

## Respecto de la enseñanza de la psicología: un docente en forma

*About the teaching of psychology: a fit teacher*

**Elba NOEMÍ GOMEZ \***

**Agostina CAGLIERIS CHADA \*\***

### RESUMEN

Este trabajo ha sido realizado en el marco de la Línea 3: "Investigación en Psicología y formación de profesores de psicología", del Proyecto: La investigación en psicología y su incidencia en la formación del psicólogo. PROICO12-0718. Tiene por objeto promover la formación docente, como aspecto fundamental en la enseñanza de la Psicología, teniendo en cuenta las coordenadas de la educación y los actuales sujetos de la educación en el marco de una sociedad cada vez más compleja, desigual y virtual. Desde este lugar, nos resulta pertinente promover la continua problematización de la formación de formadores en las actuales instituciones de nivel medio y superior en contextos de incertidumbre y las nuevas culturas juveniles objeto de enseñanza. En este caso, se ha trabajado a partir de la revisión empírica de la práctica docente, de la formación del profesorado en psicología de la Universidad Nacional de San Luis, durante el trayecto de las prácticas pre-profesionales. En este recorrido los procesos de reflexión constituyen el tiempo/espacio en el cual los estudiantes renuncian a la posición de depositario del pensamiento de otros, para devenir en sujetos de una transformación personal, mediada por la relación con los otros y con el saber culturalmente instituido para apropiarse, como sujeto social, de su propio acto formativo y promoviendo el encuentro colectivo de las diversas experiencias producto del vínculo escuela-sociedad- universidad.

Palabras clave: formación docente; Profesorado en Psicología; enseñanza, reflexión; contextos.

### ABSTRACT

This work has been carried out under the framework of Line 3 "Research on Psychology and Psychology Teacher Training", which is part of the Research Project "Research on Psychology and its Impact on Psychologists' training". PROICO12-0718. The aim of this study is to promote teacher training as an essential aspect of Psychology teaching, taking into account education and today's students in an increasingly complex, unequal and virtual society. From this standpoint, it is pertinent to promote the constant questioning about

---

\* Doctora en Educación, Universidad Nacional de Cuyo; Magister en Didáctica, Universidad de Buenos Aires; Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación y Psicología. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Contacto: enoemigomez@gmail.com

\*\* Licenciada y Profesora en Psicología, investigadora y extensionista de la Universidad Nacional de San Luis. Contacto: agostinacaglieris@gmail.com

teacher training in present secondary and higher education institutions in the context of uncertainty and new youth cultures, which are the teaching object. This work is based on an empirical review of the teaching practice in the Teacher Training Program in Psychology at the National University of San Luis, during the course of pre-professional practices. In this journey, the reflection processes are the space-time in which students are no longer the repository of someone else's thoughts, but they become subjects that undergo a personal transformation. This is mediated by the relationship with others and with culturally instituted knowledge in order to be the protagonists, as social subjects, of their own education, and to favour the collective gathering of diverse experiences, which result from the school-society-university link.

Key words: teacher training; Teacher Training Program in Psychology; teaching; reflection; contexts.

## Introducción

El abordaje de la problemática de la formación docente involucra una íntima vinculación con el campo de conocimiento que se enseña, en este caso la Psicología; pero se hace extensivo a otros profesorados. Para ello, se puede tomar una vía rápida, corta y fácil, que implicaría sostener una postura tecnicista, es decir, concebir la educación como la transferencia de saberes de la ciencia psicológica a un determinado grupo de estudiantes, en una institución específica. En este caso, el tema de la formación docente quedaría relegada a un segundo plano, ya que el docente, en su lugar de técnico, es un mero intermediario entre el saber erudito y el contenido a enseñar, pero no experimenta ninguna transformación como sujeto y como docente en dicho proceso, o al menos no tiene interés de advertir tal transformación.

Por el contrario, sostenemos que la formación docente, o un docente en forma, sería una condición imprescindible para la enseñanza de la Psicología. Así, podemos conjeturar que hay una segunda vía, más larga, exigente y compleja que es la vía de la formación docente, a la cual adherimos.

Desde esta mirada, el docente no es un mero intermediario que ejerce su labor desde un lugar ingenuo, sino que se erige como efecto de un proceso interminable, como guía y acompañante e la construcción del proyecto de los practicantes, propicia la identidad docente y produce cambios significativos no sólo en los estudiantes a quien enseña, sino también en sí mismo y en la institución objeto de la práctica.

Por otro lado, referirse a un formador y de un 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 concebir que los estudiantes se forman por sus propios medios, a través de sus propios recursos, con la orientación del formador. Consideramos que es imprescindible repensar y problematizar dichas perspectivas, ya que adherir a una o a la otra sería caer en un reduccionismo de una problemática mucho más compleja que no puede ser abordada sin tener en cuenta el momento socio-histórico que se atraviesa y los sujetos de la enseñanza.

En este contexto, es importante recordar que la 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 y decide recibir sin perder de vista el estado de reflexión constante por parte de ambos. Este proceso permitiría generar un movimiento dialéctico y continuo entre la posición del docente como formador, aquellos elementos que sirven de intermediarios y el estudiante, quien además de ser un sujeto activo a la hora de encontrarse con el nuevo

conocimiento, cuenta también con propios deseos, intereses, saberes previos, expectativas e historia de vida.

La práctica docente como elección y como ámbito laboral, requiere de un amplio conocimiento de los actuales contextos y las nuevas adolescencias y juventudes. Las representaciones sociales en torno al oficio docente se interconjugan con las nuevas culturas juveniles, instituciones educativas en una crisis que trasciende los motivos tradicionales, donde el desafío queda reducido, en primera instancia, a seguir existiendo, reinventarse o desaparecer ante la ambigüedad, la incertidumbre y el avance tecnológico que intenta deglutir las formas tradicionales de enseñar e impone modelos, que dificultan la faz humanística en la construcción de la profesión docente, los vínculos así, como el desarrollo de la reflexión espontánea en el proceso de formación.

## Objetivos

1. Promover la formación docente como aspecto fundamental en la enseñanza de la Psicología.
2. Problematizar la formación de formadores en los actuales contextos.
3. Establecer puntos de encuentro entre la didáctica y la formación docente.
4. Propiciar la autorreflexión del docente y del estudiante como clave en el proceso formativo.

