

## ACERCA DE LA PRACTICA DOCENTE EN PRIMER AÑO DE PSICOLOGIA.

Lic. Marta Silvia Sans.\*<sup>1</sup>  
Lic. Diana Andrea Delfino.\*\*

### RESUMEN

En esta comunicación nos proponemos dar a conocer una experiencia llevada a cabo en el curso de Psicología General de la Licenciatura en Psicología, en la Universidad nacional de San Luis.

Partimos del análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, caracterizando las particularidades del curso y de los contenidos curriculares. Este análisis nos conduce a plantear como instrumentos esenciales la relación dialógica, la narrativa como discurso y el trabajo con casos como soporte para la integración.

PALABRAS CLAVES: Construcciones cognitivas. Obstáculos epistemológicos. Psicología popular. Narrativa. Relación dialógica. Casos.

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar acerca del proceso de Enseñanza-Aprendizaje tal como transcurre en el curso de Psicología General del Primer año de la Licenciatura en Psicología.

Entendemos que este es un proceso complejo en donde intervienen innumerables variables, desde aquellas que podemos situar por fuera del ámbito estrictamente educativo, pero no por eso menos influyente -sociales, económicas, históricas-, hasta otras relacionadas con la subjetividad misma de sus protagonistas -emociones, experiencias previas, posibilidades de transferencia – variables que no podemos ignorar en el análisis de nuestra práctica.

En este sentido analizaremos la práctica docente, en tanto práctica social, en donde alumno-docente-conocimiento constituyen tres agentes significativos

---

<sup>1</sup> \* Universidad Nacional de San Luis. [msans@unsl.edu.ar](mailto:msans@unsl.edu.ar)

\*\* Universidad Nacional de San Luis. [ddelfino@unsl.edu.ar](mailto:ddelfino@unsl.edu.ar)

relacionados entre sí: el alumno como protagonista activo de esta práctica, el docente como el propulsor de situaciones que tienen como objetivo fundamental conducirlo hacia la búsqueda de nuevas construcciones y el conocimiento definido en un sentido amplio, que abarca tanto el que se produce en el ámbito de las diferentes disciplinas -conocimiento teórico-científico-, como aquel que tiene que ver con la experiencia inmediata –creencias, mitos- impregnado de la lógica del sentido común.

De esta manera la planificación de la práctica docente debe tener en cuenta las características de los sujetos de la educación -alumno-docente-, la de los conocimientos que serán transmitidos y las relaciones entre ellos.

En este sentido consideramos al alumno como un sujeto cognoscente activo, constructor de su propio aprendizaje, experiencia que irá modificando su posición frente al conocimiento, permitiéndole alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración de los mismos.

Desde esta perspectiva el conocimiento no es estático, ni lineal, se desarrolla en un interjuego de avances y retrocesos, continuidades y discontinuidades, en donde la incorporación significativa de un nuevo conocimiento se realizará sobre la base de ideas conceptuales previas; ideas previas con las que llega el alumno, y es necesario tenerlas en cuenta a fin de reflexionar sobre las mismas; sólo así se podrá, a partir de esquemas conceptuales previos, generar nuevos constructos.

Estos conocimientos que trae el alumno, constituyen teorías implícitas que por su fortaleza y organización pueden convertirse, de ser ignorados, en obstáculos para el aprendizaje curricular.

En nuestra tarea docente es menester partir del reconocimiento que los alumnos de primer año no son tabula rasa, por el contrario, traen algo que de alguna manera puede representar un obstáculo en el proceso de conocer, convirtiéndose en causa de inquietud, estancamiento, inercia y hasta regresión.

Si diéramos por supuesto que los alumnos no conocen nada sobre el tema que abordamos y en consecuencia son incapaces de elaborar ideas propias,

incurriríamos en un prejuicio que obstaculizaría el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A fin de ilustrar nuestro pensamiento creemos oportuno citar a Bachelard, quien sostiene que: “La idea de partir de cero para crear y aumentar su haber sólo puede venir de las culturas de simple yuxtaposición en las que un hecho conocido se convierte inmediatamente en riqueza. Pero frente al misterio de lo real, el alma no puede convertirse, por decreto, en ingenua.

Es pues imposible hacer tabla rasa de un sólo golpe, de los conocimientos habituales. Frente a lo real, lo que se cree saber claramente ofusca lo que deberíamos saber.

Cuando se presenta a la cultura científica, el espíritu nunca es joven. Incluso es muy viejo, ya que tiene la edad de los prejuicios. Acceder a la ciencia, significa rejuvenecer espiritualmente, aceptar una mutación brusca que debe contradecir un pasado”. (Bachelard, 1973).

