

Formación de profesores en psicología: Valores sociales y contenidos transversales.

Teacher training in psychology: social values and transversal contents

Elba Noemí Gómez, Humberto Camilo Campana (enoemigomez@gmail.com) (camilus_campana@hotmail.com.ar) Facultad de Ciencias Humanas- Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis. San Luis. Argentina.

Resumen

Este trabajo tiene por objeto promocionar la inclusión de objetivos y contenidos transversales que atiendan al desarrollo de valores sociales en las diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. En este caso se ha trabajado desde la asignatura Didáctica y currículum, como espacio en el trayecto de formación docente del Profesorado en Psicología, Plan Ord. N° 002/07. Para ello, luego de tomar posición respecto al tema, se han trabajado aportes teóricos y se recolectó información con respecto a las inquietudes en torno a la transversalidad del grupo de estudiantes de la mencionada asignatura durante el cursado de 2015. Los datos obtenidos provienen de observaciones y registro de clase y de la administración de un cuestionario ad-hoc elaborado a tales efectos.

Así, se encontró que la transversalidad se promueve como una opción pedagógico-didáctica relevante en la orientación de las modalidades de interacción social de instancias internas y externas de la universidad en la dimensión de la práctica docente, los sistemas de gestión y la cultura universitaria. A su vez remite a una revisión y reflexión de los contenidos actuales de la currícula y los programas de asignaturas del actual profesorado en psicología.

Palabras claves: Formación docente, valores, contenidos transversales

Abstract

This work aims at promoting the inclusion of transversal objectives and contents that address the development of social values in the different programs of the Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. The work was carried out from the subject *Didáctica y Currículum*, belonging to the Teacher Training Program in Psychology (Plan. No. 002/07). Some theoretical contributions were considered, and information was collected in relation to the concerns of the students during 2015. The completed data were obtained using observations and class registration, and also by the administration of an ad-hoc questionnaire. Thus, it was found that gender transversality is promoted as a pedagogical-didactic option, relevant in guiding social interaction patterns between internal and external levels of the university in the dimension of teaching practice, management systems and university culture. In turn, it refers to a review and reflection on the current contents of the curricula and syllabuses of the Teacher Training Program in Psychology.

Keywords: teacher training, values, transversal contents.

1.- Introducción

Este trabajo se realiza en el marco de la asignatura Didáctica y Currículum, del Profesorado en Psicología, Plan 002/07. Se presenta como propuesta la inclusión de objetivos y contenidos transversales que apunten al desarrollo de valores sociales a partir del abordaje de problemáticas significativas para los estudiantes en el contexto de la práctica docente de la enseñanza de la psicología en escuelas secundarias y en el nivel terciario.

En primer lugar consideramos que la formación docente es un constructo que difiere de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje son parte constituyente de la formación, pero la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión. Tampoco existe una formación profesional y actuar auténtico sino se asimila mediante la actividad personal y junto a otros el bagaje cultural transmitido por la sociedad, se lo debate y critica por referencia a normas absolutas a las que la sociedad y las personas están universalmente condicionadas y sobre las cual se hace necesario reflexionar en los actuales contextos.

El hablar de formación profesional presupone conocimiento de contexto, conocimientos disciplinares, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, un posicionamiento epistemológico y la adhesión a principios y valores.

Esta dinámica de formación es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. Una formación no se recibe; se construye ya que no se puede formar al estudiante con la sola decisión del profesor sino con aquello que el estudiante merece recibir.

En esta dirección es que pensamos en la inclusión de objetivos y contenidos transversales pueden potenciar aspectos valorativos en la formación docente desde el campo del currículum y la didáctica que tiendan al desarrollo de valores sociales.

En este se cuenta con la enunciación de las representaciones mentales respecto al tema de un grupo de estudiantes del curso de Didáctica y Currículum del Profesorado en Psicología, año 2015

2- MARCO TEÓRICO

2.1- La formación del profesorado

Desde hace 30 o 40 años se ha impuesto progresivamente otra concepción de la formación de docentes que no se denominaría disciplinaria-pedagógica, sino profesional-personal. Hoy podemos concebir el oficio de docente como una profesión, pero la idea de una profesión docente no es todavía compartida por todos. Esta idea de que el ejercicio docente es una profesión que compromete a la persona y por consiguiente involucra el trabajo con aspectos psicológicos, es para Gilles Ferry (1995) una visión de porvenir, sobre lo que habría que reflexionar.

Siguiendo a Gilles Ferry (1997) formarse es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma.

La formación de los estudiantes del profesorado en psicología se entiende como un proceso a través del cual éstos se apropian de creencias teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas, con las cuales construye su saber personal que a su vez socializa permanentemente. En este proceso pueden distinguirse diferentes dimensiones: la historia de vida escolar, la formación inicial, los procesos de profesionalización profesional y el desarrollo profesional.

Por otro lado, referirse a un formador y de un formado es hablar de un polo activo y de uno pasivo, aquél que es formado profesionalmente en la universidad. Encontramos aquí dos perspectivas, una la del escultor que crea otro a su imagen, lo modela, le da su forma y otra el pensar que los estudiantes se forman por sus propios medios, a través de sus propios recursos.

Encontramos aquí una doble vertiente, ya que uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación, con la guía y orientación del docente o los pares; aunque el estudiante es artífice de su propio aprendizaje, el logro comúnmente ocurre con la intervención del docente que orienta y coloca andamios (scaffolding). El concepto de andamiaje hace referencia a una forma de descubrimiento guiado a través del cual el docente va llevando de modo espontáneo y natural el proceso de construcción del conocimiento prestándole apoyo hasta que se haga evidente que el estudiante ha alcanzado la independencia en las tareas y puede autorregularse (Bruner, 1990).

