

## **PERSPECTIVAS, CONCEPTUALIZACIONES Y SENTIDOS EN TRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIÓN DEL PROFESOR DE PSICOLOGÍA.**

Erausquin C., García Labandal L., Basualdo M. E. y Meschman C.

Cita:

Erausquin C., García Labandal L., Basualdo M. E. y Meschman C. (2015). *PERSPECTIVAS, CONCEPTUALIZACIONES Y SENTIDOS EN TRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIÓN DEL PROFESOR DE PSICOLOGÍA*. *Anuario de Investigaciones XXII, XXII (1), 119-142.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/96>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/O79>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# PERSPECTIVAS, CONCEPTUALIZACIONES Y SENTIDOS EN TRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIÓN DEL PROFESOR DE PSICOLOGÍA

## PERSPECTIVES, CONCEPTUALIZATIONS AND SENSES INTO THE WEFTS OF EARLY TEACHING EDUCATION: THE CONSTRUCTION OF PSYCHOLOGY TEACHER PROFESSION

Erausquin, Cristina<sup>1</sup>; García Labandal, Livia<sup>2</sup>; Basualdo, M. Esther<sup>3</sup>; Meschman, Clara<sup>4</sup>

### RESUMEN

El trabajo analiza perspectivas y conceptualizaciones de Formadores de *Profesores de Psicología* en Universidad de Buenos Aires. Objetivo: describir la elaboración reflexiva de quienes acompañan, ayudan y co-construyen problemas y estrategias en la Praxis Formativa del Profesorado. Estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos. Categorías del enfoque socio-cultural y modelos contextualistas del cambio cognitivo son entramados con *criterios, límites y modalidades formativas*. Se administró el *Cuestionario de Conceptualizaciones y Creencias del Formador de Profesores de Psicología* a 18 Tutores y 21 Co-tutores de "Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza en Psicología". Se construyen *figuras* de enunciación discursiva de Tutores y Co-Tutores, con lo que piensan que enseñan y sus alumnos aprenden, y lo que favorece o dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología. Resulta relevante su valoración de la comunidad de práctica y su percepción de tensiones entre la profesión de psicólogo/a y la de profesor/a de psicología.

### Palabras clave:

Perspectivas - Conceptualizaciones - Enseñanza-aprendizaje - Comunidad de práctica

### ABSTRACT

The work analyses perspectives and conceptualizations from Teachers of Psychology at Buenos Aires University. Aim: to describe the reflective elaboration developed by those who accompany, help and jointly build problems and strategies in Educational Modeling Praxis. Descriptive and exploratory study with qualitative analysis. Socio-cultural approach categories and contextualist models of cognitive change are entwined with criterion, limits and types of educational processes. A Questionnaire for the Teacher of Psychology Teacher's Conceptualizations and Beliefs was administered to 18 Tutors and 21 Co-Tutors, of "Special Didactic and Practices of Psychology Teaching". *Figures* of discursive enunciation of Tutors and Co-tutors are built, with their thinking of what is taught and what is learnt and their analysis of what enables and what difficults the construction of Psychology Teacher's role. Relevant outcomes about the worth of community of practice and their acknowledgement of the tensions between Psychologist Profession and Psychology Teacher Profession.

### Key words:

Perspectives - Conceptualizations - Teaching-learning - Community of practice

<sup>1</sup>Lic. en Psicología UBA. Egresada de la Escuela Argentina de Psicoterapia Para Graduados. Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid. Profesora Adjunta Regular de Psicología Educacional, Cátedra II y Práctica de Investigación: "Psicología y Educación: los psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado". Directora del Proyecto UBACYT 2012-2015 "Construcción del conocimiento profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica". Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. E-mail: cristinaerausquin@yahoo.com.ar

<sup>2</sup>Licenciada en Psicología UBA. Magíster en Psicología Educacional, UBA. Profesora Adjunta Interina a cargo del dictado de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología del Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología. Universidad Buenos Aires. Directora del Proyecto de Investigación "El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación", Programa Fomento a la Investigación de la Facultad de Psicología, UBA (PROINPSI).

<sup>3</sup>Profesora de Historia, Universidad del Salvador. Magíster en Tecnología Educativa y Doctora en Educación en la Universidad de Salamanca. Tesista en Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Investigadora Formada Responsable de Proyecto UBACYT.

<sup>4</sup>Lic. y Prof. en Psicología, UBA. Docente de Psicología Educacional, Cátedra II. Jefa de Trabajos Prácticos de Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza y de Didáctica Especial, Facultad de Psicología, UBA. Investigadora Tesista de Proyecto UBACYT 2012-2015. Codirectora de Proyecto de Investigación PROINPSI.

## Introducción y antecedentes

Al iniciar este tramo de indagación (Erausquin, García Labandal et al., *Anuario de Investigaciones*, 2015), se sostuvo que la *práctica docente* es una práctica social compleja, caracterizada por la singularidad y la incertidumbre; por ello, requiere una *formación del profesorado* basada no sólo en herramientas teóricas y prácticas, sino también en actitudes de autonomía, colaboración y compromiso, que dialoguen con las situaciones que se les presentan a los actores educativos. En el análisis de la práctica, eje central de la Formación de los *Profesores en Psicología*, se ponen en juego representaciones, conocimientos y tensiones entre los conocimientos teóricos adquiridos y el quehacer cotidiano del trabajo en aula. Los Espacios de Práctica se constituyen, para los/as futuros/as docentes, en un ámbito de análisis, reflexión, interpretación, discusión teórica y metodológica, dando lugar a propuestas transformadoras. Un dispositivo de intervención que genere estas condiciones en el escenario de formación, enfatizará la construcción de *sentido* entre todos, constituyéndose la Universidad en espacio de aprendizaje y diálogo reflexivo, entre pares, y con tutores y co-tutores. En ese entrecruzamiento, *aprender es hacer, es experiencia cargada de significado* (vivencia), *es pertenecer, y es hacerse*. (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009). Entre 2007 y 2008, en la indagación sobre Formación de Profesores de Psicología, se analizaron *giros cognitivos y actitudinales en modelos mentales de la práctica docente* que construían las primeras cohortes entre el inicio y el cierre de las Prácticas de Enseñanza del Profesorado en UBA (Erausquin et al., 2009). Se articularon resultados, en términos de *fortalezas y nudos críticos*, con *modelos mentales de intervención* de Tutores y Co-Tutores. Se analizaron *conceptualizaciones* que enunciaban sobre el aprender y el enseñar, y sobre las funciones de un profesor de Psicología en Nivel Medio y Superior, tanto los Profesores de Psicología en Formación como los Tutores y Co-Tutores (González, 2013). Se realizaron estudios de Seguimiento a Egresados del Profesorado, analizando vivencias en el acceso al trabajo profesional como Profesores en Psicología (Erausquin et al., 2011). Explorando desafíos, obstáculos y enriquecimientos, que posibilitan - o no -, en los contextos laborales, profundizar desarrollos de la Formación de Grado. En 2013, desde el Proyecto de Investigación "Construcción del conocimiento profesional en Psicólogos y Profesores de Psicología", se inició un trabajo reflexivo con el equipo docente de "Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Psicología". Los Tutores y Co-Tutores de Prácticas de Enseñanza enunciaron por escrito reflexiones, pensamientos, experiencias, en la Facultad de Psicología. Narraron situaciones-problema de su práctica docente, como Tutores y Co-Tutores, y los modelos mentales de intervención contruídos fueron analizados por las autoras de este artículo, en *Anuario de Investigaciones XXI* (Erausquin et al., 2015<sup>a</sup>). En esta oportunidad, el propósito es analizar perspectivas, conceptualizaciones y sentidos que Tutores y Co-Tutores construyen sobre: 1) lo que piensan que enseñan y lo que piensan que los alum-

nos aprenden en esa asignatura; 2) qué factores piensan que favorecen la construcción del rol del Profesor de Psicología y qué factores piensan que dificultan dicha construcción. **Objetivos de este trayecto de investigación:** a) Conocer las perspectivas y los sentidos que construyen Tutores y Co-Tutores Formadores de Formadores en el campo de la Psicología, en el contexto de la construcción del rol de los Profesores de Psicología en Formación a través de la Práctica de la Enseñanza; b) Analizar similitudes y diferencias significativas entre conceptualizaciones, creencias y experiencias enunciadas por los Tutores - Formadores de Profesores de Psicología con cinco años o más de experiencia en la práctica del rol - y por los Co-Tutores - Egresados del Profesorado de hasta tres años de práctica en el rol -; c) Explorar tensiones y articulaciones significativas entre lo que ambos grupos creen y piensan que enseñan, y lo que creen y piensan que sus alumnos aprenden; d) Comprender el análisis que realizan Tutores y Co-Tutores acerca de las condiciones que favorecen o dificultan la construcción del rol del Profesor de Psicología, visibilizando las unidades de análisis con las que enfocan el tema y la localización de los factores centrales.

## Categorías de análisis, en el contexto de esta Indagación

*Perspectivas.* En primer lugar, se indagan *puntos de vista* de los formadores de formadores. Lo que se expresa en sus producciones escritas, tanto en sus narrativas situadas, como en sus ideas explícitas sobre los temas planteados, son prismas, representaciones, conocimientos y creencias, pero también posiciones - epistémicas, políticas, éticas - en el compromiso con su quehacer. Se identifican perspectivas, entendidas como sus puntos de vista sobre ellos mismos y el mundo, que se reflejan en lo que enuncian sobre su quehacer y el de los profesores en formación, en un momento de reflexión.

*Sentidos.* En segundo lugar, hablamos de *sentidos*, como lo cercano a la experiencia, lo que se descubre, al decir de Vygotsky (1994), en las *vivencias* que articulan la trama entre sujeto y ambiente en la temporalidad de su desarrollo. Para Vygotsky (1934), es verdadero un concepto sólo si se nutre de lo cotidiano y de lo científico a la vez - si sólo es científico, aporta abstracción pero puede vaciarse de vitalidad; si sólo es cotidiano, puede estar pleno de sentido, pero someterse fatalmente al contexto singular de la experiencia vivida, sin trascenderla -. En el lenguaje, asimismo, el significado de una palabra es lo que compartimos con una cultura - lo dado -, mientras que el sentido es lo que se desliza y se nutre de la temporalidad de una existencia singular situada - lo construido/ apropiado en la experiencia -.

*Conceptualizaciones.* Delimitamos el tipo de representaciones enunciadas como *conceptualizaciones*, en una línea similar con la que autores como Caravita y Hallden han planteado (1994), en la frontera entre la Psicología Cognitiva y los Enfoques Socio-culturales del Cambio Conceptual. Las *concepciones* son estructuras estables, profundas, implícitas, que conforman matrices basales de muy lenta y difícil transformación en el desarrollo personal.

Son conjuntos articulados de conocimientos y creencia arraigados y sostenidos como marcos referenciales de la comprensión y percepción de la realidad. Las *conceptualizaciones* del aprendizaje y de la enseñanza que los Profesores de Psicología construyen, están imbricadas con sus concepciones y éstas a su vez entrelazan teorías implícitas con teorías científicas de la psicología, la pedagogía y la didáctica de la psicología. Como ha sido enunciado (González, 2013), las *teorías implícitas* no están conformadas por conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado, diferente al de las teorías científicas. “Las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas que componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo” (Rodrigo, 1994:39), “... y construyen sus teorías sobre la realidad a partir de múltiples experiencias personales [que incluyen cargas motivacionales y afectivas], obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social” (Rodrigo y otros, 1993:117). Las *conceptualizaciones* de los Profesores son representaciones, imágenes potentes de temas relevantes para su profesionalización, derivadas de sus concepciones, que se actualizan, re-contextualizan en espacios de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de la enseñanza, y en la apropiación del rol del Profesor de Psicología. Al decir de Cazden (1991), emerge una *re-conceptualización* en el aprendizaje, que involucra cambios en un recorrido experiencial, y no sólo en el sistema de conceptos y de creencias. Según la autora, “re-conceptualización alude al surgimiento en el aprendiz de un nuevo modo de contemplar, categorizar, re-contextualizar los fenómenos sometidos a la discusión” (p.124). Construyendo *contextos compartidos de comprensión*, se desarrollan re-conceptualizaciones. El tutor asiste y andamia ese proceso a través del currículum, y mediante intercambios discursivos conversacionales con el aprendiz. Los cambios en las *conceptualizaciones* de los *profesores de Psicología* en formación, entre el inicio y el cierre de sus Prácticas - objeto de esta indagación -, entramados con giros en *modelos mentales de la práctica docente*, pueden generar, en el largo plazo, la posibilidad de transformación de las concepciones y de las prácticas docentes.

*Rol*. Enfoques socio-histórico-culturales latinoamericanos, como el de Edwards, Assaél y López (1990), plantearon que los sujetos no se reducen al rol, o sea, a la tipificación que porta un hacer. Ni la definición institucional de quehaceres y funciones - que entendemos como *rol* - es asumida o encarnada de un modo unívoco por las personas, ni se identifican con ella todos del mismo modo, ni se totalizan a sí mismos en dicha definición. En la re-conceptualización del significado socio-histórico de *rol*, resulta fértil analizar su entrelazamiento con el concepto de *identificación*, de vertiente psicoanalítica, y de *identidad*, propio de la psicología social. Se requiere también insertarlo en un conjunto de significaciones, con respecto al *todo institucional* y al *todo social* que lo incluye y estructura. En este enfoque, se entiende a la *identidad* como proceso y no como estado final, producto o resultado (Meschman et alt., 2015). No es posible englobar al sujeto en un encasi-

llamiento unívoco, sin cosificarlo, sustancializarlo: si se lo objetiva en atributos fijos, si se lo esencializa, no es capaz de re-crear, re-construir, o resistir el ejercicio de un rol y la identificación con él. Identidad es un proceso por el cual un individuo se produce y reproduce, construye y reconstruye, a través de interacciones sociales. Proceso dinámico y conflictivo, consciente e inconsciente; tanto especular y alienante, como estructurante e instituyente de transformaciones; hecho de identificaciones y des-identificaciones y atravesado por negociaciones diarias entre significados propios y ajenos. La definición del *rol social* es histórica, y está mediada por la institución educativa concreta en la que trabaja, por ejemplo, un Profesor de Psicología. El rol que ejerce está mediado por las características de dicha institución, su organización, su cultura, su *estilo*, y por los movimientos progresivos y regresivos que en ella transcurren, en el intento de construir, deconstruir y re-construir una historia y un proyecto pedagógico. El *rol* del Profesor de Psicología está atravesado por contradicciones en las que se basa el funcionamiento de cada escuela: a) la exigencia formal de comportamiento homogéneo vs. el deseo de los individuos de actuar según sus estilos; b) la presión por basar las acciones en los criterios de autoridad, tradición y reglamentos vs. la tendencia a basarlas en el análisis crítico reflexivo; c) la tendencia a encubrir vs. la tendencia a develar la violencia del control y direccionamiento de comportamientos y suplantarla por el respeto a las diferencias; d) la demanda de conservar vs. la de transformar condiciones y modificar el contexto (Fernández, 1994).

