



Lic. Silvia Gabriela Vázquez¹

¹ Psicopedagoga y docente. Integrante del Equipo Directivo de la Red Latinoamericana de Profesionales de la Orientación. Secretaria de Extensión Universitaria y Directora de la Diplomatura Interdisciplinaria en Responsabilidad Social y Resiliencia en UdeMM. licgavaz@yahoo.com.ar

Creencias acerca de enseñar y aprender en el ámbito universitario*

Resumen

Las vivencias que se tienen como alumno influyen –tanto o más que la formación profesional– en la construcción de un estilo de enseñanza.

Por ello, ayudar a los estudiantes a detectar sus creencias sobre el propio proceso de aprendizaje, podría mejorar su nivel de participación en el mismo y su posible desempeño docente posterior.

Dos preguntas atraviesan este trabajo: ¿Cuáles son las creencias de los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje? ¿Pueden modificarse dichas creencias?

Una serie de gráficos solicitados en

* Las reflexiones compartidas en el presente artículo se desprenden de mi proyecto de tesis “Creencias de los estudiantes de psicología acerca de su propio proceso de aprendizaje”.

Los resultados finales de dicho trabajo serán presentados en el transcurso del año 2014 con vistas a obtener el título de Magíster en Educación en USAL.

los últimos 10 años a distintos grupos de alumnos (futuros psicólogos) constituye el punto de partida de las reflexiones aquí vertidas.

Palabras clave: Aprendizaje - enseñanza - universitarios - creencias - resiliencia

Introducción

1. Incumbencias, competencias y actitudes

Las incumbencias profesionales engloban las tareas y funciones que se le demandan al titular de una profesión u ocupación determinada (Prieto, 1997).

Una de las acepciones de la palabra incumbencia es competencia, cuyo origen etimológico –“*competere*”– significa “ir al encuentro una cosa de otra” o “responder a”.

Sin embargo, mientras las “incumbencias” admiten que un título habilita para desempeñar determinada tarea, las “competencias” se refieren al grado de preparación, conocimientos y pericia que una persona ha logrado mediante el aprendizaje.

A menudo no es suficiente contar con un título para llevar a cabo eficientemente todas las tareas para las que el mismo habilita.

Autores como Le Boterf (1994), Belisle (1996), Linard (1996), Montmollin (1996) y Tejada Fernández (1999), han sugerido que para lograr cierta “competencia profesional” se necesitan, además, habilidades para resolver problemas específicos, relevantes en la profesión –un “saber actuar” que sólo se adquiere a través de la experiencia– así como una adecuada metacognición.

Según estadísticas públicas y privadas del INDEC, CEDEM-CABA, PWC-Banco Ciudad y CEDLAS (2011), Buenos Aires tiene la mayor densidad de psicólogos del mundo, ya que el 9% de los universitarios que se gra-

dúan, lo hacen en la carrera de Psicología, representando un 50% más que los graduados en Medicina.

Entre las incumbencias del psicólogo, actualmente vigentes, se encuentra la de planificar, dirigir, organizar y supervisar programas de formación y evaluación –tanto académica como profesional– en los que se aborden actividades reservadas al título. (Res. 343-09- Ministerio de Educación de la Nación).

Alonso (2006) sostiene que en paralelo al ejercicio como terapeutas, los psicólogos suelen dedicarse a enseñar su disciplina, convirtiendo al área educacional en su segundo ámbito de intervención.

Luego de la actividad clínica, existe hasta un 40% de psicólogos que se desempeña en el área educacional –en general sin haber recibido formación pedagógica adicional– mientras que el resto se divide entre las áreas Forense, Laboral y Comunitaria. (Alonso, 2008).

Alliaud (1998) afirma que si bien la docencia requiere –además de conocimientos y estrategias metodológicas– un aprendizaje relacionado directamente con la acción (se aprende a enseñar enseñando), también se adquieren cuestiones ligadas a ese oficio previamente, durante la trayectoria como alumno.

En la misma línea, Torres (1999) sugiere que el estilo de enseñanza de quienes se dedican a la docencia está menos determinado por la formación profesional propiamente dicha, que por su “biografía escolar”. Por lo tanto, lo vivido mientras se estudia tendría una gran influencia en las prácticas educativas posteriores.

Teniendo en cuenta lo anterior, ayudar a los estudiantes a detectar sus propias creencias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje no sólo

mejoraría en ellos, a mediano plazo, la actitud hacia al aprendizaje académico o su participación activa en el mismo, sino también su posible posterior desempeño como docentes en su disciplina.

2. A modo de estado del arte

A partir de la difusión del Teorema de Thomas (1928), según el cual las situaciones definidas como reales por las personas, tienen consecuencias reales, se han llevado a cabo numerosos estudios acerca de la influencia de las creencias en diferentes ámbitos.

Tiempo después, este principio sociológico ha sido aplicado en el ámbito educativo, para demostrar la influencia de las expectativas –positivas o negativas– del profesor sobre el rendimiento de sus estudiantes (Mc. Clelland, 1966; Rosenthal-Jacobson, 1980).

Dichas experiencias han sido realizadas fundamentalmente en nivel primario o secundario y en menor medida, en el marco de la Educación Superior. Por otra parte, se ha hecho hincapié preponderantemente en las percepciones del docente. Las investigaciones que tomaron en cuenta las representaciones del estudiante, colocaron el acento en aquello que pensaban sobre la institución educativa o el profesor, más que acerca del proceso de aprendizaje propiamente dicho o de su protagonismo en el mismo.

Algunos investigadores, interesados en la enseñanza como un proceso particular de comunicación interhumana, enfocaron el protagonismo tanto del docente como del alumno en el proceso de aprendizaje (González Soto, 1989; Ferrández, 1995; Torres, 2001; Gimeno, 2002; Mene-

ses Benítez, 2007).

Estudios como el de Osatinsky De Mirkin (2004) apuntaron a indagar las cualidades apreciadas por los estudiantes en sus profesores. La autora tomó de Schlemenson la idea de disponibilidad psíquica tanto del docente como del alumno, como condición para que pudiera tener lugar el aprendizaje. El 92% de sus encuestados afirmó que se aprendía más en las clases participativas que en las magistrales y un 93% destacó la capacidad de relacionarse como lo más valioso en un educador, mientras que el 53% resaltó también su estado de ánimo.

Doménech Betoret, Jara Jiménez y Rosel Ramírez (2004) han indagado las percepciones de futuros psicólogos acerca del proceso de aprendizaje en el marco de la asignatura “Psicoestadística”, obteniendo diferencias significativas entre las de quienes presentaban alto y bajo rendimiento. Los autores demostraron que las expectativas y las diferencias individuales de afrontamiento –junto con la dedicación al estudio– constituyen variables de importante peso en el rendimiento académico.