Desde su enfoque epistemológico, este autor afirma que el sujeto de conocimiento se hace, se construye; la formación del espíritu científico implica contradicciones, dialécticas, es una marcha en el ir superando obstáculos. De esta manera, podríamos pensar que la noción de obstáculo tendría una doble significación: como traba que dificultaría la apertura a nuevos conocimientos; pero también como elemento de partida, imprescindible y facilitador del acto de conocer.

Siguiendo con este hilo de pensamiento, debemos reconocer tanto en uno como en otro actor de la práctica, obstáculos tales como: la experiencia básica, el lenguaje común, la opinión, que pertenecen al ámbito de lo preconstruido y que sin duda por sí solos no pueden ser apoyo seguro para una empresa científica; pero sabiendo hacer uso de ellos constituyen elementos valiosos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si nos hemos detenido en el pensamiento de Bachelard, es porque consideramos que los contenidos curriculares con los que trabajamos, por su naturaleza, forman parte de construcciones cognitivas con las que llega el alumno y que podrían constituirse en obstáculos; en el mismo sentido creemos oportuno

analizar la propuesta de Bruner en relación a la influencia de la cultura en la constitución de patrones que organizan nuestra experiencia cognitiva.

Este autor desarrolla el concepto de “Psicología popular”, como sistema cognitivo mediante el cual el sujeto humano “organiza su experiencia, conocimiento y transacciones relativos al mundo social”. (Bruner, J.)

Considera que la cultura estructura y moldea la vida y la mente humana, y es la que confiere, desde muy temprano, patrones inherentes a darle un sentido más o menos normativo a las situaciones humanas más diversas.

Nos interesó particularmente este pensamiento debido a que los contenidos curriculares del curso de Psicología General, tales como conducta, motivación, personalidad, son todos conceptos que al decir de Bruner “derivan de la matriz institucional que la sociedad construye para imponer una versión determinada de lo que constituye la realidad”; es decir son conceptos o ideas abordados desde la “psicología popular” o “psicología intuitiva”, o lo que también podríamos llamar el “sentido común”.

En el intento de hacer inteligibles las conductas humanas, la “psicología popular” se sirve de la narrativa como modalidad discursiva y herramienta fundamental para organizar y comunicar nuestros conocimientos.

Señala como principales tres propiedades inherentes a la narrativa, una de ellas es la secuencialidad, es decir que la narración consta de una secuencia singular de acontecimientos en los que participan actores o protagonistas; estos se encuentran inmersos en una estructura o trama, que permite darle un significado, significado que sólo es posible si se considera la totalidad de la situación.

Las narraciones, dice Bruner, pueden ser “reales” o “imaginarias”, y esto no interfiere en su poder como relato, “lo que determina su configuración global o trama es la secuencia de sus oraciones, no la verdad o falsedad de sus oraciones”.

Una tercer característica es que la narrativa nos ofrece la posibilidad de establecer vínculos entre lo excepcional y lo corriente; es decir la “psicología popular” se asienta sobre la base de ciertas creencias y premisas acerca de cómo

son o deberían ser las cosas; la narración surge cuando estas creencias son alteradas, permitiendo hacer comprensible y darle un sentido a lo inusual o excepcional. La “psicología popular” se sirve de la narrativa para interpretar las “desviaciones” a esas creencias y premisas culturales.

La narrativa como discurso constituye una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee el intelecto humano.

No solamente nos interesa el análisis del discurso de la narrativa porque nos permite comprender las características del aprendizaje en general, sino básicamente porque los alumnos lo utilizan para intentar explicar e interpretar la complejidad de la conducta humana, concepto central en el curso de Psicología General.

En nuestra tarea como docentes el número de alumnos –alrededor de seiscientos- excede nuestras posibilidades de establecer una relación personalizada, pero a partir de nuestra experiencia podemos sostener que una modalidad de captar la atención del alumno lo constituye la exposición de los contenidos a través de un discurso narrativo.

Teniendo en cuenta estas consideraciones generales nos abocaremos a realizar algunas reflexiones críticas acerca de nuestra práctica docente.

Al iniciar el curso exponemos primeramente los contenidos que iremos abordando en el transcurso del año, con el objetivo de compartir con los alumnos las metas que nos proponemos alcanzar, los requerimientos del curso y los criterios con los que se los evaluará. En este primer momento es fundamental poder compartir con los alumnos no solamente lo que queremos lograr sino también conocer sus expectativas, intereses, constructos previos, etc.