Según Bruner, el conocimiento es susceptible de ser depurado, perfeccionado, profundizado, ampliado y por ello propicia potenciar la actividad grupal, el compañerismo y la cooperación (no la competencia). Esto se inscribe en la perspectiva vigotskiana del desarrollo y el aprendizaje a través de la zona de desarrollo próximo por lo cual aquel estudiante que comprenda menos debería recibir un mayor nivel de ayuda, pero esta ayuda debería ser transitoria (Vygotsky, 1998).

En este proceso de formación no nos cabe duda acerca de la importancia de los valores en la enseñanza y de que estos ameritan un espacio en la currícula educativa. Éstos se pueden mostrar, enseñar, practicar, como decía Sócrates respecto a la virtud. Sin embargo, en los actuales contextos educativos abundan los contravalores (violencia, desidia, falta de respeto, intolerancia...) u observamos anomia, indiferencia hacia los valores.

Los objetivos y contenidos transversales son una de las tantas fuentes impulsoras e inspiradoras de la reflexión y el debate interno de la institución educativa, otorgándole orientación y coherencia conceptual, pedagógica y valórica a los programas educativos. Así, los objetivos fundamentales transversales son un factor importante en la orientación de las modalidades de interacción social tanto internas como externas a las unidades educativas, los sistemas de gestión y retroalimentación, y la cultura universitaria. Por ello es que consideramos la transversalidad una posibilidad propicia para la promoción de valores sociales.

2.2- Los valores sociales en la enseñanza universitaria

En los actuales contextos de la enseñanza universitaria es fundamental mantener una actitud de apertura social, abarcadora de abordajes que atiendan al gran avance, velocidad y accesibilidad de la tecnología no como instrumento meramente técnico sino como medio para llegar y comprender la caída de valores tradicionales, la indiferencia por el otro, las diferencias existentes, las minorías, la diversidad y cada situación en particular en que se actúe profesionalmente.

Si nos remitimos a la Real Academia Española (2009), el concepto deriva del latín *valor*, *oris*, que otorga diferentes acepciones al término *valor*, se refiere a él como: grado de utilidad, de estima, de alcance, cualidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite; cualidad osada del ánimo, subsistencia y firmeza de algún acto. Apunta a las cualidades positivas que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables. Los valores tienen polaridad en cuanto son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores.

Es decir que el valor refiere al grado de utilidad, cualidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite, en virtud de la cual es apetecible poseerlas; implica el alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase. En todos los casos implica un bien en la relación sujeto-objeto.

Partiendo del hecho que la enseñanza es una práctica social, que se justifica por la existencia de conocimientos a ser distribuidos igualmente el desarrollo de valores sociales en la universidad debe convertirse en una práctica efectiva, con construcciones metodológicas propias para que el aprendizaje de actitudes y la búsqueda de acciones comprometidas y con conciencia social adquieran la misma envergadura que los contenidos curriculares propios de la disciplina objeto de la formación profesional.

Si consideramos que la cultura y su mediatización a través del currículum es natural que los avances no solo de las ciencias, sino de la sociedad en su conjunto y la tecnología se reflejen también en la enseñanza. No podemos esperar que los campos de pensamiento que se iniciaron con la ciencia clásica -cuya vigencia actual está fuera de toda duda- proporcionen conocimientos sobre todo aquello que las mujeres y los hombres del presente necesitan saber, porque vivimos en una sociedad que está clamando por la paz, por la igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer, por una conservación y mejora del medio ambiente, por vivir de una manera más saludable, por un desarrollo de la afectividad y la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales; una sociedad que necesita forjar personalidades autónomas y críticas, en condiciones de respetar la opinión de los demás y, a la vez, de defender sus

derechos. Estos son temas que no están contemplados dentro de la problemática de la ciencia clásica (Busquets, M.; Cainzos, M.; Fernández T. & otros; 1993).

Por su parte, el filósofo argentino Risieri Frondizi (1910-1958) analizó la necesidad de contar con acuerdos sociales sobre las cuestiones axiológicas, es decir, referidas a los valores presentes en las conductas de las personas. Los valores no existen por sí mismos, sino que necesitan de un depositario que los posee. Se nos aparecen, por lo tanto, como meras cualidades de esos depositarios; siempre habrá una conexión entre la valoración ética y el comportamiento real de los hombres, debido a las costumbres, a la religión, a la organización jurídica, económica y social de la comunidad en que viven ya que los valores tienen existencia y sentido dentro de una situación concreta y determinada" (Frondizi, 1958).

En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella. El valor se refiere a una excelencia o a una perfección como decir la verdad en vez de mentir, ser sincero en vez de falso. La práctica del valor desarrolla las posibilidades sociales de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esa cualidad.

Los valores deberían erigirse como la fuente, el modelo y el fin que debiera sustentar todo proyecto educativo. En su esencia remite a aquello que hace que el hombre sea. Al decir de Rugarcía "uno es en función de sus valores, es decir, de aquello a lo que se decide dedicar la vida y de la forma como se quiere vivir. Es así como un valor mantiene a las cosas juntas y, a la persona, íntegra y comprometida." (Rugarcía, 1994:159)

El valor no es una estructura, sino una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto. Por otra parte, esa relación no se da en el vacío, sino en una situación física y humana determinada.

El término de conciencia social hace referencia a la capacidad de determinados individuos, grupos u organizaciones sociales de percibir aquellas realidades circundantes que requieren atención, de reflexionar sobre ellas y en algunos casos, de actuar para la transformación de las mismas. La idea de conciencia social está hoy altamente

extendido por el importante aumento de grupos poblacionales en inferioridad de condiciones (inferioridad que se representa a nivel económico, ideológico, étnico y sexual) y por la necesidad cada vez más acuciante de actuar de modo positivo en la modificación de esas realidades sociales alternativas a la de uno mismo

La conciencia social supone que las personas entienden las necesidades del prójimo y pretenden cooperar a través de distintos mecanismos sociales. La acción social para ayudar puede desarrollarse mediante la conducta pro social, el aprendizaje servicio, la práctica socio-comunitaria, las actividades de voluntariado y otros tipos de asistencia humana.

