntar, etc.). De modo que es central que los profesores en formación reconozcan la importancia de este factor, así como que sean preparados en la habilidad y responsabilidad para adquirir nuevo contenido, algo que deberán realizar a lo largo de toda su carrera profesional. Este conocimiento es independiente de los otros, sino que "...emerge a través de un proceso de análisis crítico que es guiado tanto por las estructuras sustantivas como por las sintácticas de una disciplina." (Grossman, Wilson y Shulman, 2005, p14)

- b) Conocimiento sustantivo: se compone de los marcos exploratorios y paradigmas usados para guiar la indagación y dar sentido a los datos. Puede ser tácito o explícito.
- c) Conocimiento sintáctico: refiere a los instrumentos de indagación y criterios de validez por medio de los cuales se produce y acepta nuevo conocimiento. Los profesores que poseen este conocimiento lo incorporan este aspecto de la disciplina en el dictado de su materia, los que no, terminan desnaturalizando aquello que enseñan e incluso tienen limitaciones a la hora de aprender nueva información sobre su disciplina. Esto incide negativamente en su responsabilidad de estar actualizados en los nuevos desarrollos disciplinares así como en su posibilidad de revisarlos críticamente.
- d) Creencias acerca de la materia: si bien no enfatizan en este aspecto, alertan respecto del tratar a las mismas como conocimiento, y respecto de la incidencia que tienen en la enseñanza de la materia en cuestión.

Bolivar (2005) señala que la caída del positivismo permitió un pasaje de la creación de conocimiento 'para la enseñanza' por parte de expertos externos, al reconocimiento del status del conocimiento del profesor, inaugurando así una serie de investigaciones sobre el conocimiento del mismo. Sostiene que es necesario reconocer, junto al conocimiento del contenido, el estatus del "conocimiento

didáctico del contenido” que constituye la capacidad que los docentes más experimentados poseen de generar ‘representaciones didácticas’ (analogías, ejemplos, ilustraciones, etc.) resultantes de una transformación del conocimiento de la materia en representaciones entendibles para los estudiantes en tanto son significativas, comprensibles o asimilables para ellos.

La enseñanza de las Ciencias Sociales

Para caracterizar las didácticas disciplinares se vuelve necesario referir a los diferentes aportes que han permitido especificar las particularidades de este objeto de enseñanza

Chevallard (1997) retomando la pregunta de Verret (1975) acerca de la caracterización del tipo de saber transmitido y su inevitable transformación, plantea el concepto de ‘transposición didáctica’ que remite al pasaje del saber sabio al saber enseñado y luego a la obligatoria distancia que los separa, recuperando así la centralidad del saber y la relación que se establece con el mismo en el marco de la tríada didáctica compuesta también por el alumno y el docente.

El autor, en base a los límites planteados por Verret cuando considera que no todos los saberes son escolarizables, y que el saber escolar es un saber que debe adecuarse a una serie de condiciones; plantea a ese proceso como “el poner en textos del saber”, es decir, la textualización. (1985, p. 59) La primera etapa consiste en una delimitación de “saberes parciales”, que produce su extracción de la red de problemáticas y de los problemas que le dan sentido. Luego, si bien todo saber sabio, en el momento de su nacimiento se ata a su productor, en esta transformación “el sujeto es expulsado fuera de sus producciones” (Chevallard, 1985, p. 61). También se lo introduce en una programación, de una “norma de progresión en el conocimiento” (Chevallard, 1985, p. 62). Esto conduce a la posible publicidad de este saber y al control social de los aprendizajes.

Camilloni (1995) plantea que la enseñanza de las ciencias sociales constituye una ‘compleja tarea’ en la que a la complejidad de su objeto se le agregan las

controversias en torno su estatuto mismo como disciplina científica. La autora realiza un recorrido, en pos de revisar el estatuto asignado a la didáctica como ciencia, por medio del cual pone en cuestión el concepto positivista de la ciencia bajo el cual no solo la didáctica de las ciencias sociales sino las ciencias sociales mismas son puestas en cuestión como disciplinas científicas. La ciencia desde esta perspectiva positivista tendría como meta alcanzar la verdad, su logro fundamental sería el conocimiento absoluto de la realidad, sería desinteresada, con una clara demarcación entre la teoría y la práctica. Contra ello se postula que

no hay conocimiento (...) que pueda ser caracterizado como libre de valores. Es por esta razón, y no solo porque hay un progreso constante de las ciencias por acumulación de conocimientos e invención de nuevas teorías explicativas, que las ciencias, y entre ellas las ciencias sociales, deben construirse y reconstruirse permanentemente. (Camilloni 1995, p.30)

Como condición para que la didáctica se constituya en disciplina científica cobra valor la 'vigilancia epistemológica' que debe erigirse frente al obstáculo de la familiaridad con el universo social propia de las ciencias del hombre (Bourdieu y otros 1986, p.27). "la didáctica debe proceder una doble ruptura: con la 'didáctica espontánea' de los docentes y con el conocimiento 'espontáneo' (...) de la realidad...". Por otro lado su objeto de estudio, la enseñanza en tanto proceso mediante el que se construyen conocimientos con significado, será abordado empíricamente no solo para establecer su racionalidad sino también, en su carácter normativo, para "prescribir los fines cuyo logro es deseable y los medios más apropiados para alcanzarlos" (Camilloni 1995, p.38) sin por ello olvidar lo único e irrepetible del acto pedagógico.

Gomez Mendoza (2005) retoma estos aportes para indagar su alcance actual y su uso en otras disciplinas escolares, para lo cual, sin desconocer la potencialidad y los aportes del concepto de transposición didáctica, recupera las críticas realizadas desde las didácticas de otras disciplinas que concluyen que la idea de conocimiento sabio es cuestionable para otras disciplinas. En primer lugar aparece criticada la concepción de que el último y único referente del saber escolar es el

saber sabio, en tanto los currículos escolares recuperan también saberes relacionados con prácticas sociales que no necesariamente pertenecen a la comunidad científica. Luego se le critica la idea de deformación a la que da lugar y el consecuente carácter peyorativo para el saber escolar que eso conlleva. También se critica, en relación a la forma en que emergen nuevos objetos de enseñanza, señalando que son el resultado de discusiones conflictivas entre los diferentes miembros de la “noosfera”, pero no restringido de especialistas de la disciplina sino a una diversidad mucho más amplia de actores. En respuesta a estas críticas se ha intentado redefinir cuestiones como por ejemplo ampliar la referencia de aquello que puede servir como punto de partida de la transposición, cuestión que el mismo autor criticado celebra en tanto da lugar a que la teoría progrese.

Por otro lado, Siede (2010) caracteriza a las Ciencias Sociales, delimitando su objeto de estudio así como su enseñanza. Movilizado por una pregunta acerca de la tarea cotidiana de la enseñanza (¿Qué queda de lo que enseñamos?), el autor realiza un recorrido por testimonios de adultos acerca de los aprendizajes en Ciencias Sociales de la propia escolaridad primaria, hallando en ellos “una puerta a la reflexión sobre los contenidos y las metodologías...” (Siede, 2010, p.25) en tanto releva las formas más utilizadas para la enseñanza de las ciencias sociales, así como las ausencias. Encuentra allí la persistencia de un ‘currículum residual’ (entendiendo por tal a la pervivencia de aquello que alguna vez fue parte del currículum prescripto y ya no lo es, pero que no obstante sigue siendo actual y real) centrado en el discurso de los próceres y la geografía descriptiva, que aparentemente ya estaría superado pero que en la realidad áulica persiste inerme. Avanzado el texto se plantea que “Lo que los estudiantes recuerdan (...) no es lo que la docente *decía* enseñar, sino lo que *efectivamente comunicaba en sus decisiones metodológicas y recortes temáticos*” (Siede, 2010, p.35)

Si bien el autor refiere a la enseñanza de las ciencias sociales en el Nivel Primario, sus planteos cobran relevancia ya que en dicho marco señala la importancia de preguntarnos por el objeto y la forma de como el para qué enseñarlo, en tanto “no

basta con caracterizar el objeto de conocimiento para derivar de él los propósitos de enseñar Ciencias Sociales, sino que éstos requieren un análisis específico de la inserción que éstas disciplinas tienen en el currículo escolar. En definitiva, el objeto de enseñanza escolar no coincide con el objeto de una o varias disciplinas académicas, sino que se construye en el proceso de incorporación de una rama de conocimientos al currículum, con algunas intencionalidades y con algunos rasgos distintivos dentro de la trama institucional” (Siede, 2010, p.35)

La enseñanza de las ciencias sociales tienen por objeto el acercamiento a la realidad social para comprenderla y formar parte de ella, pero la definición misma de este objeto, de sus principales rasgos (Siede, 2010) nos enfrenta a una grado de amplitud y vastedad: implica tanto la actualidad como el pasado y el futuro, asimismo es multifacética, diversa y desigual, por lo que cada quien tendrá una experiencia y una mirada sesgada; nos implica como objeto porque somos parte de ella, y esto dificulta la comprensión por los prejuicios que poseemos; es compleja y analizable desde diversas dimensiones; es cambiante, presentando cambios y permanencias; es conflictiva y en pugna constante, dando resolución a tensiones nuevas e inaugurando otras. Por otro lado la propuesta de enseñar los enunciados de las ciencias junto con los procedimientos que permiten justificarlos cobra gran relevancia en el marco de las Ciencias Sociales, que en el abordaje del objeto definido anteriormente, presentan enfoques, conceptos, metodologías diversos y simultáneos, pero sin que se ninguno detente la hegemonía absoluta.

Volviendo al objeto de la enseñanza de esta ciencia se propone que, en tanto ‘disciplina de conocimiento’, debe realizar una aproximación crítica a la realidad local global, poniendo en cuestión relatos míticos, evitando adhesiones emotivas infundadas, y revisando valoraciones preconcebidas, pues solo así se logra una inserción que implique ‘formar parte’ es decir participar, y buscar alternativas cuando en necesario. La valoración anteriormente citada aparece aquí como una necesidad y no como un defecto, en tanto toda pregunta y toda respuesta está cargada de la misma.

El autor aborda las preguntas y problemas en la enseñanza de las ciencias sociales retomando algunas nociones vinculadas a la propia biografía escolar de los alumnos en tanto a la hora de diseñar propuestas de enseñanza se ponen en juego nociones de la formación como profesores así como su propia historia como alumnos, de modo que "...puesto a pensar en una clase de Ciencias Sociales, es bastante probable que se parezca mucho a las que recibió cuando habitaba los pupitres y de las cuales tenía intención de diferenciarse" (Siede, 2010, p.270) El autor destaca que esas modalidades de enseñanza de las Ciencias Sociales se caracterizaban por dar respuestas a preguntas inexistentes, acumular datos sin sentido, pedir repeticiones, etc. Para indagar en torno a esta problemática se propone revisar las características y problemas particulares de las Ciencias Sociales en las sucesivas traducciones de este saber. Los rasgos de su objeto de estudio, la realidad social, son:

- es 'infinito' en tanto nada de lo humano queda por fuera de ella. La ampliación de esa experiencia social, acotada para cada sujeto, se logra brindando un plus que el contexto inmediato no brinda, por ello la función de las ciencias sociales en la escuela será desnaturalizar representaciones

- es complejo en tanto cada aspecto puede abordarse desde diferentes dimensiones (cultural, social, económica, política, etc.) que, aunque pongamos foco en una, deben ser parte de la consideración general

- es un objeto que es compartido por diversas disciplinas, cada una de las cuales posee autonomía, categoría, metodologías, etc. que les son propios, pero que no obstante deben poder ser integradas y relacionadas entre sí a la hora de ser enseñadas

- es multiparadigmático pues cada una de esas disciplinas posee en su interior diferentes vertientes y programas de investigación (supuestos teóricos, metodologías, ideologías). Esto

...enriquece al tiempo que complica su abordaje. La vastedad de variedades a veces lleva a considerar que toda opinión es válida y cualquiera puede

darse por buena, perdiendo de vista que toda disciplina científica requiere rigor epistemológico y argumentativo en sus fundamentaciones (Siede, 2010, p. 278)

La Psicología y su enseñanza en diferentes niveles

Para caracterizar esta disciplina y su enseñanza se toman en consideración los planteos que conciben a los desarrollos teóricos como respuestas a problemas propios de ciertos contextos históricos cuyas particularidades dan singularidad a las preguntas y las respuestas (Dazinger, 1999), así como a la caracterización de la multiplicidad teórica, metodológica y tecnológica del campo de saber Psicológico como efecto de la diversidad propia de su objeto de estudio (Smith, 1997) El campo de la Psicología se caracteriza entonces por la complejidad de su espacio disciplinar, diverso y fragmentado (variedad de escuelas, teorías, enfoques, sistemas) y por ciertos intentos de unidad y síntesis (en la que se presentan controversias en la identidad de la disciplina) (Sulle, Bur y Stasiejko, 2011).

En continuidad con ello, desde una perspectiva histórico- crítica y epistemológica, la enseñanza de la psicología debe proponerse desde un enfoque que pueda “mostrar que las diversas teorías psicológicas son respuestas a problemas planteados en contextos históricos” (Cámpora, Grassi, Gallardo Oyarzo y Fernández, 2011), así como apuntar a que los alumnos

...se apropien de herramientas de análisis histórico crítico respecto del saber psicológico, que pongan de relieve los contextos históricos de producción de los diferentes desarrollos teóricos y prácticos, y que les permitan, a su vez, la transferencia a otros aprendizajes a realizar en el marco de las demás asignaturas del plan de estudios. (Cámpora, Grassi, Gallardo Oyarzo y Fernández, 2011, p.11)

Cazau (2002) retoma las características del saber psicológico como ‘saber a enseñar’, estableciendo en qué medida el mismo facilita u obstaculiza la tarea del docente. En primer lugar en tanto ‘saber sobre uno mismo’ este conocimiento se

torna: un saber *atractivo* (produce un interés particular o atracción por parte del alumno/a respecto del mismo), no obstante lo cual presenta una dificultad particular (se trata de un saber *fragmentado* ya que se compone de variedad de teorías que entre ellas tienen relaciones de incompatibilidad e inconmensurabilidad, y que ningún autor ha monopolizado la verdad ni logrado absoluta integración) y un temor que lo delimita como un 'saber *peligroso*' que determina que el saber sobre uno mismo se vuelva no algo atractivo sino algo temible. Por ello si bien se puede atraer el interés a partir de esta 'invitación' también se debe contar con puertas de salida a la situación posible de angustia.