Compagnucci, Cardós, González y Scharagrodsky (2004), buscaron comprender el sistema de creencias y representaciones tanto de profesores como de principiantes sobre la enseñanza de la psicología, tomando las ideas de Schön (1983) –respecto a la naturaleza reflexiva de la práctica– así como las de Alliaud (2001) acerca del “aprendizaje situado”. Las autoras –quienes subrayaron la brecha existente entre el discurso del docente y la acción observada en las clases– se centraron en los puntos de vista de los profesores acerca del conocimiento psicológico y en cómo esto incide sobre el modo en que enseñan, pero no profundizaron en las creencias de los

alumnos.

Gil Moreno, Abate De Tadeo, Gonzalez y Zabala (2004) exploraron las ideas –explícitas e implícitas en el discurso– sobre las experiencias de formación, con el propósito de contribuir a mejorar las prácticas áulicas universitarias. A través de entrevistas en profundidad (con los profesores), así como cuestionarios respondidos por los estudiantes, hallaron contradicciones entre las perspectivas de unos y otros. La modalidad de relación docente-alumno fue percibida por los estudiantes de psicología como “verticalista”, “autoritaria”, “desinteresada”, “distante” e “intolerante” y la enseñanza como “repetitiva”, “superficial”, “memorística” y “apegada al texto”.

Mientras los educandos criticaron la falta de instancias prácticas favorecedoras de su futuro desempeño en áreas específicas del campo laboral, los docentes les atribuyeron dificultades para articular conocimientos y expresarse en forma oral-escrita, así como falta de compromiso. Ambos actores del acto educativo responsabilizaron al otro de las dificultades, mostrando una pobre autocrítica y centrándose en sus propios puntos de vista. (Gil Moreno, Abate De Tadeo, Gonzalez y Zabala, 2004).

En nuestro país, Partemi, Dominguez y Seguel (2005) analizaron las creencias en la orientación del proceso de aprendizaje en futuros profesores de francés, mientras que Rodríguez R. (2005) indagó sobre las creencias recíprocas de docentes y alumnos de la carrera de Diseño.

Bermúdez Ferreiro y Romero (2008) analizaron las interacciones comunicacionales en la práctica docente en Educación Superior, partiendo de la idea de la perpetuación de esquemas tradicionales en el proceso de aprendizaje. Tal como en el estudio de

Gil Moreno et al. (2004) citado anteriormente, en este último también se detectó que docentes y alumnos se atribuían mutuamente la responsabilidad por los problemas en dicho proceso. Según su conclusión principal, el problema que encierra la persistencia de esquemas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, se atribuye a distintos factores según desde dónde se dirige la mirada o desde dónde se puntúa la secuencia de hechos (Bermúdez Ferreiro y Romero, 2008).

Stasiejko, Pelayo y Krauth (2009) han llevado a cabo una investigación exploratoria con el objetivo de caracterizar *las concepciones* acerca del estudio de quienes ingresan a la universidad. Las autoras –tomando aportes de Davidov y Markova (1987)– afirman que estas teorizaciones, que explican y predicen los resultados de las acciones, *sólo pueden llegar a modificarse cuando encuentran el modo de hacerse explícitas*.

Malbrán (2010) quien ha examinado las concepciones epistemológicas acerca del conocimiento –tanto en profesores como en alumnos– también hace alusión al dinamismo de las creencias y recalca que la indagación de las mismas “es una herramienta valiosa para la mejora de la oferta académica y el desarrollo del potencial humano” (P. 26).

Bustamante y Depetris (2012), analizaron las creencias y expectativas de estudiantes ingresantes con respecto a la institución y al estudio universitario en distintas universidades cordobesas. El deseo de progresar como motivación de ingreso y el hecho de tomar a los padres como principales referentes a la hora de seleccionar la institución, fueron algunas de las conclusiones a las que llegaron. Para ello, utilizaron el método de comparación constante a partir de entrevistas en

profundidad. Este trabajo se centró en imágenes, creencias, experiencias y valoraciones de los estudiantes partiendo del “supuesto de que dichas representaciones funcionan como esquemas de interpretación de la realidad, y como consecuencia, de orientación de la acción (...)” (Merlino, Ayllón, 2012: 157-158).

Se han publicado trabajos sobre las percepciones de los estudiantes acerca de la escuela secundaria como espacio físico y simbólico (Krichesky, Cortelezzi, Cura y Morrone, 2010) y sobre las representaciones sociales de los maestros de nivel primario acerca de sus alumnos (Sagastizabal y Pidello, 2012).

Como puede comprobarse con el breve recorrido anterior, la mayoría de los estudios acerca de las creencias sobre el proceso de aprendizaje se llevaron a cabo con niños de educación primaria o secundaria. Si bien es posible encontrar experiencias enmarcadas en el ámbito universitario, éstas se centran básicamente en las creencias del docente acerca de los alumnos o bien, en las expectativas de estos últimos respecto de los profesores o las instituciones. Con excepción del trabajo de Malbrán (2010), no se han hallado publicaciones que hagan referencia a las creencias de los estudiantes universitarios sobre su propio proceso de aprendizaje.

3. Acerca del concepto de “creencia”

“Es preciso que indagues todas las cosas/ tanto el imperturbable corazón de la verdad bien persuasiva/ como las creencias de los hombres en las que no hay creencia verdadera”
(Parménides, siglo VI a. C)

Las creencias, “fuente primordial del

procesamiento de la realidad y de la disposición para la acción” cuyas consecuencias “se traducen en conductas y vivencias que pueden adoptar un modo patológico cuando se tornan sistemáticamente disfuncionales” (Fernández Álvarez, 2007:2), han sido precisadas como ideas pre-adquiridas que representan nuestras cogniciones, sentimientos, pensamientos, inferencias o evaluaciones con respecto a determinado hecho. (Ellis, 1998).

Representan “cualquier idea verbal o gráfica (cogniciones) consideradas como el paradigma personal del paciente acerca de sí mismo y del mundo” (Toro y Ochoa, 2010:3); son producto de un proceso de cognición en el que el sujeto es necesariamente activo, construye imágenes y almacena el resultado de esa operación.

Beck las define como “estructuras cognitivas relativamente rígidas y duraderas, que no son fáciles de modificar por la experiencia” (Beck, 1999:231). Sin embargo, la organización cognitiva, según Clark et al. (1999) y Clark y Beck (1997), contiene dos niveles estructurales: superficial y profundo. El primero corresponde a los pensamientos automáticos; el segundo, a los supuestos subyacentes, es decir, las reglas que condicionan la manera de estructurar el significado. Estos últimos incluyen, a la vez, las creencias intermedias, así como las nucleares y los esquemas (J. S. Beck, 2000).

Dado que sólo es posible acceder al nivel más profundo (creencias nucleares y esquemas) mediante una intervención terapéutica, el presente trabajo se refiere exclusivamente a pensamientos automáticos (conformados por ideas o imágenes) y creencias intermedias.