Este concepto se encuentra muy ligado a las ideas de solidaridad y compromiso; la conciencia social es la puerta de entrada en el camino del replanteo de estructuras de discriminación voluntaria e involuntaria sobre personas o grupos sociales en la sociedad en que vivimos y remite al conocimiento de la problemática intrínseca de esa sociedad.

Desde esta concepción, el hecho educativo es una práctica social situada y presenta un trasfondo ético, porque el conocimiento social de la realidad promueve la conciencia la conciencia social y la socialización prescripta en los fines educativos implica la formación de un ciudadano que sea capaz de responder a las demandas personales y culturales que el medio le plantea mediante la coherencia entre el juicio y la acción, atendiendo a criterios solidarios, justos, igualitarios y libertarios que la sociedad demanda para superar problemáticas históricas a la luz de los actuales contextos para apuntar a la construcción de una mejor comunidad humana .

Ante esta situación, la teoría y la experiencia por si sola ya no representa el único valor, es necesario también actuar acorde con el otro que nos demanda; ello requiere conocer al otro y conocerse a sí mismo, tal como Sócrates lo predijo, transmitir conocimientos que puedan ser comprendidos contextualmente y saber gestionar nuevas formas de comunicación.

Desde otro lugar, ya en el texto Política o La Política, Aristóteles señalaba que el hombre es un animal social, y en el libro VIII de dicha obra, se dedica a abordar la problemática de la educación de los jóvenes. Al final de la obra Ética Nicomáquea Aristóteles expresa que la investigación sobre la ética se deduce necesariamente en la

política, y por ello las dos obras con frecuencia son consideradas como partes de un tratado más amplio, que trata sobre la “filosofía de los asuntos humanos”. El título refiere literalmente las cosas referentes a la polis, la ciudad, la comunidad política.

Por otra parte, dentro de la psicología cognitiva Tomasello (2010) apunta que una de las particularidades de toda cultura humana está dada por el hecho de ser acumulativa: esto es, que las invenciones y comportamientos humanos adquieren mayor complejidad con el tiempo, de suerte que los nuevos individuos no sólo heredan una serie de genes que representan adaptaciones del pasado, sino también artefactos y comportamientos que representan la sabiduría colectiva de sus antepasados.

Asimismo Tomasello sostiene que uno de los procesos cooperativos elementales que posibilita esta cultura acumulativa está dado por la enseñanza: pues los seres humanos son los únicos organismos que manifiestan la tendencia a enseñarse mutuamente distintas cosas, no limitándose estos comportamientos a la esfera de los parientes. En este sentido, ya en su célebre texto sobre la construcción social de la realidad Berger y Luckman (2003) establecían una distinción entre la socialización primaria y la socialización secundaria, como aquellos procesos que permiten al neófito el convertirse en un individuo de una sociedad determinada, siendo el primero el que le permite la socialización, y el segundo el que sobre esta base anterior posibilita la inclusión en nuevos sectores de la sociedad.

A su vez, en su conceptualización clásica sobre el currículum, Lundgren (1992) argumenta que los códigos curriculares surgen a partir del momento en que las sociedades se complejizan, con lo cual los procesos de producción y reproducción social no coinciden, volviéndose necesaria la mediatización de instituciones y constructos pedagógicos para la socialización del individuo.

Además, dentro de la teoría didáctica contemporánea, Camilloni (2007) argumenta que la didáctica es una teoría que pertenece al ámbito de las ciencias sociales y que se caracteriza por ser a la vez descriptiva, explicativa y prescriptiva, con lo cual se da un componente valórico que necesariamente atraviesa a la enseñanza.

Por otra parte, Frigerio, Poggi y Tiramonti (1997) postulan que las instituciones educativas implican instituciones pro hijadas por el proyecto de la Modernidad, proyecto

actualmente devenido en crisis, a partir de las transformaciones sociales materiales e ideológicas acaecidas a partir del período de posguerra (Rojas y Sternbach, 1994; Filmus, 1996).

En este sentido, dentro de este contexto que diversos autores (Ruz y Bazán, 1998; Ademar-Ferreira, (2013); Velázquez y Jairo (2009); Paredes y Ávila, 2008; Redón, 2005, Magendzo, 1998) plantean a la transversalidad como una intencionalidad pedagógica que permite recuperar a la institución escolar como centro para la fabricación de nuevos consensos, tanto en lo referente a aspectos epistemológicos, como así también a aspectos procedimentales y axiológicos, frente a la diversidad y transformaciones que se observan en la cultura actual, y siendo sensible a coyunturas contextuales de la institución y sus miembros.

2.3- Los objetivos y contenidos transversales como alternativa para el desarrollo de valores sociales.

Hoy no se duda de la importancia de los valores en la enseñanza y de que estos ameritan un espacio en la currícula educativa.

Desde la visualización de Magendzo (1996) la educación atravesaba una suerte de crisis múltiple en las instituciones que aún persiste debido a una crisis que no se supera, que cambia en su cualidad, pero que persiste. Al respecto encontramos:

- Crisis de identidad: porque hay una pérdida de la pertenencia, al no haber un proyecto unificador de las voluntades.
- Crisis de fe: porque hay una incapacidad de creer en utopías trascendentes y en el futuro.
- Crisis de valores: porque hay una relativización de los valores, centrada en el consumismo (noción de moral a la carta).
- Crisis epistemológica: porque se tiende a imponer una racionalidad de tipo instrumental, y porque el conocimiento no se distribuye equitativamente en el tejido social.