Por otro lado se trata de un saber *diagnóstico* lo que alienta a que los alumnos presenten sus casos particulares (propios o de conocidos/as), siendo necesario no responder a ellos porque de lo que se trata es de enseñar un saber general. Así como se configura como diagnóstico, puede entenderse como saber pasible de 'curación'. Allí encontramos su caracterización como saber *terapéutico*, lo que determina que sea necesario situarse en el orden de lo conceptual y no de modificar actitudes personales (es decir pensar la variable actitudinal siempre en vinculación con la conceptual)

También es *vivencial*, lo que implica que puede recurrirse a infinidad de vivencias propias, lo cual por un lado facilita enormemente la tarea pero también 'encierra el peligro del ejemplo inadecuado' y producir angustia. Asimismo esto se vincula con la presencia de conceptos cotidianos que pretenden dar cuenta de eso que 'nos sucede a todos' y que suelen volverse un obstáculo para la adquisición del sentido científico.

Este autor contempla también diferencias en lo que respecta a la enseñanza en el nivel secundario y superior dadas por: los tipos de inteligencia, las expectativas y formaciones previas de los estudiantes en cada uno. Si en secundaria hallamos heterogeneidad en referencia al primer aspecto, en superior habrá mayor homogeneidad teniendo en cuenta que las elecciones y los gustos se vinculan a las capacidades. Luego, en relación a las expectativas el autor refiere que puede suponerse un menor interés en el nivel secundario dado que la asignatura es

impuesta, mientras que en el nivel superior las materias serían más afines al gusto y elección de los sujetos, por lo que se espera que se interesen más. Finalmente si en el nivel superior el estudiante puede poseer saberes previos que se resistan a ser revisados, ello no ocurre en el nivel secundario que constituye el primer encuentro del sujeto con este saber.

Guzman y Guzman Retiz (2007) realizan una caracterización del conocimiento psicológico y las particularidades que el mismo imprime a su enseñanza y aprendizaje en el marco de la formación profesional del psicólogo. Se lo define como *declarativo* es decir conformado por el dominio y empleo de diferentes explicaciones teóricas del comportamiento humano desde una perspectiva particular que es la psicológica. Al carecer de una sola teoría que dé cuenta del conjunto de manifestaciones psicológicas, sino que existen diferentes que resaltan ciertos aspectos en detrimento de otros, se pone al aprendiz en lugar de aceptar que no hay una sola explicación posible sino que puede haber múltiples. En relación a la enseñanza señalan un vínculo causal entre el predominio de los análisis teóricos de nuestra disciplina y la exagerada utilización del método expositivo. Este conocimiento también se caracteriza por la utilización y manejo de diferentes procedimientos generales (diagnosticar, intervenir y evaluar) que constituyen parte central de lo que en la formación debe adquirirse haciendo imprescindible disponer de espacios curriculares para realizar prácticas profesionales. Finalmente señalan la importancia de diversificar la aproximación a metodologías permitiendo una formación que implique la preparación y uso de los diferentes tipos de diseño de investigación; así como de la elaboración y/o utilización de los instrumentos de recolección de información y sobre todo la aplicación de análisis estadísticos y cualitativos.

Para pensar la enseñanza acorde a lo planteado las autores proponen romper la dicotomía teoría práctica logrando que “el tipo de problemas profesionales a los que los estudiantes se enfrentan sean el centro de la enseñanza y la teoría junto con la práctica sirvan como elementos para resolverlos” (Guzmán y Guzmán Retiz, 2007, p. 41) La relación entre lo aprendido y el mundo real se logra con las llamadas “*tareas auténticas*” (Castañeda, 1999), aspecto que para los autores ha

sido descuidado en la enseñanza de la psicología y que implicaría desarrollar - conjuntamente con la adquisición de los contenidos disciplinarios- estrategias de aprendizaje estratégico (para que los sujetos en formación realicen un manejo pertinente de sus propios procesos de adquisición de conocimientos) De acuerdo con lo anterior:

La forma para enseñar psicología deberá favorecer la discusión y el análisis conjunto de los contenidos y de los temas. Desarrollar en los alumnos las capacidades para saber argumentar y justificar sus afirmaciones, fomentar el respeto a los puntos de vista de los otros, saber escuchar y sobre todo desarrollar la capacidad para llegar a acuerdos. (Guzmán y Guzmán Reiz, 2007 p.43)

Los autores también ponen en consideración aspectos de la enseñanza de la Psicología en el nivel secundario, y la especificidad de la misma en relación con los destinatarios, considerando que además de servir para romper con los estereotipos acerca de nuestra disciplina, su enseñanza debe ser útil para la etapa de la vida en que se encuentran los adolescentes ofreciendo un medio para obtener respuestas a sus inquietudes o por lo menos afrontar de mejor manera las problemáticas propias de esta edad.

En lo que refiere la enseñanza de la Psicología en el nivel secundario en la Provincia de Bs. As., se propone como fundamentación en el Diseño Curricular de dicha asignatura que los estudiantes logren construir herramientas para pensar la propia realidad, entendiendo que los procesos universales que enuncia esta disciplina tienen manifestaciones que difieren culturas y los sujetos. De este modo se propone que a partir de un trabajo que permita analizar y comprender las experiencias cotidianas con mayor grado de libertad, los estudiantes puedan decidir y actuar sobre las mismas. A partir de las reflexiones inauguradas por diferentes referentes teóricos la Psicología participará asimismo del fortalecimiento de la formación de ciudadanos, en tanto permite pensar la propia construcción de identidad, valorar la importancia de la ley tanto en la constitución subjetiva como en la conformación de un conjunto social, entre otros.

Por otro lado, el diseño curricular del nivel secundario (2009) incorpora una serie de materias que recuperan saberes no asimilables a una sola disciplina, sino que pueden ser abordados por varias y así su incumbencia no es exclusiva de los profesores en psicología sino compartida con otros profesados. Tal es el caso de la materia Salud y Adolescencia que se ubica en el 4to año de todas las orientaciones de la Escuela Secundaria, y prevé una construcción de saberes acerca de la salud (entendida como un derecho fundamental, una construcción histórica y social, y por tanto no restringida a lo biológico), y de las prácticas asociadas a ella. Se parte de problematizar temas de interés de los estudiantes o sus comunidades de pertenencia en las que se forjan concepciones particulares y situadas acerca de estos temas, con el fin último de lograr un efecto en que las prácticas y elecciones que realicen sean saludables y responsables, aprendiendo a ser actores activos y comprometidos en la promoción de la salud.

Por otro lado, la mayor parte de las carreras docentes y técnicas dictadas en los ISFDyT incluyen asignaturas vinculadas al campo de la psicología, ya que -de acuerdo con los planteos más actuales en relación a la formación inicial de docentes-, debe ofrecer “marcos conceptuales y estrategias de intervención, con un planteamiento reflexivo sobre su posición como adultos en los procesos de constitución subjetiva de quienes asisten a las escuelas en calidad de alumnos” (Terigi, 2009, p.17) Las mismas se incluyen dentro de uno de los campos de la formación que es el “Campo de la Subjetividad y las culturas”, en el que a partir de la pregunta acerca del conocimiento del sujeto en formación se apela a múltiples dimensiones: cognitiva, emocional, socioperceptiva, vincular y social, familiar e histórica, integrando así los datos sugeridos por las disciplinas del ser humano para comprender la identidad en permanente cambio. Así se propone “abordar la construcción de la subjetividad comprendida como la interrelación dialéctica entre los sentidos, las significaciones y las resonancias que, sobre cada sujeto, imprime determinada cultura...” (D.C.G. y E., 2007, p.31)

II) Referencias sobre a la particularidad de la práctica de la enseñanza y los saberes que se ponen en juego, y su incidencia en los dispositivos de formación.

La práctica de la enseñanza y los saberes puestos en juego

Focalizar en los saberes puestos en juego en las prácticas de la enseñanza supone adentrarnos en los procesos de profesionalización docente, los que incluyen tanto la formación de grado como la socialización y actualización profesional. La profesionalización de los docentes es pensada como una instancia en íntima vinculación con la especificidad de la práctica, que debe permitir desarrollar aptitudes para desarrollar la tarea, en el caso de los docentes habilitar para la toma de decisiones que constantemente debe tomar en el aula, así como para reflexionar sobre las mismas; potenciando los niveles de autonomía y responsabilidad pero sin perder de vista que se trata de un trabajo como el docente que implica ciertos grados de 'dependencia' por estar incluida en una estructura burocrática, jerárquica, desjerarquizada y conflictiva (Edelstein y Coria, 1995, p.18).

La 'identidad de la tarea' implicaría: la multiplicidad de tareas que supone además de lo interactivo de la enseñanza que es lo único destacado en los modelos restrictivos (es decir considerar a la planificación y reflexión como parte de esa tarea) y además de la enseñanza en si misma (llenado de fichas y papeles, trabajo en comedores, reuniones con los padres, etc), la variedad de contextos en que esa actividad puede desarrollarse (característica vinculada a la diversidad que plantea el propio sistema educativo: de niveles, modalidades, disciplinas, instituciones formadoras, instituciones educativas, etc., diversificación que ha llevado a "mantener cierto grado de heterogeneidad en el cuerpo docente" (Tenti Fanfani, 2007, p.132), la complejidad del acto pedagógico que rebasa la mera consideración de la tríada docente-alumno-conocimiento incluyendo muchas otras variables, la inmediatez en tanto exigencia del aquí y ahora que supone la tarea (por la simultaneidad con la que se dan las situaciones en el aula) contra la pretensión de absoluta racionalidad en las intervenciones del docente y sus decisiones, la indeterminación e imprevisibilidad en tanto imposibilidad de control

racional de las intervenciones y de los efectos (lo que lleva a hacerse cargo de la provisionalidad y generalidad de los saberes y destacar el valor de la certeza situada a partir del reconocimiento de la dependencia del contexto en que se ejerce la actividad, así como evitar caer en la sorpresa permanente ya que de cada acción concreta se hace una ocasión para construir conocimiento), la implicación personal y el posicionamiento ético necesarios en tanto se trata de una práctica en relación con valores (lugar de lo ideológico en tanto las visiones del mundo que como sujetos tenemos nos llevan a relacionarnos con los otros y con el conocimiento de cierta manera).

Diker y Terigi (1997) repasan cómo las propuestas formativas de docentes han adscrito a diversas tradiciones vinculadas a cierta consideración de la tarea: en la tradición normalista se trata de dotar al docente de rutinas y procedimientos para dar forma a la situación pedagógica que suponía que nada se saliera de lo normado, en la tecnocrática se lo dotaba para poder programar la acción en base a criterios preestablecidos. Las autoras señalan que cualquiera de ambas resulta obsoleta en el contexto actual porque lo diverso está dentro del aula y porque los docentes se encuentran con la necesidad de 'reprogramar' constantemente su accionar, y determinan que "... la respuesta a la pregunta por la formación ya no puede apelar al saber normalizado ni a la racionalidad técnica. En ambos se supone un cuerpo de saberes suficiente: en un caso para prefigurar la acción; en otro para deducirla." (Diker y Terigi, 1997, p.103), lo que nos sitúa frente a la consideración de los saberes que subyacen a la práctica docente.

El reconocimiento de que los saberes que subyacen son saberes/esquemas prácticos (sistemas para la toma de decisiones, relativamente estables, que regulan y simplifican la práctica), de difícil expresión racional y comunicabilidad, es decir que no se reducen a los saberes de referencia (saberes eruditos, legitimados por el marco científico) sino que también responden a una disposición del sujeto que se forma a partir de su propia inserción social, que no es conciente, etc. (Edelstein y Coria, 1995) ha permitido pensar en dispositivos de formación docente que puedan explicitarlas y modificarlas.

La narración aparece como una estrategia formativa específicamente planteada en relación a esas características de la práctica: 'la narrativa' como lugar propicio para la reflexión (separada de la inmediatez, en un marco de confianza, etc.) será la estrategia para explorar y revelar esos saberes prácticos que se ponen en juego en la acción, y tendrá el doble valor de permitir indagar sobre las huellas del pasado (revelar esas estructuras estructuradas que funcionan como estructuras estructurantes) así como sobre lo que va aconteciendo en el presente (alternando tiempo de clase y espacio de formación); pudiendo así recuperar y construir, mediante el acto de reflexionar sobre la acción, el sentido que tiene la acción para sus participantes; agregando el hecho de poder operar modificaciones en términos de lo potencial, lo futuro (ensayando alternativas así como mutando la misma experiencia al contarla) (Edelstein, 2011)

También ha sido objeto de análisis la disyunción teoría práctica en la formación de docentes: por un lado la falsedad de tal disyunción (y por ende de las perspectivas que dan prioridad a uno sobre otro: aplicacionista -la práctica al final en tanto aplicación de fundamentos teóricos-, ejemplificadora -la teoría como explicación posterior a la práctica-), y por otro su procedencia en buena parte de una distinción tradicional entre actividades, y status, de la investigación y enseñanza. Dicho análisis ha permitido a las autoras arribar a la centralidad de la objetivación de la práctica, en tanto construcción de un objeto de análisis e investigación teórica que parte de la propia práctica. Se plantea que para la formación inicial es necesario por un lado ver qué contenidos habilitarán a los futuros docentes a comprender a y actuar en la realidad educativa, por otro los dispositivos que necesariamente aproximen gradualmente a ella y a la práctica de otros, en una alternancia continua. Edelstein y Coria (1995) proponen confrontar permanentemente las construcciones teóricas con situaciones de la práctica concreta, lo que se traduce en la formación como capitalizar el recorrido formativo como fuente reveladora de problemas constitutivos de las prácticas docentes. En la formación de perfeccionamiento se gira en torno a la propia práctica a partir de la que se construye un objeto de análisis.