**Posicionamientos y desafíos para la formación docente.** Como señala Ph. Perrenoud, en un texto de recapitulación y apertura a desafíos educativos del nuevo siglo (2001), “no se puede formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiende, las finalidades que se asignan a la escuela no son las mismas y el rol de los profesores no se define de la misma manera” (p.2). El asunto es saber si quienes generan políticas en educación, y quienes sostienen con su práctica y reflexión cotidiana esa labor, lo hacen de manera democrática y participativa, creativa y co-constructiva, o la educación sigue siendo un instrumento de reproducción de desigualdades y de acomodación de las mentes al pensamiento dominante. Un principio para la enseñanza de esos saberes se sostiene en una *figura de profesor* que trabaje en el doble registro de la *ciudadanía* y de la *construcción de competencias* para la vida. Para ello, se necesita que se construya como: a) una persona creíble, b) un mediador intercultural, c) un animador de una comunidad educativa, d) un garante de la Ley, e) un organizador de la vida democrática en el aula, f) con una pedagogía constructiva, g) de la búsqueda colectiva y personal de sentidos, h) creando situaciones de aprendizaje en la heterogeneidad, y i) regulando procesos y caminos de la formación. Dos *posturas de los profesores* son necesarias para afrontar los desafíos del siglo: la ***práctica reflexiva***, que posibilita innovar, negociar, regular, en base a una reflexión sobre la experiencia que favo-

rece la construcción de novedad, y la **implicación crítica**, con compromiso en el debate político sobre la educación, en las escuelas, regiones y países. Destacamos, en relación a la *formación de profesores de Psicología*, los argumentos de Perrenoud sobre la importancia de *investigar* cómo se construye - o no -, cotidiana y creativamente, la movilización de saberes en el trabajo docente. Esa indagación puede testimoniar, dar a conocer, analizar y habilitar voces, pensamientos y percepciones, de los actores educativos, en diferentes momentos y encrucijadas de sus *trayectorias de profesionalización*. La trasposición didáctica no es, para Perrenoud (2001), pura formación práctica: requiere observaciones empíricas metódicas sobre el trabajo real de los profesores, en su diversidad, para superar la tradicional visión *prescriptiva* del oficio, ya que la formación no es reproducción sino *anticipación de transformaciones*. Para que éstas resulten genuinas, importa describir condiciones y dificultades del *trabajo real de los docentes*, como base de toda estrategia de innovación. Desde los problemas que se identifiquen en la práctica docente, surgirán las *competencias* que necesitan desarrollar en el trabajo. La formación de profesores debe orientarse hacia un *aprendizaje a través de problemas*, a partir de sus observaciones, de su asombro, de sus éxitos y sus fracasos, de sus temores y alegrías, de sus dificultades para apuntalar tanto procesos de aprendizaje como dinámicas de grupos. Dicho aprendizaje es descrito como un *proceso clínico de formación*, construyéndose parcialmente la teoría a partir de los casos, en *situaciones singulares*, para movilizar conocimientos previos, diferenciarlos, contextualizarlos y construir nuevos saberes.

**Los Sentidos y el Saber de la Experiencia.** Como sostiene Contreras Domingo, (2013), la práctica educativa y el sentido a construir no se basan exclusivamente en la disciplina a enseñar, ni se agotan en la aplicación a la práctica de dicho saber. Todo lo que se escapa a las rendijas de lo programado, lo que está más allá de la certidumbre, que no es predecible ni controlable, conforma una dimensión fundamental de la realidad educativa, que a veces tiene más peso que lo planificado. Los modos de vivencia e implicación en el desarrollo de la práctica educativa, que constituyen el saber personal-situacional de la experiencia, no son de la misma naturaleza que el saber disciplinar. No sólo teorizando sobre esa experiencia se accede al cambio: se trata de un *saber vivir*, que no se logra sólo en el planteo de dilemas o búsqueda de soluciones racionales. Es el saber *estar* en las situaciones, de un modo perceptivo, crítico, creativo, a veces contemplativo, posibilita expandir la conciencia. A veces, incluso, es más importante la relación con el *no-saber*, como parte imprescindible y sustancial de la realidad educativa. Alliaud y Suárez (2011) proponen acceder a preguntas de docentes y estudiantes a partir del saber de la experiencia. Abrirse a otros tipos de pensamiento y sabiduría pedagógicos, necesarios como *saber profesional*, para construir en la formación del profesorado conexión con el sentido y la experiencia, en la polifonía de tramas y sensaciones que caracterizan la formación. Ello supone ex-

plorar relaciones entre *el ser* y *el saber*, como cuestión nuclear. Si entendemos a la experiencia como lo que obliga a preguntarnos por su sentido, lo que deja huella, lo que nos ocurre, ella es lo que se **tiene**, pero también lo que se **hace**. Saber paradójico, ya que si bien puede orientar la acción, está siempre renovándose, y ayuda a descubrir y disfrutar la novedad, a estar abiertos a preguntas que despiertan las personas con las que trabajamos y nuestra práctica, así como las que se dirigen a transformar la educación. El saber de la experiencia es siempre un saber /no-saber de la **alteridad**, que se deja sorprender por lo diferente, que no sólo se pregunta por lo otro, sino por uno mismo en relación a ese otro. Explora las historias que relatan de dónde venimos, que nos constituyen como sujetos. *Hacia una pedagogía de la experiencia*. Un modo no indiferente de estar en el mundo se pregunta por lo que compartimos genuinamente con nuestros estudiantes, lo que viven, lo que realmente les representan nuestras propuestas y exigencias, lo que aprenden, el modo de tornarse más sensibles y menos indiferentes en su estar en el mundo. El saber de la experiencia *se cultiva*. Espacios de emergencia de dicho saber, como trabajo de sí y del otro, constituyen el trabajo de la subjetividad (Cifali, 2005). Algunas de las fuerzas del *entramado formativo*: 1) Vidas y experiencias que los estudiantes traen consigo y actualizan, con bagajes de saberes incorporados, colocándose ante la tarea educativa con disposición y deseo, abriendo la imaginación pedagógica; 2) Vivencia de la formación como lugar y oportunidad de experiencia compartida y pensada; 3) Experiencias de profesionales que han ido construyendo saber y ser en su recorrido. *Acompañar al profesor en formación inicial* es tener oportunidad de que ello sea fuente de *inspiración* para elaborar cada uno su propio camino de aprendizaje. Aportar el reconocimiento de distintos modos del saber pedagógico, legados disponibles que puedan ponerse en juego como recursos en acción. Enriquecer el pensamiento ampliando la perspectiva, tomando distancia de uno mismo; descentrarse para trascender la realidad, sin alejarse de ella (Eisner, 2002).

**Modelos Formativos del Profesorado: diferentes perspectivas teórico-metodológicas.** Sostiene C. Monereo (2010), investigador de la formación del profesorado: "la formación de profesores, tanto inicial como permanente, sigue articulándose en una doble vía: un currículo formalizado, de naturaleza conceptual, y un conjunto de experiencias prácticas más o menos supervisadas. En el primer caso se adquieren, fuertemente descontextualizadas, formas de interpretar y actuar sobre la realidad educativa, basadas en resolución de problemas y simulaciones que suelen carecer de las características de un aprendizaje auténtico. Durante las prácticas en instituciones educativas, se elaboran teorías, concepciones y creencias de carácter implícito centradas en el sentido común que, con frecuencia, permanecen a un nivel poco consciente y son difíciles de re-describir para posibilitar una toma de decisiones más estratégica" (p.151, op.cit.). A juicio del autor, ambas vías no llegan a integrar-

se en la actualidad de una manera productiva y eficaz. Propone revisar ventajas e inconvenientes de diferentes *modelos de formación del profesorado* dominantes, para luego argumentar a favor de una propuesta de formación basada en *incidentes críticos* que se produzcan en el aula. En esta oportunidad, se re-contextualizan *criterios de diferenciación* que el autor enuncia, entre los tres modelos de formación del Profesorado que identifica como dominantes en el mundo académico actual. Monereo (2010) clasifica a las formas de enfocar la formación docente, según *cuatro dimensiones relevantes*: a) el nivel de definición del programa de formación y el grado en que el mismo se consensúa con los profesores participantes; b) el significado y sentido que se da a la formación, es decir, para qué se forma a los profesores; c) el enfoque instruccional que se adopta; y d) los métodos y técnicas didácticas que suelen emplearse. La aplicación de las cuatro dimensiones da lugar a tres modalidades formativas diferenciadas que denomina: 1) pre-constructiva, 2) re-constructiva y 3) co-constructiva. **Modalidad pre-constructiva**, que en Psicología de la Educación hunde sus raíces en los trabajos de autores cognitivos como Ausubel o Novak (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978), es, en el mundo académico - según Monereo (2010) - la más común y frecuente. Desde esta perspectiva, lo que debe construir el aprendiz docente ya ha sido construido previamente por el formador de manera detallada y unilateral, atendiendo, por una parte, a la estructura lógica de la disciplina y, por otra, a la estructura psicológica del aprendiz, que previamente se ha indagado. Se trata de que el docente aprendiz construya un saber, dentro de los límites prefijados por el formador y basándose en un contenido «objetivo» (ej.: un mapa de conceptos al que faltan algunas relaciones). La concepción de fondo es que formar a los profesores es «modelarlos», con el fin de que sean capaces de transferir de manera fidedigna esos modelos a sus clases. Para lograrlo es imprescindible presentar y entrenar el conjunto de operaciones que deberán ejecutarse, incluidas las operaciones internas o mentales que será necesario desplegar. Diagramas de flujo, mapas de conceptos y representaciones gráficas pueden emplearse como ayudas externas para mostrar operaciones y fases a realizar, apoyadas en el diálogo con los participantes para resolver dudas y garantizar la comprensión. Se aportan ejemplos y se favorece alguna actividad de simulación. El docente en formación, que quizás ha podido demostrar cierta habilidad durante el curso con unos supuestos alumnos, supuestos contenidos y supuestos recursos, difícilmente transferirá y mantendrá esas nuevas formas de actuar en un contexto donde los alumnos, los contenidos y los recursos guardan relaciones de dependencia y están inmersos en condiciones sociales muy diferentes. **Modalidad re-constructiva** es una alternativa común entre formadores críticos y renovadores. Sus fundamentos beben de distintas fuentes, detectándose una triple influencia: la idea piagetiana de cambio de los esquemas de acción a través del desequilibrio que produce el conflicto y un subsiguiente proceso de re-equilibrio (Piaget, 1978); el movimiento de investigación/acción, defendido entre otros por

Carr y Kemmis (1986) o por Stenhouse (1984); y las corrientes de reflexión en y sobre la acción impulsadas por Schön (1998). El principio común es mantener un continuo *bucle* entre la indagación basada en la propia práctica, la reflexión sobre lo indagado y una acción renovada que supere carencias y errores detectados y analizados. El objetivo es que el docente tome conciencia de sus propias concepciones y prácticas, y sea el conflicto entre lo que piensa y hace, y lo que le gustaría pensar y hacer, lo que promueva el cambio. En lo metodológico, esta modalidad deriva en un análisis sistemático de la propia práctica a través de distintos sistemas de auto-observación, como la elaboración de diarios profesionales, historias de vida, anecdóticos, bitácoras, portafolios docentes o análisis de casos. El formador no parte de un programa previo, puesto que los temas y procedimientos a tratar aparecerán en el momento en que los participantes reflexionen sobre sus problemas y prácticas docentes; tampoco se delimita claramente un tiempo de formación, dado que dependerá de los ritmos y profundidad en el análisis de cada participante. El papel del formador es el de fomentar la discusión basándose en documentos elaborados y ayudar a desentrañar conflictos y dilemas. **Modalidad co-constructiva**: aboga por una negociación del programa formativo con los profesores, con el fin de ajustarlo a sus necesidades y contextos de trabajo, aunque esa negociación está acotada a límites que el formador señala, y sobre temas y experiencias de aprendizaje que considera más apropiados para favorecer un cambio real en las prácticas. En este sentido, la construcción es conjunta pero tiene un carácter asimétrico, el formador guía el proceso. La influencia de autores que adhieren a la teoría socio-cultural de Vigotsky (1934), como Cole (1977), Rogoff (1993) o, Coll (1991), es considerada clave. Ideas relativas al andamiaje, a la negociación de significados, a la apropiación progresiva de procesos a través de la interacción educativa y el aprendizaje colaborativo, constituyen la base del enfoque. El formador es al mismo tiempo un mediador y un gestor de recursos que ofrece guías y ayudas de manera gradual, en función de avances y requerimientos de los docentes en formación. Se pretende que el profesor analice sus prácticas y tome conciencia de sus acciones. Pero no sólo para que pueda distanciarse y analizar sus actuaciones, sino para re-describirlas a la luz de conocimientos y experiencias que le propone el formador u otros participantes, seleccionadas para promover cambios significativos y duraderos. Se adoptan métodos basados en la «cesión del control» de las competencias a través del *pensamiento en voz alta*, el análisis de segmentos de interacción profesor-alumnos, previamente grabados y transcritos, e informes retrospectivos de profesores participantes en situaciones de docencia compartida. La formación suele plantearse, tomando como base un proyecto de innovación real que estén desarrollando los profesores. Monereo (2010) señala tres posibles fuentes de lo que habitualmente se denomina "*resistencia al cambio*" en los docentes en formación: "1) los sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad; 2) las frágiles e insuficientes competencias y estrategias perso-

nales de los profesores, y 3) la cultura de las instituciones educativas, poco acostumbradas al trabajo colaborativo entre sus distintos estamentos y con una actitud mayoritariamente conservadora frente a las innovaciones". El autor concluye: "se necesita una formación que garantice seguridad y cobertura emocional del profesorado, autonomía con relación a las decisiones que puede tomar, y énfasis institucional en la necesidad de trabajar en equipo e impulsar proyectos de innovación e investigación didáctica que mantengan el compromiso entre los componentes de la comunidad educativa" (Monereo, 2010, p.157). Modificar lo que se hace en clase, no es suficiente para un cambio profundo y sostenible, si quedan intactas concepciones, creencias y representaciones del docente sobre su rol, el significado de enseñar, aprender y evaluar su materia, y emociones y sentimientos asociados a esas concepciones y a las estrategias que pone en juego en el aula. En definitiva, se trata de un cambio en la *identidad docente*, entendida como "el conjunto de representaciones relacionadas con la docencia que un profesor tiene de sí mismo, bastante estables y delimitadas en cuanto a su contenido" (p.157). Estas auto-representaciones afectarían tres aspectos fundamentales: a) el rol profesional; b) la enseñanza y el aprendizaje; c) los sentimientos asociados a la docencia.