4. Acerca de la técnica de Pareja Educativa

“Las imágenes dan soporte a las escenas que permiten reconstruir la historia y, a la vez, se hacen inteligibles como parte de ella. Ello incluye, por supuesto, las imágenes de la vida educativa” (Feldman, 2011)

La técnica proyectiva de estimulación gráfico-verbal “Pareja Educativa” (creada por Malvina Oris y M. Luisa Siquier de Ocampo, 1998) se basa en el test de las dos personas de Berstein (1964), quien, a su vez, lo adaptó del creado por Machover (1949). Fue aplicada originalmente con adolescentes -para evaluar preferencias vocacionales- y más tarde con niños que padecían dificultades en el aprendizaje, asociadas probablemente con una disfunción en el vínculo docente-alumno. Con posterioridad ha sido utilizada por Pozzi (2011) con estudiantes de las carreras de Psicología y Cs. Exactas en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En la presente investigación se ha aplicado la técnica a una muestra conformada por estudiantes universitarios de ambos sexos (que cursan 3° y 4° año de la carrera de Psicología en distintas universidades) para indagar sus creencias sobre su propio proceso de aprendizaje.

La consigna que se les ha dado en el primer día de clases ha sido la siguiente:

“Dibujar una clase universitaria, marcar con la letra ‘A’ a quienes aprenden y con la ‘E’ a quienes enseñan; luego definir con uno o más verbos qué está haciendo cada uno en la escena”.

Dado que los trabajos son anónimos, los alumnos los han identificado con una clave. Algunos de ellos, en lugar de asociar el rol de cada uno con un

verbo, han optado por escribir una frase.

En un primer análisis del material, se han tenido en cuenta las características de:

– *La representación gráfica*: Ubicación espacial, posición de las figuras, tamaño, agregados –por ejemplo el puntero– omisiones, tipo de trazo, rasgos, simetría, proporciones, etc.

– *La expresión escrita*: Tanto en el breve texto solicitado (en el reverso), como en el título elegido y en las inscripciones que eventualmente han aparecido en los casos que incluyeron pizarrón.

Con respecto al contenido, se ha tomado registro de los verbos utilizados para cada figura –enseñante y aprendiente– así como la adjetivación.

Por otra parte, si bien no se ha llevado a cabo un análisis de tipo grafológico, se han tenido en cuenta factores como el tamaño de la letra, el respeto de reglas ortográficas, el uso de mayúsculas, etc.

– *Los aspectos vinculares observables*: La distancia o proximidad entre enseñantes y aprendientes, la dirección de las miradas, la presencia o ausencia de reciprocidad en la comunicación, etc.

Se han analizado especialmente las múltiples variantes con respecto a los roles asignados, contemplando las siguientes posibilidades:

- Alumno aprende-docente enseña.
- Alumno enseña-docente aprende.
- Todos enseñan, ninguno aprende.
- Todos aprenden, ninguno enseña.
- Ninguno aprende ni enseña.
- Todos aprenden y enseñan.

Ante la consigna solicitada, en la *toma 1* todos los estudiantes han ubicado al docente como el único que enseña (o intenta enseñar) en la escena y a los alumnos como quienes únicamente aprenden (o intentan aprender). No ha ocurrido lo mismo en la *2ª toma*, al finalizar la cursada.

El verbo que más se repitió en asociación con “enseñar” fue “transmitir”, seguido por: “dictar”, “informar”, “instruir”, “corregir” y “exponer”.

Por otro lado, “aprender” apareció vinculado con acciones como: “absorber”, “incorporar”, “adquirir”, “prestar atención”, “copiar”, “asimilar”, “escuchar” y “conocer”.

5. Modificaciones en la representación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje

En las tomas 1 y 2 de los gráficos administrados a los estudiantes –en dos momentos (comienzo y finalización de un ciclo lectivo)– se han hallado cambios en su representación acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dichas modificaciones se observan fundamentalmente en:

- El gráfico propiamente dicho:
- La distancia entre alumnos y docentes es menor en la toma 2.
- La interacción de los alumnos entre sí es casi inexistente en la toma 1.
- A diferencia de lo que se observa en la toma 1, en la toma 2 la disposición espacial de los bancos no es la tradicional.

– El texto escrito por ellos en el reverso:

- En la toma 2 se evidencia que:
- El que aprende ya no es sólo el alumno.
 - El que enseña no es sólo el docente.
 - Enseñar es más que dictar, dar respuestas o exponer.
 - Aprender es más que copiar, captar, recibir o incorporar.

A continuación tomaremos 10 pares de gráficos –a modo de ejemplo– y transcribiremos los comentarios que aparecen en el reverso de los mismos en ambas tomas (ver imágenes)¹:

Gráfico A. Toma 1:
 “El profesor dicta la clase desde su teoría y los alumnos escuchan y toman apunte de eso”. G. A toma ????

Gráfico B. Toma 2:
 “Los alumnos y el profesor leen, debaten y exponen sus ideas sobre temas de la cursada. Hay herramientas de aprendizaje que sirven de soporte a todos. Los alumnos interactúan con todos sus sentidos y el profesor interactúa con ellos”.

¹ Los 10 pares de gráficos –seleccionados a modo de ejemplo– que ilustran estas páginas (Toma 1 y Toma 2) se corresponden con los comentarios transcritos textualmente en el apartado “5”.

Gráfico A. Toma 1

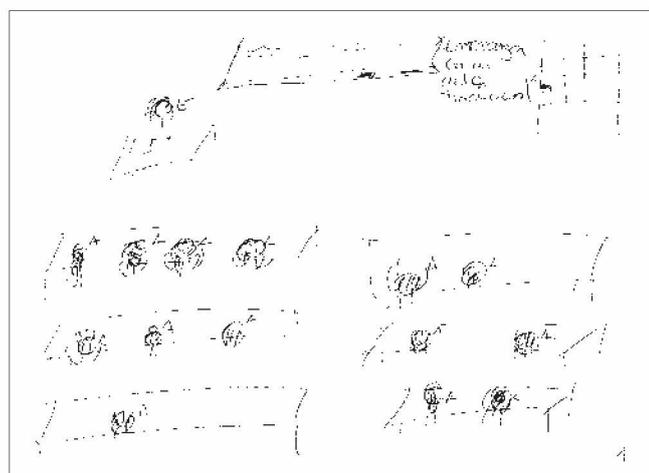


Gráfico A. Toma 2

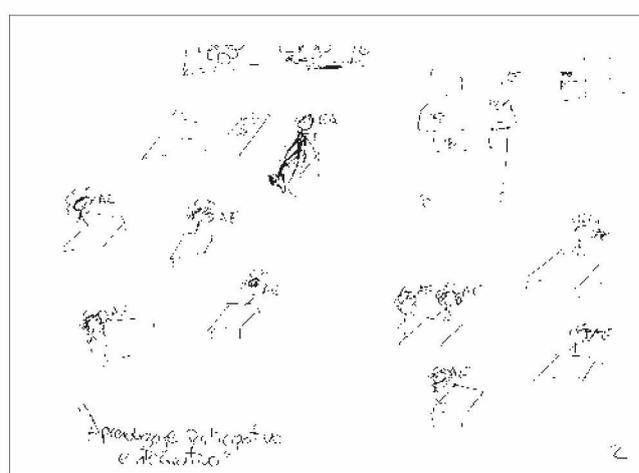


Gráfico B. Toma 1:

“El que enseña está ubicado al lado del pizarrón, explicando un tema. Escribire con tiza. El educando consigue tomar apuntes acerca de lo que está dictando el profesor”.