Como espacio formativo acorde a ello se propone trabajar sobre la trayectoria escolar previa (aprendizaje de modelos y rutinas escolares que se actualizan en la práctica por su fuerza cuanti y cualitativa) y sobre la socialización profesional (fuerte papel formador de las primeras experiencias laborales en las que se reproducen estrategias probadas por otros para enfrentar los problemas de la práctica) como espacios de interiorización acrítica de modelos, rutinas, estrategias, etc. Asimismo que puedan reconocer que para producir un mayor impacto en la formación inicial la misma debe ser 'resistente' a la práctica (no desaparecer ante los imperativos cotidianos de la misma) y 'permeable' a ella (debe dotar de esquemas para hacer inteligible lo que allí sucede). Esto se vincula con las consideraciones previas respecto de la objetivación de las prácticas y su constitución de objeto de análisis, y se destaca ya que el espacio formativo que están habitando les propondrá hacer ese trabajo con su propia práctica (revisión de biografía y análisis de su socialización pre profesional)

Planteos recientes (Davini, 2015; Alliaud 2017) destacan la importancia de centrarse en las prácticas de enseñanza que se despliegan durante la formación intentando recuperar "la enseñanza como eje central de la formación docente, especialmente en la formación inicial" (Davini, 2015, p. 30). Esta autora plantea que si bien los aprendizajes previos y la socialización laboral son importantes, ciertas posturas han llevado a desvalorizar los aportes que puede hacer la formación inicial a la formación de un docente. Revalorizando la misma, destaca su importancia como período que "*habilita* para el ejercicio de la profesión (...) genera los *cimientos* para la acción" (Davini, 2015, p. 23) Asimismo intenta, frente a visiones contrarias a la formulación de criterios metodológicos que llevaron al 'fin de la didáctica', recuperar el aporte de esta disciplina como "campo de conocimientos que permite formular distintos criterios y desarrollos metodológicos en la enseñanza para alcanzar en forma concreta y práctica, distintas intenciones educativas" (Davini, 2015, p. 48) Ello en línea con los planteos de que para enseñar se necesita no solo el saber (el 'qué') sino poder pensar el para qué y el por qué y la consecuente toma de decisiones a partir de ellos.

Recuperando estos dilemas Alliaud (2017) propone pensar a la enseñanza desde la perspectiva del oficio que implica concebirla como transformación del otro, y por ello siempre sujeta a valores. Asimismo implica un procedimiento y un producto que siempre encierra algo de lo inesperado pero que nunca le es ajeno. En esta línea, a partir de situar una problemática que persiste en los espacios de formación de docentes –la dicotomía entre los espacios de prácticas como espacios para hacer y los curriculares para pensar- es que propone una formación que recupere los saberes de la experiencia o saberes docentes caracterizados por: ser saberes que se producen en situación a medida que se enseña (siendo la práctica su fuente de referencia y legitimación), constituyen un saber encarnado solo en algunos educadores en tanto se producen a partir de experiencias que por algún motivo fueron extraordinarias y por ello se distinguen, y se conforman en la apertura en vez de implicar una forma de obturar la realidad. Concluye así que

Las instancias de formación inicial y continua tendrían que posibilitar que los saberes que se producen al enseñar sean tratados y capitalizados como saberes de la experiencia, lo cual implica procedimientos reflexivos que no se garantizan mediante un posicionamiento dissociado de lo que sucede, sino que suponen una inmersión distinta en la realidad... (Alliaud, 2017, p.76)

Sobre los dispositivos de formación

De acuerdo a los planteos realizados, se describen algunos de los dispositivos (que suponen aprender de la propia experiencia y de la de otros) que pueden resultar adecuados para "...adquirir, ejercitar y fortalecer las habilidades y capacidades que posibiliten afrontar las situaciones nuevas, difíciles, cambiantes e inciertas..." (Alliaud, 2017, p. 86) en que hoy se desarrollan las prácticas docentes.

La elaboración de autobiografías en tanto "narrativas realizadas por la propia persona (...) que nos permiten observar, conocer, entender la vida de una persona, y además, a través de esta persona, acercarnos a ciertos aspectos de la sociedad o de un grupo social, o de un momento determinado de la historia."

(Anijovich, Cappelletti, Mora, Sabelli,, 2012: 86) con cuya elaboración se pretende recuperar elementos del pasado en lo que a trayectorias educativas respecto, y reconstruirlos a fin de revisar modelos interiorizados acerca de la docencia, la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, etc.

Planificación y dictado de, y reflexión en torno a “Microclases” entendida como uno de los ejercicios destinados a analizar situaciones de prácticas de enseñanza (Edelstein, 2012), en el que se pone en juego una situación didáctica en sus diversos componentes y a partir de la reconstrucción de la experiencia se objetivan definiciones y decisiones tomadas, ofreciendo un contenido concreto a la idea de complejidad de la práctica, focalizando en la complejidad de las decisiones que un docente pone en juego en la construcción metodológica (develando la siempre estrecha relación entre contenido y método). Por su parte Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2012) la consideran como un dispositivo de formación que supone generar un espacio para poner en acto una propuesta de enseñanza sin las demandas y presiones de la realidad, y para generar una práctica reflexiva orientando la atención hacia las decisiones que los docentes toman respecto de la enseñanza tanto en su fase preactiva (diseño de la clase), interactiva (coordinación e interacción con el grupo) y postactiva (evaluación o análisis de lo ocurrido en las dos anteriores). Esto permite una primera aproximación a la reflexión sobre las condiciones del trabajo de enseñar. Se trata de ‘transparentar’ la situación de clase, poniendo de manifiesto que existen decisiones didácticas que se basan en supuestos implícitos que hay que develar, así como otras de orden explícito que hay que ponderar su adecuación, pertinencia, etc. Esto favorece la comprensión del aula como ambiente complejo y dinámico en el que el diseño previo debe articularse de modo flexible con la resolución de lo imprevisto, así como se conjugan ciertas rutinas con lo creativo. Constituye un dispositivo que abre la posibilidad al cambio y que ayuda a la asunción de una posición crítica en tanto apunta a la comprensión de los fundamentos de una práctica simulada pero efectivamente realizada, poniendo en juego lo que ella tiene tanto de previsible como de imprevisto, tomando conciencia de los sistemas de creencia que se ponen en juego, potenciando y desarrollando la capacidad de reflexión.

La planificación se concibe como las anticipaciones formalizadas en torno a una serie de aspectos (estrechamente relacionados) sobre los que todo docente debe tomar decisiones para que su intervención sea orientada: “Como acción intencional, comprometida con propósitos de transmisión cultural, dirigida a sujetos concretos en formación y al logro de resultados de aprendizaje, la enseñanza no puede ser improvisada” (Davini, 2009, p.167). Asimismo su elaboración formalizada, supervisada y revisada atiende al carácter público de la tarea docente, que supone poder comunicar a otros lo que prevemos realizar en el aula, de modo claro y guardando coherencia entre los diferentes elementos que la componen. No obstante ello, es importante destacar el carácter orientador de la práctica en tanto “...es una hipótesis de trabajo que se pone a prueba.” (Salinas,1994, p.135), lo que implica entenderla con un carácter de flexibilidad (Bixio, 2003) que atiende los aspectos emergentes en el marco de una práctica que debe dar lugar a lo incalculable sin que ello suponga dejar de calcular (Antelo, 2005)

El registro escrito de la propia práctica, en tanto la autoevaluación constituye una actividad que da cuenta, por un lado de la capacidad de objetivar las acciones realizadas focalizando en las posibilidades y limitaciones, al tiempo que evidencia la posición asumida por el docente en relación a la misma (Palou de Maté, 1998). La autoevaluación “posibilita desde la narrativa, la elaboración de significados que sirven de apertura a un proceso de reconstrucción y resignificación de la propia práctica”. (Compagnucci y Cardós, 2006). Ello aporta al reconocimiento del lugar central que tiene la reflexión en la enseñanza, en tanto por medio de las mismas se apunta a que los practicantes vuelvan, exploren, cuestionen, revelen lo oculto de su accionar y así puedan pensar otras prácticas posibles. Es decir que se posicionen de un modo reflexivo frente a la propia práctica. Tiene también un sentido motivador y tranquilizador en tanto los estudiantes se hallan próximos a realizar la práctica, situación que suele generar ansiedades, incertidumbres, preguntas, etc. Por otro lado, permite empezar a indagar en la complejidad que caracteriza a esta práctica social que es la enseñanza a partir del reconocimiento de sus determinantes históricos, su ubicación en tiempos y espacios concretos, la

intencionalidad que la caracteriza, su aspecto político, etc. y para profundizar en la “dimensión central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y construye en el aula” (Edelstein, 2011, p.105) pudiendo así reflexionar sobre aspectos específicamente disciplinares e idiosincráticos de la enseñanza de la Psicología y saberes afines. Cobra relevancia aquí el concepto de construcción metodológica en tanto al tomar las prácticas de enseñanza como objeto de estudio se aporta a “(...) recuperar, junto al contenido, el papel del método como categoría central...” (Edelstein, 2012, p.147)

El dispositivo de parejas pedagógicas resulta de una innovación en tanto constituye una ruptura con prácticas habituales y conocimientos hegemónicos (Arpone, Fernández Francia, Cardós, 2016) El mismo supone un trabajo en equipo para el abordaje pedagógico didáctico en relación a un grupo (Bekerman y Dankner, 2010). En los últimos años se ha generalizado la realización de las prácticas bajo esta modalidad, de la mano de indagaciones en el marco de la cátedra acerca de sus potencialidades. Cardós, Arpone, Fernández Francia (2013) delimitaron aspectos que para los practicantes caracterizan al trabajo bajo esta modalidad, a saber: a) supone una tarea compartida, b) requiere el intercambio, debate y discusión sobre diferentes puntos de vista; c) posibilita afrontar ansiedades, miedos, inseguridades, etc; d) implica la división de tareas. Luego, se indagó cómo la labor compartida en la modalidad pareja pedagógica era visualizada como una opción favorecedora de la práctica docente en el contexto de formación y en el rol de practicante, pero que sin embargo la docencia, en tanto actividad profesional seguía concibiéndose, por la mayor parte de los sujetos, como una tarea individual y aislada. (Arpone, Fernández Francia, 2014). Posteriormente (Fernández Francia y Arpone, 2015), se destaca cómo, a pesar de continuar encontrando un gran número de referencias a la docencia como una actividad individual, comienzan a destacarse alusiones a la docencia como trabajo colectivo.

Finalmente, la supervisión supone un acompañamiento, en el marco de una estrategia que impulsa la reflexión, el señalamiento de posibles dificultades ante

algunos planteos de la planificación, sugiere la búsqueda de alternativas, promueve la toma de decisiones concientes y responsables, la vuelta sobre lo que 'funciona' y lo que no, y porqué. Davini (2015) retoma la 'supervisión capacitante' como uno de los dispositivos y estrategias para la formación docente, especialmente recomendado para la formación inicial, siempre acompañada de una evaluación del proceso y desempeño ya sea individual o grupal. La define como una "estrategia que se apoya en la reflexión sobre el porqué de las prácticas, valorizando los aciertos, analizando los errores, obstáculos o dificultades en la solución de un problema." (Davini, 2015, p.139), a desarrollar mediante el diálogo, las preguntas orientadas a reflexionar y problematizar la práctica y la búsqueda conjunta de soluciones y mejoras.

Desarrollo de la metodología de trabajo

El presente trabajo se enmarca en el enfoque cualitativo, constituyendo un tipo de diseño exploratorio descriptivo. Tal como fue señalado en la presentación del problema, la indagación fue realizada en el marco de mi desempeño como docente integrante de la asignatura “Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Psicología”, en la que los alumnos practicantes realizan prácticas de enseñanza supervisadas en diversas instituciones. El dispositivo de formación prevé, en el marco de una cursada anual: espacios a cargo de la profesora Adjunta clases teóricas durante el primer semestre, y de articulación teórico - práctica en el segundo), y espacio de trabajos prácticos a cargo de los ayudantes diplomados (que en el segundo semestre devienen espacios de supervisión grupal de las prácticas que los estudiantes realizan en instituciones de nivel secundario y terciario en materias del campo de la Psicología y otras afines). Dichas prácticas se inician con observaciones áulicas y sus respectivos análisis, luego se realizan las prácticas de la enseñanza de acuerdo al cronograma establecido con el docente a cargo del curso, durante las cuales los practicantes planifican sus clases, las desarrollan y luego realizan autoevaluaciones correspondientes. Todas estas producciones (observación y análisis, planificación, ejecución y autoevaluación) son revisadas, y/u observadas por el docente a cargo del espacio de supervisión. La cursada finaliza con la realización de un coloquio final grupal precedido por la entrega de un escrito individual de integración entre contenidos teórico procedimentales y experiencia práctica.

En tanto la realidad indagada se inserta en el contexto colectivo anteriormente descrito, en el que “la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forma parte del tema a investigar” (Sautu, p.56) se utilizará una metodología cualitativa, definida como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2006, p.9). Este enfoque apunta a rescatar la perspectiva

de los participantes, los sentidos y significados que estos atribuyen (Vasilachis de Gialdino, 2006)

Constituye un enfoque naturalista porque se estudian objetos, seres, situaciones en sus contextos habituales o ambientes naturales; interpretativo en tanto intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan y multimetódico ya que recurre a múltiples métodos en tanto abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales de materiales empíricos.

La recolección de los datos en este marco consiste en obtener perspectivas y puntos de vista de los participantes, estando orientada a proveer un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas. Entre lo que se considera 'dato' en este tipo de enfoque, se incluye un gran número de fuentes (Atkinson 2005, citado en Vasilachis de Gialdino 2006 p.28), pudiendo ser tanto narrativas personales, historias de vida y otros documentos de vida, películas, fotografías, textos y fuentes documentales, etc. En esta exploración dichos datos provienen de: las planificaciones escritas que se elaboran en parejas pedagógicas, el registro de observaciones de clase por parte de la supervisión, y las autoevaluaciones escritas con posterioridad al dictado de la clase, así como el escrito previo al coloquio final. Cada uno de esos datos se vincularía con una 'particular estrategia analítica.' Es decir que se aleja de una perspectiva reduccionista, considerando central que deben reflejarse las diferentes propiedades de la cultura y la acción social en estudio, y a ello se debe tal diversidad de métodos y datos. Los datos pueden ser expresados ya sea en lenguaje escrito o verbal, también pueden incluirse registros no verbal y visual. Los participantes del estudio son fuentes de datos, y quien investiga se considera uno de ellos, asimismo, es el investigador el instrumento de recolección de datos, que va concibiendo, a lo largo del estudio las formas para registrarlos. Entre las técnicas más comunes se encuentran: la observación, entrevistas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, interacción e introspección con grupos.