## Formas de formación. Desde una perspectiva de proceso hacia el análisis

La formación involucra un proceso en el que se establece una relación intersubjetiva entre formador y sujeto en formación que posibilita la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza en los actuales contextos y nuevas culturas juveniles objeto del aprendizaje. En ese proceso cobran relevancia la observación, el acompañamiento de las prácticas docentes y el espacio de reflexión donde se realice el análisis, interpretación y reflexión en torno a la enseñanza de la psicología en los contextos educativos, focalizando en la reflexión sobre las propias prácticas docentes a fin de afianzar y revalorizar la elección profesional.

Así, en los trayectos de formación el docente no puede ser reducido en su desempeño como intermediario, ya que es necesario poner en el centro de la práctica la importancia de la creación de un proyecto propio es decir de una identidad singular, la cual produce efectos que exceden al docente, ya que también alcanza a los estudiantes a quien se dirige y a la institución objeto de la práctica.

Para esclarecer esto un poco más, resulta interesante citar a Philippe Meirieu, quien en "Cartas a un joven profesor" dice: "No importa donde enseñéis y cual sea vuestro público, siempre enseñáis *algo a alguien*. No hay ningún profesor que no enseñe a alguien. Todo profesor trabaja con esta difícil asociación entre objetos de saber e individuos que deben asimilarlos. Es por ello que un profesor no es ni un "simple" erudito ni un "simple" psicólogo. Tampoco es una yuxtaposición de uno y otro. Es otra cosa. O mejor dicho, otro. Alguien que tiene un proyecto propio" (Meirieu, 2006: 29)

Para comprender más en profundidad, resulta interesante retomar el concepto de formación del pedagogo francés Gilles Ferry, quien en sus palabras dice: "Entonces ¿qué es la formación? Es algo que tiene relación con la forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (...) Formarse es "ponerse en forma", como el deportista que se pone en forma. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. Es decir que la enseñanza y el aprendizaje son parte de la formación, e involucran la enseñanza por parte de los formadores y el aprendizaje de los estudiantes; pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que implica la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo." (Ferry, 1997: 1)

Por lo tanto, se puede decir que, la formación se erige como una dinámica de desarrollo personal que si bien incluyen a la enseñanza y el aprendizaje, es un proceso que trasciende estos procesos porque implica una transformación subjetiva en todos los involucrados en la experiencia formadora, desde un punto de vista conceptual, afectivo y social.

En esta dirección, Ferry (1990) expresa que cuando hablamos de formación se trata de formación profesional es decir de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales, lo que requiere de un sinfín de condiciones: conocimientos disciplinares; visión del mundo; competencias comunicativas, informáticas; cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del oficio docente, capacidad de toma de decisiones inmediatas, la imagen del comportamiento que se espera que uno va a desempeñar, etc. Esta dinámica de formación, de la búsqueda de la mejor forma, es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según las propias intencionalidades y de acuerdo con su posición; cuestión que concebimos indispensable tener en cuenta a la hora del desempeño como enseñante de la Psicología, ya que implica un proceso personal de formación, pero no sin mediaciones que aportan a dicho proceso.

Según Ferry, las mediaciones son variadas ya que los formadores son mediadores humanos, así como también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros y el mundo circundante. Todos estos elementos son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo, y que necesariamente debe darse en un tiempo y espacio por fuera de la práctica profesional. Esto implica un proceso de reflexión sobre lo que se ha hecho para identificar errores, valorar el accionar y buscar otras maneras para hacer, lo que quiere decir que se trata de un trabajo sobre sí mismo. Por lo tanto, reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación. En este proceso de reflexión, el sujeto representa la realidad, elabora imágenes y símbolos, es decir, reconstruye las situaciones acontecidas, por ejemplo, en el espacio áulico. Esta reflexión genera un espacio transicional, en otro tiempo y lugar en el cual uno transfiere y se representa el quehacer docente que luego desempeñará.

Por lo tanto, no se puede afirmar que 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 a las que la sociedad y los sujetos de la educación están universalmente condicionadas, responden a posicionamientos epistemológicos y la adhesión a principios y valores, atravesamiento que impregna la didáctica de nivel superior en la universidad en los procesos de formación docente. En este sentido es importante destacar la centralidad que reviste el ejercicio de crítica y reflexión sobre sí mismo en el proceso de formación docente. Desde esta perspectiva, resulta interesante retomar las ideas de Jean Claude Filloux (1996), filósofo y pedagogo francés quien expresa que no puede haber un sujeto formador sin un trabajo de retorno sobre sí mismo el cual implica revisar los pensamientos, sentimientos, percepciones lo que permitirá que el sujeto, en este caso el docente, vuelva sobre sí mismo realizando un balance reflexivo, pensando en sus acciones, sobre su significación, sobre aciertos y fracasos, deseos, angustias y temores.

Según Filloux (1996), pensar sobre uno mismo nos lleva a crear, a dar vida, a formar, pero también a ejercer violencia y ejercer dominio sobre otros en las facetas del retorno sobre sí en la relación intersubjetiva.

Es decir que, la formación implica un complejo y profundo proceso interno que necesariamente redundara en una transformación subjetiva lo que permitirá ir construyendo una identidad docente lo más acorde con los deseos, valores, intereses y perspectivas del sujeto. Además, resulta interesante remarcar la importancia que la intersubjetividad juega en todo esto ya que la formación se define por el diálogo entre personas que efectúan esta experiencia, es decir de la capacidad de ambos de realizar un retorno sobre sí mismo.

De este modo, es importante resaltar que el formador debe habilitar al otro para realizar un retorno sobre sí mismo, debe reconocerse creciendo psíquicamente mientras hace crecer. Este hecho es significativo y necesario durante el desempeño docente, es decir que si uno considera a la formación como un proceso constante de retorno y reflexión sobre sí mismo, implica también que es imprescindible transmitir esta actitud a los estudiantes. Es decir, proponer que ellos se piensen a sí mismos y a su contexto cultural, con el objetivo de que este proceso de formación también los construya, les brinde identidad para posicionarse como sujetos activos, autónomos, protagonistas de su propia formación; lo que redundará en la configuración de estudiantes críticos con ellos mismos, con los demás y con el escenario social en el que viven y deberá actuar.