Gráfico B. Toma 2:

“El educador es un coordinador o guía, puede ubicarse entre el alumnado y coparticipar con él. El alumnado puede interactuar desde la mirada (por la ubicación espacial

de los bancos) y emitir su aporte al tema tratado”.

Gráfico B. Toma 1

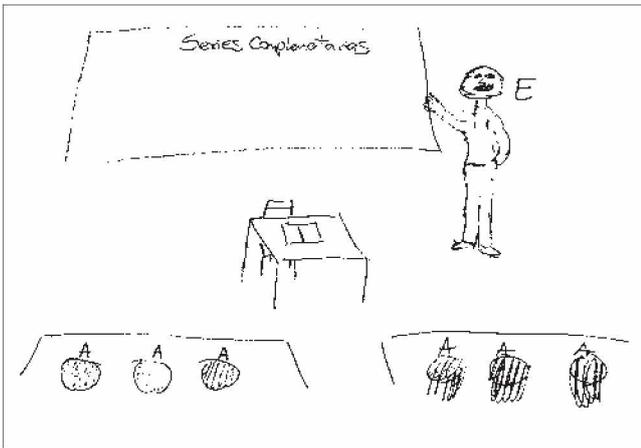


Gráfico B. Toma 2

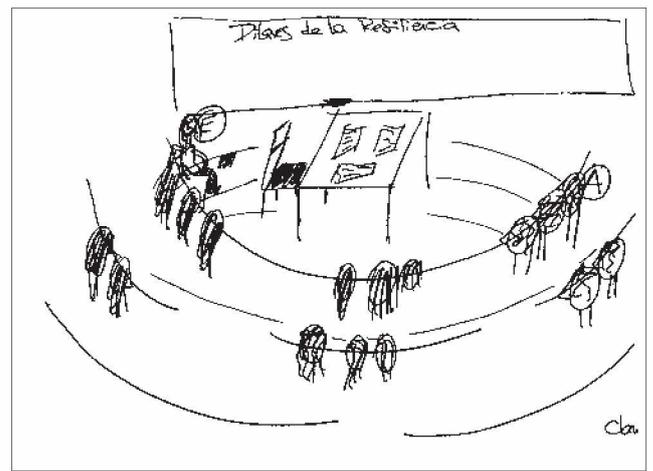


Gráfico C. Toma 1:

“El docente transmite conocimientos”.

Gráfico C. Toma 2:

“Profesores y alumnos construyendo saberes en un ambiente de intercambio”.

Gráfico C. Toma 2

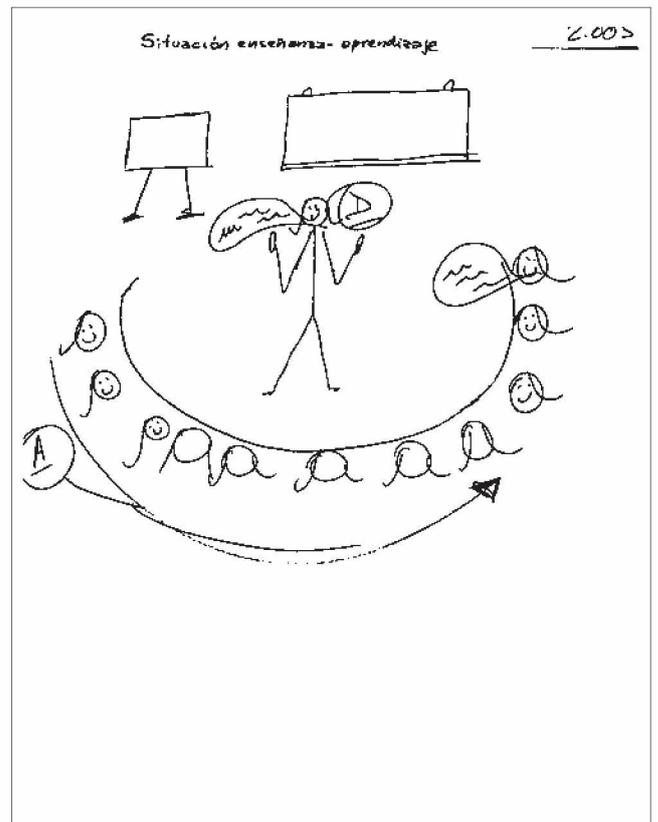


Gráfico C. Toma 1

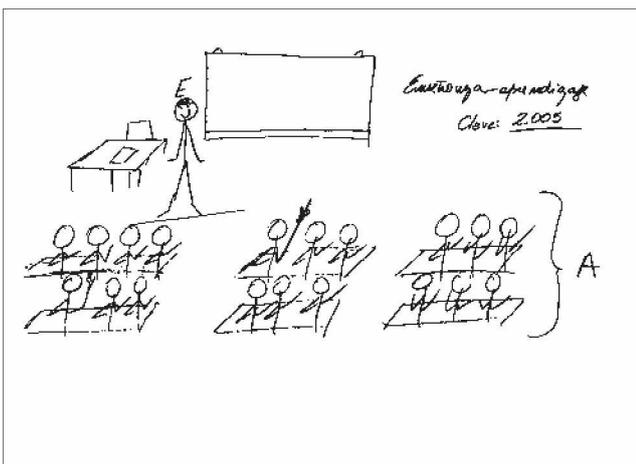


Gráfico D. Toma 1:
(Sin texto)

Gráfico D. Toma 1

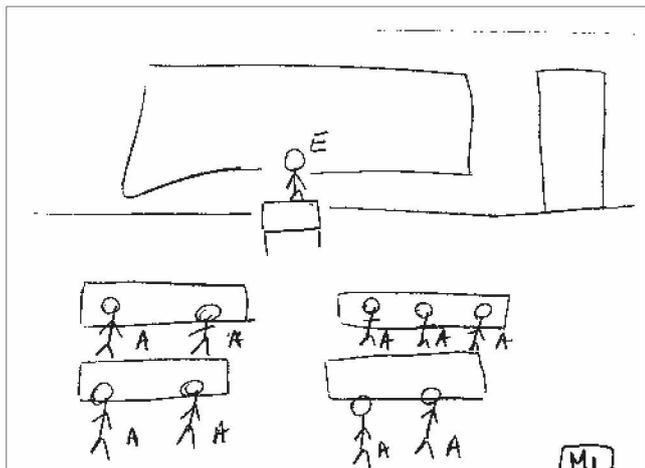


Gráfico D. Toma 2:
“Con el hilo nos vamos presentando,
hablando de nosotros en una situa-