**Saberes docentes y trabajo docente; tensiones entre lo colectivo y lo individual.** En nuestro país, F. Terigi (2012, 2013) ha vinculado a los saberes docentes con las características del trabajo docente y sus contextos de realización. Según la autora, en los planteamientos clásicos sobre el *trabajo docente*, éste resulta definido en términos individuales, y evaluado en términos de eficacia también individual. Solidaria con estas definiciones, la práctica docente es imaginada modelizable mediante un conjunto de competencias genéricas, que pueden ser transmitidas en la formación inicial, la capacitación o la formación centrada en la escuela. El *desempeño de los docentes* se presenta como un factor clave o estratégico en el logro de una educación de calidad y las medidas que procuran su mejora tienen la impronta del enfoque individualista. Terigi se posiciona en cambio en un enfoque que reconoce la complejidad del trabajo docente, su carácter político y su naturaleza institucional y, por lo tanto, colectiva. Esta conceptualización es solidaria de concebir a la educación como un *derecho*, y a la escuela como uno de los ámbitos sociales donde la humanidad produce la transmisión sistemática a las generaciones jóvenes de la cultura, que debe estar al servicio de la producción y distribución igualitaria y colaborativa, y respecto del cual cabe a los Estados responsabilidad principal. Ello supondría concebir al *trabajo docente* como una actividad colectiva y transformadora (Terigi, 2013). Terigi presenta un conjunto de características que definen a su juicio la *especificidad del trabajo docente*: "1. La docencia hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo; 2. La peculiar relación de los docentes con el saber tiene efectos en su posición epistémica y su autoridad social; 3. La enseñanza constituye una función insti-

tucional, lo que contribuye a definirla según ciertas restricciones y hace de ella una tarea colaborativa. 4. La organización del trabajo docente tiende a obturar la posibilidad de desarrollar la actividad conjunta inherente al carácter colaborativo e institucional de la docencia"(op. cit.p.9). Señala Terigi que los docentes transmiten un saber que no producen - el disciplinar - pero, al mismo tiempo, para poder llevar a cabo esa transmisión, producen un saber específico: el saber pedagógico. Diariamente, los docentes transmiten saberes a niños y adolescentes, en condiciones institucionales ciertamente distintas de las requeridas para la producción de saberes nuevos. Contadas excepciones pueden hallarse, en la producción de los talleres de escuelas técnicas, en el papel de la investigación en la educación superior y, tal vez, en las prácticas y residencias en la formación del profesorado. La autora alienta el reconocimiento a los docentes en tanto productores del saber pedagógico, como también sostienen los programas de documentación de experiencias pedagógicas en base a narrativas (Alliaud y Suárez, 2011). Pero, señala Terigi, es necesario identificar *límites de los saberes docentes*. El saber sobre la transmisión producido en el sistema escolar no suele ser reconocido como tal y, debido a ello, tiende a permanecer in-formulado. No es reconocido por los mismos actores docentes, pero tampoco por quienes ocupan el lugar de expertos en el conocimiento pedagógico. En el conjunto de los formadores, los docentes que tienen a su cargo la Práctica de la Enseñanza, la Residencia y sus equivalentes, se destacan por características llamativas. En primer lugar, por su peso relativo en el sistema formador: las unidades curriculares que tienen a su cargo se encuentran en todos los planes de formación, que siempre han previsto instancias de práctica de los futuros docentes en contexto escolar. En segundo lugar, por su especificidad: están a cargo de instancias curriculares que son exclusivas de la formación docente, que no se encuentran en otros planes de educación superior. Práctica y Residencia son instancias de producción de saber pedagógico y didáctico que viene realizándose por décadas, con características específicas poco estudiadas. Terigi señala la actuación pionera de G. Edelstein, con un estudio sistemático de atravesamientos complejos de la formación docente en la instancia de Prácticas y Residencias (Edelstein,2011, Erausquin et al., 2015). La autonomía de los docentes nunca es absoluta, pues la posición institucional produce restricciones - conscientes o inconscientes, impensadas o naturalizadas - a lo que los docentes pueden hacer o dejar de hacer, pensar, incluso percibir. Pero también, así como plantea restricciones, el carácter institucional de la enseñanza abre posibilidades. La identificación exclusiva de la tarea docente con la enseñanza y su definición como actividad individual, operan una reducción sobre *un conjunto diverso de dimensiones propias del trabajo docente*, que se ubican más allá de la escuela y exceden ampliamente la definición de su empleo. La organización del trabajo docente, en particular la estructura de los puestos de trabajo, es el factor principal que obtura actualmente la posibilidad de desarrollar tareas colaborativas que son

inherentes al carácter colectivo e institucional de la docencia y a los requerimientos de formulación sistemática del saber profesional.

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.** Es un estudio descriptivo exploratorio con análisis cualitativos. Los datos que se analizan fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas, el *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Formador de Profesores de Psicología/Tutor Académico*, que consta de una primera parte acerca de *modelos mentales sobre una situación-problema a analizar y resolver*, y una segunda parte acerca de *Perspectivas y Conceptualizaciones* sobre el quehacer docente. El cuestionario se aplicó a 18 Tutores y 21 Co-tutores, Docentes de "Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de Psicología", de la Universidad de Buenos Aires, en 2013. En este trabajo se presentan y analizan las respuestas a las siguientes preguntas abiertas sobre el quehacer docente: - A su juicio, ¿qué es lo más importante que se *enseña* en el espacio de la asignatura "Práctica de la Enseñanza"? - ¿Qué es lo más importante que *aprenden* los alumnos en el espacio de la asignatura "Práctica de la Enseñanza"? - Según su opinión, ¿Cuáles son los factores que, a su juicio, *favorecen* la construcción de rol del Profesor de Psicología? - ¿Cuáles son los factores que, a su juicio, *dificultan* la construcción del rol del Profesor de Psicología? Para su análisis cualitativo se utilizaron los diagnósticos realizados en 2009 y 2015 (Erasquin et al., *Anuario Investigaciones*, 2009 y 2015) que permitieron avanzar en la construcción conceptual de *categorías* para la interpretación de la información. Se delimitaron *figuras* de enunciación discursiva, dinámicas y complejas, de acuerdo a una orientación cognitiva articulable con la conceptualización de categorías del enfoque socio-cultural y modelos contextualistas entramados con *criterios, límites y modelos de formación del profesorado* en Tutores y Co-Tutores. Se identifica lo que se enseña y se aprende, y se analiza lo que favorece o dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología. Las categorías se interrelacionan, son interdependientes y están atravesadas por tensiones en la construcción y transformación del conocimiento y de la resolución de problemas del rol docente. Por razones metodológicas, se elaboraron *referenciales* basados en la propuesta de Perrenoud (2004). (Ver Anexos).

## ANÁLISIS DE DATOS

¿Qué es lo más importante que se **ENSEÑA** en el espacio de la asignatura "Práctica de la Enseñanza"?

### - Construcción del rol

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se enseña "*La construcción del rol*" en la asignatura Práctica de la Enseñanza es el 16%, y el de Co-Tutores es el 23 %. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 27 (Co-Tutor): *Construir y problematizar la práctica docente para construir un rol docente acorde a las características de cada quien.*

- Sujeto 39 (Tutor): *La construcción del rol docente a través de prácticas.*

### - Aprender con los otros y trabajo en equipo. Comunidad de Aprendizaje

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se enseña "*El aprender con los otros y trabajo en equipo. Comunidad de Aprendizaje*" en la asignatura Práctica de la Enseñanza es el 16%, y el del grupo de Co-Tutores es el 10 %. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 32 (Tutor): *Se aprende con los otros.*

- Sujeto 14 (Co-Tutor): *Que el ritmo que acarrea la tarea de la enseñanza, para lograr el aprendizaje de alumnos y estudiantes, puede hacerse más leve y constructivo si se comparte con otros (compañeros/ docentes) dentro de una comunidad de aprendizaje.*

### - Reflexión sobre la práctica

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se enseña "*La reflexión sobre la práctica*" en la asignatura Práctica de la Enseñanza es el 14%, y el de Co-Tutores es el 7 %. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 5 (Tutor): *Reflexión que lleva intrínseco el compromiso de buscar alternativas en uno mismo y en los demás, así como en el estudio de las propuestas didácticas más actuales, siempre con otros pares.*

- Sujeto 12 (Co-Tutor): *Transitar el espacio de la práctica es un inicio siempre, en el sentido de no repetir, quedarse en lo mismo.*

### - La complejidad de la enseñanza

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se enseña "*La complejidad de la enseñanza*" en la asignatura Práctica de la Enseñanza es el 11%, y el de Co-Tutores no responde (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplo:

- Sujeto 9 (Tutor): *A abordar la práctica de la enseñanza desde una mirada multidimensional, conforme a la complejidad que entraña.*

### - Herramientas, Estrategias y Competencias para organizar y gestionar situaciones de aprendizaje del grupo clase

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se enseñan "*Herramientas, Estrategias y Competencias para organizar y gestionar situaciones de aprendizaje del grupo clase*" en la asignatura Práctica de la Enseñanza es el 11%, y el del grupo de Co-Tutores es el 23 %. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 6 (Co-Tutor): *A construir herramientas para generar la enseñanza- aprendizaje a partir de la creatividad permanente.*

- Sujeto 15 (Tutor): *La enseñanza y presentación de herramientas al docente en formación, como las estrategias indirectas que les son muy útiles a la hora de realizar sus prácticas.*

### - Hacer frente a la heterogeneidad del grupo-clase

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se enseña a "*Hacer frente a la heterogeneidad del grupo-clase*" en Práctica de la Enseñanza es el 8%, y el de Co-Tutores es el 3 %. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 25 (Tutor): *A "practicar", entendiendo a la práctica*



como el uso de herramientas y competencias en contextos institucionales de diversidad e incertidumbre.

- Sujeto 12 (Co-Tutor): *Los alumnos son diferentes, debemos observar, reflexionar, pensar en función de ellos.*

#### - Compromiso ético

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se enseña el "Compromiso ético" en la asignatura Práctica de la Enseñanza es el 5%, y el de Co-Tutores no responde (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplo:

- Sujeto 25 (Tutor): *Formarse no en una técnica sino en una posibilidad de actuación en la sociedad, con un fin y una ética particular.*

#### - Construcción del espacio de la Práctica

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se enseña la "Construcción del espacio de la Práctica" en Práctica de la Enseñanza es el 5%, y el del grupo de Co-Tutores no responde (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplo:

- Sujeto 22 (Tutor) responde: *A los docentes noveles se los acompaña fuertemente en andamiarlos para enfrentar y construir el espacio de la práctica, que genera diversas situaciones.*

#### - Abordaje crítico y reflexivo del rol docente

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se enseña el "Abordaje crítico y reflexivo del rol docente" en Práctica de la Enseñanza es el 5%, y el de Co-Tutores es el 3%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 11 (Tutor): *La construcción del rol desde la modalidad reflexiva y autocrítica.*

- Sujeto 25 (Co-Tutor): *La posibilidad de producir una posición crítica sobre el rol docente ante cada situación educativa, sea ésta de orden institucional, curricular, en el aula o con otros pares.*

#### - Planificar dispositivos y secuencias didácticas

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se enseña a "Planificar dispositivos y secuencias didácticas" en Práctica de la Enseñanza es el 5%, y el de Co-Tutores es el 10%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 20 (Co-Tutor): *Cuestiones referidas a la didáctica: planificación, estrategias, programación.*

- Sujeto 16 (Tutor): *Cuestiones referidas a programación y a planificación, dos aspectos fundamentales para el trabajo docente.*

#### - Hacer frente al grupo de clase

El porcentaje de respuestas de Co-Tutores que sostienen que se enseña a "Hacer frente al grupo de clase" en la asignatura Práctica de la Enseñanza es el 7%, y el de Tutores no responde (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplo:

- Sujeto 24 (Co-Tutor): *Lo más importante que se enseña es a "enfrentarse", en muchos casos por primera vez, a situaciones reales de prácticas.*

#### - Vincular el saber docente con la realidad del aula

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se enseña a "Vincular el saber docente con la realidad del aula" en Práctica de la Enseñanza es el 3%, y el de Co-Tutores es el 3%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 30 (Tutor): *Articulación posible de todo lo que aprendieron, con la realidad del aula y la transmisión de ese saber.*

- Sujeto 8 (Co-Tutor) : *Se enseña a entrecruzar las teorías de la enseñanza y el aprendizaje con la impronta subjetiva de la propia experiencia en el campo (prácticas en los niveles medios y superior).*

#### - La pasión y el disfrute de la enseñanza

El porcentaje de respuestas de Co-Tutores que sostienen que se enseña "La pasión y el disfrute de la enseñanza" en Práctica de la Enseñanza es el 10%, y el de Tutores no responde (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplo:

- Sujeto 38 (Co-Tutor) : *A disfrutar de la docencia, a animarse a más, a ponerse en el lugar del otro, a tolerar la incertidumbre y accionar sobre lo imprevisto que la docencia puede presentar.*

¿Qué es lo más importante que se **APRENDE** en el espacio de la asignatura "Práctica de la Enseñanza"?