Asimismo, de acuerdo a los planteos de Bourdieu (2003) acerca de la reflexividad y la necesidad de considerar críticamente nuestra colocación en el campo científico, y el campo mismo como objeto, se tendrá en consideración la propia implicación como investigadora en tanto se analiza un proceso en el que he intervenido activamente (en tanto supervisora de las prácticas), "...reflexividad bourdieuana, que en el mismo gesto con que marca las limitaciones de la lógica teórica abre el interrogante acerca de la lógica práctica, dando cuenta tanto de su carácter práctico como de su carácter generador de sentido..." (Gambarotta, 2014, p.30) Cabe aclarar que en el marco del dispositivo de cátedra existen diferentes espacios en los que el intercambio (con otros docentes en las reuniones de cátedra, encuentros grupales con los practicantes, devoluciones escritas en sus planificaciones y reflexiones, etc.) permite objetivar la propia intervención.

Se intenta también recurrir, partiendo de los diferentes aspectos de la realidad estudiada que revelan cada una de las técnicas planteadas, a un procedimiento de triangulación metodológica que las combine y permita contrastar los datos recabados desde esos diferentes ángulos (Frigerio y Poggi, 1996)

La información se recabó en el marco del dispositivo de prácticas que prevee una serie de actividades cada una de las cuales responde a ciertas concepciones y requerimientos, al tiempo que considera roles y funciones diferenciados (las inherentes al docente en formación y al docente formador):

a) Observación y registro de clases por parte del docente formador en el marco de la supervisión (datos expresados en lenguaje escrito): considerada como un proceso que no abarca todo y que tampoco es neutral (ya que supone 'hacer foco' como consecuencia de un recorte efectuado por un sujeto que posee conocimientos, teorías, etc. que lo orientan), que implica la propia subjetividad pero que debe someterse a un 'procedimiento objetivador' no para eliminarla sino para crear una distancia del propio dispositivo. Para llevarla a cabo es necesario entonces que se expliciten claramente a todos los actores implicados (practicantes, estudiantes, docente a cargo del curso) los propósitos, tiempos y espacios, contextos, modos de registro de la información y destino de la misma,

etc. El marco en que se realizaron las observaciones de clase y los registros escritos de las mismas es el de la supervisión de las prácticas de la enseñanza. El docente formador suele observar una o dos clases llevadas a cabo por los alumnos practicantes. Estas observaciones suponen recuperar lo que sucede en la fase interactiva de la enseñanza orientadas por dos variables: el trabajo con el conocimiento y la dimensión intersubjetiva (Spezzi, 1998). El registro es narrativo, pero orientado por ciertas dimensiones que luego serán puestas en articulación con lo que los practicantes manifiesten con posterioridad a la clase acerca de su desempeño y el de su compañero. Se focaliza -siempre teniendo presente la planificación- en el uso del tiempo y el espacio, el trabajo con el conocimiento, el uso del pizarrón, el intercambio con los estudiantes, la posibilidad de coordinar el grupo cuando hay varias intervenciones, etc.

b) Material textual (datos expresados en lenguaje escrito) proveniente de planificaciones de clase (realizadas en parejas y supervisadas con anterioridad a la misma) y autoevaluaciones individuales de los practicantes, posteriores al desarrollo efectivo de la clase. En las planificaciones se ponen de relieve las decisiones que se toman en la fase pre activa de la enseñanza, allí se delimitan, recortan, jerarquizan, organizan contenidos, así como se selecciona bibliografía, se especifican propósitos y se justifica todo ello, atendiendo a la coherencia entre estos componentes. En las reflexiones post clase se solicita un relato y reflexión (en el marco de la llamada fase pos activa de la enseñanza) sobre la propia actuación, las decisiones tomadas previamente y lo vivenciado en la situación de enseñanza. También se considera el escrito integrador individual que se solicita con anterioridad al coloquio final, y que contempla una articulación y reflexión sobre aspectos teórico- prácticos de la experiencia atravesada.

La unidad de análisis está constituida por ocho alumnas mujeres del profesorado (cuatro parejas) que realizaron sus prácticas de enseñanza de la psicología durante el año 2018, en pareja pedagógica en los niveles secundario y superior, cuyo seguimiento se extiende durante el segundo semestre. La recolección de la información tal como ha sido descripta permitirá poner en diálogo diferentes

fuentes de obtención de datos provenientes de diferentes posiciones en el marco del dispositivo (practicante y supervisora), así como situadas en diferentes momentos de la práctica (antes, durante y posteriormente) pudiendo así dar cuenta de la complejidad en juego.

El dispositivo de pareja pedagógica supone un trabajo en equipo para el abordaje pedagógico didáctico en relación a un grupo (Bekerman y Dankner, 2010). Esto implica la elaboración de las planificaciones como resultado de una serie de discusiones y acuerdos previos, así como una escritura conjunta. La organización y gestión de la clase debe contemplar la necesaria articulación y /o división de momentos de coordinación, sin que ello implique desconocer la responsabilidad de ambos participantes respecto de lo que allí sucede. Cabe aclarar que en este análisis no se indica en cada caso la diferencia entre las practicantes de cada pareja porque los procesos reflexivos fueron muy similares y las diferencias interindividuales no aportaban especialmente a los propósitos de este trabajo.

En análisis se realizará considerando las siguientes dimensiones:

- a) Dificultades reconocidas y abordadas: factores obstaculizadores de las fases pre activa, activa y post activa de la enseñanza en el marco de la socialización preprofesional.
- b) Dificultades persistentes: factores obstaculizadores en las fases pre activa, activa y post activa de la enseñanza en el marco de la socialización preprofesional.
- c) Posibilidades: factores que resultaron facilitadores en las fases pre activa, activa y post activa de la enseñanza en el marco de la socialización preprofesional.

En relación a las dimensiones a), b) y c) se tendrán en cuenta:

- 1) Inquietudes manifestadas en el marco de los intercambios con el docente formador en el marco de la supervisión

2) Tipo de estrategias metodológicas y didácticas propuestas

3) Nivel educativo, asignatura y características del grupo

Entre los criterios de selección de las participantes se ha considerado que se logre cubrir la diversidad de niveles en que se realizan habitualmente las prácticas (que constituyen los de incumbencia profesional del título de Profesor en Psicología) así como de asignaturas (correspondientes a incumbencias exclusivas así como compartidas con otros profesados). También se ha considerado que hayan mostrado compromiso durante la práctica así como prestado consentimiento. El trabajo incluye los recaudos éticos que emanan del marco normativo general y que focaliza en el consentimiento informado para la investigación por parte de los participantes. En ese sentido cada uno de los integrantes de las parejas pedagógicas objeto de estudio ha sido informado sobre los objetivos principales del mismo, siendo su participación voluntaria y habiéndoseles comunicado sobre el mantenimiento de la confidencialidad de la información así como ofrecido la posibilidad de acceso a los resultados generales de la investigación. A su vez se ha destacado el aporte que su participación constituye en relación a la temática y para la formación de los Profesores en Psicología.

Sistematización y análisis de los datos

Introducción

La información cuya sistematización se presenta aquí, ha sido recabada en forma de material textual correspondiente a registros de observación de clases llevadas a cabo por el docente formador, planificaciones de clase y autoevaluaciones escritas a modo de narrativas elaboradas por los alumnos practicantes luego de cada clase a su cargo y también previamente al coloquio final. Dicho material incluye tanto señalamientos a las planificaciones de clase y revisiones pertinentes, como los intercambios escritos sobre los objetos de reflexión propios de las autoevaluaciones de cada practicante, y la integración teórico- práctica solicitada para el escrito integrador elaborado con anterioridad al coloquio final. También se tuvo en consideración la participación e intercambios en las instancias presenciales de supervisión grupal.

Desarrollo

La primera pareja pedagógica analizada (denominada "Pareja 1") se constituyó por dos estudiantes que realizaron sus prácticas en la materia "Salud y Adolescencia" en una escuela secundaria de una localidad aledaña a la ciudad de La Plata pero perteneciente al partido. Asistieron en el turno mañana, en un grupo de aproximadamente 23 estudiantes. Los contenidos asignados para ser desarrollados fueron "Enfermedades de transmisión sexual; Métodos anticonceptivos; la influencia de la publicidad y los medios masivos de comunicación en las elecciones juveniles y las prácticas saludables. Consumo; Uso, abuso y dependencia de drogas."

En acuerdo con la concepción de la práctica educativa como orientada e intencional (Poggi, 1996) en la supervisión de las planificaciones de las primeras clases se focalizó la contemplación de una coherencia entre diferentes elementos de la planificación, especialmente que el recorte del contenido fuera acorde a los propósitos, los tiempos disponibles y los saberes propios del grupo. Sobre estos

tres puntos rondaron los principales señalamientos: que se especifique de qué modo se realizaría la indagación de saberes previos, que la misma se vincule de modo pertinente al contenido a trabajar durante la clase, que no se reduzcan los propósitos al contenido, y que se recorte el contenido al tiempo disponible. Otro aspecto reiteradamente señalado fue el de la inclusión del enfoque de la Educación Sexual Integral a los temas tratados, de acuerdo a los planteos del documento “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral” que establece la obligatoriedad de un abordaje transversal en todas las asignaturas desde el nivel Inicial hasta el Superior. Este punto constituyó el más problemático y el que no pudo ser revisado y resignificado, aunque sí reconocido por una de las integrantes de la dupla, quien en la instancia de reflexión final, previa al coloquio, explicita: *“me costó incorporar la ESI a la clase, ya que, a pesar de tener conocimiento de la misma, había clases en las que no daba cuenta de cómo incluirla, esto puede pensarse como una dificultad en la elaboración didáctica del contenido.”* Esta dificultad podría vincularse con que ni las reflexiones ni los señalamientos desde la supervisión durante el proceso rondaron en torno a las decisiones sobre la enseñanza de los contenidos en cuestión atendiendo a la especificidad de los enfoques que los sustentan, y a la impronta particular que puede imprimirle el profesor en Psicología teniendo en cuenta que, a partir de la inclusión de saberes transversales en los diseños curriculares (Cardós, 2007), la enseñanza de los mismos puede asumir ciertas particularidades según cuál sea la formación del profesor que la dicte.

En cambio, en relación a los otros señalamientos mencionados arriba, debe aclararse que constituyen indicaciones frecuentes en las primeras planificaciones de quienes están comenzando su prácticas, y que en este caso particular habilitaron la posibilidad de anticipar desde la instancia pre- activa, una actividad orientada a la indagación de saberes previos o trabajo con materiales que los actualicen y pongan en juego (mitos, imágenes, diálogos, etc.) , la que resultó muy productiva para el grupo de alumnos a quienes dirigieron la enseñanza los docentes en formación

Otro aspecto destacable de este proceso particular de práctica de la enseñanza supervisada, es como se fueron apropiando del valor de la planificación como herramienta de trabajo, como “hipótesis a ser puesta a prueba”, al decir de Dino Salinas (1994), y reconociéndola como facilitadora y soporte de lo interactivo, ya que ambas practicantes mencionan en sus reflexiones post clase la centralidad de la anticipación que la misma promueve: *“A lo largo del plenario nos dimos cuenta con mi compañera que era necesario justificar los mitos [en referencia a hacerlo en la planificación] para en ese momento estar más armadas respecto a qué responder, tal como nos lo había señalado la profesora.”* Si bien en los primeros encuentros aparece cierta rigidez vinculada con la necesidad de ‘cumplir’ con lo planificado, pudieron percibir que esto significaba un obstáculo, dice una de las practicantes: *“En la vorágine de querer cumplir con la práctica y con todas las actividades propuestas termino priorizando el que se den los temas más que el encuentro....”*, en cambio sobre las últimas reflexiones se observa un gran cambio dada la posibilidad de flexibilizar las decisiones tomadas previamente en función de lo situacional, haciendo lugar a lo incalculable (Antelo, 2005): *“Si bien teníamos planificada una clase, tuvimos que, ante los emergentes como la falta de tiempo, modificar las actividades que llevamos a cabo, y considero que pudimos sortear bien las dificultades.”* En las reflexiones finales para el coloquio se evidencia la posibilidad de percibir claramente la importancia de la planificación, pero a la misma vez, como sostiene Bixio (2003), su potencial para ser modificada de acuerdo a cada situación, es decir como flexible: *“entendí lo fundamental de la planificación de una clase, de pensar todo, hasta lo más mínimo, porque después en el transcurso de la misma nos sirve como soporte para desarrollar todo el contenido que tenemos previsto, uno cuando se enfrenta a la actividad concreta de dictar una clase, da cuenta de aquello no previsto, de los emergentes que surgen y que hay que sortear en el momento con las herramientas que tenemos, que no siempre, por más que queramos calcular todo, vamos a tenerlo bajo control...”*

Cabe destacar que las principales estrategias que elaboraron a lo largo de la práctica fueron construidas en respuesta a dificultades que iban surgiendo y

conceptualizándose como un problema, ya sea a partir de señalamientos de la supervisión como de aspectos destacados espontáneamente en las reflexiones post-clase y luego retomados en las supervisiones presenciales y/o virtuales.

Aparece de manera reiterada y desde las primeras reflexiones una preocupación por la incomodidad que les genera tener que 'llamarles la atención' a los estudiantes, ya que el grupo evidencia distracciones y dificultad para sostener la atención, combinado con el uso de los celulares y cierta dificultad de los estudiantes de escucharse entre ellos. Una de las integrantes de la pareja expresa: *"Noto que no me gusta y me hace sentir incómoda el hecho de que un par de ellos estén todo el tiempo con el celular realizando otras cosas y no prestando atención, y como no me siento cómoda retándolos e insistiéndoles en pedirles que presten atención y/o realicen la actividad, no sé qué hacer. Igualmente por momentos me acercaba para incentivarlos y ayudarlos con la actividad"* Las practicantes en un trabajo cíclico que supone tomar decisiones encadenadas con lo ocurrido previamente, comenzaron entonces a pensar alternativas a partir de problematizar todos esos elementos, una de ellas dice: *"Dado que observamos que a los alumnos les cuesta mantener la atención en periodos largo de desarrollo teórico de los temas, decidimos para la próxima clase proponer una actividad que lleve a un desarrollo teórico donde ellos se involucren de manera directa"*. Se puede apreciar entonces como logran elaborar actividades e implementar estrategias que conllevaron a: a) Aprovechar el celular como recurso didáctico a partir de la pregunta que se plantea una de las practicantes en la autoevaluación acerca de *"cómo se podría introducir los celulares en la actividad, para que pueda ser una herramienta y deje de ser un obstáculo."*, incluyéndolo luego en actividades de búsqueda de información y para ver videos sin tener que trasladarse. Asimismo se lo incorpora como objeto de reflexión vinculado a la temática de consumos problemáticos. b) Proponer una distribución espacial diferente que facilite verse unos a otros, la circulación de la palabra, etc. c) Elaborar actividades participativas y variadas, que se alejen de lo meramente expositivo e interpelen al estudiante. Luego de la tercer clase una de ellas reflexiona: *"Algo a destacar es que muchos querían participar leyendo las*

definiciones, y que a pesar de su distracción surgían preguntas al respecto ...cuestiones que no quedaron en la anécdota, sino que sirvieron para que, en este caso yo, desarrolle la información acerca de ese método anticonceptivo. Por lo cual pensamos que la siguiente clase haríamos alguna actividad de lectura en voz alta por parte de ellos, ya que parece que en esos momentos están más concentrados.”