Ante esta situación una alternativa pedagógica posible es el uso de objetivos y consecuentemente contenidos transversales. Para Magendzo (1998) la transversalidad

implica un intento de modernización y democratización de la educación en el contexto de crisis situacional por el que atraviesa la cultura occidental. Según el autor para comprender qué es la transversalidad hay que llegar el trasfondo que subyace al currículo, es decir, a las teorías educativas, pedagógicas, filosóficas, epistemológicas y políticas que lo sustentan. Dichas teorías definen qué contenidos se enseñarán, qué fines (valores) se persiguen, cuáles son las intencionalidades educativas, con qué construcción metodológica se trabajará, cómo se evaluará, qué perfiles del docente y del alumno se requieren, etc. Todas estas categorías pedagógico- didácticas se explicitan en los textos curriculares de la universidad, se operacionalizan en los planes y programas de estudio y se desarrollan en la clase que acontece en un aula.

Una distinción importante que se ha hecho respecto a los objetivos transversales es que éstos pueden ser operacionalizados tanto a través del currículum implícito de la enseñanza y que tiene referentes con el currículum oculto; como con el currículum manifiesto de las diferentes disciplinas de estudio. En este sentido, es muy fácil invalidar, consciente o inconscientemente, desde la cultura universitaria algunos objetivos que se intencionan desde el currículum manifiesto. Si se piensa, por ejemplo, en un clima áulico autoritario esto expresa contradicción con objetivos transversales como el desarrollo de la autonomía, el trabajo cooperativo en grupos y la convivencia democrática (Magendzo, 1998).

En particular, a través de la práctica docente se puede promover la prosocialidad; así como el fortalecimiento de la identidad y capacidad propositiva y crítica de alumnas y alumnos, generando situaciones de comunicación y crecimiento intelectual y moral que les permitan enriquecer sus proyectos de vida en lo vocacional, laboral, social, familiar y personal a través de la transversalidad (Magendzo, Donoso, Rodas, 1997).

Las formas en que se enuncian los objetivos transversales responden a formas distintas de conceptualizar el currículum (Schiro, 1978). Por ejemplo, en una concepción académica del currículum no se prefieren los contenidos transversales. Esta concepción pone énfasis en los contenidos disciplinarios, y parte del supuesto que educarse en las disciplinas es educarse para la vida. Transmitir la cultura es indispensable para preservar la civilización. La adquisición de conocimientos tiene como

propósito desarrollar al hombre/mujer culto, para de esta forma asegurar la formación de un sujeto pleno y democrático capaz de participar ciudadana y moralmente en la sociedad. Los diseñadores de currículum que trabajan en esta concepción, estiman que el contenido curricular se encuentra, de preferencia, en el saber acumulado por la academia. A través del currículum se selecciona este saber y lo expresa en las asignaturas de estudio que componen el plan de estudios. El estudiante crece como persona individual y social en la medida que se apropie y le proporcione significado al contenido disciplinario. En esta concepción, si existe la transversalidad se vincula directa y estrechamente con los contenidos disciplinarios. Un contenido adquiere la calidad de transversal cuando su enseñanza es de responsabilidad compartida de varias asignaturas.

De la misma manera, son contenidos transversales: la salud, la seguridad, el consumo, el medio ambiente, la democracia en acción, la ciudadanía, los grupos sociales familia, etc. Éstos y otros contenidos transversales enriquecen su significado a través de miradas multidisciplinares que se hacen desde los contenidos de las distintas disciplinas que conforman el currículum.

Un contenido es transversal, también, cuando es generador de una red de conceptos subyacentes que transfieren a otros contenidos. Así, por ejemplo son contenidos generadores. En el ámbito actitudinal existen una serie de contenidos valóricos que son, por definición, contenidos transversales y que requieren, para una mayor comprensión, que tengan presencia en diversos contenidos disciplinarios, con el fin de que contribuyan a la formación del estudiante para enfrentar la vida ciudadana, familiar, laboral, ética, etc. Los contenidos valóricos como la libertad, la verdad, la justicia, la belleza, el bien común y el espíritu de servicio, el respeto por el otro, la generosidad, la solidaridad, la igualdad, la diversidad, el amor y la amistad, son transversales ya que su comprensión y aplicabilidad requieren perspectivas y miradas múltiples.

Desde la concepción tecnológica que ha predominado en las instituciones educativas, los contenidos transversales se vinculan, preferentemente, con el desarrollo de competencias y habilidades transversales que preparan al estudiante para actuar

profesionalmente en diferentes sectores sociales y para enfrentar la vida en sus múltiples dimensiones ciudadanas: laborales, profesionales etc. En esta concepción curricular al ser humano se lo define como un "un actor en sociedad, un haz de actividades, es un hacedor" (Magendzo, 2007). El objetivo de la educación es doble: perpetuar el funcionamiento de la sociedad y conducir al individuo a una vida adulta significativa; educado es aquel que actúa adecuadamente en la sociedad democrática.

Desde la óptica clásica se puede hablar de transversalidad, pero esta estará estrechamente relacionada con los contenidos disciplinarios. Estos adquieren el carácter de transversales cuando su enseñanza es de responsabilidad compartida de varias asignaturas, se trabaja de modo interdisciplinario o se tratan temas de interés de los estudiantes en forma aislada.

Es más común observar un proceso de "afinamiento paulatino" (shapping) de las conductas, un estilo ingenieril, tecnológico en la formación profesional, ligado a fines, medios y valores demandados por la sociedad que guiados por los propios intereses y el desarrollo de las potencialidades con que cuenta el estudiantado, lo que puede favorecerse a través del uso de contenidos transversales.