#### - Planificar dispositivos y secuencias didácticas

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se aprende a "Planificar dispositivos y secuencias didácticas" en Práctica de la Enseñanza es el 21%, el de Co-Tutores es el 18%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 31 (Tutor) : *A armar un programa y planificar las clases y llevarlas a cabo.*

- Sujeto 28 (Co-Tutor): *Aprender a planificar, a desarrollar una clase, a evaluar.*

#### - Aprender de los otros y con los otros: Comunidad de Aprendizaje

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que "Aprender de los otros y con los otros: Comunidad de Aprendizaje" se aprende en Práctica de la Enseñanza es 18%, y el de Co-Tutores es 11%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 15 (Tutor): *Trabajar el rol docente desde la comunidad de aprendizaje.*

- Sujeto 17 (Co-Tutor): *A trabajar en comunidad de aprendizaje y a ir construyendo su rol docente.*

#### - La complejidad de la construcción del rol

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se aprende "La complejidad de la construcción del rol" en la asignatura Práctica de la Enseñanza es el 18%, y el de Co-Tutores es el 11%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 7 (Tutor): *Construir y revisar el rol docente, sus alcances, sus implicancias y su potencialidad creadora.*

- Sujeto 25 (Co-Tutor): *Comenzar a obtener un saber hacer autónomo respecto al rol docente.*

#### - Herramientas y Estrategias para organizar y gestionar situaciones de aprendizaje del grupo clase

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se aprende "Herramientas y Estrategias para organizar y gestionar situaciones de aprendizaje del grupo clase" en Práctica de la Enseñanza es el 15%, y el de Co-Tutores es el 9%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 22 (Tutor): *Utilización de diferentes estrategias didácticas. Habilidades.*

- Sujeto 20 (Co-Tutor): *Habilidades vinculadas al saber hacer, específico del área de la didáctica.*

#### - Compromiso ético

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se aprende “*Compromiso ético*” en la asignatura Práctica de la Enseñanza es el 9%, y el de Co-Tutores es el 3%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 1 (Tutor): *Implica un compromiso ético-político ineludible.*
- Sujeto 34 (Co-Tutor): *A entender que para ser docente no hay que ser un oráculo sino poder transmitir una posición ética.*

#### - Organizar y animar situaciones de aprendizaje

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se aprende “*Organizar y animar situaciones de aprendizaje*” en Práctica de la Enseñanza es el 6%, y el de Co-Tutores no responde (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 19 (Tutor): *A tomar decisiones sobre qué hacer en una clase.*

#### - Reflexión sobre la práctica

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se aprende la “*Reflexión sobre la práctica*” en la asignatura Práctica de la Enseñanza es el 3%, y el de Co-Tutores es el 6%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 5 (Tutor): *A pensar antes, a evaluar-se, previamente para luego del silencio activo, de las ideas de la reflexión, llevar adelante la propuesta de trabajo.*
- Sujeto 12 (Co-Tutor): *Reflexionar, observar y volver a reflexionar.*

#### - Abordaje reflexivo del propio rol docente

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se aprende el “*Abordaje reflexivo del propio rol docente*” en la Práctica de la Enseñanza es el 3%, y el de Co-Tutores no responde (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplo:

- Sujeto 11 (Tutor): *La reflexión sobre la construcción del propio rol docente.*

#### - Construcción del espacio de la práctica

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se aprende “*Construcción del espacio de la práctica*” en la asignatura Práctica de la Enseñanza es el 3%, y el de Co-Tutores no responde (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplo:

- Sujeto 32 (Tutor): *A que este dispositivo de práctica luego se replique en otros ámbitos.*

#### - Hacer frente a la heterogeneidad del grupo-clase

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que se aprende a “*Hacer frente a la heterogeneidad del grupo-clase*” en Práctica de la Enseñanza es el 3%, y el de Co-Tutores no responde (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplo:

- Sujeto 9 (Tutor): *A observar, conocer, analizar los contenidos y los sujetos con quienes interviene el profesor.*

#### - Práctica del ejercicio del rol

El porcentaje de respuestas de Co-Tutores que sostienen que se aprende “*Práctica del ejercicio del rol*” en la asignatura Práctica de la Enseñanza es el 15 %, y el de Tutores no responde (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplo:

- Sujeto 25 (Co-Tutor): *El atravesar un primer espacio de práctica.*

#### - A hacer frente al grupo-clase y perder el miedo

El porcentaje de respuestas de Co-Tutores que sostienen que se aprende “*A hacer frente al grupo-clase y perder el miedo*” en Práctica de la Enseñanza es el 9 %, y el de Tutores no responde (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplo:

- Sujeto 24 (Co-Tutor): *Perder el miedo a “pararse” frente a un grupo clase.*

#### - Pasión y disfrute del enseñar

El porcentaje de respuestas de Co-Tutores que sostienen que se aprende “*Pasión y disfrute del enseñar*” en la asignatura Práctica de la Enseñanza es el 6 %, y el de Tutores no responde (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplo:

- Sujeto 38 (Co-Tutor): *Que se requiere compromiso pero se obtienen muchas satisfacciones.*

#### - A vincular las teorías con las actividades de enseñanza y aprendizaje

El porcentaje de respuestas de Co-Tutores que sostienen que se aprende “*A vincular las teorías con las actividades de enseñanza y aprendizaje*” en Práctica de la Enseñanza es el 11%, y el de Tutores no responde (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplo:

- Sujeto 8 (Co-Tutor): *A construir un rol docente a partir del marco teórico, la experiencia desde las prácticas y el recorrido propio de cada sujeto.*

“**Los factores que favorecen**” la construcción del rol profesional de los Profesores en Psicología en Formación, según los Tutores y Co-Tutores

#### - Aprender con los otros y de los otros: comunidad de aprendizaje y trabajo en equipo.

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que “*Aprender con los otros y de los otros: comunidad de aprendizaje y trabajo en equipo*” favorece la construcción del rol del profesor de Psicología es el 22%, y el de Co-Tutores es el 30 %. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 14 (Co-Tutor): *Escuchar a otros dentro de la comunidad de aprendizaje favorece la construcción del rol*
- Sujeto 1 (Tutor): *Interactuar con sus pares, compartir y reflexionar conjuntamente favorece la construcción del rol.*

#### - La experiencia de la práctica del ejercicio del rol

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que “*La experiencia de la práctica del ejercicio del rol*” favorece la construcción del rol del profesor de Psicología es 19%, y el de Co-Tutores es 13 %. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 21 (Tutor): *La posibilidad de hacer prácticas docentes en Nivel Medio y Superior favorece la construcción del rol*
- Sujeto 10 (Co-Tutor): *Tener prácticas profesionales que sean prácticas del ejercicio del rol docente favorece la construcción del rol*

#### - La reflexión sobre la práctica

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que “*La reflexión sobre la práctica*” favorece la construcción del rol del

profesor de Psicología es el 17%, y el de Co-Tutores es el 15%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 11 (Tutor): *La reflexión fundamentada y crítica sobre la práctica* favorece la construcción del rol del profesor de Psicología.

- Sujeto 27 (Co-Tutor): *Potenciar espacios de reflexión durante el proceso de las prácticas en nivel superior y nivel medio* favorece la construcción del rol del profesor de Psicología.

#### - Las estrategias para organizar y gestionar situaciones de aprendizaje del grupo clase

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“Las estrategias para organizar y gestionar situaciones de aprendizaje del grupo clase”* favorecen la construcción del rol del profesor de Psicología es el 11%, y el de Co-Tutores es el 13%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 3 (Co-Tutor): *Estrategias didácticas, que en general, la gente se vuelve muy abierta a su incorporación,* favorecen la construcción del rol del profesor de Psicología.

- Sujeto 32 (Tutor): *Animarse al abordaje de contenidos a través de estrategias directas e indirectas y hacer puente* favorecen la construcción del rol del profesor de Psicología.

#### - Los conocimientos y habilidades desarrollados en su formación como psicólogos

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“Los conocimientos y habilidades desarrollados en su formación como psicólogos”* favorecen la construcción del rol del profesor de Psicología es el 8%, y el de Co-Tutores es el 13%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 13 (Co-Tutor): *Todo lo relacionado a la formación como psicólogo puede ser muy favorecedor, muy valioso para la comprensión de todos los procesos que se ponen en juego en el “interjuego” entre enseñar y aprender.*

- Sujeto 2 (Tutor): *Los conocimientos no explotados suficientemente todavía, lo que como psicólogos podemos poner en juego en cuanto a los modos en que aprenden los sujetos Ese conocimiento, si es amplio, favorece la flexibilidad de un modo que no puede repetirse en otros ámbitos*

#### - Las competencias en el saber teórico

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“Las competencias en el saber teórico”* favorecen la construcción del rol del profesor de Psicología es el 8%, y el de Co-Tutores es el 10%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 6 (Co-Tutor) : *La competencia teórica...la claridad conceptual* favorece la construcción del rol del profesor de Psicología..

- Sujeto 16 (Tutor): *Una buena base teórica desde donde pararse (a nivel del campo de la psicología y de la pedagogía)* favorece la construcción del rol del profesor de Psicología.

#### - El conocimiento de la realidad educativa

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“El conocimiento de la realidad educativa”* favorece la construcción del rol del profesor de Psicología es el 6%, y Co-Tutores no responde (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplo:

- Sujeto 26 (Tutor): *Estar al tanto de la realidad educativa; de las características del grupo-clase* favorece la construcción

del rol del profesor de Psicología.

#### - La distinción entre intervención clínica e intervención pedagógica

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“La distinción entre intervención clínica e intervención pedagógica”* favorece la construcción del rol del profesor de Psicología es el 6%, y el Co-Tutores no responde (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplo:

- Sujeto 23 (Tutor): *Que ayuden a distinguir entre una intervención clínica y una intervención educativa* favorece la construcción del rol del profesor de Psicología.

#### - El deseo de enseñar

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“El deseo de enseñar”* favorece la construcción del rol del profesor de Psicología es el 3%, y el de Co-Tutores es el 7%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 31 (Tutor): *El deseo* favorece la construcción del rol del profesor de Psicología.

- Sujeto 18 (Co-Tutor): *El deseo de ser docente* favorece la construcción del rol del profesor de Psicología.

**“Los factores que *dificultan*” la construcción del rol profesional de los Profesores en Psicología en Formación, según los Tutores y Co-Tutores**

#### - La confusión entre el rol de Psicólogo y el rol de Profesor de Psicología

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“La confusión entre el rol de Psicólogo y el rol de Profesor de Psicología”* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología es el 26%, y el de Co-Tutores es el 10%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 26 (Tutor): *La dificultad para desprenderse del rol de “licenciado”, no pudiendo separar el ámbito clínico del educativo* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología

- Sujeto 12 (Co-Tutor): *Ser psicólogos y profesores hace que nos tentemos de “psicologizar” pero la construcción del rol no se termina, se enriquece o no,* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología.

#### - La soledad en el trabajo docente

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“La soledad en el trabajo docente”* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología es el 13%, y el de Co-Tutores es el 7%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 21 (Tutor): *Aislamiento, no contar con colegas y/o docentes que acompañen el proceso,* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología.

- Sujeto 24 (Co-Tutor): *El trabajar en soledad* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología.

#### - Las características del sistema educativo y las variables socio-económicas-políticas

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“Las características del sistema educativo y las variables socio-económicas-políticas”* dificultan la construcción del rol del

profesor de Psicología es el 13%, y el de Co-Tutores es el 23%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 8 (Co-Tutor): *Las instituciones burocratizadas que limitan la tarea del profesor y se oponen a estrategias de enseñanza innovadoras* dificultan la construcción del rol del profesor de Psicología.

- Sujeto 21 (Tutor): *Contexto adverso para ejercer el rol docente* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología.

#### - Las dificultades para la reflexión y revisión de la práctica

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“Las dificultades para la reflexión y revisión de la práctica”* dificultan la construcción del rol del profesor de Psicología es el 10%, y el de Co-Tutores es el 3%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 26 (Tutor): *La falta de autocrítica* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología.

- Sujeto 6 (Co-Tutor) : *La imposibilidad de replantearse su práctica* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología.

#### - Los componentes actitudinales

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“Los componentes actitudinales”* dificultan la construcción del rol del profesor de Psicología es el 6%, y Co-Tutores no responden (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplo:

- Sujeto 32 (Tutor): *La queja. El malestar. El no te metas. El: no se puede; El: estos no entienden nada; El: no te gastes,* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología.

#### - La escasa competencia interpersonal

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“La escasa competencia interpersonal”* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología es el 6%, y el de Co-Tutores es el 7%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 37 (Co-Tutor): *La falta de límites en la relación docente-alumno* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología.

- Sujeto 21 (Tutor): *Escasas competencias interpersonales* dificultan la construcción del rol del profesor de Psicología.

#### - La escasa competencia en el saber teórico

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“La escasa competencia en el saber teórico”* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología es el 6%, y el de Co-Tutores es el 7%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 26 (Tutor): *El no formarse y no estudiar* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología.

- Sujeto 35 (Co-Tutor): *Escaso dominio de la materia a enseñar* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología.

#### - Las dificultades para ampliar/expandir las prácticas del ejercicio del rol

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“Las dificultades para ampliar/expandir las prácticas del ejercicio del rol”* dificultan la construcción del rol del profesor de Psicología es el 6%, y el de Co-Tutores es el 13%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo) Ejemplos:

- Sujeto 38 (Co-Tutor): *Escasa carga horaria de la práctica en*

*campo (en la formación)* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología.

- Sujeto 11 (Tutor): *Escasez de tiempo para mejorar y profundizar las prácticas (muy acotado en algunos casos)* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología.

#### - Los supuestos vinculados a las trayectorias escolares

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“Los supuestos vinculados a las trayectorias escolares”* dificultan la construcción del rol del profesor de Psicología es el 6%, y Co-Tutores no responden (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 19 (Tutor): *Sus propias trayectorias escolares, las cuales muchas veces basadas en prejuicios que no permiten un mejor abordaje y análisis del sujeto educativo* dificultan la construcción del rol del profesor de Psicología.

#### - La falta de compromiso en ejercicio del rol

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“La falta de compromiso en ejercicio del rol”* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología es el 4%, y el de Co-Tutores es el 13%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 27 (Co-Tutor): *El que algunos alumnos permanecen en el rol de estudiante, sin comprometerse en la formación y en el ejercicio del rol de Profesor* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología.

- Sujeto 7 (Tutor): *Las dificultades en el reconocimiento de la responsabilidad que entraña el ejercicio del rol docente y su multideterminación* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología.