Todo ello constituye una destacable fortaleza, que es la predisposición a analizar las situaciones y buscar alternativas posibles acordes a las particularidades del grupo así como la posibilidad de resignificar aspectos vinculados a representaciones previas a la luz de la realidad vivida y rol asumido: “ *¿y si lo que nosotros vemos como bullicio y falta de atención es en realidad que los chicos están participando? Se les está dando un lugar a lo que ellos tienen para decir, se les está permitiendo hablar y no solo escuchar, capaz esto hace que parezca que no escuchan o que hablan todos juntos”*

Este trabajo de revisión y de resignificación de lo que iba pasando en la práctica también fue inaugurando una pregunta acerca de la posición que ellas asumían, ya que a partir de diferentes intercambios con los estudiantes pudieron pensarse a sí mismas como docentes. Situaciones como haberse acercado a un estudiante para alentarle a que escriba, o haberle solicitado a otro que se siente de otro modo motivaron reflexiones por parte de las practicantes: “*Algo de todo eso me dejó pensando, yo siempre fue de la idea de que la disposición de los cuerpos no hacen a un mejor o peor aprendizaje y en ese momento me vi siendo una profesora que no quería ser...”*.”

Los primeros encuentros estuvieron más signados por cierta incomodidad y tuvieron en primer plano al tema de lo intersubjetivo (relación entre estudiantes y relación docente- estudiante) pretendiendo que los mismos respondieran del modo esperado a la propuesta por la mera la explicitación de que se trataba de “temas importantes”. En la primer clase una de las alumnas practicante manifiesta: “*Particularmente sentí que les llamé la atención en muchos momentos, con lo cual me generaba interrogantes sobre si se me estaba yendo la mano y siendo muy*

estricta. Pero también era con la intención de demostrar la relevancia del tema que estamos abordando. Y aún en la tercera clase sostiene *“...nos dispusimos a hacer un “reto” general, que lo que estábamos trayendo era un tema importante, que les estábamos hablando del cuidado de su cuerpo y de su cuerpo en sí....”* De acuerdo a que las temáticas propias de esta materia no se restringen a los saberes sino que tienen una profunda vinculación con las prácticas de los sujetos se les señaló a partir de las supervisiones presenciales que quizás el modo de captar esa atención tan preciada requería de un trabajo con el contenido que por sí mismo diera cuenta de dicha importancia (por ejemplo trabajar con casos que den cuenta de las consecuencias de no poseer ciertos saberes o no actuar de acuerdo a ellos). El trabajo que las practicantes propusieron con los mitos sobre los anticonceptivos, la reflexión sobre el consumo problemático vinculado al celular, etc. fueron propuestas que iban en este sentido, situando al contenido como un mediador para la toma de decisiones (aunque no reflexionaran sobre ello de modo explícito) pero sin perder de vista el destinatario, una de ellas hacia el final del proceso dice: *“...pudimos transmitir conocimiento, pero a la vez integrar lo que los alumnos tenían para decir.”*

Asimismo la reflexión sobre la práctica les fue permitiendo pensar en las particularidades de esta relación asimétrica entre docente- estudiante, mediada por el saber (Poggi, 1996), pasando de cierta incertidumbre acerca del lugar que ocupaban a poder finalmente explicitar, en el caso de una de las integrantes de la pareja: *“cómo en cada enfrentarse con los alumnos se pone en juego la asimetría con ellos, que entendí que no es en función de un poder, si no en función del rol que uno cumple en ese momento en relación al saber”*

La pareja 2 realizó sus prácticas en un colegio secundario situado en el acceso a la ciudad de Berisso, en un curso de nueve estudiantes, de la materia Psicología. Desarrollaron los temas *“Psicología evolutiva: Categorías construidas socialmente: la infancia, la niñez, la pubertad, la adolescencia/juventud, la adultez y la vejez.”*

A lo largo del proceso se destacaron como posibilidades el hecho de que pudieran recuperar varios aspectos de la dinámica de trabajo y los temas desarrollados en

las clases observadas para poner en juego en sus propias clases, consolidando asimismo una variedad de actividades participativas y de recursos diversificados. Ello sucedió a partir del intercambio con el grupo y la capacidad de percibir sus efectos, ya sea reconociendo que las exposiciones extensas no eran apropiadas, o de realizar búsquedas de materiales bien diversos (uso de imágenes para trabajar las etapas de la vida, análisis de artículos periodísticos, etc.) y al mismo tiempo adecuados a las temáticas y los propósitos. Todo ello fue producto del trabajo y reflexión a partir de los intercambios de la supervisión, de hecho una de ellas reconoce que *“La planificación que me resultó más significativa fue la primera, la “más colorida” (haciendo alusión al uso de diferentes colores para los intercambios). Porque, como hice mención anteriormente, fue un intercambio con la profesora que cada puntualización nos hacía revisar como habíamos redactado la fundamentación, los objetivos, los propósitos, que la consigna para las actividades sean claras y que los recursos que utilicemos sean útiles para el contenido que íbamos a trabajar.”* Se observa allí la visualización de la importancia de la anticipación de las decisiones y de la necesaria coherencia entre los componentes (Davini, 2005).

Las practicantes fueron capaces de promover y lograr la participación de los estudiantes, y dar curso a la clase teniendo en cuenta los tiempos reales y no solamente los previstos en la planificación, tal como lo expresa una de las practicantes: *“La primera parte de la clase fue muy dinámica, participaron todxs en algún momento, intercambiaron entre ellxs, y pudimos establecer un adecuado intercambio. De hecho se pasó tan rápido que no llegamos a hacer todo lo que teníamos pensado, y en mi caos, lo leí como algo bueno el hecho de que no cortamos el debate con tal de llegar...”*. Asimismo pudieron percibir y reflexionar sobre la disminución de la atención por parte del grupo de alumnos y en función de ello pensar futuras intervenciones. Una de las integrantes de la pareja dice: *“Considero que en este momento los estudiantes están más cansados y fue densa, estaban aburridos, ya no participaban todos como si pasó en la primera parte. Es importante para la próxima tenerlo en cuenta y pensar alguna actividad más atractiva, con algún recurso para que sea más llevadera la última hora de*

clase.” Esta participación produce un creciente entusiasmo en ellas. En una de las autoevaluaciones una plantea: *“Considero que fue una experiencia sumamente enriquecedora, y que ya estamos en condiciones muy diferentes para afrontar la que sigue, además de que las ganas y el entusiasmo se acrecientan después de tener una experiencia tan buena”, “Fue una experiencia hermosa. Agradecida de que desde la cátedra se nos dé la posibilidad de transitar las instituciones, para formarnos y estar en contacto directo con nuestra futura profesión”*

Las dificultades rondaron en torno al posicionarse desde cierta asimetría (Poggi, 1995) interpretada por ellas como la posibilidad de garantizar la realización de la tarea prevista, a partir del planteo y sostén de ciertas normas (hacer silencio, ubicarse de cierto modo para el trabajo en grupos, etc.), una lo enuncia en el coloquio final del siguiente modo: *“Tal vez lo que me costó fue posicionarme con cierta autoridad frente al curso...”*. Vinculado con ello la omisión de cierta sistematización de lo trabajado a partir de las dinámicas de taller que proponían, al punto que los mismos estudiantes les reclamaron escribir. Esto no fue suficientemente señalado en la supervisión y fue reconocido solo hacia el final de la prácticas: *“son muy importantes las decisiones que tomamos cuando planificamos la clase”*

La pareja 3 realizó sus prácticas en un colegio secundario vespertino del casco urbano de la ciudad de La Plata. Se incorporaron a un curso de Psicología con seis estudiantes. Los temas desarrollados durante la misma fueron: “Represión. Recuerdo y olvido. El inconsciente: leyes. Manifestaciones del inconsciente. El aparato psíquico: primera y segunda teoría.”

Si bien el proceso de planificación fue arduo y cargado de incertidumbres al inicio, se logró la confección de una propuesta coherente y fundada a partir de diferentes señalamientos. La construcción y enunciación del contenido, la elaboración de propósitos específicos en torno a las temáticas y la redacción de propósitos y objetivos en general fueron dificultades persistentes pero finalmente reconocidas. Una de las practicantes en sus reflexiones finales previas al coloquio plantea: *“Una de las debilidades estuvo al momento de la redacción de los objetivos y*

propósitos, quizás podíamos verbalizar con mi compañera lo que pretendíamos como practicantes de los estudiantes y lo que esperamos de ellos pero se nos dificultaba el momento de plasmarlo en la planificación, o que fuera adecuado a la clase y contenido, es decir, que se correspondieran unos y otros". La posibilidad de elaborar propósitos que reflejen la intencionalidad respecto al contenido específico que se va a enseñar (no sólo vinculados a la formación general del estudiante) estaría asociada con el sentido de enseñar estos temas en este nivel en particular, en función de los destinatarios, cuestión que también requirió de pedidos de ampliación en el marco de las previsiones. De este modo se percibe un obstáculo para pensar el contenido como un mediador y no como un fin en sí mismo, cuya transmisión aporte de modo particular a la formación de los destinatarios.

Asimismo en el recorte del contenido en sí se plantea una dificultad propia de la enseñanza de la Psicología, disciplina en la que los conceptos adquieren sentidos particulares en el marco de teorías que son cambiantes, dinámicas y situadas. De hecho uno de los señalamientos más fuertes de la primera planificación tuvo que ver con la necesidad de prever qué contenidos (que no eran propios de esa clase) necesitaban ser 'repuestos' para que los estudiantes comprendieran el tema en cuestión (tema enmarcado en la teoría psicoanalítica que ellos desconocían). También los intercambios giraron en torno a la necesidad de pensar ejemplos sin que ello implique una banalización de la teoría ni una reducción a lo anecdótico. Una de las integrantes de la dupla expresa: *"...nos da miedo que el ejemplo sea muy básico o que quede muy adherido a los chicos eso"*. La abstracción del contenido es otro aspecto propio de la disciplina que subyacía a dicho dilema.

Con todas esas particularidades supieron lidiar produciendo para las clases siguientes actividades desafiantes y recursos valiosos (ejemplos sobre las formaciones del inconsciente: imágenes en el caso del chiste y acto fallido, y un breve relato en el caso de síntomas y sueños que deben ser emparejados con las definiciones que ellas proveían en una lámina) También ayudó a ello la creciente conciencia de la necesidad de poner en relación diferentes elementos a la hora de

tomar decisiones (destinatarios, tiempo, nivel, etc.) y la importancia de la supervisión en ese proceso. Una de las practicantes reflexiona al respecto: *“Una debilidad que pensé fue mi relación con la asignatura “psicología” y a la hora de desarrollar los contenidos, poder dar ejemplos que se entiendan, y la manera de abordar los temas ya que son un recorte de algo mucho más amplio, el tiempo, los destinatarios y el nivel en el que se encuentran. En este sentido es que durante la distintas supervisiones en el espacio de práctico/ teórico esas dificultades en relación si se quiere a la “trasposición didáctica” con temas abstractos como el que nos tocó, ayudó muchísimo para pensar otras estrategias para desarrollar los contenidos...”* Dichas producciones en la planificación no siempre lograron plasmarse sin dificultades pero derivando hacia el final en mejores resultados. Expresa la misma practicante: *“considero que los chicos pudieron entender mucho más los temas y de esa manera resolvieron las actividades que habíamos pensado para ellos, se los notaba muy entusiasmados, y se generaron preguntas muy interesantes”*. Asimismo durante la clase observada se generaron intercambios entre los alumnos que pasaron desapercibidos para las practicantes y fueron puestos de manifiesto por escrito en respuesta a la autoevaluación de la practicante, luego de la supervisión presencial: *“Acá no mencionás nada acerca de la actividad sobre los mecanismos y me parece que allí surgió algo muy interesante en relación al tema del contenido y a cómo ustedes resolvieron sobre la marcha: había varios casos en que la respuesta no era la ‘esperada’ y en realidad eso tenía que ver con que ningún ejemplo es ‘puro’ porque los mecanismos están interrelacionados, por eso es que me pareció una muy buena decisión que tomen como parámetro la justificación que ellos/as daban para la corrección de la actividad y no sólo si era la forma ‘correcta’.”*

El entusiasmo aparece siempre en primer plano, de hecho el primer encuentro a cargo de la clase constituyó un punto de inflexión que resultó altamente motivador para las practicantes en virtud de la participación lograda por los estudiantes, lo que se pone de manifiesto en la reflexión de una de ellas: *“considero que la abstracción del tema puede llevar a los alumnos/as a que nosotras como practicantes no logremos captar su atención al principio, pero hubo un antes y un*

después en la clase, porque en un momento nos encontramos con mi pareja pedagógica explicando los temas propuestos y ellos estaban prestando atención y en silencio". Esto implicó un elemento posibilitador asociado a lo 'convocante' que resultan los temas de la Psicología que se vinculan a lo que les sucede a los propios alumnos desde lo vivencial, y que a veces hace lugar a la participación con aportes que no resultan totalmente pertinentes. En relación a esto una de las practicantes refiere: *"...por momentos preguntaban cosas relacionadas con el tema y otras cosas que no tenían que ver directamente pero eran ejemplos o cosas de ellos que tenían que ver con el tema, siempre se trató de responder remitiéndonos a lo que habíamos propuesto para el desarrollo y tratando de que en la clase no se termine hablando de temas que no tenían que ver con nuestra planificación*". Se pone de relieve aquí el lugar de la reflexión como instrumento para volver sobre las decisiones didácticas, en este caso los propósitos, así como para lograr la vigilancia epistemológica.