En consonancia con esto, el pedagogo brasileño Paulo Freire, en sus “Cartas a quien pretende enseñar” advierte la centralidad de la educación en países donde reina el analfabetismo cuando expresa: “Es preciso no olvidar que hay un movimiento dinámico entre pensamiento, lenguaje y realidad, del cual, si se asume bien, resulta una creciente capacidad creadora, de tal modo que cuanto más integralmente vivimos ese movimiento tanto más nos transformamos en sujetos críticos del proceso de conocer, enseñar, aprender, leer, escribir, estudiar” (Freire, 2006: 6).

A su vez, consideramos que esta propuesta va sumamente en concordancia con la enseñanza de la Psicología, ya que al ser una asignatura que tiene como objeto de estudio al ser humano, es un espacio privilegiado para que los estudiantes de escuelas secundarias o nivel superior emprendan este proceso de retorno sobre sí mismos, avancen en la construcción de su identidad adulta, ya que se pueden abordar temáticas que los interpelan subjetivamente y colaboren en su crecimiento personal, más allá de los contenidos de la asignatura.

Pero es imprescindible no perder de vista la especificidad de la disciplina y las posibilidades que ella brinda, por ejemplo, para tratar con las adolescencias temáticas tan complejas y alarmantes como la violencia a la mujer, el *bullying*, el uso y abuso de sustancias, trastornos alimentarios, el uso de las redes sociales y otras, promoviendo la reflexión de diferentes problemáticas que ellos mismos podrá proponer.

En los estudiantes este ejercicio propiciará que adquieran las formas de arte que resultan esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica (Schön, 1992). El autor considera que es en la práctica y la reflexión sobre la misma que se puede aprender; se aprende haciendo a través de la ejecución de proyectos que simulan y simplifican la práctica, combinando la interacción con los pares y otros estudiantes más avanzados; también colaboran los ayudantes y pasantes que pueden encargarse de guiar, orientar a los estudiantes, sugerirles, plantear problemas y realizar críticas y señalamientos.

Estos entornos deben permitir a los estudiantes, a través de un aprendizaje experiencial, el ejercicio de la reflexión en la acción, de lo cual quizá sean conscientes más tarde, cuando cambien de contexto y sean profesionales.

Siguiendo el decir de Schön (1992) la idea de la práctica reflexiva conduce a una visión de los profesionales como agentes de una conversación reflexiva de la sociedad con su situación, agentes que se dedican a una investigación cooperativa dentro de la estructura de una contienda institucionalizada. De este modo, el autor propone una epistemología de la práctica que se basa en el conocimiento en la acción y la reflexión de la acción planteando el *practicum reflexivo* que combina conceptos con acciones y valores.

### **La enseñanza de la psicología. Desde una didáctica general a una especial**

En el siglo XX la Psicología encontró un anclaje muy positivo en las sociedades democráticas, en las que se promueve la participación ciudadana y la calidad de vida en un contexto definido por la búsqueda del bienestar. A su vez, encontramos el doble propósito de, por un lado, no sucumbir a la tentación de privilegiar enfoques teóricos y por otro,

atender a la perspectiva de quienes interrogan a la didáctica para fundamentar decisiones sobre diferentes aspectos de la enseñanza y la vida universitaria.

La problemática de la enseñanza de la psicología se agudizó como consecuencia del crecimiento acelerado de conocimientos más y más especializados, y de la carente adecuación de los textos curriculares a los actuales sujetos de la educación y los contextos. Parecería como si la Psicología fuera cada vez menos un conjunto en cierta medida disjunto de conocimientos científico-sociales, y más un abanico de ámbitos de estudio con poca o ninguna comunicación entre sí.

Los cambios en los sistemas sociopolíticos y en los modelos de sociedad son también relevantes. En concreto las transformaciones constantes de las normativas educativas y las sucesivas “crisis” de las instituciones en nuestra sociedad, plantean nuevos interrogantes sobre el futuro de la enseñanza de la psicología tanto en grupos sociales en estado de vulnerabilidad, marginados, en riesgo; como en sociedades avanzadas, con otras complejidades no resueltas.

Es observable que actualmente la transición hacia otros contextos nos envuelve y se están produciendo, en muchos casos de modo abrupto, fuertes transformaciones en la sociedad que inciden en la construcción de la identidad de los sujetos. Ello desencadena cruciales consecuencias sobre la estructura y funciones de las ocupaciones y sobre las demandas de la formación para el ejercicio docente de la psicología.

Todos los cambios emergentes tienen repercusiones significativas sobre el cometido que puede desempeñar la Psicología como ciencia, disciplina académica y su enseñanza en un futuro próximo. Para enseñar psicología como una ciencia social en la escuela secundaria, así como en nivel superior y en la universidad se requiere, como ya se mencionó, no solo poseer los conocimientos disciplinares clásicos y actuales sino contar con conocimientos teórico-prácticos del campo pedagógico-didáctico, político-histórico y sociocultural. En esta situación cobran relevancia las intencionalidades educativas y su concordancia con los contenidos, la construcción metodológica y la evaluación de los aprendizajes fundamentados en unas referencias bibliográficas y no otras.

En estrecha relación con lo destacado anteriormente y sosteniendo como eje central la formación docente, es importante retomar el concepto de didáctica erudita (Camilloni, 2008), entendida como la relación que entablan los profesores con el saber didáctico la cual no es cuestión de transmitirles el saber didáctico disciplinario a los alumnos, sino que también debe producir en ellos cambios conceptuales para que ellos mismos puedan transformar el discurso didáctico en un proyecto y en una práctica pedagógica; el aprendizaje significativo de este saber es fundamental para la práctica docente, ya que la didáctica posee como objeto de estudio la enseñanza.

Las reflexiones que se suscitan a partir de la práctica de la enseñanza de la psicología se centran en el conocimiento psicológico, sus características y como ello incide en la enseñanza, requiriéndose por parte del docente un trabajo de recontextualización del conocimiento a enseñar desde una posición actualizada. Las consideraciones sobre la psicología como saber a enseñar permiten apreciar la integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico y el papel que en este proceso cobran las creencias valorativas de los futuros profesores, en tanto legitiman o excluyen aspectos de la disciplina a ser enseñados y estrategias pedagógicas para hacerlo.

En este punto, entendemos significativo tomar en consideración, desde una representación académica y también del sentido común circulante, de la Psicología como una disciplina que se ocupa de la conducta humana y que estudia la “patología” psíquica, que debiera ser deconstruida y complejizada, hacia un enfoque que contemple la “salud mental” en su generalidad, orientada hacia la prevención.