#### - La falta de motivación por enseñar

El porcentaje de respuestas de Tutores que sostienen que *“La falta de motivación por enseñar”* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología es el 4%, y el de Co-Tutores es el 17%. (Ver Tablas 3 y 4 en Anexo). Ejemplos:

- Sujeto 18 (Co-Tutor): *No tener ganas de ser docentes y hacer la carrera por otros motivos* dificulta la construcción del rol

- Sujeto 15 (Tutor): *No todos los alumnos se anotan al profesorado por vocación docente y muchos lo hacen teniendo en consideración sólo como otra salida laboral* dificulta la construcción del rol del profesor de Psicología.

#### Reflexiones finales: articulación de perspectivas

En primer lugar, la mayor parte de los Tutores y Co-tutores sostienen que, en la asignatura Didáctica Especial y Práctica de Enseñanza de Psicología, **se enseña a construir un rol social, el rol docente**, se enseña a ser profesores y a posicionarse como tales. Con una mayor frecuencia en Co-tutores, las respuestas de este conjunto no se diferencian demasiado cualitativamente entre Tutores y Co-tutores. El rol, como en la acepción de Edwards, Assael y López (1990), es concebido como una construcción que se adapta a la singularidad personal y situacional “de cada quien”, no algo fijo, predeterminado en detalle, prescriptivo, ni integrando un guión externamente definido en detalle. En segundo lugar, adquiere relevancia, en lo que se enseña, tanto en Tutores y Co-tutores, el *aprender de los otros y con los otros* en un dispositivo de interacción-participación denominado por todos *comunidad de apren-*

dizaje (Erausquin et al., 2015), que incluye en algunas respuestas explícitamente, el *trabajo en equipo*, co-construido. La importancia de esta categoría de *comunidad de aprendizaje*, de cuño socio-cultural (Rogoff, 1997, Wenger, 2001), en el discurso de Tutores y Co-Tutores, inclina la perspectiva y conceptualización de los Formadores hacia una *modalidad formativa co-constructiva*, en la acepción de Monereo (2010), como construcción conjunta, co-configurativa, inter-agencial, a través de andamiajes, negociación y apropiación participativa de significados, como la que desarrollan ampliamente los enfoques socio-culturales de la *acción mediada*. Son los Tutores quienes más afirman las bases del *trabajo en equipo* en la acción futura de los docentes en formación, desarrollando componentes más estratégicos que los que enuncian los Co-Tutores, como el que expresa la respuesta "se enseña a hacer comunidad". En tercer lugar, adquiere relevancia, con mayor frecuencia en Tutores que en Co-Tutores, la *reflexión sobre la práctica*, que, en la modelización de Monereo (2010) corresponde a la *modalidad formativa re-constructiva*. Esta modalidad promueve la indagación permanente del quehacer, autocrítica y sistemática, en y a través del conflicto y la implicación, lo que se refleja también en respuestas vinculadas a la autobiografía, los portfolios y los análisis de casos. En cuarto lugar, se presenta en Tutores una respuesta que no aparece en Co-Tutores: *la complejidad de la enseñanza*. En general, son los Tutores los que acentúan lo complejo y lo estratégico de la enseñanza y la formación de enseñantes. Los Co-tutores parecen vivir la experiencia como una transición entre el docente en formación y el docente formador, y al estar más próximos a los docentes en formación, sus imágenes son más vívidas y frescas en relación al aquí y ahora de la experiencia sensible. En quinto lugar, en Tutores aparecen respuestas sobre *herramientas, estrategias y competencias para organizar y gestionar situaciones de aprendizaje del grupo clase*, y en cambio en Co-Tutores, esa figura concentra una frecuencia de respuestas equivalente a la de *la construcción del rol*, con la posibilidad de construir y no sólo utilizar herramientas, desarrollar habilidades, actitudes y aptitudes, valorándose las estrategias didácticas y el espacio de la comisión de prácticos como el laboratorio en el que se ensayan las mismas. En sexto lugar, en Tutores, y en menor proporción en Co-Tutores, aparece el *hacer frente a la heterogeneidad del grupo-clase*, mencionando respuestas a diferentes sujetos, particularidades de cada nivel, contextos de diversidad e incertidumbre, en Tutores, y respuestas más simples, como "los alumnos son diferentes, debemos pensar en función de ellos", en Co-Tutores. En séptimo lugar, en Tutores, y ausente en Co-Tutores, el *compromiso ético* con el aprendizaje de los otros. En octavo lugar, en Tutores, y ausente en Co-Tutores, la *construcción del espacio de la práctica*, con componentes vinculados al andamiaje y acompañamiento de los docentes en formación para construir el espacio, reafirmando el mayor alcance estratégico de las respuestas de Tutores con relación a las de Co-Tutores. En noveno lugar, en Tutores, y con ligera acentuación en Co-Tutores, *planificar disposi-*

*tivos y secuencias didácticas*, con componentes procedimentales, técnicos, del saber hacer, lo cual coloca al dispositivo de formación, en algunos aspectos, próximo a la *modalidad pre-constructiva*, en tanto modelización y anticipación de cursos de acción, ponderación de tiempos y espacios, pre-determinación, organización. En décimo lugar, en Tutores y Co-Tutores, *vincular el saber docente con la realidad del aula*, hacer puente, entretener, entamar. Los Co-tutores presentan, a su vez, un tipo de respuestas: *la pasión y el disfrute de la enseñanza*, vinculadas a lo emocional, la pasión y el placer, que significativamente no aparece en Tutores, subrayando esa proximidad con lo vivencial en los Co-tutores, a diferencia de lo complejo, lo conceptual, lo estratégico, que predomina en los Tutores. Resulta significativo el análisis de cuánto de lo que aparece en las respuestas a *qué se enseña*, tanto en Tutores y en Co-tutores, se mantiene en la ponderación de *qué se aprende*, no porque pensemos que todo lo que se enseña tiene que aprenderse, o que sólo aprendemos lo que primero se nos ha enseñado, sino porque resulta de interés la posibilidad de confrontar a Tutores y Co-Tutores con esa distancia entre lo que piensan que enseñan y lo que piensan que sus alumnos aprenden. En primer lugar, en las respuestas sobre qué se aprende, se destaca la figura de *Planificar dispositivos y secuencias didácticas*, con importante frecuencia de respuestas, en Tutores y Co-Tutores, denotando una acentuación de los aspectos procedimentales, el saber hacer, anticipar acciones, ponderar tiempos y espacios, en lo que piensan que *aprenden sus alumnos*. En segundo lugar, *Aprender de los otros y con los otros: Comunidad de Aprendizaje*, más acentuado en Tutores que en Co-tutores. En tercer lugar, *La complejidad de la construcción del rol*, más acentuado en Tutores que en Co-tutores. En cuarto lugar, *Herramientas y Estrategias para organizar y gestionar situaciones de aprendizaje del grupo clase*, nuevamente más en Tutores que en Co-Tutores, con aspectos más creativos, en relación a la gestión de la enseñanza-y-el-aprendizaje del grupo clase. En quinto lugar, *Compromiso ético*, mucho más acentuado en Tutores que en Co-tutores. En sexto lugar, *Organizar y animar situaciones de aprendizaje* sólo en Tutores. En séptimo lugar, *Reflexión sobre la práctica*, con frecuencia en Co-tutores. En octavo lugar, *Abordaje reflexivo del propio rol docente*, sólo en Tutores. En noveno y décimo lugar, sólo en Tutores, *Construir el espacio de la práctica* y *Hacer frente a la heterogeneidad del grupo clase*. En cambio, sólo en Co-Tutores, sin respuestas en Tutores: *Práctica del ejercicio del rol*, *A hacer frente al grupo clase y perder el miedo*, *Pasión y disfrute del enseñar*, y *A vincular las teorías con las actividades de enseñanza y aprendizaje*. En general, las respuestas sobre lo que se aprende, en relación con lo que se enseña, según Tutores y Co-Tutores, acentúan lo procedimental, la planificación didáctica y las herramientas/estrategias. Y se reitera la mayor presencia de respuestas pensantes, reflexivas y estratégicas en Tutores, y de respuestas sencillas, sensibles, emocionales en Co-Tutores. En cuanto a los **factores que favorecen la construcción del rol del Profesor de Psicología**, el primero en orden de frecuencia, tanto en

Tutores como en Co-Tutores - con mayor porcentaje en estos últimos - es *Aprender con los otros y de los otros: comunidad de aprendizaje y trabajo en equipo*, tendiendo de nuevo a la *modalidad formativa co-constructiva* como prioritaria. En segundo lugar, tanto en Tutores como en Co-tutores, *La experiencia de la práctica del ejercicio del rol*, subrayando, en la línea de Contreras Domingo (op.cit., 2013), el valor del saber de la experiencia, lo que nos pasa, que convoca a la construcción de sentido, a la incertidumbre creativa. En tercer lugar, tanto en Tutores como en Co-Tutores, *La reflexión sobre la práctica*, apuntando nuevamente a la *modalidad formativa re-constructiva* (Monereo, 2010). En cuarto lugar, en Tutores y Co-Tutores, *Estrategias para organizar y gestionar situaciones de aprendizaje del grupo clase*, con una re-contextualización actualizada de la *modalidad pre-formativa*, acentuando el valor de la planificación, pero en un plano estratégico para la gestión de aprendizaje de sus alumnos. En quinto lugar, un factor importante, *Los conocimientos y habilidades desarrollados en su formación como psicólogos*, con frecuencia significativa en Tutores y Co-Tutores, recupera saberes formativos apropiados por los alumnos en la Licenciatura en Psicología, sobre las etapas de la vida, sobre el aprendizaje, sobre los grupos, y lo intersubjetivo. En sexto lugar, *Las competencias en el saber teórico*, también significativa en Tutores y Co-tutores, subrayando el valor de lo teórico-conceptual y la competencia en su utilización y dominio. Sólo para Tutores, en séptimo y octavo lugar, *El conocimiento de la realidad educativa* y *La distinción entre intervención clínica e intervención pedagógica* constituyen factores que favorecen la construcción del rol del profesor en Psicología. Nuevamente, se expande la mirada de los Tutores más allá del aquí y ahora de la experiencia, más en relación al futuro profesional de los profesores en formación y la dimensión estratégica e institucional. Y finalmente, en noveno lugar para Tutores y séptimo para Co-Tutores, *El deseo de enseñar* favorece la construcción del rol del profesor de Psicología, con una mirada sobre lo dinámico, la pulsión, el deseo, el interés, lo que se ha dado en llamar motivación, y que también convoca a una vertiente psicoanalítica del pensamiento, compatible con los modelos apropiados sobre la subjetividad. En cuanto a los **factores que dificultan la construcción del rol del profesor de Psicología**, ocupa el primer lugar en Tutores y Co-Tutores, con una significativamente mayor frecuencia en Tutores, *La confusión entre el rol de Psicólogo y el rol de Profesor de Psicología*, aludiendo a muy diversos componentes, como no separar lo clínico de lo pedagógico, no aceptar indicaciones o evaluaciones desde el rol de “licenciado” - una importante parte de los profesores en formación acceden al Profesorado al terminar la Licenciatura, o años después -, la soberbia de creer que lo saben todo, la tendencia a leer los fenómenos con una mirada exclusivamente clínica, o interpretar comportamientos, trabajar en la “escucha” analítica. Se releva una aparición - interesante - en Co-Tutores, de la primera persona del plural, como revisando autocríticamente “su” propia tendencia a “psicologizar”; nuevamente, más próximos a los profesores

de Psicología en formación. En segundo lugar, en Tutores y Co-Tutores, *La soledad en el trabajo docente*, contrapunto necesario de la “comunidad de aprendizaje”, soledad referida al aislamiento futuro en el trabajo institucional, que no valora ni premia ni posibilita lo colectivo ni la inter-agencia, pero también a posturas individualistas, o de no compromiso con la *comunidad de práctica* en el aprendizaje de la enseñanza. En tercer lugar en Tutores, pero en primer lugar en Co-tutores, *Las características del sistema educativo y las variables socio-económicas-políticas*, en lo que aparece fuerte conciencia de lo institucional futuro como obstáculo: los escenarios educativos escolares y su falta de estímulo a los proyectos colectivos, a la innovación y creatividad, a la *comunicación reflexiva* como *estructura de inter-agencialidad* (Engeström et al., 1997). Es interesante que, en esta figura, dominante en Co-tutores, pero relevante también en Tutores, la posición frente a los contextos laborales es fuertemente crítica, y la consideración de “lo institucional” como burocrático, no promovedor de cambios, es la que domina, no habiendo consideraciones al hecho de que su “comunidad de práctica y aprendizaje” actual, tan valorada, es también parte de “lo institucional” -académico, universitario, formativo-, y de que ellos, tutores y co-tutores, también son parte de las instituciones educativas a transformar. Si la inclusión educativa merece ser un objetivo, sólo se justifica si las instituciones a las que incluimos y en las que nos incluimos se transforman, en direcciones consensuadas, factibles y posibles. En cuarto lugar, en Tutores y Co-Tutores, con mayor dominancia en los primeros, *Las dificultades para la reflexión y revisión de la práctica*, están situadas tanto en lo externo como en lo interno, tanto en lo institucional como en lo personal, como por ejemplo, en “la falta de autocrítica”. En una dirección similar, sólo en Tutores, *Los componentes actitudinales* comprenden respuestas singulares muy ricas en la descripción de actitudes y posicionamientos de escaso compromiso de los “profesores en formación”. En Tutores y Co-Tutores, *La escasa competencia interpersonal*, con respuestas nítidas sobre la “falta de empatía” y “escasa competencia socio-emocional” de los profesores en formación, señalando la distancia, la salvaguarda en lo teórico, o el “no-te-metás”. Lo mismo, en Tutores y Co-Tutores, *La escasa competencia en el saber teórico*, en relación a falencias de lo aprendido a la hora de transmitirlo, o falta de capacidades de dominio teórico disciplinar o pedagógico. Estas tres últimas figuras categoriales están fuertemente situadas en las “escasas competencias” - ¿discapacidades? - de los profesores en formación, sus alumnos. Finalmente, en Tutores y Co-Tutores, *Las dificultades para ampliar/expandir las prácticas del ejercicio del rol*, nuevamente centradas en el peso de “lo institucional”.