Gráfico D. Toma 2

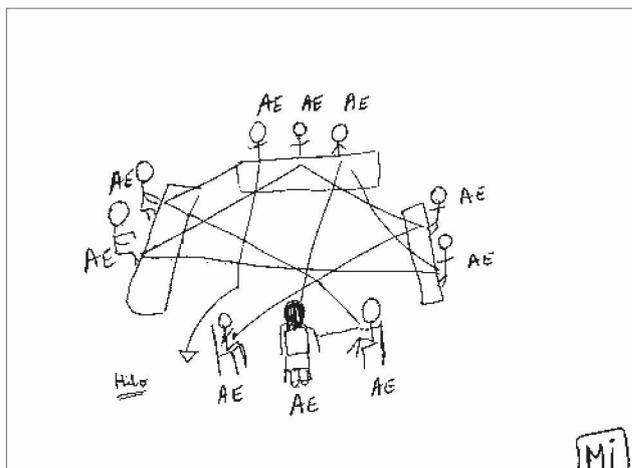


Gráfico E. Toma 1

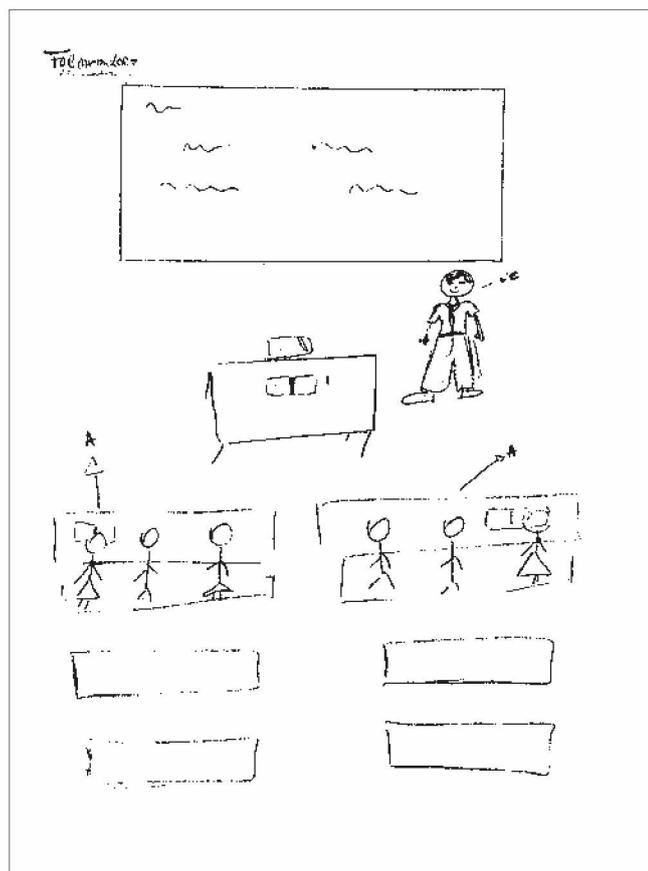


Gráfico E. Toma 1:
“El docente enseña con mucho entu-
siasmo. El alumno aprende”.

Gráfico E. Toma 2:
“En una clase los compañeros tam-
bién enseñan acerca del proyecto rea-
lizado”.

Gráfico E. Toma 2

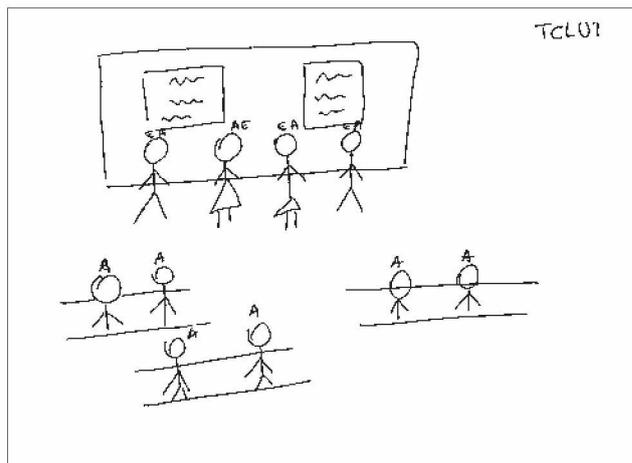


Gráfico F. Toma 1:

“El profesor expone un tema mientras el alumno toma nota de los temas, marcándose la jerarquía y quién es el portador del conocimiento. La transmisión del saber es lineal”.

Gráfico F. Toma 1

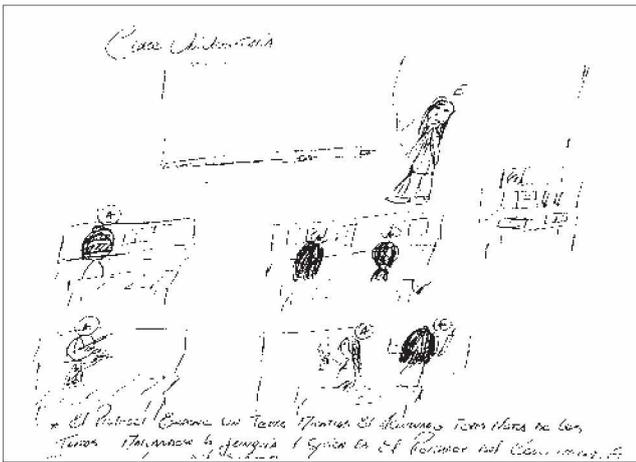


Gráfico F. Toma 2:

“Participación activa de los alumnos bajo la supervisión guiada del docente. El manejo de la clase gira en torno a las posibilidades de cada alumno”.

Gráfico F. Toma 2

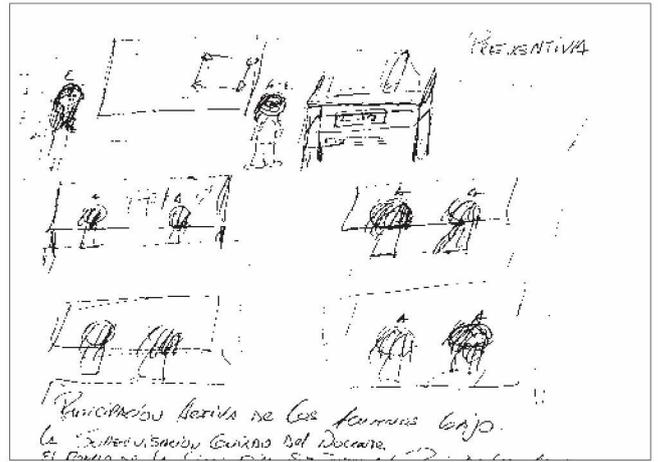


Gráfico G. Toma 1:

“El alumno escucha y atiende. El docente explica y ejemplifica”.