El abordaje de la formación docente nos remite a una concepción de la Psicología como cuerpo de conocimientos “unificados” y a la noción de “disciplina científica” que incluye

“corrientes diversas” (con “objetos” y “métodos” disímiles), de los cuales debe darse cuenta en la enseñanza; más allá de los posicionamientos personales.

Así, la enseñanza de la psicología ha sido siempre controversial desde el campo disciplinar y pedagógico didáctico y de la relación que supone. Desde el campo de la psicología prevalece la lucha de enfoques, escuelas y núcleos prioritarios a enseñar; desde la didáctica se perfila como una didáctica especial por disciplina a diferencia de una didáctica por nivel que arrojaría luz en las propuestas de enseñanza. Por ello, es una problemática de difícil abordaje y a su vez un desafío trascendental donde no se puede pensar en una única modalidad de implementación.

Por otro lado, el campo de la didáctica y la formación docente valida el trabajo sobre las creencias de los estudiantes y los docentes, ya que estas tienen efectos sobre la enseñanza, por lo que es necesario ocuparse de ellas, porque si no las víctimas terminan siendo los estudiantes al transmitirles ideas erróneas o prácticas inadecuadas. Dichas creencias o teorías personales son indispensables dilucidar ya que son los basamentos teóricos o conceptuales que sustentan las prácticas áulicas y las decisiones en cuanto a las actividades de enseñanza y los materiales elegidos en para impartir sus clases. Esas creencias no siempre son conscientes, ya que por lo general se mantienen implícitas, pero son muy importantes ya que ellas son las ideas que los docentes tienen acerca de su trabajo. Es decir, que en esta autora nuevamente nos encontramos con la necesidad de un retorno sobre sí mismo, lo que permitirá advertir de todas estas ideas y creencias que sin saberlo guían nuestra práctica. Normalmente estas creencias tienden a ser conservadoras e inmóviles, por lo que es importante hacerlas conscientes para su reconocimiento y posible cambio: ideas centrales como qué es enseñar, que es lo bueno y lo negativo en una clase las cuales son producidas en el sujeto desde la infancia, en su escuela, en su familia, en su vida cotidiana, las cuales se mantienen latentes y reaparecen cuando el docente debe cumplir su labor en el contexto áulico.

Ante esto, se propone que la revisión y el cambio de creencias deben desarrollarse desde los comienzos de la formación para que tenga resultados positivos, ya que son creencias muy arraigadas porque se forman muy tempranamente en la vida del sujeto. En realidad, Camilloni expresa que más que creencias deberían engendrarse disposiciones en el proceso de formación docente, ya que se trata de acciones que pueden ser observadas y se relacionan con el conocimiento que el docente debe poseer, su capacidad para trabajar con colegas, y su acción a favor de la justicia, honestidad y equidad.

Siguiendo las ideas de Camilloni, este proceso implicaría construir una didáctica que sea consciente de sus atravesamientos y su función social, y de esta manera generar una disciplina comprometida con la sociedad en la que está inserta. De esta manera, se podrá generar conocimiento científico y verificable que tenga una brújula normativa y un proyecto que cumplir. Dicho proyecto de formación estaría relacionado con mejorar cada vez más la acción pedagógica para que esta sea positiva en cuanto a la producción de aprendizaje significativo en los estudiantes.

La acción de aprender no solo se reduce a incorporar los contenidos teóricos de un espacio curricular, si no también producir sujetos críticos, que puedan pensar por sí mismos, y ser conscientes de sus atravesamientos para de esta manera ellos mismos puedan interesarse por el saber y generar nuevos conocimientos, nuevas preguntas, nuevos intereses que hagan a la ciencia una actividad inconclusa y siempre en crecimiento. Además, con esta concepción se procurará que dichos sujetos puedan resolver problemas de la vida cotidiana y que esto les permita alcanzar sus metas personales y profesionales, y para esto es también necesario que, al decir de Camilloni que un profesor aborde de la misma manera, significativa, profunda y auténtica, no solo la enseñanza de su disciplina a sus alumnos, sino también su propio desarrollo profesional. El establecimiento de relaciones entre las intencionalidades educativas, el contenido, las formas de enseñanza y evaluación de los

aprendizajes, debe contemplar las particularidades de la disciplina psicológica y en consecuencia remitirse a las didácticas específicas.

Por otro lado, advertimos que la didáctica del nivel superior se encuentra poco desarrollada y es un área en construcción donde deberíamos rever:

- a) La problemática de su campo respecto de los niveles educativos previos. No descartamos que haya problemas comunes a los diferentes niveles de escolarización, pero parece necesario reconocer también que ellos asumen connotaciones diferentes y exigen para su mejor tratamiento un análisis que atienda a la especificidad y particularidades de la enseñanza universitaria; e este caso, de la formación docente.
- b) En el nivel universitario la clase trasciende el aula por lo que debe ampliarse el campo de estudio a los trabajos de campo, los estudios de campo, las prácticas socio-comunitarias y otras incursiones del hecho pedagógico-didáctico “fuera” de la institución universidad.
- c) También deben considerarse otras modalidades no presenciales que también constituyen situaciones de enseñanza y son objeto de estudio de la didáctica (Souto, 1996: 121).

El conocimiento amplio y diverso de la disciplina a enseñar es un requerimiento sine *qua non supone* dimensiones que influyen en la enseñanza y aprendizaje de los futuros profesores, a saber:

- a) El conocimiento del contenido (información objetiva, organización de principios y conceptos centrales); el conocimiento sustantivo (conocimiento de las estructuras sustantivas, de los paradigmas que guían el foco de indagación en una disciplina). Desde la perspectiva de Edith Litwin (1996) encontramos que toda disciplina posee una estructura sustancial o sustantiva: sistema de ideas o concepciones fundamentales-que suelen ser las constituyentes de currículum- dispuesto a ser enseñando.
- b) El conocimiento sintáctico (conocimiento de las estructuras sintácticas de una disciplina las que suponen instrumentos de indagación, cánones de evidencia y pruebas que admiten el nuevo conocimiento en determinado campo), Litwin (1996) Estructura sintáctica: constituye la expresión de los criterios con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, una comprobación o la calidad de sus datos. A esta estructura es que debe responder una enseñanza de la psicología para lograr buenas propuestas de enseñanza que generan aprendizajes comprensivos, con el debido reconocimiento del entramado de las consecuencias socio-políticas y morales en el acto de enseñar en pos de la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza.
- c) Las creencias acerca de la materia (Grossman; Wilson y Shulman, 2005). Toda actividad educativa tiene como respaldo una serie de creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento del docente y que orientan sus ideas sobre el conocimiento, su enseñanza y sobre cómo se construye este o bien cómo se aprende.