Resulta significativo, para cerrar esta habilitación de voces, pensares y sentires, descubrir cómo un mismo sujeto puede aludir a la Psicología - saber y profesión - como factor que favorece y como factor que dificulta la construcción del rol del Profesor de Psicología, enfocando la dualidad.

Sujeto 2, en respuesta a “factores que favorecen” la construcción del rol de profesor de Psicología: “conocimientos

no explotados suficientemente todavía, lo que como psicólogos podemos poner en juego en cuanto a los modos en que aprenden los sujetos. Ese conocimiento, si es amplio, favorece la flexibilidad como profesor, y en respuesta a “factores que dificultan la construcción del rol de profesor de Psicología”: “la toma de posición en un dispositivo distinto al de aprendizaje, confundiendo el rol con el del psicólogo, exacerbado por el imaginario institucional de lo que puede/debe hacer un profesor de Psicología”. Sujeto 15, en respuesta a “factores que favorecen” la construcción del rol de profesor de Psicología: “el conocimiento de la disciplina psicológica, y de las características de las etapas evolutivas”, y en respuesta a “factores que dificultan la construcción del rol de profesor de Psicología”, “al ser licenciados o profesionales en ejercicio, no admiten que se les hagan comentarios o sugerencias”. Ni más ni menos que la complejidad de la realidad, atravesada por contradicciones y tensiones con las que es necesario trabajar en el plano personal, interpersonal, institucional y cultural (Rogoff, 1997). El desafío sigue situado en la metabolización de tensiones entre aspectos opuestos, que se tornan mutuamente excluyentes: lo institucional y lo personal, lo que favorece y lo que dificulta. O bien sigue atribuyéndose fracaso o dificultad a restricciones localizadas en la “falta” de compromiso, o de capacidades, o de competencias de los *profesores de Psicología en formación*. Hay en Tutores y Co-Tutores - aunque más en los segundos - una tendencia a reinstalar la “teoría del déficit”, localizando limitaciones en sus alumnos como individuos, en lugar de la comprensión de dificultades y la habilitación de potencialidades, para su desarrollo en tramas inter-relacionales que habitan contextos interpersonales y sociales. Las respuestas por momentos resultan dilemáticas, y por momentos se inclinan a tomar sólo lo bueno y lo malo perdiendo matices, sin descubrir el desafío de ensayar la construcción de puentes de sentidos, para evitar la reducción a uno de los polos del problema, o la escisión entre posiciones o fuerzas contrarias. Lo mismo ocurre con “lo institucional”, “el sistema educativo”, que se convierte en burocrático, lo que obtura, lo que impide, relativo al futuro, situado después de su inmersión en la “comunidad de práctica” de la asignatura. Y sin embargo, cuando hablan de este espacio transicional del “aprender con otros”, también ello es parte de “lo institucional” Lo que confirma aquello que J. Valsiner (2015) ha venido señalando en el marco de la construcción epistémica: es necesario sostener no el dualismo pero sí la dualidad, la separación mutuamente incluyente, entre persona y sociedad, porque de esa tensión sin resolver puede surgir la novedad, lo que conserve del pasado pero también rompa con él, lo que recupere, de-construya y anticipe algo diferente. Ni la sociedad como conjunto desarraigado del sentir personal, ni el individuo que se supone hacedor único y unívoco de su destino; hace falta la reflexividad personal-colectiva des- y re-haciendo *unidades de análisis* para la comprensión de los problemas y para la intervención pedagógica y psico-educativa, si las concebimos como *creación*. Muchas intuiciones o *aperturas* aparecen en la diversidad de

respuestas recogidas en este tramo de indagación, como las que se proyectan estratégicamente en la multiplicación de espejos del porvenir en los Tutores, y las que capturan la intensidad de la vivencia y el sentir empático del presente, como la prefiguración de lo escarpado del camino de la profesión, en los Co-Tutores. La investigación profundizará el análisis de lo hallado, en este trayecto, articulando asimismo con el equipo docente la transferencia de herramientas y estrategias de intervención para un enfoque re-elaborativo de perspectivas, conceptualizaciones y análisis de situaciones problema de la praxis docente. Una cita de Pablo Freire (2013) que resulta oportuno re-contextualizar: “La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello que está ahí, porque somos *proyectos* y *tenemos proyectos para el mundo*, que surgen de nuestros sueños y deseos. La educación tiene sentido porque mujeres y hombres aprendieron que se hacen y rehacen aprendiendo y pudieron asumirse como seres capaces de saber qué saben y de saber qué no saben. La conciencia del mundo y de mí me hacen ser no sólo en el mundo sino *con él* y *con otros*, capaz de intervenir y no sólo adaptarme a él. Cambiar el mundo es tan difícil como posible”.

**ANEXO I**  
**CONSTRUCCIÓN REFERENCIAL PREGUNTA 17 TUTORES - 2013**  
 ¿Qué es lo más importante que se **ENSEÑA** en el espacio de la asignatura "Práctica de la Enseñanza"?

<b>RESPUESTAS</b>	<i>SE ENSEÑA</i>
- A construir un rol social.S2 - La construcción del rol docente.S15 - El ejercicio y formación del Rol Docente.S15 - Construcción de habilidades metacognitivas.S22 - Las creencias sobre el lenguaje del docente, el alumno, la enseñanza y el aprendizaje y cómo esto se lleva a la propia práctica.S31 - La construcción del rol docente a través de prácticas. S39	Construcción del rol (6 respuestas: 16%)
- Dicha reflexión compartida lleva también a ponderar el trabajo en equipo y en este sentido pienso que durante la cursada también podríamos decir que se "enseña" a conformar una comunidad de aprendizaje, enseñanza que por decantar en una experiencia deja una huella importante.S21 - A hacer COMUNIDAD.S32 - Se aprende con los otros. S32 - Creo que la comunidad de aprendizaje es un dispositivo que promueve este tipo de aprendizaje al interior del grupo. S22 - Trabajar en grupo / con grupos.S20 - Ponderar el trabajo en equipo.S21	Aprendizaje con los otros y trabajo en equipo. Comunidad de Aprendizaje (6 respuestas: 16%)
- El camino más alentador, prometedor y eficaz para un docente es el mantener, sostener y practicar la reflexión de su práctica.S5 - Reflexión que lleva intrínseco el compromiso de buscar alternativas en uno mismo y en los demás, así como en el estudio de las propuestas didácticas más actuales, siempre con otros pares.S5 - Durante toda la cursada se enfatiza en torno a la "reflexión sobre la práctica", al hecho de ejercitar un espacio/tiempo, tanto de autorreflexión como de reflexión compartida con otros colegas, con el propósito de seguir aprendiendo, enriqueciéndose y superándose en el ejercicio del rol docente. S21 - La reflexión permanente sobre la propia práctica docente.S31 - Se trabaja con modalidad acción-reflexión-acción el programa y los espacios de práctica.S32	Reflexión sobre la práctica (5 respuestas: 14%)
- Comprender que las decisiones en el aula son políticas y en ellas intervienen concepciones implícitas sobre enseñar, aprender, sujetos, etc.S1 - Lo más complejo es enseñar, a través de las prácticas, que el docente es promotor de encuentros o desencuentros con el conocimiento.S1 - A abordar la práctica de la enseñanza desde una mirada multidimensional, conforme la complejidad que entraña.S9 - La multiplicidad de variables que atraviesan las prácticas educativas.S26	La complejidad de la enseñanza (4 respuestas: 11%)
- Enseñamos herramientas y a utilizar esas herramientas a la hora de planificar una clase y a la hora de ejercer el rol docente.S4 - La enseñanza y presentación de herramientas al docente en formación, tales como las estrategias indirectas que les son muy útiles a la hora de realizar sus prácticas.S15 - Utilizar estrategias que posibiliten el debate.S19 - El "saber hacer" S30	Herramientas, Estrategias y Competencias para organizar y gestionar situaciones de aprendizaje del grupo clase (4 respuestas: 11%)
- Contemplar con qué tipo de sujeto se va a trabajar.S20 - Las particularidades de los sujetos de cada nivel.31 - A "practicar", entendiendo a la práctica como el uso de herramientas y competencias en contextos institucionales de diversidad e incertidumbre.S25	Hacer frente a la heterogeneidad del grupo-clase (3 respuestas: 8%)
- Que formarse no en una técnica sino en una posibilidad de actuación en la sociedad, con un fin y una ética particular.S2 - El compromiso con el aprendizaje de otros.S22	Compromiso ético (2 respuestas: 5%)
- El trabajo en espacios dialógicos, colaborativos.S39 - A los docentes noveles se los acompaña fuertemente en andamiarlos para enfrentar y construir el espacio de la práctica, que genera diversas situaciones.S22	Construcción del espacio de la práctica (2 respuestas: 5%)
- El abordaje crítico y reflexivo sobre el lugar que ocupa la educación y el ejercicio del rol docente.S7 - La construcción del rol desde la modalidad reflexiva y autocrítica.S11	Abordaje crítico y reflexivo del rol docente (2 respuestas: 5%)
- Las cuestiones referidas a programación y a planificación, ya que son dos aspectos fundamentales para el trabajo docente.S16 - Si bien en otras materias se aborda el tema de la planificación, pienso que es en esta materia donde los alumnos terminan de apropiarse de esta herramienta.S21	Planificar dispositivos y secuencias didácticas (2 respuestas: 5%)
	A hacer frente al grupo-clase (0 respuestas: 0%)
- Articulación posible de todo lo que aprendieron, con la realidad del aula y la transmisión de ese saber.S30	Vincular el saber docente con la realidad del aula (1 respuesta: 3%)



**ANEXO II**  
**COSNTRUCCIÓN REFERENCIAL PREGUNTA 17 CO-TUTORES - 2013**  
 ¿Qué es lo más importante que se **ENSEÑA** en el espacio de la asignatura “Práctica de la Enseñanza”?

<b>RESPUESTAS</b>	<i>SE ENSEÑA</i>
- La construcción de competencias S3 - Responsabilidad y autonomía docente S10 - A que los alumnos dejen de ser alumnos, y sean verdaderos profesores en formación, y que en consecuencia tomen sus propias decisiones, que se posicionen en el rol docente.S13 - Construir y problematizar la práctica docente para construir un rol docente acorde a las características de cada quien.S27 - Se enseña a posicionarse en un rol docente. S28 - Rol docente.S29 - Porque uno puede ayudar a que otro se autorice como docente frente a un curso.S34	La construcción del rol (7 respuestas: 23%)
- Que el ritmo que acarrea la tarea de la enseñanza, en función de lograr el aprendizaje de alumnos y estudiantes, puede hacerse más leve y constructivo si se comparte con otros (compañeros/ docentes-tutores) dentro de una comunidad de aprendizaje.S14 - A trabajar en comunidad de aprendizaje. S17 - El trabajo con el otro en comunidad de aprendizaje.S28	Aprender con los otros y con los otros: Comunidad de Aprendizaje (3 respuestas: 10%)
- Transitar el espacio de la práctica es un inicio siempre, en el sentido de no repetir, quedarse siempre en lo mismo.S12 -Lo más importante, aparte de poder planificar una clase, es saber que no es todo tan estructurado y que siempre se pueden presentar imponderables, que hacen que uno esté atento por poder manejar la situación y fundamentalmente poder reflexionar sobre lo ocurrido.S33	Reflexión sobre la práctica o Práctica del ejercicio del rol y perspectiva crítica (2 respuestas: 7%)
	La complejidad de la enseñanza (0 respuesta)
- Actitudes y aptitudes, situaciones posibles, habilidades, maneras de trabajar, a la hora de pensar en su salida laboral como docentes y formadores de personas.S18 - A construir herramientas para generar la enseñanza- aprendizaje a partir de la creatividad permanente S6 - Herramientas para el desarrollo del rol docente desde un encuadre responsable y autónomo.S10 - En general habilidades, más que contenidos, referidos al saber hacer.S20 - Más allá del contenido teórico que se plantea en la materia, son más los contenidos actitudinales y de habilidades y competencias lo que se enseña.S34 - Lo más importante que se enseña son las estrategias didácticas. Se trata de transmitir las habilidades que tiene que poseer un docente. S35 - La comisión de prácticos actúa como “laboratorio” en la preparación de las competencias por el momento de las prácticas.S3	Herramientas, Estrategias y Competencias para organizar y gestionar situaciones de aprendizaje del grupo clase (7 respuestas: 23%)
- Los alumnos son diferentes, debemos observar, reflexionar, pensar en función de ellos.S12	Hacer frente a la heterogeneidad del grupo-clase (1 respuesta: 3%)
-----	Compromiso ético (0 respuesta)
-----	Construcción del espacio de la práctica (0 respuesta)
- La posibilidad de producir una posición crítica sobre el rol docente ante cada situación educativa, sea ésta de orden institucional, curricular, en el aula o con otros pares.S25	Abordaje crítico y reflexivo del rol docente (1 respuesta: 3%)
- Cuestiones referidas a la didáctica: planificación, estrategias, programación. S20 - La importancia de planificar las clases, el uso de las estrategias y recursos. S28 - A planificar, a desarrollar un programa. S37	Planificar dispositivos y secuencias didácticas (3 respuestas: 10%)
- Lo más importante que se enseña es a “enfrentarse”, en muchos casos por primera vez, a situaciones reales de prácticas.S24 - Fundamentalmente a exponerse frente a un grupo.S37	A hacer frente al grupo-clase (2 respuestas: 7%)
- Se enseña a entrecruzar las teorías de la enseñanza y el aprendizaje con la impronta subjetiva de la propia experiencia en el campo (prácticas en los niveles medios y superior).S8	Vincular las teorías con las actividades de enseñanza y aprendizaje (1 respuesta: 3%)
- Lo que no se puede enseñar y sólo se genera en algunos: “el amor”, “el deseo de enseñar”, “la pasión por enseñar S6 - Que la enseñanza se practica, que no se nace sabiendo; hay que trabajar mucho para construir el rol sosteniendo los atributos del cargo.S36 - A disfrutar de la docencia, a animarse a más, a ponerse en el lugar del otro, a tolerar la incertidumbre y accionar sobre lo imprevisto que la docencia puede presentar.S38	La pasión y el disfrute de la enseñanza (3 respuestas: 10%)

**ANEXO III**  
**CONSTRUCCIÓN REFERENCIAL TUTORES 2013 PREGUNTA 18**  
 ¿Qué es lo más importante que se **APRENDE** en el espacio de la asignatura “Práctica de la Enseñanza”?