Gráfico G. Toma 1

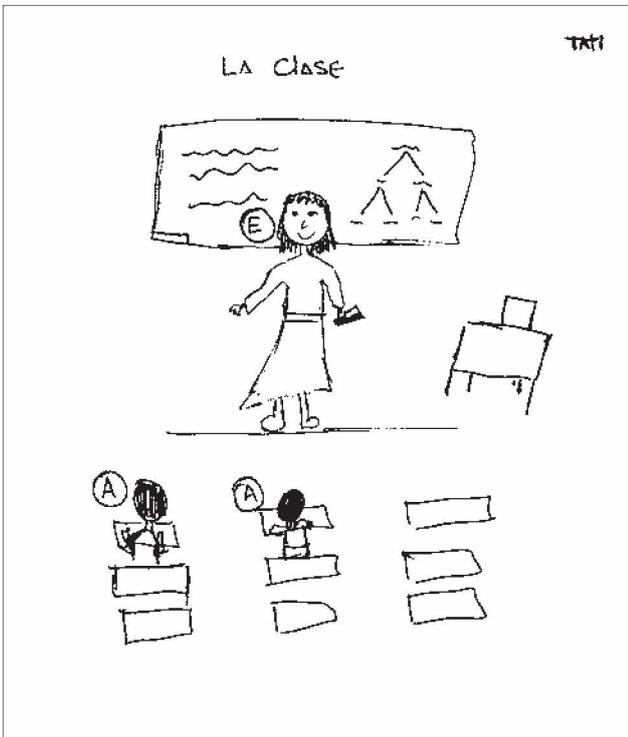


Gráfico G. Toma 2:

“El que enseña intenta conocer a los que aprenden para aprender juntos”.

Gráfico G. Toma 2

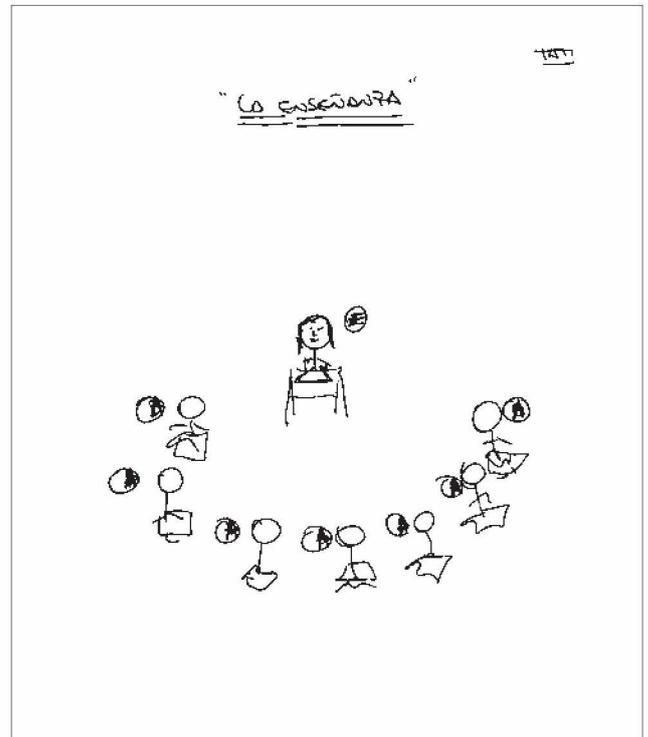


Gráfico H. Toma 1

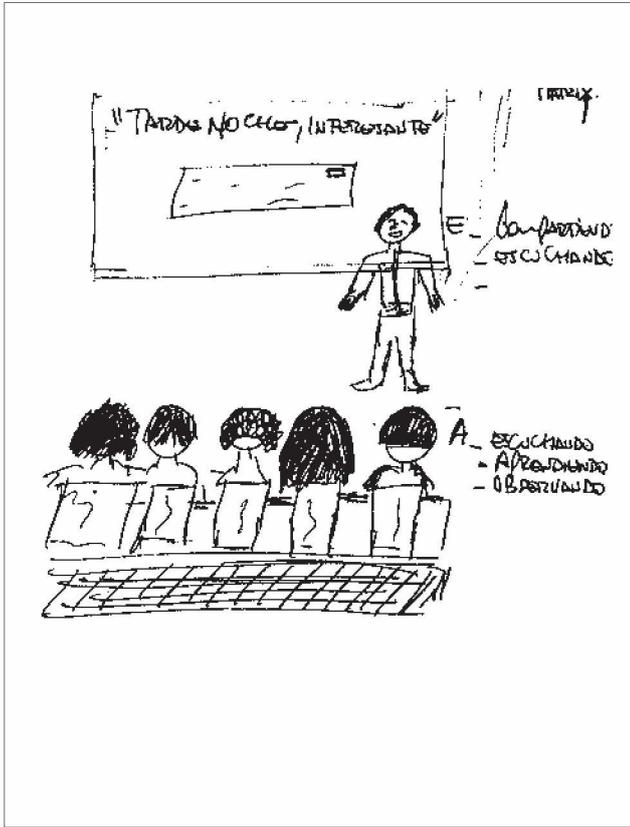


Gráfico H. Toma 1:

“El que enseña lo hace compartiendo y escuchando. Los que aprenden lo hacen observando”.

Gráfico H. Toma 2:

“Se logra un acercamiento entre el docente y el alumno, se logra una empatía y un disfrute, en donde ambos son escuchados”.

Gráfico H. Toma 2



Gráfico I. Toma 1:

“El que aprende presta atención y el que enseña se compromete”.

Gráfico I. Toma 2:

“Se aprende comunicándose unos con otros”.

Gráfico I. Toma 1



Gráfico I. Toma 2

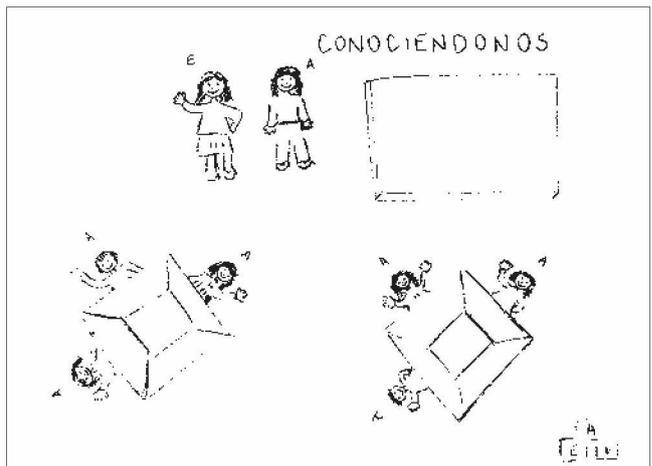


Gráfico J. Toma 1:
“El docente enseña y el alumno aprende en una relación de verticalidad”.