Esta problemática implica que, para poder ejercer la docencia, se requiere “la transformación de lo comprendido”, del cuerpo disciplinar y su enseñanza por vías acordes a los fines y las posibilidades del sujeto en formación. De este modo, la capacidad de enseñabilidad de determinado contenido descansa, entre otros, en el conocimiento profundo, flexible y cualificado del contenido disciplinar pero, además, en la capacidad para generar representaciones y reflexiones poderosas sobre ese conocimiento” (Shulman, 1999); la oportunidad de entender cómo los y las docentes llegan a hacer enseñables los contenidos. Esta categoría de conocimiento le permite al docente tener la habilidad de convertir sus comprensiones acerca de un tema, en distintas formas de enseñanza que le faciliten el logro de los aprendizajes en sus estudiantes.

No es esperable una “receta” o “fórmula”, teórica o práctica, que ha de servir de norma o “modelo” para enseñar la psicología en los niveles medios o superiores o formar profesores para esta enseñanza. ¿Es que debe la psicología arrogarse el derecho de organizar la construcción metodológica, la que se declare único juez competente en materia de epistemología, la que, en fin, venciendo prejuicios y tradiciones seculares se instituye en normativa de la pedagogía? ¿Es que la psicología ha de supeditarse a la pedagogía y silenciar sus propios principios, sus formas de trabajo, su lógica? Es complejo abordar la cuestión porque para hacerlo es preciso confesar un estado de cosas que deberían haber sido superadas pero que subsisten impidiendo el avance de las ciencias sociales y humanas, en tanto no se realizan producciones interdisciplinariamente o transdisciplinariamente y se ponen en duda propuestas integracionistas.

Es permitible, principalmente, hipotetizar que existe en psicología un problema docente, por la misma pluralidad de enfoques en el campo de la psicología con sus especulaciones doctrinarias y la acción de sus propias tendencias y de sus propias investigaciones.

Por otro lado, debe advertirse en el mundo mediatizado de hoy, en la sociedad del espectáculo el papel protodisciplinar que juegan en la enseñanza de la psicología toda clase de obras de saber cotidiano y de malas, erróneas, envejecidas y banales transposiciones didácticas de que es objeto el corpus teórico-práctico de la psicología. Por ello es que se debe, a su vez propiciar el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica de toda producción psicológica y/o psico-didáctica que se aparte distorsionadamente o banalmente del saber científico.

Respecto del conocimiento, este es susceptible de ser depurado, resignificado, perfeccionado, profundizado, ampliado y por ello se promueve 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 (Vigotsky, 2000).

Por lo tanto, consideramos una condición indispensable para la enseñanza de la psicología, la formación docente en este sentido, en asumir un proyecto personal y un desarrollo profesional como la asunción de un compromiso ético-político de revisión, transformación y crecimiento junto con otros, que no pierda de vista procurar que este mismo proceso también ocurra en los estudiantes, o al menos, en crear las condiciones para que asuman procesos reflexivos a partir de los cuales podrán construir su propio proyecto personal y social desde una mirada crítica, siendo el saber un vehículo indispensable para que esto suceda.

Además, consideramos que los reales procesos de transformación en los estudiantes pueden llevarse a cabo si a partir de las temáticas abordadas surge en ellos alguna pregunta que transparente su subjetividad en íntima relación con su actualidad y que vehiculicen este proceso de reflexión interno, la que creemos, debiera ser la función central de la educación.

Ello fortalece la idea de que cada disciplina, en tanto construcción social, tiene una dimensión pedagógica inherente a su propio desarrollo (Francis Salazar, 2005). Al focalizarnos en el desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología es imprescindible indagar respecto a las transformaciones que la enseñanza de la psicología conlleva en el conocimiento profesional de los futuros profesores

### **El desempeño docente. Entre la teoría, lo práctico y personal**

La práctica docente como elección y como ámbito laboral implica construir representaciones sociales en torno al oficio docente a diferencia del caso del psicólogo como profesional de la salud e inserto en diferentes ámbitos laborales fuera del sistema de escolarización oficial. En el proceso de enseñar, aprender y saber enseñar se interconjugan el conocimiento

disciplinar, el arte, la tecnología, la ética y los saberes legales y administrativos involucrados en el desempeño docente. Por ello es que merece un capítulo aparte el pensamiento del profesor donde se involucran tanto la razón como la emoción y la actuación en contexto.

La formación que poseen los profesores se entiende como un proceso a través del cual éstos se apropian de “creencias”, “conocimientos prácticos”, saberes de doxa y teorías científicas, con las cuales construye su saber personal que a su vez socializa permanentemente e intercambia con sus pares. En este proceso pueden distinguirse diferentes dimensiones: la historia de vida escolar, la formación inicial, los procesos de perfeccionamiento y el desarrollo profesional en la práctica.

Desde la perspectiva de Camilloni (2008), las teorías de los docentes han sido estudiadas por diferentes autores para explicar los contenidos y valores de estas, las modalidades de su formación y las posibilidades de su transformación, concepciones acerca de cómo enseña y como aprenden sus alumnos, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de qué objetivos proponerse, que contenidos, las relaciones entre la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes que eligen, las funciones de cómo docentes deben cumplir y las misiones que la escuela tiene como resultados de su compromiso con la sociedad y con cada sujeto.

Estos aspectos constituyen un trabajo valioso sobre el pensamiento del profesor. En ellos encontramos una coincidencia en cuanto a que las creencias de los docentes tienen efectos sobre la enseñanza y los ejemplos que usan para mediatizar conocimientos. En muchas ocasiones los estudiantes pueden ser víctimas de ideas erróneas y prácticas inadecuadas durante la formación en una determinada carrera de grado.