Los contenidos transversales se vinculan con competencias o habilidades, intelectuales, actitudinales y procedimentales, se trata que éstas infundan los contenidos disciplinarios, de suerte que se integren plenamente a éstos. Así, las habilidades intelectuales transversales hacen referencia, por ejemplo, a: la capacidad de abstraer; de experimentar y aprender a aprender; de resolver problemas, de manejar incertidumbres, de investigar; de clasificar; de secuenciar; de manejar la informática, de pensar críticamente. Estas habilidades se alcanzan a través de los diversos contenidos temáticos de las distintas asignaturas que conforman el currículum.

Difícilmente encontraríamos una clase o una actividad especial llamada "pensamiento crítico" o de "resolución de problemáticas sociales desde los aportes teóricos".

En cambio, desde una concepción reconstruccionista del currículum, la transversalidad hace referencia a problemas y conflictos, de gran trascendencia, que se

producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva, desde un determinado campo disciplinar.

También pueden incluir un conjunto de contenidos de enseñanza esencialmente actitudinales que se interconjuguen con el contenido disciplinar.

Otra perspectiva es crear un espacio para contenidos transversales relativos a valores y actitudes, a partir de la comprensión y el análisis de la realidad. En esta instancia debería ejercitarse el juicio crítico antes las problemáticas y los conflictos sociales, siendo capaces de afrontarlos adoptando comportamientos y actitudes en valores sociales libremente asumidos.

Estos temas hacen referencia a los problemas y conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva. Su presencia en el ámbito educativo nace de las demandas concretas de diferentes grupos o movimientos sociales.

Así pues, los contenidos transversales del currículum implican el resultado de múltiples y profundas conversaciones y disputas en torno a sistemas valóricos y enfoques curriculares (Magendzo, 1998).

En síntesis, según Magendzo, los objetivos transversales tienen que atravesar tanto el currículum manifiesto como el oculto: esto es, deben verse reflejados tanto en los objetivos explícitos y consignados en el currículum, como también en las actitudes, valores y clima institucional. De este modo distingue distintos paradigmas curriculares:

1. El paradigma académico:

- Vincula a la transversalidad con los contenidos disciplinarios, de suerte que un contenido se vuelve transversal cuando su enseñanza implica una responsabilidad compartida por varias disciplinas. (v. gr: la lengua materna, la cual atraviesa a toda la realización del c.).
- También un contenido es transversal cuando genera una red de conceptos subyacentes, que se transfieren a otros contenidos (v. gr: las nociones de vida, espacio, ley, etc.).
- En lo que respecta a lo valórico, un contenido es transversal cuando está presente en varios contenidos. (v. gr: el valor de libertad no sólo puede

tratarse abstractamente en la filosofía, sino también en las ciencias, el arte, la historia, etc.).

2. El paradigma tecnocrático:

Vincula a la transversalidad con el desarrollo de competencias y habilidades que preparen al alumno para la eficiencia social y para enfrentar las exigencias de la vida en sus distintas dimensiones: familiar, laboral, profesional, social, etc.

Dentro de este paradigma los objetivos transversales se dividen en tres tipos:

- Las habilidades intelectuales: se adquieren a través de los contenidos de las asignaturas, e implican la capacidad de abstraer, de experimentar, de resolver problemas, etc.
- Habilidades actitudinales: implican el valorar las reglas, asumir responsabilidades, empatizar con el sufrimiento ajeno, etc.; y se adquieren de manera similar a las habilidades intelectuales.
- Habilidades procedimentales: implican las acciones, como adquirir auto-control, tomar decisiones, dirigir, adquirir autonomía, etc.

3. Paradigma reconstruccionista:

Vincula a la transversalidad con los problemas y conflictos de gran trascendencia que se producen en la actualidad, y que requieren respuestas individuales y colectivas.

Por otra parte, Magendzo (1988)(1) señala que en su experiencia en Chile los objetivos transversales se han agrupado en cuatro dominios diferentes pero complementarios vinculados con:

1. el crecimiento y la autoafirmación personal.
2. el desarrollo de pensamiento creativo y crítico.
3. la formación ético-ciudadana.
4. la persona y su entorno.

Para Magendzo (1988), las formas de promover contenidos transversales en la formación pueden ser diversas:

- las distintas disciplinas se hacen responsable de alguno de los temas, en especial de aquellos que son más pertinentes o afines a la asignatura.
- otra modalidad es destinar tiempos curriculares especiales: jornadas o debates, foros etc., con el objeto de abordar alguno de los temas de interés, haciendo participar a las disciplinas de estudio que tienen mayor afinidad con el tema.
- el desarrollo de Proyectos Multidisciplinarios es otra de las formas de tratar en el currículum, los temas transversales
- la inclusión de cursos electivos u optativos en los planes curriculares de las carreras de grado

Estos contenidos transversales, en su diversidad pueden tender a la formación de distintas propuestas educativas:

- 1- Formación para la ciudadanía política: se centra en la educación cívica tradicional, centrada en los conceptos de democracia participativa, igualdad de derechos políticos (v.gr: derecho al voto), y defensa de las libertades civiles.
- 2- Formación para la ciudadanía social: postula que el desarrollo y la justicia social son indispensables para que funciones la sociedad democrática, con lo cual se centra en los derechos económicos, sociales, culturales, y medioambientales.
- 3- Formación para la ciudadanía activa: se centra en la capacitación para que los estudiantes puedan participar en la vida pública, más allá de la elección de representantes o la denuncia por la violación de derechos. Es importante la noción de capital social que implica la capacidad de trazar redes, normas que faciliten la cooperación y coordinación de las actividades, en busca del beneficio mutuo.

Respecto de la formación ciudadana Magendzo (1988) distingue dos paradigmas:

a)-El paradigma liberal: parte desde un individualismo pre-social, a partir del cual la ciudadanía se entiende como la posesión de derechos por parte de los ciudadanos, proceso al cual se comprende como una victoria de los ciudadanos por sobre la tiranía estatal. En este sentido, este paradigma plantea que los intereses del individuo o sus libertades tienen que estar garantizados por el orden legal, y que no pueden estar subordinados a los intereses del Estado. Es por esto que el Estado debe mantenerse neutro. Entre los principios fundamentales de este paradigma se encuentran: la igualdad formal entre los individuos, universalismo, neutralidad de las instituciones, tolerancia ante la diversidad.