En este caso particular es de sumo interés visualizar que, a partir de cómo definamos a la Psicología y explicitemos su objeto de estudio, será el modo como abordemos las distintas problemáticas e interrogantes de la disciplina.

Si bien en nuestra Facultad, la presencia de dos líneas psicológicas de relevancia como Psicoanálisis y Cognitivo-Integrativo, son de bastante larga data, a partir de la implementación del nuevo plan de estudios y la formalización de

éstas como alternativas de elección en la formación profesional, se torna nuclear el tratamiento en profundidad del punto señalado en el párrafo anterior.

Aun cuando se ha tenido en cuenta y, desde hace varios años se abordan en la primera unidad del programa distintos modelos psicológicos, en nuestra propuesta, enfatizamos los aspectos epistemológicos. Al decir enfatizar queremos significar intentar de algún modo, hacer explícito lo implícito, es decir la postura del investigador, docente o profesional frente a su objeto de conocimiento. Sabemos que el docente al transmitir los contenidos, transmite básicamente su relación con el conocimiento y esto es generador de la vinculación de los alumnos con el conocimiento, es decir que podrían ubicarnos en la posición, no sólo de transmisores de conocimientos, sino también de valores, actitudes, intereses, ideología, y de cómo esos conocimientos deberían ser razonados.

El “hombre” constituye un objeto de estudio particularmente complejo y ¿podríamos preguntarnos cuál es la mejor manera para estudiar y conocer al hombre?. No estamos seguro que sea legítimo el interrogante y menos aún transmitir a los alumnos la certeza de que “ésta es la manera”, sin explicitar que al realizar esa elección consideramos el objeto de conocimiento de un modo particular, que no es el único.

Posiblemente es este el primer espacio donde intentamos lograr una relación dialógica que exige un compromiso tanto emocional como cognitivo, para generar un clima de confianza e interés, tolerancia y disposición a escuchar, lo que habilita a participar.

Dado que en el curso confluyen docentes que adhieren a los modelos Psicoanalítico y Cognitivo-Integrativo, consideramos que contamos con la estructura, el momento y los contenidos óptimos como para lograr esos objetivos. Lo consideramos casi una obligación, porque si bien se acuerda en el equipo el tratamiento de la totalidad de los contenidos, es inevitable que las posturas de cada docente “tiñan” a los mismos de distintas tonalidades, que no siempre son reconocidas y explicitadas adecuadamente.

“En el contexto de una relación dialógica, las actitudes de confianza y de respeto pueden admitir diferencias en conocimientos, comprensión o

especialización, sin cosificarlas en condiciones o identidades de papeles inflexibles o autoritarios”. (Burbules, N. 1999).

Aun cuando en nuestro quehacer cotidiano nos enfrentamos con una notable resistencia al libre intercambio e ideas, a la aceptación de la diversidad, creemos valioso y oportuno aprovechar nuestro espacio para instalar el diálogo como instrumento esencial en la práctica universitaria.

Cuando creemos comprender una cosa, esas creencias y suposiciones se nos convierten en un obstáculo activo para el aprendizaje. Por eso para ver esa cosa de un modo diferente es menester arribar a un estado de perplejidad e incertidumbre.

El hecho de introducir al alumno desde el primer momento en la disposición a pensar en un objeto de conocimiento que puede ser abordado desde distintos modelos teóricos, genera ese estado y nos permite analizar “la conducta” sabiendo que su comprensión nos irá sorprendiendo con las distintas miradas.

En el curso se trabajan los procesos psicológicos básicos tales como motivación, afectividad, cogniciones, orientando siempre el abordaje al objetivo de la ciencia psicológica: **describir, predecir, explicar y modificar la conducta.**

Esto nos permite establecer relaciones entre diversos temas y conceptos para lograr en definitiva un enfoque holístico a la complejidad del objeto de estudio de la Psicología.

La elección de la novela “Tan veloz como el deseo” de Laura Esquivel, para trabajar nuestros contenidos curriculares responde, en primer instancia, a que en ella se identifican conductas en situación, conflictos, emociones, cogniciones, formaciones del inconsciente, etc., y además cumple con los criterios de lecturabilidad y aptitud para generar opiniones y promover discusiones.

Con esta herramienta educativa se trabaja en pequeños grupos con preguntas críticas orientadas inicialmente a **describir** las conductas de sus personajes en las distintas situaciones y desde dos modelos psicológicos: psicoanálisis y cognitivo integrativo. Estas preguntas conducen a los alumnos a examinar ideas significativas, nociones y problemas relacionados.