Los conceptos erróneos, distorsionados o incoherentes con la disciplina a enseñar, no siempre son conscientes para quienes las sustentan y se entremezclan con los supuestos que guían su acción. En general, los supuestos, se refieren a las ideas que los docentes tienen acerca de su labor: por qué y para qué enseñar, qué es enseñar, cómo se explican las diferencias y desigualdades que existen e los grupos de clase alumnos, qué es lo “bueno” y que es lo “negativo” en una clase, que es ser un buen docente, como relacionarse con los estudiantes y otras cuestiones relativas al desempeño docente.

Otras posturas sobre este tema sostienen que las creencias se han configurado en las cuantiosas horas que los docentes han pasado como alumnos en el sistema escolar, durante la crianza, experiencias fuera de la escuela. También se asocian con la identidad profesional y con la forma de establecimiento de las relaciones con los alumnos.

En esta dirección, es que pueden encontrarse tendencias marcadamente conservadoras; permanecen latentes durante el periodo de formación universitaria y reaparecen con gran fortaleza cuando se encuentran ante su propia clase y deben realizar su práctica (Camilloni, 2008).

Según Barboza Abdalla (2004) el conocimiento profesional en tanto conocimiento práctico estructura el proceso de profesionalización del docente e involucra tres aspectos: 1) el conocimiento sobre y para la enseñanza; 2) la articulación interactiva con la escuela como contexto de trabajo y producción docente y 3) las maneras de ser y estar en la profesión que convierten al docente en un profesional competente o no.

Siguiendo a Angulo Rasco (1999) el "conocimiento práctico" sería fruto de la relación entre la formación teórica del docente y su interacción con el contexto escolar. No se trata de un conocimiento diferente al teórico sino de un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente, de su experiencia. Los contextos de formación deberían entonces, desarrollar, propiciar, generar tanto los fundamentos como el contenido inicial de este conocimiento práctico o "conocimiento de oficio" en los futuros profesores.

Por ejemplo, Litwin (2008) sostenía que llegar a saber y saber hacer algo implicaba una acción situada y distribuida, esto sería así por la estructura del conocimiento y su adquisición. El conocimiento no se encuentra en la información que almacena o en las

habilidades y actuaciones concretas sino también en los en los apuntes que se toman y los textos de lectura que se eligen. Por otra parte, resolver el problema de la enseñanza implica pensar en sus consecuencias, buscar problemas similares o resoluciones, elaborar hipótesis. La actividad cognitiva, esto es el pensar, también implica un conjunto de representaciones o conocimientos, afectos, emociones, valores, acerca de algo que relaciona al ser humano con el mundo.

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, 1991).

Un docente que piensa reflexivamente a partir de sus propios trayectos de vida educativa y social involucra emociones y valores para generar sus propias comprensiones y sus modos de pensar y realizar sus prácticas. Tiene que ver con sus propias elecciones, criterios, búsquedas y encuentros, las relaciones con sus alumnos y la acción conjunta con ellos que le permita descubrir la mejor alternativa de enseñanza.

El conocimiento profesional del profesor es una categoría que remite al saber, tanto teórico como práctico y experiencial del docente. Al enseñar, el docente pone en juego una epistemología subyacente en el campo de la psicología que se hace evidente en la valoración de los conocimientos, en la selección de contenidos y en el diseño, formulación y evaluación de una propuesta educativa; el programa anual de la asignatura o cuatrimestral, el plan de clase, proyectos de aula, etc.

El conocimiento profesional de los profesores responde a la necesidad de comprender y mejorar los procesos de formación docente (Zamudio, 2003) y los dispositivos de formación y enseñanza han de ser la resultante de un proceso de construcción y reconstrucción de significados en relación a los saberes, la intersubjetividad y los contextos.

Ambiciosamente, en el presente trabajo y en nuestra práctica como formadores, nos proponemos “desarrollar un pensamiento crítico”; “conformar un profesor autónomo, ético y responsable”; y por último “abordar la enseñanza (de la psicología) desde una postura crítica y creativa”.

Los conceptos aquí involucrados de “pensamiento crítico”; autonomía”; “postura crítica y creativa” han sido distorsionados por las tendencias de la posmodernidad y puestas al servicio de lo que Robert Castel (1995) denomina “individualismo negativo”, operando frecuentemente como justificación a un repliegue del yo y a la falta de reconocimiento del otro que trae como efecto la invalidación social, la desafiliación; cuando nos pronunciamos por el contrario.

El sujeto autónomo, crítico, creativo que nuestra escuela pretende formar desde edades tempranas está lejos de la conformación de estructuras subjetivas que crea el capitalismo: por un lado, un sujeto altamente competitivo, que conforma el grupo de “los exitosos”, los que logrando anestesiar su conciencia moral, conforman el grupo de “los más aptos”; y por otro, el grupo de los sujetos que permanecen, al decir de Castel, al “borde de la desafiliación”. Unos y otros, por motivos diferentes, se encuentran lejos del proyecto colectivo que pretende el enfoque de formación al que adherimos.

Sin embargo, es posible construir otra subjetividad, en donde los conceptos anteriormente citados tengan cabida: la del sujeto que, sabiéndose parte integrante de una cierta sociedad y comprendiendo el sentido de la responsabilidad dentro de ella, se atreve a poner en discusión las instituciones y las significaciones que lo condicionan a nivel del pensamiento y

la acción. Apostamos, en todo caso por la “utopía” o que nos encuentra abriendo caminos y tejiendo hilos para lograr entramados posibles.

### **La reflexión sobre la práctica y la vuelta sobre sí mismo**

En el oficio de enseñar es necesario crear espacios para la reflexión crítica, el desarrollo de la identidad docente y el análisis contextual-situacional en que se actúa. Reflexionar implica suspender nuestras representaciones mentales acerca de nuestras acciones y hacer una lectura analítica de ellas.

Tomando como punto de partida lo mencionado anteriormente, apuntamos a crear espacios donde prime una exigencia ineludible de revisión y reflexión de todo profesional en ciencias sociales, donde volver sobre sí conduce a figuras identificatorias de la infancia, y a la de los maestros que marcarían luego nuestra visión del mundo, y permiten dar cuenta de las búsquedas y elecciones que definen hoy el lugar desde el que cada sujeto se posiciona.