A partir de ello en la formación ciudadana se torna central el conocimiento de las libertades y derechos individuales, poniendo un especial énfasis en la capacidad de cada individuo de desarrollar sus puntos de vista autónomos.

En lo que respecta a los derechos humanos, se privilegian aquellos referidos a las libertades políticas y civiles, como la libertad de decisión, de libre expresión y reunión, de propiedad y privacidad, etc.

b)-El paradigma comunitario: parte desde la idea de que los vínculos sociales determinan a las personas, y que para comprender a la conducta humana debemos referirla a sus contextos culturales, sociales e históricos. En este sentido, entiende que el Estado no puede permanecer neutro puesto que debe formar a sus ciudadanos en ideas, valores y virtudes cívicas que permitan la realización del bien común. Ahora bien, este bien común no es entendido como algo que se impone desde fuera, sino como el resultado de un constructo intersubjetivo que se realiza desde un determinado sustrato socio-cultural-histórico.

A partir de esto, la formación ciudadana está orientada hacia la construcción de un *éthos* público que sustente instituciones democráticas. En lo que respecta a los derechos humanos, se privilegian aquellos que apuntan asegurar la igualdad de los individuos, los derechos de los colectivos, de la solidaridad y del reconocimiento del otro.

Paralelo entre los paradigmas: Magendzo (1988) establece paralelo entre los paradigmas para contrastar cómo son significados los distintos conceptos:

Categoría	Paradigma Liberal	Paradigma Comunitario
Sociedad:	Implica una suma de individuos, que pueden cooperar entre sí, pero sin mayores vínculos trascendentes.	Implica más que la suma de los individuos que la componen, dando lugar a planos supraindividuales.
Política:	Implica la administración de lo social, siendo sus elementos centrales las normas y el control para neutralizar los posibles conflictos.	Implica una actividad de diálogo, entre individuos y grupos diversos, quienes deben interactuar en el espacio público. Así la confrontación es vista como algo bueno, aunque no así el conflicto violento.
Instituciones Políticas:	Postula que la identidad de los individuos es autónoma, y que por tanto las instituciones deben ser neutrales, y únicamente actuar a través de las normas.	Postula que la identidad se construye en el espacio público, y que por tanto la política implica una parte activa de esta construcción, con lo cual las instituciones no pueden ser neutrales.
Democracia:	Implica el régimen que permite la autonomía del individuo, y que garantiza sus derechos para el ejercicio de su propio proyecto de vida.	Implica el régimen que expresa políticamente a la comunidad, cuyo marco es el único ámbito posible para el desarrollo de los proyectos individuales.
Libertad:	Implica la autonomía y autosuficiencia.	Implica el autogobierno, mediatizado por interdependencia social.
Participación:	Implica la reducción de la intervención del Estado, para permitir que se manifieste la Sociedad Civil.	Implica un proceso necesario, porque la democracia se considera participativa, es el medio para lograr la cohesión social.
Integración/Exclusión:	Implica la detentación y exigencia de derechos.	Implica la pertenencia a grupos y la participación activa en la vida pública.

Luego Magendzo (1988), siguiendo a Habermas, postula que se debe acceder a una definición de ciudadano que supere esta dicotomía, puesto que la autonomía privada y la colectiva son co-originarias y tienen la misma fuente normativa. Sería posible, entonces pensar en una propuesta que incluya algunos aspectos de las mencionadas y otros acordes con las nuevas realidades de la constitución del sujeto de la educación y del contexto.

Desde la perspectiva de San Martín (1996) pensar en la transversalidad de contenidos, sino de un entramado de conocimientos, contenidos actitudinales y habilidades a integrar en las diversas áreas del currículum, poniendo el acento en cuestiones relevantes y problemáticas de nuestra sociedad.

Los temas transversales del currículum constituyen un eje gravitatorio de valor de gran significatividad social y motivadora de la enseñanza. No se trata de crear nuevas asignaturas, sino un entramado de conocimientos, contenidos actitudinales y habilidades a integrar en las diversas áreas del currículum.

En esta dirección, la transversalidad puede aportar: interdisciplinariedad, comprensión del concepto de interdependencia entre los diversos problemas, adquisición de una forma sistémica de pensar que permita a los alumnos comprender y poder valorar tanto los hechos aislados como sus múltiples causas y efectos; formación el espíritu crítico, lo cual implica capacidad de elaborar y cotejar diferentes informaciones y valorarlas a la luz de un sistema de valores; capacidad de tomar decisiones de forma autónoma y coherente; capacidad de resolver y valorar conflictos sin recurrir a la violencia y a la imposición; la solidaridad, la autoestima, el pluralismo, como valores fundamentales para la convivencia; la participación social como forma de avanzar hacia sociedades más justas.

Por otro lado, según San Martín (1996) se pueden diferenciar dos posibles formas de interpretar la transversalidad:

- a) Modelo espada: atraviesa todas las áreas curriculares. Se puede pensar, según la analogía, que los contenidos transversales solo atraviesan determinadas partes del currículum y gran parte de los contenidos quedan fuera de esta posibilidad.
- b) Modelo infusión: se distribuye homogéneamente por todo el currículum, por lo tanto siempre se tendrá contacto con los contenidos transversales.

Lo cierto es que los contenidos transversales ayudan al desarrollo de valores sociales y a volver a poner en vigencia la comunicación, el trabajo conjunto entre la academia y la sociedad. Además, tal como ha señalado Vigostky (1998), desde una perspectiva construccionista, se aprende cuando existe un intercambio con el medio

social, reconstruyendo las experiencias personales, por lo que la construcción de conocimiento se produce como resultado de una doble interacción: consigo mismo y junto a otros.