Gráfico J. Toma 1

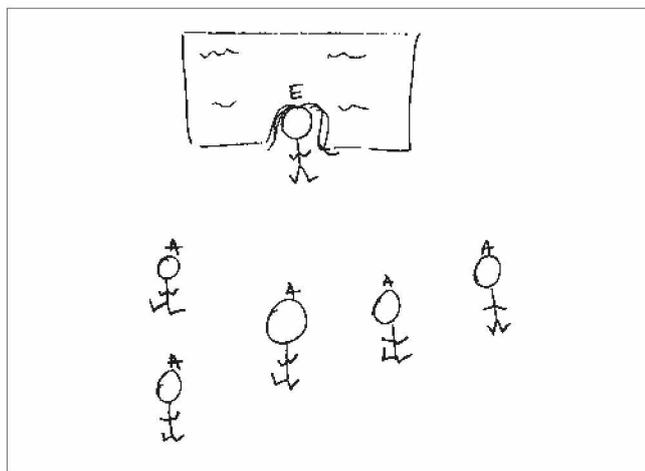
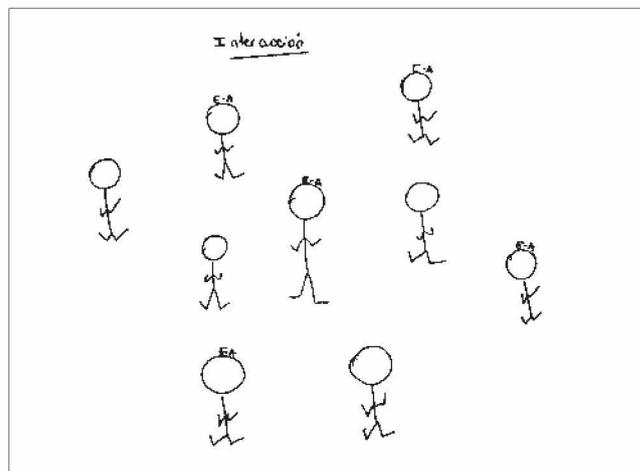


Gráfico J. Toma 2:
“Todos, docentes y alumnos resultan aprendientes”.

Gráfico J. Toma 2



6. El papel de la resiliencia en el aula

La influencia de las expectativas del docente en el desempeño de sus estudiantes ha sido ampliamente estudiada a partir de la replicación de experiencias destinadas a comprobar el fenómeno de “Profecía autocumplida” o “Efecto Pigmalión” (Rosenthal y Jacobson, 1966/ 1980).

Los estudios acerca de las expectativas de los alumnos sobre su propia participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en cambio, no han contado con el mismo interés.

No obstante, la representación de los estudiantes universitarios acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje influye en el modo en que se acercan al conocimiento, así como en su grado de participación en dicho proceso. Este “prejuicio” –en el sentido de juicio previo (Gadamer, 2000)– se basa en el *imaginario social* acerca de la

educación.

Una variación en las representaciones acerca de cómo se aprende o se enseña en la universidad, podría generar cambios positivos en el modo de posicionarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La actitud de un estudiante que concibe dicho proceso como una situación en la que el profesor dicta mientras el educando copia (como se ve en gran parte de los gráficos correspondientes a la toma 1), será muy diferente a la de quien lo percibe como un espacio en el que ambos actores enseñan y aprenden (como puede observarse en varios de los gráficos obtenidos en la toma 2).

Una de las conclusiones a las que hemos llegado, es que el uso de estrategias didácticas encuadradas en un enfoque de *resiliencia* puede potenciar en los alumnos una modificación de las creencias limitantes acerca de su protagonismo en su proceso de aprendizaje.

La *resiliencia* es un “Proceso dinámico,

constructivo, de origen interactivo, sociocultural que conduce a la optimización de los recursos humanos y permite sobreponerse a las situaciones adversas” (Kotliarenco, y Cáceres, 2011). No es innata, sino que se desarrolla a lo largo de la vida gracias a la interacción con el medio.

Un educador que basa sus estrategias didácticas en los pilares de resiliencia (humor, creatividad, compromiso moral, introspección, vínculo con otros, iniciativa, autoestima consistente e independencia) se deja “desconcertar” por las preguntas de sus alumnos. De este modo, acepta ser llevado a su Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1993) mientras intenta que sus alumnos alcancen su desarrollo potencial.

Ambos, estudiante y profesor, aprenden. El alumno aprende determinado contenido disciplinar (algo que siempre va acompañado de cuestiones actitudinales) y el profesor –mientras enseña– aprende, entre otras cosas, ciertas didácticas necesarias en la

construcción de su rol docente.

7. Reflexión final: De alumnos que enseñan y docentes que aprenden

“Elucidar es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan”
(Castoriadis)

Según una investigación acerca de la participación de los escolares –difundida en distintos medios– se ha descubierto que sólo formulan una pregunta cada 10 horas de clase.

Es posible que esa curiosidad –al parecer perdida– haya sido satisfecha antes de llegar al aula, por Wikipedia, Google o algún otro buscador de Internet. Frente a esta realidad, quienes nos dedicamos a la educación, necesitamos utilizar estrategias de aprendizaje activo que –lejos de limitarnos a hablar o escribir en el pizarrón esperando que “nos copien”– nos permitan propiciar el cuestionamiento, el intercambio y la crítica.

Si aproximadamente el 40% de los actuales estudiantes de psicología llegará a desempeñarse alguna vez como docente en su disciplina, es fundamental que seamos responsables a la hora de ayudarlos a construir dicho rol.

En el apartado 4 veíamos que muchos alumnos universitarios asociaban el aprender con la pasividad, con incorporar el saber ofrecido por el docente a través de una clase magistral. La misma escena puede darse también desde el lado del profesor. Un educador que da una clase absolutamente magistral –sin pasión, sin reflexión, ni crítica, sin “poner el cuerpo”– encuentra allí el mismo sentido que sus alumnos: ninguno.

Un profesor que no se compromete desde la vocación y la curiosidad genuina en el vínculo con sus discípulos, puede generar en ellos una

reacción similar. Se establece así un círculo vicioso en el que “el saber” se toma como algo “dado”, quedando muy poco por construir.