En un segundo momento ya con la totalidad de la clase, se realizan sesiones de interrogatorio donde se retoman algunos contenidos, sobre todo aquellos que hayan generado mayor disonancia cognitiva y por ende mayor interés en realizar actividades de seguimiento.

Los materiales para las actividades de seguimiento incluyen lecturas conexas, películas, novelas e invitados. Las primeras dan respuesta a los muchos interrogantes planteados en la discusión del caso, proveen información, datos a la manera de las clases expositivas que da el docente; incluimos aquí, también, Manuales Introdutorios de Psicología y bibliografía específica para algunas temáticas como áreas de expresión de la conducta, situación y campo, etc.

Con respecto a las novelas seleccionadas somos habitualmente asesoradas por una Licenciada en Letras, docente que está en contacto con nuestros ingresantes y conoce las características del curso por lo que puede evaluar la lecturabilidad en la elección de las mismas, es decir la posibilidad de que comprendan el lenguaje y encuentren un sentido a lo que leen. Para dar cuenta de alguna propuesta podemos citar: “Un largo camino a casa” de Danielle Steel y “Mientras vivimos” de Maruja Torres.

De igual modo podríamos citar algunas películas tales como: “Como agua para chocolate” o “De eso no se habla”.

Tanto las novelas como las películas propuestas como actividades de seguimiento proporcionan situaciones–personajes con los que es posible identificarse, argumentos que son causa de un impacto emocional con lo que, junto al relato del caso provocan sentimientos (afecto-temor-indignación...) y con ello despiertan el interés de los alumnos por los contenidos de índole más estrictamente curricular.

En el mismo sentido trabajamos con el objeto de **explicar** las conductas de los personajes desde los distintos modelos motivacionales y profundizamos en el análisis de sus conflictos y los modos de relaciones que eligen.

Así arribamos al final del curso con alumnos interesados y habilitados para realizar una primera aproximación al análisis de la personalidad de los personajes y del caso.

Como actividad de cierre del curso y para estimular procesos reflexivos contamos con invitados. En este caso, profesionales psicólogos de reconocida trayectoria en su profesión en el área clínica y manifiesta adhesión al modelo psicoanalítico y cognitivo integrativo.

Pensamos que en este momento y tal como plantea Selma Wassermann, a la satisfacción de los alumnos por haber logrado este primer “cierre”, se opone la generación de nuevas preguntas-interrogantes determinadas por quienes por su vasta experiencia van más allá en la descripción y comprensión tanto de los personajes de la novela “Tan veloz como el deseo”, como de aquellos otros personajes que los mismos alumnos seleccionan en las actividades de seguimiento.

Ese “ir mas allá” tiene su fundamentación en el hecho de que estos invitados tienen una comprensión de los distintos personajes con un conocimiento dado por haber estado en situaciones semejantes en su cotidiano quehacer como psicoterapeutas.

El hecho de que ellos acerquen, narren sus experiencias personales en relación al abordaje profesional, da lugar a que los contenidos del curso adquieran una nueva significación.

Que sean los alumnos quienes seleccionan los personajes cuya personalidad o conducta desean conocer y comprender en mayor profundidad constituye una alternativa que los ubica como protagonistas en el proceso de integración.

Dado que el proceso de aprendizaje en el educando se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador, debido a que el sujeto selecciona, interpreta e integra de un modo que le es particular; consideramos oportuno, en el momento de la evaluación, brindarle al alumno la posibilidad de reflejar la lógica propia de su aprendizaje.

Por ello realizamos preguntas orientadas a que reflexionen sobre sus experiencias, tanto en la adquisición de conocimientos como en habilidades para comunicarse, posibilidades de comprender y resolver problemas. Del mismo modo tratamos de conocer dificultades, frustraciones y sugerencias. Este reflexionar

sobre el proceso “confiere realidad a la manera como la enseñanza con casos actúa para incrementar el aprendizaje” (Selma Wassermann 1999) y nos permite también a los docentes realizar futuros ajustes en experiencias, estrategias y contenidos del curso.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Bachelard, G. (1973) *Epistemología*. Anagrama, Barcelona.
- Bruner, J. *Actos de significado*. Alianza Editorial.
- Burbules, N. (1999) *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E. *La integración: una estrategia de enseñanza para favorecer mejores reflexiones en la enseñanza superior*.
- McEwan, H. Y Egan, K. (1998) *La narrativa en la enseñanza, la investigación y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Wassermann, S. (1999) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.