3- Propósitos

- Promover el abordaje de objetivos y contenidos transversales en la enseñanza universitaria.
- Crear el espacio para el debate en torno a la transversalidad en la clase universitaria como grupo.
- Compartir inquietudes acerca de la transversalidad de estudiantes del Profesorado en Psicología.

4- Metodología

Se trata de un estudio de tipo exploratorio no probabilístico como punto de partida para otras investigaciones más amplias.

Para recolectar información respecto de la importancia que le asignarían al uso de objetivos y contenidos transversales los estudiantes del profesorado en Psicología se realizaron observaciones y registros de clase en la asignatura didáctica y currículum y se administró un cuestionario ad-hoc.

Análisis

A partir de la recolección de información encontramos las siguientes representaciones mentales en relación al uso de la transversalidad en la enseñanza de la psicología en nivel medio y superior:

a)- Respecto de los Porqué ¿Para qué? trabajar objetivos y contenidos transversales desde el campo de la psicología en educación los estudiantes en su mayoría responden:

- "Abordaje integral de la enseñanza y el aprendizaje"

- "Para disminuir la fragmentación existente en la pedagogía clásica"
- "Una visión más enriquecedora de los contenidos"
- "Para lograr un acercamiento a la realidad desde el dictado de las asignaturas y en psicología se hace posible".
- "Porque hay muchas temáticas de nuestro interés que no se trabajan en ninguna asignatura"

Un subgrupo luego de un espacio de reflexión y debate expresa:

- "Creo que es de suma utilidad trabajar temas de maltrato y derechos humanos porque conforman una problemática presente y actual, que si no estaba en los contenidos básicos puede ser tratada y trabajada se pueden agravar las consecuencias, siendo una posibilidad que a través de su conocimiento y reconocimiento se prevengan".

b)- Cuando se les pregunta a los estudiantes si consideran posible la inclusión de objetivos y contenidos transversales en la enseñanza media, superior no universitaria y universitaria, la mayoría propone diferentes alternativas para nivel medio y universitario y una minoría sugiere temas transversales comunes para nivel medio y superior. No hacer referencia al nivel superior no universitario.

Las respuestas más frecuentes comunes a nivel medio y universitario fueron: "¿Por qué se proponen esos contenidos y no otros?", "Concepción de hombre", "Emociones", "Sociedad" "Cultura", "Aprendizaje", "Diversidad Cultural", "Maltrato", "Adicciones"

En cuanto a las respuestas que establecen diferencia entre escuela secundaria y universidad encontramos:

Secundaria:

- "Trabajar diferentes enfoques, que no quede la idea que la psicología es equivalente al psicoanálisis".
- "Me gustaría trabajar otros contenidos, además del psicoanálisis, enseñar que si hay otras formas de enfocar la psicología".

- "Trabajaría los mismos contenidos desde distintas líneas teóricas, por ejemplo, la definición de persona, la salud mental".
- "Trabajar conocimientos sobre drogas y leyes vigentes al respecto".
- "Trabajar en un eje el bullying y en otro el Maltrato en general"
- "Derechos humanos, derechos del niño y del planeta".
- "Violencia de género"
- "Maltrato infantil, intrafamiliar e institucional. Abordaje del marco legal"
- "Mobbing, bullying y otras formas de hostigamiento. Abordaje del marco legal".
- "Alternativas a poner en acción ante cualquier forma de hostigamiento".
- "Valores involucrados y emociones generales cuando se violan los derechos humanos"

En la Universidad:

- "Trabajar con varias líneas teóricas sin que una opaque a la otra o se considere mejor".
- "Sería bueno trabajar temas como las adicciones, la violencia y el bullying"
- "Proponer un programa para trabajar en docencia para la eficacia y la transformación a la vez".
- "Trabajar inter cátedra algunos temas de interés del grupo".
- "Trabajar transversalmente con víctimas de catástrofes naturales y verse desde diferentes líneas psicológicas como se podrían dar pautas sobre cómo ayudar, contener, motivar".
- "Hostigamiento. Otro eje interesante para trabajar serían los límites de la violencia".
- "Problemáticas viales y de accidentes en ruta"
- "Trabajar conocimientos sobre drogas y leyes vigentes al respecto".

c) -Cuándo se interroga de qué modo abordarían la transversalidad, los estudiantes expresan:

- "De un modo holístico, abordándolos de distintos vértices".
- "Por ejemplo, a las emociones las explicaríamos desde un enfoque biológico, químico, social, conductual, desde los grupos".
- "Lo trabajaría de modo dinámico, a través de Talleres, con uso de diapositivas en power point, con ejemplos reales para concienciar a los alumnos".
- "Como un espacio para relacionar la realidad con la teoría de las asignatura psicología y también en otras del plan de estudios".
- "Por medio de la educación y los contenidos transversales se podrían trabajar problemáticas actuales, ya que hay temas que es necesario hacer conocer como el bullying, las adicciones, para que los alumnos tomen conciencia acerca de los daños que provoca".
- "Con trabajo en forma dinámica, a través de talleres. En un comienzo presentando casos en los que haya bullying o maltrato escolar y los chicos identifiquen las causas, las consecuencias, los procesos. O a través de recortes de diarios o noticias buscadas por diferentes vías".
- "Sería oportuno también que se puedan auto- identificar sus emociones que les genera trabajar con estos temas y expresarlos".
- "A través de trabajos de campo previa formación en clase".

d)- Al preguntar: Cómo evaluaría el ejercicio de la transversalidad? Encontramos las siguientes enunciaciones

- "Con evaluación en proceso" "Durante todo el transcurso de la experiencia" "De modo continuo"
- "Por medio de exposiciones preparadas por los alumnos, evaluaciones con preguntas sobre estos temas".
- "Evaluaría a través de autoevaluaciones individuales por un lado, y con menor peso, una evaluación de exposiciones grupales teórico-prácticas sobre el contenido académico del tema".