Una dificultad evidenciada en la práctica de esta pareja tuvo que ver con la no visualización de la resolución por parte de los alumnos de las actividades propuestas como insumo/información para apreciar el logro o no de aprendizajes. Igual sucedió con los intercambios mantenidos con el grupo durante las clases, los que sólo permitieron apreciaciones muy generales sobre el proceso de apropiación de conocimientos de los alumnos. Una de las practicantes expresa: *"...consideramos que los chicos pudieron quedarse con una idea de lo que intentamos transmitir"* De hecho desde la supervisión presencial se les señalan algunas cuestiones para repensar pero también se recuperan evidencias de los aprendizajes que se observaron durante la clase, los que se les señalan en los siguientes términos: *"En cuando al contenido de la clase sí me pareció que faltó recuperar un poco lo que habíamos mencionado en la supervisión: los modos de funcionamiento de la conciencia como 'contrapunto' para que comprendan éstos que estaban trabajando. Pero de todas maneras creo que pudieron entenderlos, por ejemplo un alumno acerca del principio de contradicción dijo: "es como un sí y un no al mismo tiempo"*.

No obstante ello, lograban percibir cuando algo no quedaba claro (aunque sin poder profundizar en los motivos) y requería ser nuevamente trabajado, una de las integrantes de la pareja dice: *“...esta clase fue un poco más compleja en cuanto al desarrollo de los contenidos y a que los chicos pudieran establecer la relación entre los temas de la clase y los de la clase anterior. Creo que finalmente pudimos armar una idea entre todos, pero de todas maneras me parece necesario volver sobre el tema en la siguiente clase para que quede una idea más acabada.”* Se observa en el planteo la posibilidad de construir una práctica con un carácter cíclico, que también se manifiesta en la posibilidad de recuperar temas de clases anteriores: *“...cuando retomamos los contenidos de la clase anterior y le preguntamos si se acordaban de lo que habíamos visto, surgieron algunas ideas que facilitaron que con mi pareja pedagógica pudiéramos tomar eso como puntapié para los contenidos de la clase.”* Esto fue observado también desde la supervisión luego de haber presenciado la clase: *“Me parece que todo lo que fue repaso estuvo muy bien, fue dinámico, pudieron recuperar lo que les había quedado de la clase anterior y reordenar, quizás hubiera servido que fueran acompañando con el pizarrón, aunque pudieron apoyarse en la lámina, creo que el pizarrón es más dinámico”*

En las reflexiones durante el proceso y en la final previa al coloquio se destacan especialmente la particularidad del contenido a enseñar y la importancia del trabajo previo con este tema durante la cursada. Una de las practicantes manifiesta: *“Estar advertidas de estas características permitió de alguna forma estar mejor ‘preparadas’ para aquello que pudiera surgir por parte de los estudiantes, preguntas, comentarios, el traer ejemplos de su vida personal”*, es decir que se revalorizan aspectos propios de la propuesta didáctica de la cátedra a lo largo del primer cuatrimestre. Las particularidades del saber psicológico se pusieron de manifiesto en toda su amplitud incidiendo en la motivación pero también sumando complejidad, pudiendo ser tenidas en consideración tanto a la hora de planificar (pensar cuidadosamente los ejemplos, las palabras a utilizar) como en relación a lo acontecido en el marco de la clase y en la interacción con los alumnos. Al respecto una de las integrantes de la pareja comenta: *“cuando los*

chicos/as traían sus propias vivencias, intentar que los ejemplos sean de alguna manera lo más ‘neutros’ posible para que la clase no devenga un grupo terapéutico.”

Por otro lado, si bien la planificación y la reflexión funcionaron como elementos necesarios y motorizadores del proceso no fueron objeto de reflexión explícita hasta el final, e incluso en algunos pasajes sigue quedando cierta idea escindida de la planificación insinuando que habría una para el docente supervisor y otra que sirve al practicante, ya que aluden a la *“preparación de la clase”* como un *“más allá de la planificación”* centrando en las acciones realizadas: *“estudiábamos, volvíamos a leer los contenidos que teníamos que exponer y los íbamos conversando entre nosotras, buscando en libros de secundaria cuál era el vocabulario más adecuado para hacer enseñables los contenidos”* No obstante ello, logran reflexionar sobre la planificación como una anticipación necesaria, así como flexible y no factible de anticiparlo todo. Dice una de las practicantes: *“un intento de calcular aquello que va a desarrollarse, pero siempre existe algo que escapa a aquello que uno pensó, planificó, siempre pueden surgir imponderables”*. En ese proceso recuperan y resignifican imaginarios acerca de la tarea del docente poniendo en primer plano esta herramienta en articulación con las otras fases del proceso de enseñanza: *“...nuestro trabajo desde el imaginario muchas veces es “ir a dar clases y listo”, lo cual, empecé a cuestionar más aún estos imaginarios y pensar la docencia como en momentos en el sentido de que hay todo un trabajo previo, un antes, dónde cobra gran protagonismo la planificación y sus dificultades, el armado de ésta, con todo lo que implica, luego un segundo momento hipotético que es durante, y poder llevar la planificación a lo concreto, es decir el aula y los alumnos/as y todos los avatares que puede sufrir la misma y por último, el después, que consiste en poder reflexionar sobre la práctica misma, para dar cuenta de nuestras dificultades y nuestras fortalezas, así poder mejorar y ser objetivos en pos de una mejor enseñanza.”*

La pareja 4 realizó sus prácticas en un Instituto Superior de Formación Docente y Técnica de la ciudad de La Plata, en la materia “Educación Temprana”, situada en

el primer año del Profesorado en Educación Inicial. Los temas que desarrollaron fueron “Juego, sus características en la edad temprana, la importancia del juego y de enseñar a jugar y el rol docente en dicha enseñanza. La prevención y promoción de la salud. Importancia del jardín maternal y de los docentes como agentes preventivos, distinción de los niveles de prevención y posibles intervenciones ante signos de alarma y/o factores de riesgo. Patologización y medicalización en la infancia, sufrimiento que conlleva el uso de etiquetas.”

La práctica de las estudiantes estuvo caracterizada por la posibilidad de realizar ampliaciones y reformulaciones altamente enriquecedoras en cada una de las instancias propias del dispositivo. En el caso de la planificación de la primera clase pudieron ampliar diferentes dimensiones: lograr un balance entre propósitos (inicialmente muy generales sin vinculación con el contenido de la clase) y objetivos, especificar preguntas de indagación de saberes previos pasando de preveer preguntarles a las alumnas “...*qué saben ellas sobre el tema*” a pensar en explorar sus conocimientos/ideas previas mediante diferentes estrategias: indagar “*si piensan que el juego es igual en todas las edades, si han observado niños jugando, qué les ha llamado la atención en esas observaciones, si consideran al juego como algo innato o algo a aprender*”, agregando en la planificación recursos tales como imágenes de salas maternas y resoluciones esperadas como respuestas a consigna de producción escrita.

Las dificultades estuvieron más vinculadas a lo interactivo. Tanto en el uso del pizarrón como en el uso del espacio (al inicio permanecen sentadas y gradualmente van pudiendo ‘soltarse’), dificultades que persistieron a lo largo del proceso y que ellas mismas percibieron. Por otro lado se manifiestan dificultades en términos de articulación de lo propuesto por las docentes y lo que podían ir planteando las estudiantes, que se asocia a lo ya planteado en otras parejas acerca de la necesaria indagación y articulación con conocimientos previos. En la primera clase, si bien destacan que la participación de las mismas y el propio entusiasmo por ello, reconocen algunas “debilidades” a partir de expresiones como la que sigue: “*faltó sistematizar lo central de lo trabajado en clase, como así*

también en los momentos de plenario, poder tomar y hacer una devolución de aquello planteado por las alumnas. Creemos que esta dificultad puede deberse a propias inseguridades nuestras y a los nervios que nos generó esta primera experiencia.” En la segunda clase esta dificultad se manifiesta a la hora del repaso inicial en el que -aunque habían anticipado algunas preguntas puntuales- no lograron convocar a las estudiantes, así como al momento de articular sus aportes con los temas a trabajar. En las autoevaluaciones una de ellas manifiesta que eso la hace *“dudar si habíamos fallado la clase anterior”*, a partir de lo cual en los intercambios escritos en respuesta a las autoevaluaciones, desde la supervisión se le señala: *“Quizás no sea que fallaron la clase anterior sino que las preguntas que realizaron quizás no convocaron, digo porque a veces si sólo preguntamos ¿algo más? no terminamos de promover a la participación, en cambio si decimos ¿se acuerdan que en tal imagen mencionábamos tal cosa?...”*

No obstante si bien no se lograba la articulación, recuperación y complejización de saberes cabe destacar la atención prestada a qué información sobre los aprendizajes nos brinda dicha participación. Una de las practicantes dice: *“...las chicas se mostraron entusiasmadas con las mismas, haciendo preguntas que eran pertinentes a lo planteado y trabajado en la clase”*

Luego se da un viraje entre la segunda y la tercera clase que es interesante analizar a la luz de la diversidad de factores que se ponen en juego en la posibilidad del docente de elaborar didácticamente un tema. En la reflexión de la segunda clase una de las integrantes de la dupla señala: *“... si bien teníamos el dominio de los contenidos a desarrollar, algo falló en relación a la transposición didáctica. Cuando preparamos el tema a dar intentamos recortar lo que era importante para ellas pero nos resultó muy difícil pensar ejemplos que nos ayuden a volver más concretos los conceptos”* situación muy diferente a la que se encontraron en la clase siguiente en la que sus experiencias laborales previas les posibilitaron incluir las mismas como ejemplificación. Al respecto una de las docentes en formación comenta: *“trabajamos sobre el uso de etiquetas, estigmatización y medicalización y pudimos articular la temática con nuestra*

experiencia como acompañantes terapéuticas y nuestra trayectoria académica, lo cual favoreció el debate, mejoró la escucha de los dichos de las estudiantes y nos permitió recuperar sus aportes.”, dando cuenta de la complejidad y diversidad de factores a tener en la construcción del conocimiento para la enseñanza.

Conclusiones

Del recorrido realizado podrían derivarse algunas ideas acerca de la enseñanza llevada a cabo por Profesores en Psicología con especificidad en la disciplina pero también en otras materias de su incumbencia y en los diferentes niveles educativos. Se pretende, a partir de ello, realizar un aporte a la didáctica específica, delineando algunas reflexiones y nuevas preguntas que podrían abrir líneas de indagaciones que las continúen.

Entre las posibilidades apreciadas en los docentes en formación, podría destacarse la apropiación gradual de la elaboración de la planificación como una herramienta fundamental, como un soporte imprescindible de lo interactivo, pero a la vez con una flexibilidad que permita hacer lugar a lo no previsto, a ese carácter indeterminado e inmediato de las prácticas docentes (Diker y Terigi, 1997). En un movimiento que aporta a la autonomía del futuro docente, se va realizando una apropiación de aquello que al inicio es percibido como altamente trabajoso y exigente -e incluso de carácter externo-, hasta convertirse en una necesidad y una construcción vinculada al propio quehacer profesional, y por tanto imprescindible. Ello nos permite afirmar que en la instancia de socialización pre-profesional estudiada, la construcción del saber curricular cobra relevancia en tanto conocimiento base para la enseñanza (Shulman 1987), el que incluye también otros saberes, como el del contenido. Al respecto se observa que el necesario recorte y secuenciación del contenido significó en varios casos un problema: ya sea en virtud de la dificultad de seleccionar los más importantes teniendo en cuenta el tiempo y los destinatarios, o por la necesidad de recuperar -de un marco teórico desconocido para los estudiantes- aquellos elementos que les permitan reconstruir su sentido específico. Ello nos ha situado entonces en el conocimiento didáctico del contenido, otras de las categorías propuestas por Shulman (2005)

Volviendo al conocimiento curricular, hemos advertido que en la elaboración de propósitos se evidenció la reducción de los propósitos a los contenidos, y la dificultad de pensar propósitos específicos para un contenido en particular. Ello se podría pensar como algo asociado a la dificultad de percibir/reconstruir el sentido

de la enseñanza de los temas en cada nivel particular (que es lo que se les pide que expresen en la fundamentación), es decir, que en el marco de la formación inicial es importante no restringirse a pensar el 'que' enseñar, sino abrir a la problematización en torno al 'para qué' y el 'por qué' y la consecuente toma de decisiones a partir de ellos (Davini, 2015) Esta dificultad se ha manifestado de diversas maneras: ya sea vinculado a las dificultades para articular con perspectivas transversales, a la dificultad de plasmarlo adecuadamente en la planificación, o asociado a cierto desconocimiento (de las estructuras curriculares del nivel, o de las particularidades del nivel en que se desempeñarán los destinatarios en el caso de la formación de docentes).

En este sentido se ha constatado la necesidad de ampliar a lo largo de toda la formación la problematización en torno a: la especificidad del abordaje de los temas en función de la formación general del destinatario, así como a los temas que hoy constituyen contenidos transversales a la enseñanza de la Psicología (y a todas las asignaturas) así como nodales en materias como Salud y Adolescencia, trabajando y recuperando enfoques actuales de derechos y de género (Cardós y Cufre, 2018), y particularmente acompañando a los practicantes al momento de abordar los contenidos y elaborar las intervenciones en concordancia con los mismos.

Se destaca que la introducción de un nuevo tema por parte de los docentes en formación conlleva a la intención de rastrear saberes previos. No obstante y a pesar del reconocimiento de que debían ser tenidos en consideración, permanece la dificultad en la elaboración de estrategias que permitan explicitarlos de un modo diferente al de la pregunta directa. Dificultad que al igual que la anterior va percibiéndose a lo largo de las supervisiones ya que una vez que se señala logran ir especificando preguntas, buscando imágenes, etc. También la de convocar la participación, o de articular esto con los saberes a enseñar son dificultades que revelan que la enseñanza no se reduce a 'contar lo que yo se' sino que requiere un trabajo que asegure la comprensión por parte del alumno, que en el caso de la

psicología se acrecienta porque muchos de esos significados suelen estar asociados al sentido común, dada la familiaridad de algunos temas.