<b>RESPUESTAS</b>	<i>SE APRENDE A</i>
- A planificar en el amplio sentido. S6 - Las precisiones en las planificaciones (en un sentido técnico). S11 - Que la planificación no siempre sale.S16 - Casi siempre resaltan el tema de la planificación. S21 - Planificar y programar.S22 - A armar un programa y planificar las clases y llevarlas a cabo.S31 - A planificar y programar. S19	Planificar dispositivos y secuencias didácticas (7 respuestas: 21 %)
- El aprendizaje colaborativo.S15 - El trabajo en equipo.S21 - Trabajar el rol docente desde la comunidad de aprendizaje.S15 - El tema del trabajo en comunidad de aprendizaje. S21 - A trabajar en comunidad de aprendizaje. S31 - Aprender a ser parte de una COMUNIDAD. S32	Aprender de los otros y con los otros: Comunidad de Aprendizaje (6 respuestas: 18 %)
- Construir y revisar el rol docente, sus alcances, sus implicancias y su potencialidad creadora.S7 - A desnaturalizar falsas creencias que obstaculizan la transformación de las prácticas.S9 - Salen a la luz fortalezas y habilidades de los practicantes.S16 - Se conocen mejor a sí mismos como profesionales docentes.S16 - Que la profesión docente requiere de mucho más que el saber contenidos a trasmitir.S26 - A trabajar su propia autobiografía escolar y su propia narrativa S32	La complejidad de la construcción del rol (6 respuestas: 18 %)
- Aprenden a utilizar esas herramientas.S4 - Algunas herramientas de intervención.S9 - A valorar algunas herramientas facilitadoras del trabajo docente S19 - Seleccionar actividades y estrategias.S19 - Utilización de diferentes estrategias didácticas. Habilidades.S22	Herramientas y Estrategias para organizar y gestionar situaciones de aprendizaje del grupo clase (5 respuestas: 15 %)
- Implica un compromiso ético-político ineludible. S1 - A elaborar y desarrollar hipótesis de trabajo teniendo en cuenta la ética del docente. S39 - El registro de la alteridad como un valor necesario para el trabajo docente. S23	Compromiso ético (3 respuestas: 9 %)
- A tomar decisiones sobre qué hacer en una clase. S19 - A dar clases. S30	Organizar y animar situaciones de aprendizaje (2 respuestas: 6%)
- A pensar antes, a evaluar-se, previamente para luego del silencio activo, de las ideas de la reflexión, llevar adelante la propuesta de trabajo.S5	Reflexión sobre la práctica (1 respuesta: 3 %)
- La reflexión sobre la construcción del propio rol docente. S11	Abordaje reflexivo del propio rol docente (1 respuesta: 3 %)
- A que este dispositivo de práctica luego se replique en otros ámbitos. S32	Construcción del espacio de la práctica (1 respuesta: 3 %)
- A observar, conocer, analizar los contenidos y los sujetos con quienes interviene el profesor. S9	Hacer frente a la heterogeneidad del grupo-clase (1 respuesta: 3 %)
-----	Práctica del ejercicio del rol (0 respuestas: 0 %)
-----	A hacer frente al grupo-clase y perder el miedo (0 respuestas: 0 %)
-----	Pasión y disfrute del enseñar (0 respuestas: 0 %)
-----	A vincular las teorías con las actividades de enseñanza y aprendizaje (0 respuestas: 0 %)

**ANEXO IV**  
**CONSTRUCCIÓN REFERENCIAL CO-TUTORES 2013 PREGUNTA 18**  
 ¿Qué es lo más importante que se **APRENDE** en el espacio de la asignatura “Práctica de la Enseñanza”?

<b>RESPUESTAS</b>	<i>SE APRENDE A</i>
- Dicen también que aprenden a planificar S17 - Poder realizar planificaciones S24 - Aprender a planificar, a desarrollar una clase, a evaluar S28 - A realizar planificaciones S34 - A planificar (sobre todo lo que no tienen esa práctica) S37 - A armar un programa (igual al anterior) S37	Planificar dispositivos y secuencias didácticas (6 respuestas: 18 %)
- A trabajar en comunidad de aprendizaje y a ir construyendo su rol docente S17 - Ellos refieren que trabajar en comunidades S20 - A trabajar en comunidad de aprendizaje. S28 - A trabajar en grupo, a trabajar en pareja pedagógica S34	Aprender de los otros y con los otros: Comunidad de Aprendizaje (4 respuestas: 11 %)
- Aprenden a construir el rol docente.S3 - Aparte de los contenidos, aprender a posicionarse en un rol docente S13 - A trabajar a conciencia. S17 - Comenzar a obtener un saber hacer autónomo respecto al rol docente.S25	La complejidad de la construcción del rol (4 respuestas: 11 %)
- Actitudes y aptitudes, situaciones posibles, habilidades, maneras de ser docentes, experiencias nuevas frente a alumnos. S18 - Habilidades vinculadas al saber hacer, específico del área de la didáctica. S20 - Lo más importante que aprenden son las competencias y habilidades que tiene que tener un docente. S35	Herramientas y Estrategias para organizar y gestionar situaciones de aprendizaje del grupo clase (3 respuestas: 9 %)
A entender que para ser docente no hay que ser un oráculo sino poder transmitir una posición ética. S34	Compromiso ético (1 respuesta: 3 %)
-----	Organizar y animar situaciones de aprendizaje (0 respuesta)
- Reflexionar, observar y volver a reflexionar.S12 - Que la autobiografía escolar debe ser revisada porque puede jugarnos una mala pasada. S36	Reflexión sobre la práctica (2 respuestas: 6 %)
-----	Abordaje reflexivo del propio rol docente (0 respuesta)
-----	Construcción del espacio de la práctica (0 respuesta: 0 %)
-----	Hacer frente a la heterogeneidad del grupo-clase (0 respuesta: 0 %)
- El desempeño del rol docente. S10 - Los alumnos practican realmente S10 - Pueden ejercer la docencia (aunque en un espacio muy cuidado y de acompañamiento), tal cual la docencia es.S10 - El atravesar un primer espacio de práctica S25 - Me parece que lo más valioso radica en las prácticas propiamente dichas, representan un gran aprendizaje. S29	Práctica del ejercicio del rol (5 respuestas: 15 %)
- Perder el miedo a “pararse” frente a un grupo clase S24 - A enfrentar la mirada de los alumnos en espacios que “no” son propios. S37 - A perder el miedo a decir que no saben. S34.	A hacer frente al grupo-clase y perder el miedo (3 respuestas: 9 %)
- Que se puede ser docente sin morir en el intento, que se requiere compromiso pero se obtienen muchas satisfacciones. S38 - Creo que lo más importante es que siempre tienen que continuar estudiando, buscando y creando para disfrutar de la profesión que eligen. S33	Pasión y disfrute del enseñar (2 respuestas: 6 %)
- A construir un rol docente a partir del marco teórico, la experiencia desde las prácticas y el recorrido propio de cada sujeto.S8 - En el rol docente, con sus diversas posibilidades según estilos, pero de acuerdo a una concepción, la constructivista S14 - Tomar las herramientas brindadas desde la bibliografía, para su propio criterio y estilo docente a partir de la articulación entre la teoría y sus prácticas.S25 - Problematicar las categorías de la enseñanza y aprendizaje en el marco de los conceptos que proporciona la didáctica para pensarlo.S27	A vincular las teorías con las actividades de enseñanza y aprendizaje (4 respuestas: 11 %)

**ANEXO V**  
**CONSTRUCCIÓN REFERENCIAL TUTORES - 2013**  
**PREGUNTA 20 ¿Qué factores favorecen la construcción del rol del profesor de Psicología?**

<b>RESPUESTAS</b>	<i>FAVORECE LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interactuar con sus pares, compartir y reflexionar conjuntamente S1</li> <li>- Analizar diversos modelos de docentes y buscar aquellas cualidades propias que permitirían construir el perfil deseado S1</li> <li>- La comunidad de aprendizaje, el reunirnos regularmente, el escuchar a otros, el aprender de otros, con otros. El compartir experiencias. S5</li> <li>- Las supervisiones serían interesantes aunque difíciles, pero me parecen un buen recurso.S5</li> <li>- La comunidad de aprendizaje S19</li> <li>- Contexto facilitador que acompañe el proceso de construcción del rol S21</li> <li>- La posibilidad de reunirse frecuentemente con colegas en espacios de debates y trabajo de situaciones cotidianas S31</li> <li>- Acercarse a colegas, universidades, ámbitos educativos abre el panorama.S32</li> </ul>	<p>El aprender de los otros y con los otros:                      Comunidad de Aprendizaje y trabajo en equipo                      (8 respuestas 22%)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El trabajo para, en y sobre la práctica.S7</li> <li>- La experiencia en campo, el análisis compartido de la misma S9</li> <li>- Tener prácticas profesionales que sean prácticas del ejercicio del rol docente S10</li> <li>- La práctica (que debería ser mucho más) y S11</li> <li>- La práctica misma S19</li> <li>- Posibilidad de hacer prácticas docentes en Nivel Medio y Superior. S21</li> <li>- La práctica S31</li> </ul>	<p>La experiencia de la práctica del ejercicio del rol                      (7 respuestas: 19%)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La reflexión fundamentada y crítica sobre la práctica S11</li> <li>- La constante necesidad de repensar la práctica S16</li> <li>- La reflexión sobre la práctica.S19</li> <li>- Posibilidad de reflexionar acerca de las prácticas de nivel medio y superior junto con compañeros y docentes. S21</li> <li>- Haber trabajado sobre la autobiografía escolar.S21</li> <li>- La construcción de un espacio donde la crítica favorezca su rol, tanto para poner en tensión sus supuestos como para repensar cada vez en la elección y selección que realiza, tanto en sus planificaciones como en su vínculo con los alumnos.S25</li> </ul>	<p>La reflexión sobre la práctica                      (6 respuestas: 17 %)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La generación de climas favorecedores de la expresión de lo singular y lo colectivo S7</li> <li>- Utilizar estrategias indirectas para la aplicación de conceptos psicológicos S30</li> <li>- Pensar creativamente las clases. S32</li> <li>- Animarse al abordaje de contenidos a través de estrategias directas e indirectas. Hacer puente. S32</li> </ul>	<p>Las estrategias para organizar y gestionar situaciones de aprendizaje del grupo clase                      (4 respuestas: 11%)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los conocimientos no explotados suficientemente todavía, lo que como psicólogos podemos poner en juego en cuanto a los modos en que aprenden los sujetos Ese conocimiento, si es amplio, favorece la flexibilidad de un modo que no puede repetirse en otros ámbitos S2</li> <li>- Al yo ser licenciada en Psicología, vine con una habilidad de escuchar y percepción muy desarrolladas, S4</li> <li>- El conocimiento sobre la disciplina psicología y el conocimiento de etapas evolutivas, características S15</li> </ul>	<p>Los conocimientos y habilidades desarrollados en su formación como Psicólogos                      (3 respuestas: 8 %)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Una buena base teórica desde donde pararse (a nivel del campo de la psicología y de la pedagogía) S16</li> <li>- Haber realizado un recorrido teórico acerca del rol docente S21</li> <li>- Actualización permanente. S31</li> </ul>	<p>Las competencias en el saber teórico                      (3 respuestas: 8 %)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar al tanto de la realidad educativa; de las características del grupo-clase S26</li> <li>- Las representaciones sociales que tienen los alumnos sobre el docente de Psicología a quien lo creen más comprensivo y abierto S22</li> </ul>	<p>El conocimiento de la realidad educativa                      (2 respuestas: 6%)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que ayuden a distinguir entre una intervención clínica y una intervención educativa S23</li> <li>- Diferenciarse claramente del rol del Psicólogo S30</li> </ul>	<p>La distinción entre intervención clínica e intervención pedagógica                      respuestas: 6%)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El deseo S31</li> </ul>	<p>El deseo de enseñar                      (1 respuestas: 3 %)</p>

**ANEXO VI**  
**CONSTRUCCIÓN REFERENCIAL CO- TUTORES - 2013**  
**PREGUNTA 20 ¿Qué factores favorecen la construcción del rol del profesor de Psicología?**

<b>RESPUESTAS</b>	<b>FAVORECE LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL</b>
Para quienes no tienen experiencias docentes, juego, dramatizaciones, preparación de micro-clases, funcionamiento en comunidad de aprendizaje S3 - El trabajo en comunidad de aprendizaje con tutores docentes y compañeros ya docentes.S14 - Escuchar a otros dentro de la comunidad de aprendizaje. S14 - El trabajo en equipo y las tutorías S17 - Un buen tutor que acompañe su formación.S20 - El trabajo en comunidades, donde se socialice y circulen las experiencias S20 - El intercambio con colegas S24 - Participación y concurrencia a las clases S27 - El seguimiento de los alumnos paso a paso en las tutorías S28 - El contacto con otros profesores S29 - La posibilidad de trabajar en comunidad de aprendizaje S34 - El compañerismo de los colegas y poder formar un equipo de trabajo con el tutor S35	El aprender de los otros y con los otros: Comunidad de Aprendizaje y trabajo en equipo (12 respuestas: 30 %)
- La capacidad de re-plantear y/o modificar su práctica S6 - Una linda herramienta que se enseña o se aplica es la autobiografía. Siempre somos sujetos situados y producto de una historia común compartida y a la vez particular. La autobiografía nos ubica y nos hace reflexionar S12 - Revisar sus autobiografías escolares y escuchar a otros S14 - La construcción de un espacio donde la crítica favorezca su rol, tanto para poner en tensión sus supuestos como para repensar cada vez en la elección y selección que realiza, tanto en sus planificaciones como en su vínculo con los alumnos.S25 - Potenciar espacios de reflexión durante el proceso de las prácticas en nivel superior y nivel medio. S27 - El poder generar un pensamiento crítico, el sentir que desde el profesorado, además de herramientas se transmite una ideología S34	La reflexión sobre la práctica (6 respuestas: 15 %)
- La capacidad de escuchar S6 - Todo lo relacionado a la formación como psicólogo puede ser muy favorecedor, muy valioso para la comprensión de todos los procesos que se ponen en juego en el "interjuego" entre enseñar y aprender.S13 - La formación académica del psicólogo posiblemente contribuya al manejo de lo grupal S20 - El ejercicio de la profesión de psicólogo que permite la escucha y la flexibilidad.S33 - La formación recibida como estudiante en la licenciatura y el profesorado. S38	Los conocimientos y habilidades desarrollados en su formación como Psicólogos (5 respuestas: 13 %)
- Estrategias didácticas, que en general, la gente se vuelve muy abierta a su incorporación S3 - Estrategias que permiten fomentar la motivación por aprender en el grupo clase S8 - Elaborar su planificación según el grupo clase S6 - La creatividad en las estrategias de trabajo. S35 - La planificación de las clases.S35	Las estrategias para organizar y gestionar situaciones de aprendizaje del grupo clase (5 respuestas: 13 %)
- Tener prácticas profesionales que sean prácticas del ejercicio del rol docente S10 - La constante práctica S18 - La práctica docente S29 - Lugares abiertos de prácticas S36 - Las prácticas dictando materias de psicología de acuerdo al grupo clase S14	La experiencia de la práctica del ejercicio del rol (5 respuestas: 13 %)
- La competencia teórica...la claridad conceptual. S6 - Análisis del material bibliográfico. S20 - La actualización permanente de contenidos.S24 - Un muy buen dominio del contenido de la materia S36	Las competencias en el saber teórico respuestas: 10 %)
- El amor por su trabajo, S6 - El deseo de ser docente. S18 - El interés que tienen los alumnos al elegir esta carrera S33	El deseo de enseñar (3 respuestas: 7 %)
-----	El conocimiento de la realidad educativa (0 respuestas: 0 %)
-----	La distinción entre intervención clínica e intervención pedagógica (0 respuestas: 0 %)

**ANEXO VII**  
**CONSTRUCCIÓN REFERENCIAL TUTORES - 2013**  
**PREGUNTA 21 ¿Qué factores **difícultan** la construcción del rol del profesor de Psicología?**

<b>RESPUESTAS</b>	<i>FACTORES QUE DIFICULTAN LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confundir con el Psicólogo o Psicólogo Educacional S1</li> <li>- Toma de una posición de dispositivo distinto al de aprendizaje, confundiéndolo con el del psicólogo, exacerbado por el imaginario institucional de lo que puede/debe hacer un profesor de psicología S2</li> <li>- La confusión entre aspectos de su perfil clínico y los requerimientos de la intervención didáctica, S9</li> <li>- Cree que porque es psicólogo ya sabe, esa actitud S9</li> <li>- Dificultan que al ser licenciados /profesionales en ejercicio se les haga comentarios o sugerencias S15</li> <li>- Dificulta la soberbia de pensar que automáticamente porque uno tenga una buena base conceptual como psicólogo, eso indica inequívocamente que va a ser un buen docente S16</li> <li>- Aquellos que asocian las intervenciones de tipo interpretativas (clínicas) con el quehacer docente S23</li> <li>- La dificultad para desprenderse del rol de "licenciado", no pudiendo separar el ámbito clínico del educativo S26</li> <li>- Que el vínculo con los alumnos se confunda y se transforme en el receptor de historias, analizador de signos, etc., que desdibuje su rol docente S30</li> </ul>	<p>La confusión entre el rol de Psicólogo y el rol de Profesor de Psicología (8 respuestas: 26 %)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar solo, sentirse solo con los problemas con las soluciones que no siempre llegan. S5</li> <li>- No tener con quien revisar, escuchar otras versiones de los eventos y de los abordajes.S5</li> <li>- Aislamiento, no contar con colegas y/o docentes que acompañen el proceso S21</li> <li>- La soledad, el aislamiento S31</li> </ul>	<p>La soledad en el trabajo docente (4 respuestas: 13 %)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tal vez los generales del rol docente. Por eso dependen de cada sociedad en cada momento histórico S2</li> <li>- Contexto adverso para ejercer el rol docente S21</li> <li>- Que no se disponga de presupuesto extra con horas pagas para reuniones de trabajo y formación extra frecuente S31</li> <li>- Los sueldos bajos, que no permiten espacios de corte, reflexión, los tiempos, porque todos deben trabajar demasiadas horas S31</li> </ul>	<p>Las características del sistema educativo y las variables socio-económicas-políticas (4 respuestas: 13 %)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poca capacidad de reflexión S21</li> <li>- Sostener supuestos sin que haya ninguna posibilidad de implicación con su práctica docente y se pueda producir un pensamiento metacognitivo al respecto S2</li> <li>- La falta de autocrítica S26</li> </ul>	<p>Las dificultades para la reflexión y revisión de la práctica (3 respuestas: 10 %)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La queja. El malestar. El no te metas. El: no se puede; El: estos no entienden nada; El: no te gastes S32</li> <li>- Condiciones personales S39</li> </ul>	<p>Los componentes actitudinales (2 respuestas: 6 %)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escasas competencias interpersonales.S21</li> <li>- La imposibilidad de observar y escuchar al auditorio S11</li> </ul>	<p>La escasa competencia interpersonal (2 respuestas: 6 %)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de lectura S16</li> <li>- El no formarse y no estudiar S26</li> </ul>	<p>La escasa competencia en el saber teórico (2 respuestas: 6 %)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escasez de tiempo para mejorar y profundizar las prácticas (muy acotado en algunos casos). S11</li> <li>- Pocas horas de prácticas S19</li> </ul>	<p>Las dificultades para ampliar/expandir las prácticas del ejercicio del rol (2 respuestas: 6 %)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Romper con tantos años de modelo de enseñanza expositiva, con una participación secundaria de parte de ellos S4</li> <li>- Sus propias trayectorias escolares, las cuales muchas veces basadas en prejuicios que no permiten un mejor abordaje y análisis del sujeto educativo S19</li> </ul>	<p>Los supuestos vinculados a las trayectorias escolares (2 respuestas: 6 %)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las dificultades en el reconocimiento de la responsabilidad que entraña el ejercicio del rol docente y su multideterminación S7</li> </ul>	<p>La falta de compromiso en ejercicio del rol (1 respuestas: 4 %)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- No todos los alumnos se anotan al profesorado por vocación docente y muchos lo hacen teniendo en consideración sólo como otra salida laboral S15</li> </ul>	<p>La falta de motivación por enseñar (1 respuestas: 4 %)</p>

**ANEXO VIII**  
**CONSTRUCCIÓN REFERENCIAL CO-TUTORES - 2013**  
**PREGUNTA 21 ¿Qué factores **dificultan** la construcción del rol del profesor de Psicología?**

<b>RESPUESTAS</b>	<i>FACTORES QUE DIFICULTAN LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser psicólogos y profesores hace que nos tentemos de “psicologizar” pero la construcción del rol no se termina, se enriquece o no S12</li> <li>- Lo mismo que puede resultar favorecedor, podría resultar también un obstáculo, se espera de los alumnos, sobre todo de los docentes de educación media, que se intervenga como psicólogo en situaciones particulares.S13</li> <li>- Tendencia a analizar cuestiones de la didáctica desde el marco teórico de la psicología S20</li> </ul>	La confusión entre el rol de Psicólogo y el rol de Profesor de Psicología (3 respuestas: 10 %)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiantes que se muestran reacios al trabajo en comunidad de aprendizaje por una postura algo individualista de algunos profesionales-estudiantes, S14</li> <li>- El trabajar en soledad S24</li> </ul>	La soledad en el trabajo docente (2 respuestas: 7 %)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La burocracia, las líneas políticas, religiosas y administrativas que poseen algunas instituciones S6</li> <li>- El exceso de trabajo, la mala remuneración, S6</li> <li>- Las instituciones burocratizadas que limitan la tarea del profesor y se oponen a estrategias de enseñanza innovadoras S8</li> <li>- La rigidez institucional y de ciertos miembros de los equipos de conducción S17</li> <li>- El mal clima de trabajo, los pocos recursos S34</li> <li>- Poca posibilidad de trabajo en equipo en las instituciones donde se desempeña S38</li> <li>- Muchas veces las dificultades contextuales perjudican la construcción del rol. S10</li> </ul>	Las características del sistema educativo y las variables socio-económicas-políticas (7 respuestas: 23 %)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La imposibilidad de replantearse su práctica.S6</li> </ul>	Las dificultades para la reflexión y revisión de la práctica (1 respuestas: 3 %)
	Los componentes actitudinales (0 respuestas: 0 %)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La falta de límites en la relación docente-alumno S37</li> <li>- No servir para la docencia, ya que no todos están preparados para ser docentes aunque quieran. S18</li> </ul>	La escasa competencia interpersonal (2 respuestas: 7 %)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escaso dominio de la materia a enseñar. S35</li> <li>- Escasa formación teórica y cultural S. 37</li> </ul>	La escasa competencia en el saber teórico (2 respuestas: 7 %)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muchas veces las dificultades en posibilidad de contar con prácticas. S10</li> <li>- Dificultad para incluir las diversas prácticas, en función del enriquecimiento que éstas pueden promover S14</li> <li>- Escasos lugares de prácticas S36</li> <li>- Escasa carga horaria de la práctica en campo (en la formación). S38</li> </ul>	Las dificultades para ampliar/expandir las prácticas del ejercicio del rol (4 respuestas: 13 %)
<p>-----</p>	Los supuestos vinculados a las trayectorias escolares (0 respuestas: 0 %)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El que algunos alumnos permanecen en el rol de estudiante, sin comprometerse en la formación y en el ejercicio del rol de Profesor S27</li> <li>- La falta de compromiso S29</li> <li>- La falta de compromiso de los propios estudiantes S34</li> <li>- Si no se planifica S 35</li> </ul>	La falta de compromiso en ejercicio del rol (4 respuestas: 13 %)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Me parece que muchos llegan al profesorado no por vocación sino por obtener otro título, porque el de la licenciatura no es suficiente S3</li> <li>- El desgano actúa como obstáculo muchas veces. S3</li> <li>- No tener ganas de ser docentes y hacer la carrera por otros motivos S18</li> <li>- La falta de motivación S24</li> <li>- Ausencia a clases S27</li> </ul>	La falta de motivación por enseñar (5 respuestas: 17 %)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) (2011) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO-UBA.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Caravita, S., & Halldén, O. (1994). "Re-framing the problem of conceptual change". *Learning and Instruction*, 4, pp.89 - 111
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer Press.
- Cole, M. (1977). *Cultura y pensamiento. Relaciones de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa.
- Coll, C. (1991) *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós
- Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Cifali, M. (2005). «Enfoque clínico, formación y escritura». En Léopold Paquay et al. (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* ( pp. 170-196). México: Fondo de Cultura Económica
- Contreras Domingo J. (2013) "El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), pp.125-136. ISSN 0213-8646.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Edwards, Assael, López (1990): "El concepto de rol". *Informe final de investigación sobre la medicación de la escuela municipalizada en la configuración del rol docente*. PIIE. Santiago de Chile, 1990.
- Eisner, E. W. (2002). «From episteme to phronesis to artistry in the study and improvement of teaching». *Teaching and Teacher Education*, 18, pp.375-385.
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L.C. y Gregory, J. (1997) "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work" en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press
- Erausquin C., Basualdo M.E. (2007) "Zonas de construcción de sentidos de experiencias y desarrollo de competencias en la formación de psicólogos: la perspectiva de tutores de la práctica profesional". *Revista Investigaciones en Psicología*, Año 12, N° 3. Año 2007. (pp. 61-84)
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. Ortega, Meschman C.(2009) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". *Anuario XV de Investigaciones* ISSN.0329 5885.(pp. 89-107)
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., Ortega G., Meschman C., Aule S., Monzón T. (2011) "Enseñando Psicología: continuidad y cambios en la Apropriación del Rol entre el Profesorado Universitario y los Contextos de Práctica Profesional de los Graduados" Congreso de Investigaciones en Psicología, Jornadas de Investigación, Encuentro de Investigadores del Mercosur, 2011, Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin C. (2013) "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Investigaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". *Revista Segunda Epoca* de Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Editorial Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274. (2014).
- Erausquin, C., García Labandal, L., Basualdo, M., Meschman, C. (2015) "Formadores de Profesores de Psicología /Tutores Académicos: Prácticas de Enseñanza y Construcción de Saberes cruzando fronteras entre Escenarios Educativos Diferentes". *Anuario de Investigaciones XXI*, ISSN 0329-5885 , Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Fernández, L.(1994) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (2013) *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Letra Viva
- González, D. (2013) Tesis de Maestría en Psicología Educacional "Modelos Mentales de la Práctica Docente en Estudiantes del Profesorado Universitario de Psicología". Presentada, aprobada con Sobresaliente y recomendación de publicación. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Meschman, C., Erausquin C., García Labandal L., (2015) "Huellas, herencias y tramas: construyendo la identidad del Profesor de Psicología", en *Anuario de Investigaciones XXI*, ISSN 0329-5885 , Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Monereo, C. (2010) "La formación del profesorado: una pauta para el análisis y la intervención a través de incidentes críticos". *Revista Iberoamericana de Educación N° 52* (pp.149-178) ISSN 1022-6508.
- Perrenoud, Ph. (2001) "La formación de los docentes en el siglo XXI", en *Revista de Tecnología Educativa XIV*, N° 3, pp. 503-523. Santiago, Chile.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán, A. (2009) *El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje*. En *Revista Electrónica* publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. ISSN 1409-4703.Volumen 9, Número Especial (pp. 1-21)
- Rodrigo, M. J. (1993) *Construcción del conocimiento*. Madrid: Síntesis
- Rodrigo, M. J. (1994). "Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En Rodrigo, M. J. (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, D. (1998): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata
- Terigi, F. (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. 1ª ed. Buenos Aires: Santillana.
- Terigi F. (2013) *Saberes Docentes. Qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Ed. Santillana. VIII Foro Latinoamericano de Educación. ISBN 978-950-46-3258-0



- Valsiner J.(2015) "The place for synthesis: Vygotsky's analysis of affective generalization". *History of Human Science*, Vol. 28(2) 93-102. Sage.
- Vygotsky L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica. 1934.
- Vygotsky, L. (1986) *Thought and Language* (revised Ed.) Translated and edited by Kozulin. Cambridge: MIT Press
- Vygotsky L. (1994) The problem of the environment. En Renée Van der Veer y Jan Valsiner (eds.) *The "Vygotsky Reader"* (pp.355-370). Great Britain: Blackwell Publisher.
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

Fecha de recepción: 26/05/15

Fecha de aceptación: 21/07/15