- "A través de la narrativa de la experiencia de formación con objetivos y contenidos transversales"

Respecto de los porque y para que de la transversalidad predomina la propuesta de un abordaje integral de la enseñanza, con contenidos más enriquecidos, que no se presenten en forma tópica, fragmentada sino que resulten comprensibles en su contexto.

También aspiran al establecimiento de una relación teoría práctica más fundamentada y poder trabajar con temas que no se incluyen en la currícula y que devienen en currículum nulo.

Los temas transversales que se proponen tanto en la escuela secundaria como en la universidad hacen referencia a los problemas y conflictos, de gran trascendencia, que se producen en la época actual, de interés para los estudiantes universitarios del profesorado en psicología y aquellos frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personal y colectiva.

Por otro lado señalan múltiples opciones para el desarrollo de la transversalidad y su evaluación en la enseñanza universitaria.

5.-Conclusiones

A partir del trabajo realizado se encontró que, en lo que respecta al grupo estudiado, la transversalidad es percibida como una opción pedagógico-didáctica relevante en la orientación de las modalidades de interacción social tanto internas como externas a las unidades educativas relativas, a la práctica docente, los sistemas de gestión y la cultura universitaria. A su vez, esto remite a una revisión y reflexión de los contenidos actuales de la currícula y los programas de asignaturas del actual profesorado en psicología.

Por otra parte, a partir de la revisión bibliográfica realizada, se contempla una actual crisis de situación, la cual implica que asistimos a constantes procesos de mutación y cambio en la sociedad, del perfil de los sujetos de la educación y las demandas de ellos y la sociedad; con lo cual sería importante lograr consensos respecto

de la formación docente, cómo queremos convivir y qué valores deseamos y deseamos que guíen la formación de los futuros profesores de la enseñanza de la psicología en nivel medio y superior. Además, se observa que la formación precisa de cambios que deben ir en el sentido que marcan las nuevas ideas de la ciencia psicológica, sus diferentes enfoques y temáticas, pues de otro modo estaríamos formando al estudiantado para un futuro inexistente y proporcionándole una preparación intelectual que no estaría al nivel de las necesidades de la sociedad en la que va a tener que desempeñarse, ni tampoco acorde al deseo e interés de los propios alumnos.

Finalmente, consideramos que la transversalidad nos invita a entender los procesos de determinación curricular como una construcción colectiva, que le asigna un espacio a las demandas de los sujetos de la educación y la comunidad.

Notas

1.- La Reforma Educacional en Chile ha considerado a los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) como parte integral de las Políticas Públicas en Educación y como elemento constitutivo del Marco Curricular de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OFCMO). En este sentido, los OFT son un componente central del proceso de modernidad y de modernización de la educación que el país se ha propuesto a partir de la transición democrática. En esta perspectiva intervinieron Lemaitre & Cox, (1997).

6-Bibliografía:

Ademar- Ferreyra, Horacio. (2013). Educación secundaria auténtica: el abordaje de los temas transversales desde una perspectiva bioética. El caso de la transformación curricular en la Provincia de Córdoba Argentina. *Revista Latinoamericana de Bioética*, vol. 13, num. 2, julio-diciembre, 2013, pp. 8-19.

Aristóteles. (2007). Política. Madrid: Gredos.

Berger, P., Luckman, T. (2007). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Paidós.

Busquets, M.; Cainzos, M.; Fernández T. y otros (1993) Los temas transversales: Claves para la Formación Integral. Colección Aula XXI. España: Santillana.

Busquets, D. (1988) Los problemas no formulados. En: M. Moreno Marimón (comp.), Ciencia, aprendizaje y comunicación. Barcelona: Laia.

Bruner, J. (1990). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.

- Camilloni, A., Cols, E., Basabe & L., Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1991). Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Filmus, D. (1996). Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: procesos y desafíos. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerrondo, I. (1997). Las instituciones educativas. Cara y seca. Elementos para su gestión. Buenos Aires: Troquel.
- Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós
- Lundgren, U. (1992). Teoría del curriculum y escolarización. Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (1998). El curriculum escolar y los objetivos transversales. *Pensamiento Educativo*, vol. 22. -1998.
- Paredes, I., Ávila, M. La transversalidad curricular como eje conductor para la paz. *Laurus*, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 281-301.
- Redón, S. (2005). Transversalidad en el curriculum: ¿de qué valores estamos hablando? *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, núm. 46, -, 2005, pp. 73-84.
- Fronzizi, Risieri (1958). La Universidad y sus misiones. En *Publicación de Extensión Universitaria, Instituto Sociológico*, N° 88, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. (2005).
- Fronzizi, R. (1958). Qué son los valores. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fronzizi, R. (2005). La universidad en un mundo de tensiones. Buenos Aires: Eudeba
- Fronzizi, Risieri (2005). La universidad en un mundo de tensiones: misión de las Universidades en América Latina, Buenos Aires, Eudeba.
- Rojas, M., Sternbach, S. (1994). Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Rugarcía, A. (1994) Hacia el mejoramiento de la educación universitaria. Puebla: Universidad Iberoamericana

- Ruz, J., Bazán, D. (1998). Transversalidad educativa: la pregunta por lo instrumental y lo valórico en la formación. *Pensamiento Educativo*, vol. 22 -1998.
- Schiro, M. (1978) Curriculum for better schools. The great debate. New Jersey: Educational Publications
- Velásquez-Sarria, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 29-44.
- Vigotsky, L.S. (1998). El desarrollo de los procesos superiores. Barcelona: Grijalbo