El relato autobiográfico utilizado como instrumento de formación, tiene la propiedad de establecer vínculos educación-sociedad cuando se instaura como un dispositivo que toma la su propia vida como objeto de conocimiento. Al decir de Aiello, Iriarte y Sassi: “las múltiples vivencias o son inocuas, sino que imprimen huellas sutiles, frecuentemente implícitas, que se manifiestan a modo de ideas, creencias, valoraciones sobre la realidad (social, educativa, entre otras dimensiones) en la que se insertan, condicionando la mirada” Aiello, Iriarte y Sassi (2011: 1). Asimismo, la autobiografía actúa como un espejo o ventana que nos permite conocer, entender la vida de un otro y a través de ella acercarnos a ciertos aspectos de la sociedad, de un grupo social o determinados momentos de la historia. Pensados como ventanas, los relatos nos permiten observar o comprender el mundo y en tanto espejos contribuyen a que sus autores se autointerpreten (Anijovich, 2009).

La vuelta sobre el sí mismo que implica el relato autobiográfico involucra los procesos de metacognición y reflexión. Ello implica la condición de pensar, de reflexionar sobre la propia acción en todos sus aspectos, no sólo en los conceptuales sino también en los ideológicos, sociales, psicológicos, todo lo que está en juego en la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El practicum reflexivo es una situación pensada y dispuesta para el hecho de aprender en la práctica. Es el puente entre la universidad y la sociedad, es el puente entre la ciencia aplicada la reflexión en la acción; su función explícita es proporcionar una oportunidad para poner practica la aplicación de teorías, tecnología y valores.

La reflexión para la acción, en la acción y sobre la acción (Schön, 1992) implica un ejercicio por el cual retomando el pensamiento sobre lo que hemos hecho se puede descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado, a pensar en otras alternativas para resolver una situación de enseñanza. Podemos hacerlo así una vez que el hecho se ha producido o podemos realizar una pausa en medio de la acción (detenerse a pensar), suspender nuestras representaciones mentales acerca de nuestras acciones y hacer una lectura de ellas para modificarlas, excluirlas o agregar otras diferentes.

La reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Al pensar de modo crítico sobre el pensamiento involucrado en una acción realizada, podemos durante el mismo proceso reestructurar estrategias de acción, comprender los hechos o formular problemas y nuevas acciones.

La reflexión se relaciona con la experiencia *in situ*, podemos idear y probar nuevas acciones en las situaciones educativas que se presentan, verificar nuestra concepción provisional de los mismos y cambiar o afirmar las bases que hemos seguido hacia acciones más ricas y totalizadoras.

Entendemos que nuestro perfil docente se inicia en nuestras propias experiencias escolares, mucho antes del ingreso a la carrera de pertenencia, luego interviene la formación de grado

y toda aquella formación inicial que hace referencia a la que se recibe en forma intencional y sistemática para ejercer el trabajo docente.

En estos trayectos ser un docente reflexivo supone autoconocimiento, auto regulación, un posicionamiento ético y el deseo de continuar siempre, construyendo caminos, puentes nuevos y creativos a partir de las relaciones teoría-práctica.

Por ello, es necesario tener una sólida formación en el ejercicio de la reflexión y del análisis de los problemas de la práctica, como así también de una contundente formación teórica y ético-valorativa.

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje de una práctica se podía realizar a través de la imitación de aquellos profesores de formación experimentados en la misma; este enfoque tanto tradicional como tecnocrático con posterioridad ha variado en las últimas cuatro décadas y han surgido nuevas maneras de concebir las prácticas, aunque esta opción continúe siendo posible.

Tanto el enfoque práctico hermenéutico-reflexivo como el crítico y el de la complejidad surgieron en oposición a la perspectiva tradicional, enciclopedista y tecnocrática. El enfoque práctico pone énfasis en la interpretación del significado que adquieren las acciones docentes con los marcos referenciales previos. Los aportes de Schön (1992) han constituido un hito muy importante para el avance de las investigaciones desde este enfoque. Sintetizando se puede decir que para el autor:

- La práctica es producto de la articulación de un tramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento y el conocimiento del profesor juegan un papel importante.
- Los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías empíricas y científicas.
- La actuación de los profesores está dirigida por dichos supuestos y teorías, pero a su vez, las acciones modifican su conocimiento es decir que detrás de toda práctica es posible conocer la lógica aplicada para ella.
- Los profesores son profesionales racionales y prácticos, sus actuaciones están limitadas por su propia formación, pero siempre hay posibilidad de revisarlas, es decir construir sus acciones a través de la reflexión de las mismas y a partir de esto modificarlas.

La práctica docente es dinámica y compleja por lo tanto requiere de acciones deliberadas y es deseable y posible conocer más acerca de esos procesos de reflexividad que se dan: en acción y sobre la acción de enseñar; una en el momento mismo de realizar la práctica y otra después de la práctica.

Siguiendo este enfoque dice Pérez Gómez: “El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico...” (Pérez Gómez, 1995: 419).

Este posicionamiento es enriquecido a través de la teoría crítica, en tanto que apunta a develar aquello que subyace en el currículum y la enseñanza. Citando a un pedagogo crítico latinoamericano, Freire (2009) consideraba que existía una articulación indicotomizable entre teoría y práctica, entre reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, es decir que el proceso reflexivo debe necesariamente tener en cuenta los contextos, los espacios históricos y los intereses específicos.

La tarea del formador constituye un desafío en tanto apuntamos a generar una búsqueda intencional y reflexionada de la transformación intelectual de las/os estudiantes en su configuración de la conciencia de enseñar, la forma en que los significados mediatizados son interiorizados, reconocidos, comprendidos, aceptados, confirmados y conectados, así como también desafiados distorsionados, superados o falseados.

En este proceso el desarrollo de la capacidad de autorreflexión es la clave del trayecto formativo en el que el estudiante renuncia a la posición de depositario del pensamiento de otros, para devenir sujeto de una transformación personal mediada por la relación con los otros y con el saber culturalmente instituido para apropiarse, como sujeto social, de su propio acto formativo en ese ámbito social que es la universidad como sujeto aprendiente u otras instituciones educativas como sujeto enseñante.

## Conclusiones

Para concluir, nos resulta interesante destacar que, a lo largo del presente artículo, se intentó dar cuenta de la importancia de la formación como un trayecto de desarrollo personal del docente quien, en este proceso, trabaja también en pos de construir una identidad propia. Esto, claramente trasciende la enseñanza y el aprendizaje, ya que necesariamente redundará en una transformación subjetiva, la cual, a su vez, consideramos que debe producirse también en los sujetos de la educación a quienes la práctica se dirige. Si bien no encontramos sistematizada una didáctica de nivel superior, ni de la psicología y ambas se encuentran en estado de construcción, podemos rescatar componentes que aluden a los trayectos de formación docente y de enseñanza, de carácter significativo.