Aun considerando dichas dificultades, se evidencia en todos los casos la posibilidad de realizar una elaboración didáctica que contemple recursos y estrategias diversificadas, desafiantes y convocantes, que se revela como una construcción gradual, cuidadosamente repensada y revisada a partir de señalamientos. Se ha podido apreciar que dicha elaboración, en la mayor parte de los casos, es situada y única, en tanto no fue pensada de manera descontextualizada sino a partir de un conocimiento previo del grupo y de las intervenciones didácticas construido por los practicantes antes del desarrollo de las clases a su cargo. Esto revela la construcción de un conocimiento situado en tanto las intervenciones didácticas fueron pensadas siempre referidas a un contexto y situación determinadas, poniendo de relieve la centralidad que cobra para la formación de docentes la práctica en un sentido amplio: el acercamiento a la institución, el conocimiento de los diseños curriculares, la observación de clases y su análisis. La consideración de todas estas dimensiones va aportando datos que permiten reconstruir el contexto social e institucional en que se desarrolla la enseñanza en tanto práctica social (Edelstein, 2011) y va configurando el modo en que cada practicante y pareja pedagógica se sitúa al frente de un grupo.

Por otro lado, si la construcción metodológica (Edelstein, 1996) remite además a la visión articulada entre forma y contenido, en ese proceso de construcción del objeto de enseñanza escolar (Siede, 2010, p.35) que constituye la psicología y otros saberes a enseñar y enseñados por los profesores en Psicología, se ponen de relieve aspectos del conocimiento de la materia, que además se vinculan con las intencionalidades propias de cada nivel.

La importancia y necesidad de contextualizar los temas aparece en todas las propuestas analizadas, siendo esto objeto de reflexión más explícita en unos casos que en otros, pero en todos presentes. Contextualización que remite tanto a la necesidad de ubicar los contextos históricos particulares, como a que los términos y conceptos trabajados sean referidos a determinados autores,

paradigmas, perspectivas distanciándose así de posibles interpretaciones del sentido común y asumiendo sentidos particulares y específicos.

Se evidencia también que los contenidos de la Psicología, en particular, permiten analizar prácticas cotidianas de los sujetos aportando a su autonomía, formación ciudadana, etc. y operan como verdaderos mediadores en la relación docente-estudiante siempre que sepan ser puestos al servicio de ello. En tanto la psicología invita a pensar las relaciones humanas y por ende aspectos que hacen a la convivencia, permite que un contenido a enseñar cobre relevancia en la interacción y prácticas propias de docentes y alumnos. El uso del celular que resultaba un obstáculo en clase, analizado desde los contenidos propios de la asignatura, así como su incorporación en tanto recurso didáctico pueden ser ejemplo de ello.

Otro aspecto que se pone de relieve es la apelación necesaria -por el tipo de conocimiento del que se trata- a saberes y experiencias de los propios estudiantes. Aquí se revela cómo las reflexiones previas en torno a las particularidades de este saber permiten a las practicantes estar advertidas de sus 'peligros' (que no se caiga en la anécdota, que no se vuelva un grupo terapéutico, etc.), aunque también se ha podido constatar que es un saber que motiva y resulta interesante porque tiene que ver con el propio sujeto, en consonancia con los planteos de Cazau. Esta vinculación con lo cotidiano se puede ver también en los diferentes materiales que pueden ser insumo para trabajar los temas (imágenes, notas, recursos literarios, etc.). Es interesante pensar en cómo se va construyendo la metodología en la que estos son un medio y no un fin en sí mismo, y logran o bien ser los que permiten explicitar saberes previos, o bien ejemplificadores, o articuladores de los temas en cuestión.

Las metodologías de tipo taller, técnicas de caldeamiento, ubicación circular, etc. se revelan también como estrategias válidas para el trabajo con temas vinculados con los temas a enseñar, siempre que al igual que se menciona más arriba, no se vuelvan un fin en sí mismas sino un medio para enseñar un saber general o facilitar esta tarea. La clave así se vincula a la posición que asume quien la

propone, debidamente fundamentada, y siempre encuadrada, ya sea facilitando, coordinando, así como recuperando o sistematizando la información que circule o se construya en ese contexto.

Lo anterior se vincula a la posición que asume el docente en aula, y que en los casos de secundaria evidenció ciertas inquietudes que fueron objeto de reflexión durante el proceso. La incomodidad que se expresa ante la necesidad de pedir silencio o de hacer cumplir ciertas pautas, se vincula con la necesaria posición de asimetría del docente que aquí se evidencia como un proceso de construcción del sentido de la misma, para que no sea vivenciado -aún por el mismo docente- como una imposición.

Otro de los aspectos que se pone de manifiesto especialmente en todos los casos de secundaria es la necesidad de evitar exposiciones extensas dado que generan aburrimiento, distracción, desinterés, surgiendo de esa evidencia la posibilidad de pensar actividades desafiantes, dinámicas y participativas, así como ofrecer recursos variados y motivadores. Se revela en los recorridos que las practicantes logran -con gran esfuerzo, búsqueda y dedicación- crear esas actividades y construir esos recursos.

Algo similar ocurre con la indagación de saberes previos cuya dificultad se señalaba arriba: aparece siempre como necesario y presente al inicio pero con grandes dificultades en la estrategia para lograr explicitarlos así como de articularlos luego. De acuerdo a los planteos realizados acerca de cómo la trayectoria propia también forma al docente, y a las evidencias acerca de cómo el predominio de los análisis teóricos de nuestra disciplina incide en la exagerada utilización del método expositivo (Guzmán y Guzmán Retiz, 2007), surgen en este punto algunos interrogantes: ¿Cómo propiciamos desde la formación (inicial y/o continua) la incorporación en la enseñanza de los Profesores en Psicología de estrategias superadoras de la mera exposición? ¿De qué manera en el marco de la formación (inicial y/o continua) promovemos la apropiación de estrategias que permitan al docente articular los saberes a enseñar con los aportados por los alumnos en su interacción con ellos?

De acuerdo con todo lo planteado, se evidencia que la especificidad de los saberes que enseñan los profesores en Psicología pone al carácter cíclico de la práctica en un lugar privilegiado e imprescindible, en tanto la enseñanza no se reduce a lo interactivo. En todos los procesos se ha puesto de relieve la importancia del encadenamiento de las decisiones articulando las fases preactiva, interactiva y post activa de la enseñanza, que en este marco supone: tener en cuenta que la complejidad de este saber que requiere repasos y vueltas sobre lo ya trabajado y sobre lo que se asienta lo nuevo, en el marco de teorías con conceptos interrelacionados sobre los que hay que volver una y otra vez, la necesidad de asociar de modo explícito unos temas con otros (ya sea contraponer teorías, vincularlas, etc.), de volver una y otra vez sobre la diferencia en relación al uso común de ciertos conceptos, etc. Ello nos reenvía a la reflexión durante la fase preactiva acerca de las particularidades de los saberes que enseñamos, como a la necesidad de volver sobre el desarrollo de la clase ponderando el efecto que han tenido los ejemplos, etc. y que en dicha reflexión se apoyen las decisiones futuras

Finalmente, a lo largo de la sistematización realizada se ha puesto de manifiesto que no se trata sólo de la práctica (aún cuando sea debidamente planificada) por/en sí misma sino que es la reflexión el elemento articulador que aquí se revela como altamente formativo, en tanto acompaña al proceso de la práctica docente. Este proceso aparece como especialmente intrepelador cuando se vincula a la reflexión sobre el propio accionar como docentes. Las autoevaluaciones escritas que se solicitan como parte del dispositivo terminan cobrando un valor generalmente antes desconocido para los practicantes en tanto posibilidad de volver, a partir de la escritura -narrativa- sobre lo sucedido. Poniendo en juego la distancia entre lo pensado y lo actuado, entre lo esperado y lo logrado, indagar los motivos, revisar las respuestas ante lo inesperado, pensar otras alternativas, etc., es decir capitalizar un recorrido en pos de asumir y fortalecer una posición, la del “ser docente”, permitiendo entonces:

- La fundamentación de decisiones, de modo que la práctica se convierte en un proceso cíclico en que la reflexión pueda relanzar el proceso ya sea pensando

nuevas estrategias de trabajo, nuevas disposiciones espaciales que faciliten la tarea, en virtud de la experiencia previa y sus efectos.

- La articulación de nociones teóricas resignificando su sentido a la luz de la propia experiencia y a la vez enriqueciéndola e inaugurando interpretaciones cada vez más complejas y enriquecidas sobre el propio accionar. Expresa una de las docentes en formación:

“Flexibilidad que he repetido hasta el hartazgo que implica poder trazar un plan sobre que temáticas y como se van a abordar en la clase, pero teniendo en cuenta siempre que surgirán emergentes que no podemos prever, sin que ello signifique que debemos dejar de intentar adelantarnos a esos imprevistos, es decir no debemos dejar de calcular lo incalculable.”

Y su compañera:

“lo más representativo de mi paso por las prácticas fueron mis autoevaluaciones. No por el simple hecho de que fueron el reflejo de mis prácticas en sí, sino porque muestra el enlace de estas con la primera parte del año, donde se hizo un recorrido teórico. En este trascurso muestro como se pusieron en jaque mis conocimientos conceptuales en relación a verme inmersa en el rol docente.”

- La incorporación de un hábito reflexivo que no se limita al dispositivo sino que luego seguirá siendo parte del ejercicio docente aunque de modos más espontáneos y menos formalizados, al decir de una alumna practicante:

“...comprendiendo que no hay una única forma y que la socialización, la reflexión y formación continua son pilares del oficio, de la profesión docente”

Cabe aclarar que todo esto es posible en tanto la supervisión constituya un acompañamiento en esta primer inmersión en el sistema educativo. Ello implica dar lugar a la pregunta, a otras interpretaciones posibles y a la creciente autonomía por parte de los practicantes en la toma de decisiones siempre que sean fundadas. Esto supone, entre otras cosas, que la supervisión de

planificaciones no se restrinja 'lo formal', y que podamos recuperar el valor que tiene siempre de cara a la práctica. En ese sentido es destacable la necesidad de poner atención en el proceso reflexivo y no limitarse a la revisión de la planificación ya que las decisiones tomadas allí dan sentido y 'cobran vida' resinificándose en lo interactivo. Las practicantes lo enuncian:

“Estoy muy agradecida por los intercambios y supervisiones tanto de los espacios en las clases teóricas y prácticas, ya que me permitieron sobrellevar la práctica, crecer, reflexionar y proyectarme como futura profesora.”

Esto requiere también que los intercambios en el proceso de autoevaluación impliquen un espacio singular y “no interferido” (Palou de Mate, 1998) es decir no vinculado al control de quien supervisa sino al intercambio, al potenciar, alentar, otorgar confianza, una practicante lo expresa: *“Los docentes deben ser acompañados de docentes formadores, practicar sobre lo que hacen, reflexionar sobre lo que producen, superando el plano individual para poder reconocer temas y problemas comunes y alcanzar soluciones compartidas, logrando tranquilizar al futuro profesor...”* Reconocer la centralidad de lo intersubjetivo (Compagnucci y Cardós, 2006c) de este proceso nos permite visibilizar estilos y resignificar la propia tarea a la luz de procesos reflexivos como el realizado aquí en torno a la propia tarea de supervisión.

Finalmente si esta experiencia de socialización pre- profesional se revela como altamente formativa, ello nos interroga acerca de la necesidad de proponer a lo largo de la formación actividades que gradualmente incorporen a los futuros profesores a instancias de socialización pre profesional, así como a espacios de articulación teórico práctica que las tomen como objeto de reflexión.

Bibliografía

- Aguinaga, M.C: Zabaleta, V.; Martínez, A.; Cámpora, L.M. (2011) El curso introductorio a la carrera de psicología en la UNLP: evaluación desde la perspectiva de los ingresantes. Memorias del 3er Congreso Internacional de Investigación “Conocimientos y escenarios actuales”. Facultad de Psicología de la UNLP. La Plata, 15, 16 y 17 de Noviembre de 2011. Tomo II ,pp.1-8
- Alliaud, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires. Paidós.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2012) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires, Paidós. Capítulo 6: Microclases: prácticas simuladas de enseñanza.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incaculable) experiencia de educar. En Frigerio G. Y Diker, G. (comps) Educar: ese acto político. Ciudad de Bs. As. Del Estante.
- Arpone, Fernández Francia, Miranda, Szychowski (2016) La construcción de modelos mentales situacionales para el análisis y la resolución de problemas educativos en profesores de psicología en formación. Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR “Subjetividad contemporánea: elección, inclusión, segregación” Buenos Aires, 23 a 26 de noviembre de 2016. Tomo 1 pp. 24- 27
- Arpone, Pouler, Fernández Francia (2017) Giros en los modelos mentales de profesores/as en formación: la consideración de las herramientas y de los resultados de la intervención en las prácticas de enseñanza de la psicología. Memorias del Sexto Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología (UNLP) 15, 16 y 17 de Noviembre de 2017.