Los estudiantes hacen consultas que no siempre somos capaces de responder, creándonos así un conflicto cognitivo, que nos lleva a investigar, leer, releer, reflexionar, buscar ejemplos o conectar entre sí conceptos que creíamos haber olvidado. Nos transportan a nuestra Zona de Desarrollo Próximo (tal como nosotros intentamos hacerlo con ellos), ponen a prueba nuestra capacidad y –gracias a sus constantes desafíos– nos ayudan a profundizar nuestros conocimientos clase a clase. Hace más de medio siglo, Pichon-Rivière ha resumido en una sola palabra el proceso mediante el cual se aprende enseñando y se enseña aprendiendo: “Enseñaje”.

Explicitar dicho neologismo frente a los estudiantes podría ser un buen inicio para elucidar –es decir, desenmarañar, esclarecer, desenmarañar– sus creencias acerca de su propio proceso y dar lugar a un saludable aprendizaje recíproco.

“Se aprende de aquellos que aprenden de uno” (Gadamer, 2000)

Bibliografía consultada

Aguilar, L. (2004), “Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *En Sinéctica, Revista de Educación*, 23 de agosto 2003-enero 2004, Universidad Jesuita de Guadalajara. México.

Alonso M. M, Gago, P. T (2008), *Panorama cuantitativo de los psicólogos en Argentina 2007*. Póster presentado en las Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología. UBA. 6 al 8 de agosto 2009, Argentina.

Alonso, Modesto M. (2006), *Los Psicólogos en Argentina. Datos cuantitativos*, *Psicodebate*, N° 6, Universi-

dad de Palermo, Argentina.

Alliaud, A. (1998), “El maestro que aprende”, *Ensayos y Experiencias*, Año 4, Nro. 23, Buenos Aires, Nove-
dades Educativas.

Bermúdez Ferreiro, M. y León Romero (2008), *Diagnóstico sistémico de la práctica docente: un enfoque interaccional*. En *Modernidad, Tecnología y síntomas contemporáneos*, Trímboli, Alberto y otros (comps.) AASM. Asociación Argentina de Salud Mental, Serie Conexiones, Buenos Aires (603-605).

Clark, D. A. y Beck, A. T. (1997), Estado de la cuestión en la teoría y la terapia cognitiva. En I. Caro (comp.), *Manual de psicoterapias cognitivas* (págs. 119-127), Barcelona, Paidós.

Compagnucci, E., Cardós, P., González, M., Scharagrodsky, C. (2004), *La construcción del pensamiento del profesor en psicología: un estudio desde el espacio de formación*. En: *Memorias de las XI Jornadas de Investigación Psicología, Sociedad y Cultura*, Tomo I, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, N° ISSN 1667-6750. Págs. 203-205.

Doménech Betoret, F., Jara Jiménez, P., Rosel Ramírez, J. (2004), *Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en Psicoestadística 1 y su incidencia en el rendimiento*. *Psicotema* Vol 16, N° 1, España, ISSN 0214-9915. Págs. 32-38.

Ellis, A. (1998), *Razón y emoción en psicoterapia*, 5ª edición, Bilbao, Editorial BDB.

Fernández Álvarez, Héctor (2007), *Abordaje Cognitivo de la Depresión*. Trabajo presentado en la Primera Jornada Sobre Depresión, Octubre, Buenos Aires, FUNDEP.

Gadamer, Hans Georg (2000), *Educación es educarse*, Barcelona, Paidós.

Gil Moreno, M., Abate De Tadeo, N.,

- González, A, Zabala, A. (2004), *La formación del profesional psicólogo en contextos de incertidumbre*. En: Memorias de las XI Jornadas de Investigación Psicología, Sociedad y Cultura, Tomo III, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, N° ISSN 1667-6750. Págs. 210-211.
- Kotliarenko y cols. (1998), *Estado del arte en resiliencia*, OPS/ Kelloggs.
- Krichesky, Cortelezzi, Cura y Morrone (2010), *Jóvenes que miran la escuela*, Buenos Aires. Fundación Cimientos.
- Malbrán, M. C. (2010), *Indagaciones sobre las creencias epistemológicas en estudiantes universitarios*, Revista Espacios N° 44, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Merlino A., Ayllón S. (coords.) (2012), *Experiencias en investigación educativa. Deserción, Regulación Emocional y Representaciones en estudiantes universitarios*, Córdoba, Ed. Brujas.
- Ministerio de Educación de la Nación. Educación Superior (2009), Anexo V. Actividades profesionales reservadas a los títulos de licenciado en Psicología y Psicólogo, Resolución N° 343-09, Argentina.
- Munist, Santos, Kotliarenko, Suárez Ojeda, Infante, Grotberg (1998), *Manual de Identificación y promoción de la resiliencia*, OPS/Kelloggs/ASDI.
- Osatinsky De Mirkin, I. (2004), *Vínculo docente-alumno en la Docencia Superior Universitaria* En: IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación, 7, 8 y 9 de octubre de 2004, Tucumán, Argentina.
- Pozzi R. N. (2011), “*La representación gráfica y verbal del enseñante y del aprendiente a través de la técnica Pareja Educativa*”, III Simposio Internacional “Infancia, Educación, Derechos de niños, niñas y adolescentes. Las prácticas profesionales en los límites de la experiencia y del saber disciplinar”, Mar del Plata-Argentina, 11, 12 y 13 agosto 2011.
- Rivière, P (1995), *Diccionario de Psicología Social* (compilación temática de sus escritos realizada por Pichon-Rivière, J y cols.), Buenos Aires, Nueva Visión.
- Rosenthal R. - Jacobson L. (1980), *Pígalión en la escuela: Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*, Madrid, Marova.
- Sagastizabal, M., Pidello, M. (2012), *La representación social en los docentes del “buen alumno”*: ¿Algo más que “buena persona”?, Estudio en escuelas de Rosario. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IRICE-CONICET-UNR), Revista Iberoamericana de Educación. Argentina, ISSN: 1681-5653 N° 59/3 – 15/07/12 Recuperado el 15 de mayo de 2013 (<http://www.rieoei.org/deloslectores/5005Sagastizabal.pdf>)
- Sociedad Interamericana de Psicología (1999). *Psicología en las Américas*. Alonso, Modesto (editora) Eagly, Alice (Ed. Asociada) y Rodríguez, Pedro (Coord. Editorial) ISBN 980-07-5860-7 (<http://www.coedu.usf.edu/zalaquett/PsiAmericas/Introduccion-pp-1-22.pdf>)
- Stasiejko, H., Pelayo, L., Krauth, K. (2009), Componentes afectivos del estudio en el ingreso a la universidad. En: Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación* 2, Pontificia Universidad Javeriana. Volumen 1-N° 2, Bogotá, ISSN 2027-1174 (275-288).
- Tejada Fernández, J. (1999), *Acerca de las competencias profesionales*. Revista Herramientas N° 56 (pp. 20-30) y 57 (8-14), España.
- Vigotsky, L. (1993), *Pensamiento y lenguaje*, Obras escogidas, VII, Madrid, Visor.