En este sentido, es importante remarcar la centralidad que reviste la reflexión continua que lleva o debería llevar adelante el docente, ya que en ese proceso se advierten, además del conocimiento del contenido y aspecto sintáctico de la materia, diversas creencias o teorías personales que, a modo de basamentos conceptuales, metodológicos y valorativos, guían las prácticas áulicas y las decisiones en cuanto a la enseñanza tanto en sus aspectos teóricos como en los prácticos. Con esto, es importante remarcar la complejidad que implica el proceso de enseñar, aprender y saber enseñar en el que se ponen en juego elementos como el conocimiento disciplinar, la ética, los saberes legales y administrativos, la situación de las instituciones educativas y el perfil de los sujetos de la educación involucrados en el desempeño docente; entre otros.

En íntima vinculación con lo nombrado anteriormente, consideramos menester pensar la enseñanza de la psicología desde la construcción de una didáctica específica, según la lógica de la disciplina. Ello redundará en el marco del proyecto de la formación docente ya que la misma supone construir un desarrollo profesional sólido en lo conceptual y metodológico, así como la asunción de un compromiso de reflexión crítica y transformación en el docente, quien a su vez debe propiciar dicho proceso en los estudiantes, en incentivarlos a construir su propio proyecto personal y social desde una mirada comprometida y responsable hacia los contextos de desempeño.

Además, durante el desarrollo del trabajo apuntamos a la centralidad que asume una práctica continua reflexiva, y particularmente teniendo en cuenta la especificidad de la enseñanza de la psicología, sus características y como ello incide en la enseñanza, requiriéndose por parte del docente un trabajo de recontextualización del conocimiento a enseñar desde una posición de proceso y análisis.

En esta dirección, damos cuenta de la importancia que reviste la posición mediadora y orientadora del docente para propiciar la integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico, de las instituciones educativas y las culturas juveniles; así como el papel que en este proceso cobran las creencias de los docentes, su conocimiento práctico, en tanto deciden aceptar o excluir enfoques, contenidos de la disciplina a ser enseñados y alternativas pedagógicas de formación, inscribiendo el lugar de la enseñanza y aludiendo a su potencial transformador.

Para finalizar, nos resulta imprescindible enfatizar que la presencia de un otro que sostenga el ámbito simbólico, que conduzca, que guíe en dirección a un encuentro formativo, es el horizonte donde pueden significarse las experiencias del sujeto que aprende y el formador. Las experiencias personales, la reflexión tienen que dejar de ser un proceso privado para

convertirse en un acontecimiento público y compartido, donde los sujetos de la formación no sólo recuperan la palabra de los formadores, de los textos, de sus alumnos y los conocimientos teórico-prácticos; sino que dicen la suya y la confrontan con otras situaciones e interpretaciones, creándose un espacio inagotable de crecimiento y enriquecimiento colectivo.

### Referencias bibliográficas

AIELLO, Berta; IRIARTE, Laura; SASSI, Viviana (2011) La narración de la biografía escolar como recurso formativo [En línea]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.938/ev.938.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.938/ev.938.pdf)

ALLIAUD, Andrea; FEENEY, Silvina (2014): "La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un Sistema Integrado" en *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, Año 1, N°1; pp. 125- 34.

ANGULO RASCO, José Félix (1999). "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente" en Angulo Rasco, José F.; Barquín Ruiz, Javier y Pérez Gómez, Ángel *Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica*. Madrid: Akal.

ANIJOVICH, Rebeca (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.  
Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

BARBOZA ABDALLA, María. (2004). "En las redes de la profesión, resignificando el trabajo docente" en *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, (20), 159-181.

BRUNER, Jerome (1991). *Actos de significación. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona: Alianza.

CAMILLONI, Alicia (2008). "Los profesores y el saber didáctico" en Alicia Camilloni (Ed.), *El saber didáctico*, 41-60, Buenos Aires: Paidós

CASTEL, Robert (1995). "El advenimiento de un individualismo negativo" en *Revista Debats*, N° 54; Valencia. España.

COMPAGNUCCI, Elsa; CARDÓS, Paula (2008). Dispositivos de formación para la enseñanza en psicología. *Actas del III Encuentro Nacional: La Universidad como objeto de estudio*, La Plata. FAHCE. UNLP.

DOMINICÉ, Pierre (2002). *La historia de vida como un proceso de formación*. París: L' Harmattan

FERRY, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós

FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Novedades Educativas

FILLOUX, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FRANCIS SALAZAR, Susan (2005). "El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente", en *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 5, (2), 1-18, Universidad de Costa Rica.

FREIRE, Paulo (2009). *Pedagogía del compromiso. América Latina y Educación Popular*. Barcelona: Hipatia

GROSSMAN, Pamela, WILSON, Suzzane y SHULMAN, Lee (2005). "Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza", en *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 9, (2), pp.1-24.

LITWIN, Edith (1996). "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda" en Camilloni, A. y otros (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

LITWIN, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós

MEIRIEU, Philippe (2006). *Carta a un joven profesor. Porque enseñar hoy*. Barcelona: Graó.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1995). "La escuela, encrucijada de culturas" en *Investigación en la Escuela*, 26, 7-24

PERRENOUD, Philippe (2010). "La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia", en *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*. Nº 68. Buenos Aires: Miño y Dávila.

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

SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

TERHART, Ewald. (1987). "Formas de saber pedagógico y acción educativa o: que es lo que forma en la formación del profesorado" en *Revista de Educación*, Nº 284, 133-157.

VIGOTSKY, Lev (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ZAMUDIO FRANCO, José (2003). "El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales" en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 87-104.

Cita sugerida: GOMEZ, Elba Noemí y CLAGLIERIS CHADA, Agostina (2020). "Respecto de la enseñanza de la psicología: un docente en forma" en <i>Revista Argonautas</i> , Vol. 10. Nº 14, 23-38.
--

<a href="http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index">http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index</a>
---

Recepción: 21 de abril 2020	Aceptación: 15 de mayo de 2020
-----------------------------	--------------------------------