- Arpone, S.; Cardós, P.; Fernández Francia, M.J. (2013) Formación para la enseñanza de La Psicología. La modalidad pareja pedagógica. IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología “Conocimiento y práctica profesional: perspectiva y problemáticas actuales”. Facultad de Psicología de la UNLP. La Plata, 13, 14 y 15 de Noviembre de 2013. Tomo I, pp.11- 21
- Arpone, S.; Fernández Francia, M.J. (2014) “Formación de profesores en psicología. Socialización pre-profesional e ideas sobre la docencia”. Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología “Adicciones: desafíos y perspectivas para la investigación científica y la práctica profesional”. Facultad de Psicología de la UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 26 al 29 de Noviembre de 2014. Tomo III ,pp.20-22.
- Arpone, S.; Fernández Francia, M.J. (2014) Formación de profesores en psicología. Socialización pre-profesional e ideas sobre la docencia. Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología “Adicciones: desafíos y perspectivas para la investigación científica y la práctica profesional”. Facultad de Psicología de la UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 26 al 29 de Noviembre de 2014. Tomo III ,pp.20-22.
- Arpone, S.; Fernández Francia, M.J. y Cardós, P. (2016) “La modalidad pareja pedagógica en la formación de Profesores en Psicología” 1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. La Plata, 7 y 8 de Abril de 2016
- Barboza, C., Denegri, A. (2004) “La transmisión de la psicología genética en los libros de texto” Actas XI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, Bs.As.,UBA, pp.151-153
- Bekerman D. y Dankner L (2010). La pareja pedagógica en el Ámbito Univesitario, un aporte a la Didáctica Colaborativa. *Revista Formación Universitaria. Vol. 3(6), 3-8 (2010).*

- Bixio, C. (2003). Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos. Rosario, Homo Sapiens Ediciones. 1ª parte.: La planificación..
- Bolivar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005)
- Bourdieu, P. (2003), El oficio del científico, Anagrama, Barcelona.
- Camilloni, A. y otros. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Bs. As.
- Camilloni, A. y otros. El saber didáctico. (2007) Paidós Bs. As.
- Camilloni. y otros. (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Bs. As.
- Cámpora, L.M.; Grassi, M.C.; Gallardo Oyarzo, J.; Fernández, M.L (2011) La transmisión de la perspectiva histórica en la enseñanza de la psicología en el primer año de la carrera de psicología de la UNLP. Memorias del 3er Congreso Internacional de Investigación “Conocimientos y escenarios actuales”. Facultad de Psicología de la UNLP. La Plata, 15, 16 y 17 de Noviembre de 2011. Tomo II ,pp. 9-14
- Cardos y Cufre (2019) Educación Sexual Integral y formación de profesores en psicología. De la enseñanza de contenidos a la transmisión de una perspectiva Anuario Temas en psicología. Facultad de Psicología de la UNLP. Volumen 5., pp. 41
- Cardós, P. (2011) El curso introductorio a las carreras de psicología de la UNLP: un dispositivo para la formación y el desarrollo profesional docente. Memorias del 3er Congreso Internacional de Investigación “Conocimientos y escenarios actuales”. Facultad de Psicología de la UNLP. La Plata, 15, 16 y 17 de Noviembre de 2011. Tomo II ,pp.14-20
- Cardós, P. (2016). Profesionalización de Profesores en Psicología graduados en la UNLP. *Revista Trayectorias Universitarias*. Universidad Nacional de La Plata, Vol.2, Núm.2 (2016), pp. 72-79.

- Cardós, P. (2018) Formación de Profesores en Psicología. Conocimiento profesional y saber a enseñar. Anuario Temas en psicología. Facultad de Psicología de la UNLP. Volumen 4, p.121
- Cardós, P.; Arpone, S.; Fernández Francia, M.J. (2013) “Formación para la enseñanza de La Psicología. La modalidad pareja pedagógica”. IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología “Conocimiento y práctica profesional: perspectiva y problemáticas actuales”. Facultad de Psicología de la UNLP. La Plata, 13, 14 y 15 de Noviembre de 2013. Tomo I, pp.11- 21
- Cardós, Szychowski, Fernández Francia, Arpone, Guerrero, Izurieta (2015) Formación de profesores de psicología: socialización pre-profesional y perspectivas sobre docencia. Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR Buenos Aires, 25 a 28 de noviembre de 2015. Tomo 1 pp. 63-67
- Carli, S. (2006) Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. Recuperado de la web: http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Carli_Losdilemasdelatransmision.pdf
- Cazau (2013) La lógica Del discurso científico. Buenos Aires. Biblioteca Redpsicología.
- Cazau, P. Notas para la construcción de una didáctica de la Psicología
Cazau Buenos Aires.
http://www.galeon.hispavista.com/pcazau/artdid_notas.htm, sitio consultado en octubre de 2002.
- Chevallard Y. (1985) La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné, Paris, La Pensée Sauvage.

- Chevallard Y. (1997) L'enseignement des SES est-il une anomalie didactique? Skholê, cahiers de la recherche et du développement, IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille, n°6, 25 – 37
- Compagnucci, E. Cardós, P. y Scharagrodsky, C. (2005). La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva. XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. Ciudad de Buenos Aires, 4,5 y 6 de agosto de 2005 Tomo I pp. 203-205.
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2004). Formación para la enseñanza de la psicología: la observación como analizador. Memorias de las XI Jornadas de Investigación "Psicología, sociedad y cultura". Facultad de Psicología de la U.B.A., 29 y 30 de Julio de 2004. Tomo I, pp. 200-202.
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2006) Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología. Praxis Educativa. Volumen (número) 10 pp.29 a 32. Recuperado de: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/489>
- Compagnucci E. y Cardós, P. (2006). Los contextos de enseñanza y aprendizaje en la formación del profesor en psicología. XIII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología. Ciudad de Buenos Aires, 10,11 y 12 de agosto de 2006. Tomo I. pp. 191-193.
- Compagnucci E. y Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. Revista Internacional e Iberoamericana de Orientación Vocacional Ocupacional. Universidad Nacional de la Plata, Volumen N°7, pp. 103-114.
- Compagnucci, E. (2008) La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes Anuario Temas en psicología. Facultad de Psicología de la UNLP. pp.67
- Compagnucci, E.; Iglesias, I.; Zarratea, V. (2004) Informe de Investigación. I Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Práctica en Psicología Educativa Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires 8 y 9 de Octubre de 2004

- Compagnucci, E.; Iglesias, I.; Zarratea, V. (2005) Cambio conceptual e intervención didáctica en Psicología. IIº Congreso Marplatense de Psicología: "Psicología, ciencia y profesión. Contextualización de las teorías y las prácticas". Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar del Plata. 8, 9 y 10 Diciembre de 2005.
- Compagnucci, E.; Iglesias, I.; Zarratea, V. (2006) La intervención didáctica en la enseñanza de la Psicología XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas" 10, 11 y 12 de agosto de 2006
- D.G.C. y E. (2007) Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario.
- D.G.C. y E. (2010) Diseños Curriculares para la Educación Secundaria.
- Danziger, K. (1999). Natural Kinds, Human Kinds, and Historicity. In: W. Maiers, -B. Bayer, B. Duarte Esgalhado, R. Jorna, & E. Schraube (eds.) Challenges to theoretical psychology (pp. 78-83). Ontario: Captus Press Inc. [Traducción al castellano de María Cecilia Aguinaga (2010): Clases naturales, clases humanas e historicidad. Cátedra de Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP.]
- Danziger, K. (1999). Natural Kinds, Human Kinds, and Historicity. In: W. Maiers, -B. Bayer, B. Duarte Esgalhado, R. Jorna, & E. Schraube (eds.) Challenges to theoretical psychology (pp. 78-83). Ontario: Captus Press Inc. [Traducción al castellano de María Cecilia Aguinaga (2010): Clases naturales, clases humanas e historicidad. Cátedra de Psicología I. La Plata: Facultad de Psicología, UNLP.]
- Davini, M.C (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Paidós.
- Davini, M.C. (2009). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Santillana. Parte III Los procesos

organizadores en las prácticas de la enseñanza. Cap. 8 Programación de la enseñanza.

- Diker, G. (2004) Y el debate continúa ¿Porqué hablar de transmisión? En G.Frigerio y G. Diker (comps) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Diker, G. Y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires. Paidós.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camillioni Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.
- Edelstein, G. (2000) “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar. En Revista IICE. Año IX, Nº 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Edelstein, G. (2005) “Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica”. En G.Frigerio y G. Diker (comps): Educar: ese acto político. Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Bs. As. Paidós. Cuestiones de la Educación.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia. Kapelusz editora S.A. Bs. As.
- Erausquin, C.; García Labandal, L.; González, D. y Meschman, C. (2013) Competencias cálidas y frías y entramados de experiencias y conceptos en la formación de profesores en psicología: el enfoque histórico cultural de la vivencia como unidad de análisis del desarrollo. Memorias del 4to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la UNLP. La Plata Noviembre de 2013. TOMO I , pp.30-38
- Fernández Francia, M.J. y Compagnucci, E. (2011). Los Libros de Texto en la organización de la enseñanza. 3er. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de

La Plata “Conocimientos y escenarios actuales”. La Plata, 15, 16 y 17 de noviembre de 2011

- Fernández Francia, M. J. y Compagnucci, E. (2011). La enseñanza de la psicología: estudio de los libros de texto. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVIII Jornadas de Investigación. Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur “Clínica e Investigación. Contribuciones a las problemáticas sociales. Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.: 22, 23, 24 y 25 de Noviembre de 2011. Tomo III, pp.222-226
- Fernández, M.L; Aguinaga, M.C.; Gallardo Oyarzo, J.; Grassi, M.C. (2011) Evaluación del impacto de la enseñanza de la perspectiva histórica en los alumnos de primer año de la carrera de psicología de la UNLP. Memorias del 3er Congreso Internacional de Investigación “Conocimientos y escenarios actuales”. Facultad de Psicología de la UNLP. La Plata, 15, 16 y 17 de Noviembre de 2011. Tomo II ,pp. 21-27
- Frigerio, G., Poggi, M. (1996) El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Bs. As. Aula 21 Santillana.
- Gambarotta, Emiliano Matías (2014) Discusiones epistemológicas acerca de la reflexividad en la sociología. Adorno, Bourdieu y una propuesta con base en la teoría crítica reflexiva; Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Centro de Estudios Sociológicos; Acta Sociológica; 64; 8-2014; 9-34 <http://hdl.handle.net/11336/18110>
- Gómez Mendoza, M. Á. La transposición Didáctica: Historia de un Concepto. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Volumen 1, Julio - Diciembre 2005, pp. 83-115.
- Gómez, C.; Bur, R.; Celotto, I.; Lobel, G. (2011) Análisis de respuestas de académicos acerca de ejes y/o problemas que deberían incluirse en la formación inicial de psicólogos. Memorias del 3er Congreso Internacional de Investigación “Conocimientos y escenarios actuales”.

Facultad de Psicología de la UNLP. La Plata, 15, 16 y 17 de Noviembre de 2011. Tomo II ,pp.27-32

- Guzman, J.C. (2008) La enseñanza de la Psicología. Aportaciones de la investigación para mejorar la docencia teórico- práctica de contenidos psicológicos. Universidad autónoma de México. Facultad de Psicología.
- Guzman, J.C. y Guzman Retiz, M. (2016) Estrategias y métodos para enseñar contenidos psicológicos. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2006) Metodología de la investigación. Mexico DF. Mc Graw Hill/Interamericana Editores.
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/96369>
- Jackson, P. (1992) La vida en las aulas, Morata, Madrid.
- Jackson, P. (1999) Enseñanzas implícitas. Amorrortu, Bs. As.
- Jackson, P. (2002) Práctica de la enseñanza. Amorrortu, Bs. As
- Ley Provincial de Educación 13.688, Año 2007.
- Litwin, E (1996) El campo de la Didáctica. En busca de una nueva agenda. En A. Camillioni Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.
- Merieu, P. (2001) La opción de Educar. Ética y pedagogía. Octaedro. Barcelona
- Merieu, P. (1998) Frankenstein educador. Laertes. Barcelona.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación Resolución CFE N° 45/08: “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional No 26.150” Fecha: 29 de mayo de 2008 En <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res08/45-08-anexo.pdf>
- Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté.

La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As. Paidós.

- Poggi, M. (1996) Apuntes y aportes para la gestión curricular. Bs.As., Edit. Kapelusz.
- Rodrigo, M.J. (1997) El hombre de la calle, el científico y El alumno: ¿un solo constructivismo o tres? En *Novedades educativas* N°76
- Salinas, D. (1994.) La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional? En Angulo, J.F. y Blanco, N. (Coords.) *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- Salomón, G. (comp) (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1993.)
- Sautu, R. (2005) *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Lumière.
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*. 57: 1-2
- Shulman, L. (2005). “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de una nueva reforma”. En *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 9 (2), s/p [Publicado originariamente en *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1987, pp. 1-22]
- Siede, I. A. (2010) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires, Aique. Cap.: Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- Smith, R. (1997). Preface. Chap. 1: The History of the Human Sciences. En su *The Norton History of the Human Sciences*. New Cork: W. W. Norton. [Traducción al castellano de Ana María Talak (1998): Prefacio. Cap. 1: La historia de las ciencias humanas. Cát. I de Historia de la Psicología, Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.]
- Sulle, A.; Aune, S.; Montes Quintan, M.; Prrikhoda, Y. (2011) Una exploración sobre la definición de la psicología y el conocimiento base en la formación de los psicólogos. *Memorias del 3er Congreso*

Internacional de Investigación “Conocimientos y escenarios actuales”. Facultad de Psicología de la UNLP. La Plata, 15, 16 y 17 de Noviembre de 2011. Tomo II ,pp.51-55

- Sulle, Aune, Montes Quintan, Prikhoda (2011) Una exploración sobre la definición de la psicología y el conocimiento base en la formación de los psicólogos. Memorias del 3er Congreso Internacional de Investigación “Conocimientos y escenarios actuales”. Facultad de Psicología de la UNLP. La Plata, 15, 16 y 17 de Noviembre de 2011. Tomo II ,pp.51-55
- Szychowski, A.; Fernandez Francia, M.J; Espinel Maderna, M.C.; Arpone, S.; Pouler, C. (2018) Giros en la construcción y análisis de problemas psicoeducativos antes y después de las Prácticas De La Enseñanza En Psicología de La U.N.L.P. Memorias del X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología de la UBA, XXV Jornadas de Investigación XIV, Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. 28 de Noviembre al 1 de Diciembre de 2018
- Talak, Ana María (2003) “La historicidad de los objetos de conocimiento en psicología”. XI Anuario de Investigaciones: 505-514. Facultad de Psicología, UBA.
- Tenti Fanfani, E (2007) “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas”. En Tenti Fanfani, E (comp.) El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Bs. As. Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, N°7, pp.17-25.
- Terigi, F. (2009) Sujetos de la Educación. Serie Aportes para el desarrollo curricular. Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España. Editorial Gedisa S.A.

- Verret M. (1975) *Le temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion. La transposición didáctica: Historia de un concepto
- Vezzetti, H (2007) *Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos*. En *Revista de historia de la psicología*, Vol. 28, N° 1, págs. 147-165.
- Vezzetti, H. (1996) “Los estudios históricos de la Psicología en la Argentina”. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, vol. 2, num. 1/2.

ⁱ Proyecto de Investigación “Construcción y apropiación del conocimiento profesional de psicólogos y trabajadores sociales en formación para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos” (Programa de Incentivos, UNLP, 2014-2015) dirigido por Mg. Cristina Erasquin

ⁱⁱ Proyecto de Investigación “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” (Programa de Incentivos, UNLP, 2016-2017) dirigido por Mg. Cristina Erasquin.

ⁱⁱⁱ “Profesionalización de Profesores en Psicología: Formación, prácticas reflexivas y cambios de perspectiva sobre la docencia”, acreditada en el marco del Programa Promocional de Investigación en Psicología (PPIP) (Secretaría de Investigación - Instituto de Investigaciones en Psicología) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata