

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

Aprendiendo a enseñar psicología: tendencias y desafíos en la construcción de un rol.

Basualdo, María Esther, García Labandal, Livia Beatriz, Ortega, Gabriela y Meschman, Clara Liliana.

Cita:

Basualdo, María Esther, García Labandal, Livia Beatriz, Ortega, Gabriela y Meschman, Clara Liliana (2010). *Aprendiendo a enseñar psicología: tendencias y desafíos en la construcción de un rol. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/385>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/4Yy>

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>.

Portanto se não há diferenças significativas no método de alfabetização podemos afirmar, a partir de nossas observações, que a diferença encontra-se na atuação e na dinâmica adotada na mediação de sala de aula pelo professor.

As atividades desenvolvidas, durante as aulas são quantitativa e qualitativamente diferentes, o número de atividades diversificadas é especialmente significativo. Além desta questão, nos chamou a atenção à maneira como o professor da escola Alencar transmite as informações e faz intervenções. Nem sempre estas ocorrem no momento adequado, interrompendo o desenvolvimento do raciocínio do aluno, a fala do professor possui muitas vezes um tom negativo, que enfatiza e reforça a diferença existente entre as clientelas, enquanto que na escola Basílio, sempre que há necessidade a intervenção do professor ocorre, apresentando uma mensagem de confiança e apoio ao trabalho do aluno. Essa diferença tão significativa das atividades nas duas classes demonstra que a mediação é muito diferente, não só em quantidade como em qualidade.

O poder do professor e a sua consequente responsabilidade no desenvolvimento de atitudes de autovalorização ou de autodesvalorização se manifestam na nota, na classificação, nas apreciações verbais, que são os meios objetivos para avaliar o trabalho da criança e, também, nos meios subjetivos que se manifestam nos julgamentos, nos comentários, nos gestos, na mímica. Seja pelos meios objetivos, como pelos meios subjetivos, o papel do professor é de suma importância no desenvolvimento de sentimentos de autovalorização ou de desvalorização da criança, pois ela não é um receptor passivo, a aprendizagem depende de sua atividade e essa atividade depende de sentimentos em relação ao professor, aos conhecimentos e a si próprio.

“Vygotsky, pela própria natureza de seus escritos, destaca como uma constante em seu pensamento a importância das conexões profundas entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico do homem”

Em síntese, a eficácia do processo educativo centra-se no professor: seus conhecimentos, suas habilidades e suas atitudes em relação ao aluno a quem deve motivar. A contribuição da Psicologia é fundamental para que o docente saiba o quanto a mediação é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Torna-se, pois, de vital importância promover, antes de mais nada, o desenvolvimento desse professor, orientá-lo e assisti-lo na promoção de um ambiente escolar e processo educativo significativos para o educando. Como diz Kaufman “a chave do êxito na educação reside nas pessoas”, mudanças curriculares, inovação de métodos e técnicas de ensino ou do próprio currículo não tornarão por si só o processo ensino aprendizagem repentinamente eficazes; se este tiver que ser melhorado, terá que ser a partir dos professores, do desenvolvimento de suas atitudes, de habilidades e de conhecimentos a respeito das mudanças e inovações necessárias.

BIBLIOGRAFIA

- BETTHEIM, B. & ZELAN, K. “Psicanálise da Alfabetização: Um Estudo Psicanalítico do Ato de Ler e Aprender”, Porto Alegre Arts Médicas 1984.
- FERREIRO, E. “Reflexões sobre Alfabetização”. São Paulo, Editora Cortez Ltda, 1987.
- KAUFMAN, R. A... “Planificación de Sistemas Educativos ---- idéias básicas concretas”, México, Trilhas, 1978.
- OLIVEIRA, M. Kohl de... “O Problema da Afetividade em Vygostky”. São Paulo, Summus Editorial, 1992.
- OLIVEIRA, M. Kohl de... “Vygostky: Alguns Equívocos na Interpretação de seu Pensamento”. Cadernos de Pesquisa, nº 81, Fundação Carlos Chagas, 1992.

APRENDIENDO A ENSEÑAR PSICOLOGÍA: TENDENCIAS Y DESAFÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN ROL

Basualdo, María Esther; García Labandal, Livia Beatriz; Ortega, Gabriela; Meschman, Clara Liliana
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo analiza creencias y representaciones de 292 profesores de Psicología en formación de Universidad de Buenos Aires acerca de qué es lo que esperan aprender, al inicio y qué es lo que aprendieron, al cierre del cursado de la asignatura “Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de Psicología”. Se articula la comprensión de los giros en las construcciones conceptuales de las cohortes de egresados del 2007, 2008 y 2009 del Profesorado de Psicología, con el cambio cognitivo y actitudinal en contexto formativo, la resignificación y recontextualización de la experiencia educativa, la construcción del rol y el desarrollo de competencias para la enseñanza de la Psicología. Estudio de tipo descriptivo con carácter exploratorio. Algunos resultados señalan que en el inicio de las Prácticas de Enseñanza, la figura del oficio de enseñar predominante en los profesores en Psicología en formación es la transmisión de contenidos o conocimientos. Predomina la trasposición de contenidos fijos, con asimetría en la relación pedagógica, a través de la comunicación unidireccional, girando en el cierre hacia la comprensión de la complejidad, la planificación didáctica, la gestión de situaciones áulicas, la comunidad de aprendizaje y la expansión a la formación continua de la construcción del rol docente.

Palabras clave

Competencias Contexto Apropiación rol-docente

ABSTRACT

LEARNING TO TEACH PSYCHOLOGY: TRENDS AND CHALLENGES IN THE CONSTRUCTION OF A ROLE

The work analyzes beliefs and representations of 292 Psychology Teachers in modeling at Buenos Aires University on what they expect to learn, at the beginning, and what they have just learnt, at the end of “Special Didactic and Teaching Psychology Apprenticeship”. We articulate the understanding of the qualitative shifts in conceptual constructions of Psychology Teaching Course Students that graduated in 2007, 2008 and 2009, with cognitions and attitudes changes in educational context, the re-meaning and recontextualization of educative experience, the role construction and the development of competencies for teaching Psychology. It is a descriptive and exploratory study. Some outcomes high-light that in the beginning of Teaching Apprenticeship, the dominant shape of teaching task in Psychology Teachers in modeling is the transmission of contents or knowledge. In the beginning, it is dominant the shape of the transposition of fix contents, with an asymmetrical relationship between teacher and students, through one-direction communication, changing at the end of Apprenticeship to the understanding of complexity, the didactic programming, the management of class-situations, the learning communities and the expanding to continuous assessment in the teacher role construction.

Key words

Competencies Context Appropriation teacher-role

OBJETIVO

El trabajo analiza creencias y representaciones de 292 *profesores de Psicología en formación* de la Universidad de Buenos Aires acerca de *qué es lo que esperan aprender y qué es lo que aprendieron* al inicio y al cierre del cursado de la asignatura "Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de Psicología", en las cohortes de 2007, 2008 y 2009.

ANTECEDENTES

El avance de esta investigación presentado en las *XV Jornadas de Investigación Facultad de Psicología UBA*, (agosto, 2008) encaró inicialmente un análisis cualitativo de la reconstrucción representacional del *aprender* en el Profesorado de Psicología. El trabajo presentado en el *2° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata* (nov. 2009), anticipó la construcción de categorías conceptuales acerca del *enseñar* en los *profesores de Psicología en formación* y en el *IV Congreso Marplatense de Psicología*, (dic.2009), se presentaron articulaciones entre los conceptos de *aprender* y *enseñar* de los egresados 2008. Esta indagación se articula con el estudio de los *modelos mentales de situaciones-problema de la práctica docente* en contextos formativos de los *profesores de Psicología en formación*, antes y después de la práctica de la enseñanza en el Profesorado de Psicología (Erausquin, Basualdo, García Labandal et alt. 2008a,2008b.).

MARCO CONCEPTUAL

La investigación se encuadra en el pensamiento de Vigotsky (1988); en las unidades de análisis de la *acción doblemente mediada* - por los otros y por los instrumentos culturales - de Wertsch (1999) y en los *sistemas de actividad* de Engeström (1991), que permiten articular la experiencia de la cognición en la práctica con la trama del sistema social, histórico y cultural de las instituciones formativas. Esta perspectiva resitúa el *aprendizaje y la enseñanza* con relación al *contexto*, ya que el conocimiento siempre se transforma al ser usado por personas en una determinada situación (Lave,1991). El enfoque de la *acción mediada* y la distinción entre *dominio* y *apropiación* participativa de instrumentos o artefactos, apunta a la *implicación* en la práctica de los *profesores de Psicología en formación*, sin ignorar la resistencia y el conflicto inherente a la diversidad heterogénea de sujetos y contextos. Lave y Wenger (1991) consideran a la *comunidad de práctica* una estructura emergente, profundizando la relación entre la participación en dichas comunidades, la construcción y negociación de significados y el desarrollo de identidades personales/culturales. En la perspectiva del *constructivismo episódico* de Rodrigo (1994,1999), las *teorías implícitas* configuran marcos de comprensión y estructuración del conocimiento de la realidad, en la construcción del *episteme profesional*. "Las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de 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). Los distintos niveles de conocimiento profesional que identifica Schön (1998) en su modelo del *profesional reflexivo* y la diversidad de procesos involucrados, pueden comprenderse en términos de un continuo progresivo de *explicitación, toma de conciencia y re-descripción representacional* compatibles con el modelo de progreso en la construcción del conocimiento de Karmiloff Smith (1994). El cursado de la asignatura "Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de Psicología" puede promover en los *profesores de Psicología en formación* la *apropiación participativa* (Rogoff, 1997) de herramientas para la actividad docente profesional y la construcción de *competencias generales y específicas*, como *cogniciones distribuidas en zonas de desarrollo próximo*, entendidas como *zonas de interacción y construcción social de conocimientos e identidades* (Newman, Griffin y Cole, 1989; Erausquin et alt., 2008b). Su estudio trasciende las unidades de análisis centradas en el individuo, para abarcar procesos de enseñanza y aprendizaje sociales y personales, que incluyen la identificación, la resistencia y la transformación con relación a los modelos transmitidos. Perrenoud (1999), plantea el valor de *transformar los conocimientos en competencias* como meta de la educación del siglo XXI. Llama

competencia a la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a una *familia* de situaciones: un compuesto de conocimientos, habilidades y actitudes que moviliza, integra y/o guía los *recursos cognitivos*; una capacidad *estratégica* de acción eficaz de modo apropiado y en tiempo oportuno para identificar y resolver problemas en forma pertinente a la *situación* (Perrenoud,2004). Por otra parte, entendemos que los sujetos no se reducen a la tipificación que porta un hacer a través del rol. En la re-conceptualización del sentido socio-histórico del *rol*, se analiza su entrelazamiento con el concepto de *identificación* y de *identidad*, (Edwards et. alt.,1990), insertándolo a la vez en una estructura jerárquica de significaciones, con respecto al *todo* institucional y al *todo* social, que lo incluye y condiciona (Fernández, 1994).

Estrategias metodológicas. Estudio descriptivo de carácter exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos de datos. Se aplicó el *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología en Contextos Educativos* (Erausquin, Basualdo, García Labandal, 2007), al inicio y al cierre del cursado de la asignatura Didáctica especial y Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, a 96 *profesores de Psicología en formación* del curso de 2007, a 99 del 2008 y a 97 del 2009. Para el análisis cualitativo de las respuestas se elaboró un *referencial* basado en la propuesta de Perrenoud (2004). La categorización de las competencias involucra ejes que se interrelacionan, son interdependientes y están atravesados por tensiones en la construcción y transformación del conocimiento y de la resolución de problemas del rol docente. Cada competencia asocia subcompetencias específicas que son, en cierto modo, sus componentes principales. Se detectan *siete categorías de competencias*, consideradas modales para el análisis de los datos.

Análisis de los datos. A continuación se analizan las respuestas a la pregunta (antes de la Práctica): *¿Qué espera aprender en la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de Psicología?* y a la pregunta (después de la Práctica) *¿Qué cree Ud. haber aprendido en esta asignatura?* (Sólo competencias con porcentajes superiores al 10%).

1. Organizar y planificar situaciones de aprendizaje - Egresados 2007 - La mayoría de los *Profesores de Psicología en formación* se presenta con el 31,6%, en el pre-test, y el 25,6%, en el post-test. Es significativa la redistribución de esos porcentajes entre sub-competencias: *Conocer, a través de la Psicología, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje* (8,8%, en pre-test, y 1,3%, en post-test) y *Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas* (22,8%, en pre-test, y 24,4%, en post-test). **Egresados 2008** - La mayoría de los *Profesores de Psicología en formación* se presenta con el 28,3% de respuestas, en pre-test, y el 27,2%, en post-test. Significativa redistribución de porcentajes entre sub-competencias: *Conocer, a través de la Psicología, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje* (10,9%, en pre-test, y 0%, en post-test) y *Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas* (17,4%, en pre-test, y 27,2%, en post-test). **Egresados 2009** - La mayoría de los *Profesores de Psicología en formación* se presenta con el 41,4% de respuestas, en el pre-test, y 40,4%, en el post-test. Significativa redistribución de porcentajes entre sub-competencias: *Conocer, a través de la Psicología, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje* (9,2%, en pre-test, y 0%, en post-test) y *Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas* (30,9%, en pre-test, y 40,4%, en post-test).

2. Gestionar la progresión de los aprendizajes - Egresados 2007 - La mayoría de los *Profesores de Psicología en formación* se presenta con el 21,1%, en el pre-test, y el 32,1%, en el post-test, distribuidas entre sub-competencias: *Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos* (8,8%, en pre-test, y 17,9%, en post-test.); *Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza*, (5,3%, en pre-test, y 11,5%, en post-test.) y *Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje* (7,0%, en pre-test, y 2,6%, en post-test). **Egresados 2008** - La mayoría de los *Profesores de Psicología en formación* se presenta con el

15,2%, en el pre-test, y el 24,7%, en el pos-test, distribuidas entre sub-competencias: *Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos* (10,9%, en pre-test, y 8,6%, en post-test); *Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza*, (0%, en pre-test, y 4,9%, en post-test) y *Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje* (4,3%, en pre-test, y 4,9%, en post-test). **Egresados 2009** - La mayoría de los *Profesores de Psicología en formación* se presenta con el 19,7%, en el pre-test, y el 21,1%, en el pos-test, distribuidas entre sub-competencias: *Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos* (13,8%, en pre-test, y 11,9%, en post-test); *Establecer vínculos entre las teorías y las actividades de aprendizaje* (3,9%, en pre-test, y 6,4%, en post-test) y *Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje* (2%, en pre-test, y 2,8%, en post-test).

3. **Organizar la propia formación** - **Egresados 2007** - La mayoría de los *Profesores de Psicología en formación* se presenta con el 36,8%, en el pre-test, y 33,3%, en el post-test, distribuida del siguiente modo en sub-competencias: *Reconocer actitudes o condiciones para el desarrollo profesional docente* (26,3%, pre-test, y 16,7%, post-test); *Saber explicitar sus prácticas* (0%, pre-test, y 2,6%, post-test) y *Construir el rol docente* (10,5%, pre-test, y 14,1%, post-test). **Egresados 2008** - La mayoría de los *Profesores de Psicología en formación* se presenta con el 45,7%, en el pre-test, y el 28,4%, en el post-test, distribuida del siguiente modo en sub-competencias: *Reconocer actitudes o condiciones para el desarrollo profesional docente*, (pre-test, 39,1% y post-test, 9,9%); *Saber explicitar sus prácticas* (pre-test, 0 y post-test, 7,4%) y *Construir el rol docente* (pre-test, 6,5% y post-test, 11,1%). **Egresados 2009** - La mayoría de los *Profesores de Psicología en formación* se presenta con el 27%, en el pre-test, y el 29,4%, en el post-test, distribuidas del siguiente modo en las sub-competencias: *Reconocer actitudes o condiciones para el desarrollo profesional docente*, (pre-test, 17,8% y post-test, 20,2%); *Saber explicitar sus prácticas* (pre-test, 0,7 y post-test, 0%) y *Construir el rol docente* (pre-test, 9,9% y post-test, 9,2%).

Reflexiones finales a modo de conclusiones y líneas abiertas de indagación. Como el equipo de investigación sostuvo en trabajos anteriores (Erausquin, Basualdo, García Labandal et al., 2008, 2009) en los *profesores de Psicología en formación* se perciben, en el inicio de las Prácticas de Enseñanza, que las *figuras del oficio de enseñar* predominantes se vinculan a la *transmisión de contenidos* y, en relación a las mismas, se proyecta la expectativa en relación a lo que esperan aprender en la asignatura. Es la figura de la trasposición de contenidos fijos de un recipiente lleno a otro vacío, con asimetría en la relación pedagógica y déficit en el alumno, a través de la comunicación unidireccional del contenido. En las tres cohortes estudiadas en el trabajo, desaparece en el post-test esa figura y se observa un *giro contextualista* (Pintrich, 1994, Baquero, 2002) en la conceptualización del aprendizaje, el conocimiento y la enseñanza. Por otra parte, se manifiesta, al cierre de la práctica de la enseñanza, la disminución de la mención de los contenidos disciplinares específicos de la Psicología, coincidiendo la polarización con el inicio con los hallazgos de Tedesco y Tenti Fanfani (2002) en los docentes de tres países de América Latina, acerca de la preferencia por la *facilitación de los aprendizajes de los alumnos con un serio descenso de la preocupación por el contenido a enseñar*. Pasar del conocer sin pensar al pensar sin conocer, o del enseñar sin aprender al aprender sin enseñar, empobrece la relación dialéctica, sistémica y genética que es necesario aprehender en la conceptualización de fenómenos de aprendizaje y educación. La figura que alcanzaba el segundo lugar en la distribución de respuestas sobre *el oficio de enseñar* en trabajos anteriores (idem, 2008, 2009) es confirmada en este trabajo. Se evidencia un sostenido crecimiento, en las tres cohortes, de la *gestión de la progresión de los aprendizajes*, a través de: *concebir y enfrentar situaciones problema áulicas, en relación a las posibilidades de los alumnos en distintos niveles*, especialmente, y *estableciendo vínculos entre las teorías y las actividades de aprendizaje*; además de *observando y evaluando a los alumnos en procesos formativos*. En el tercer lugar, la competencia *Organizar la propia formación* se manifiesta signi-

ficativa en las tres cohortes por la redistribución, la resignificación y el enriquecimiento de las respuestas. Parten de enunciaciones muy genéricas referidas a la "expectativa de mejorar", al inicio, ubicadas en la sub-categoría de *reconocer actitudes o condiciones para el desarrollo profesional*, adquiriendo mayor especificidad al cierre, con autoconciencia del rol, implicación y objetivación, compromiso y motivación, prospección estratégica de la construcción en una dimensión temporal ampliada -resignificación del pasado en la autobiografía escolar y proyección en el futuro de la complejización del rol -. Se denota una *redescripción representacional* (Karmiloff-Smith, 1992) de la *explicitación de las prácticas, la reelaboración de la experiencia educativa y la metacognición*. En cambio, son escasas las repuestas acerca de *trabajo en equipo*, aunque crecen en el cierre de la práctica de la enseñanza, sobre todo en las últimas cohortes, apareciendo explícitamente la figura de *participar en comunidades de aprendizaje*, además de *analizar conjuntamente con otros las situaciones problema complejas de la práctica*. También son escasas las manifestaciones de la competencia de *elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*, como *enseñar en diferentes contextos*. y *afrentar los deberes y dilemas éticos de la profesión*, con algunas manifestaciones al cierre, de *analizar la relación pedagógica y la comunicación docente-alumno*, o *afrentar dilemas éticos*. Los análisis se vinculan al *referencial* de Perrenoud de habilidades docentes y nuestra reelaboración del mismo, ya que fue recontextualizado para un tramo de la *formación docente inicial de Profesores de Psicología*. Prácticamente no hay manifestaciones de *intervención sobre grupos o entrelazamientos institucionales, proyectos de escuela, trabajo con padres, otros docentes u actores sociales* y en general *habilidades relacionadas con la sociedad o contextos culturales de las prácticas sociales educativas*. Pero es necesario recordar que el referencial de Perrenoud se refiere a competencias de *docentes en ejercicio*, en el marco de una progresión de aprendizajes y desarrollos desde la formación inicial a la formación continua. Son más frecuentes las referencias a *habilidades vinculadas a la vida en las aulas, la relación con los alumnos y las inherentes a la persona del docente* (Perrenoud, 2004). Convergiendo con hallazgos acerca del *cambio cognoscitivo y desarrollo de la profesionalización en profesores de Psicología* (Erausquin, Basualdo, García Labandal, 2008) y *giros en los modelos mentales de actividad del psicólogo* (Erausquin, Basualdo 2006), se incrementa el *perspectivismo* y el *entrelazamiento mediacional bidireccional* entre alumnos y docentes con la *implícación subjetiva-situacional en el rol y su apropiación en contexto*, a la vez que se confirman resultados ya relevados, en dirección a la escasez de *trabajo en equipos docentes, proyectos institucionales e inter-agencialidad* en profesores - según la bibliografía consultada, no sólo son escasas las manifestaciones de ello en la formación inicial -. Se vinculan los *nudos críticos* a desafíos de la complejidad de los dispositivos inter-institucionales de la práctica de la enseñanza y a los obstáculos epistemológicos que transitan los procesos de cambio cognitivo en la transición del rol del psicólogo profesional al rol del psicólogo docente profesional, que en la elaboración de la diferencia, parece dejar para un segundo tiempo de reelaboración, la construcción de la especificidad disciplinar de contenidos, cognoscitiva de la enseñanza de la Psicología. En esa dirección, y después del estudio de tres cohortes de *profesores de Psicología en formación*, 2007, 2008 y 2009, el equipo de investigación está comenzando una indagación sobre los actuales *Egresados del Profesorado de Psicología*, de modo de entrecruzar lo estudiado acerca del impacto de la práctica docente sobre sus modelos mentales (MM), concepciones del enseñar y el aprender y construcción del rol docente, con la exploración, a través de entrevistas y cuestionarios, de su trayectoria de trabajo y elaboración de la experiencia, una vez graduados, en el campo laboral que se ha abierto - o no - para la enseñanza en el nivel medio y superior de la Psicología.

BIBLIOGRAFIA

- BAQUERO, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". En *Perfiles educativos*. Tercera Epoca. Vol XXIV Nos. 97-98. pp. 57-75. México.
- EDWARD, ASSAEL, LÓPEZ. (1990) "El concepto de rol". Informe final de investigación sobre la mediación de la escuela municipalizada en la configuración del rol docente". PIIE. Santiago de Chile. 1990.
- ENGESTRÖM, Y. (1991) "Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol I, 243-259.
- ERAUSQUIN, C., BASUALDO M.E., GARCÍA LABANDAL L., ORTEGA G. (2008a) "Pensando el aprendizaje desde la práctica de la enseñanza de la psicología. Experiencia educativa y aprendizaje de "profesores de psicología en formación" en Memorias de XV Jornadas de Investigación de Facultad de Psicología y Cuarto Encuentro de Investigadores del Mercosur.
- ERAUSQUIN C., BASUALDO M., GARCÍA LABANDAL L., GONZÁLEZ D. ORTEGA, MESCHMAN C. (2008b). Anuario XV de. Investigaciones del Año 2007. "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". ISSN.0329 5885. pp. 89-107.
- FERNÁNDEZ, L. (1994), "Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas". Paidós. Bs.As.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992) Más allá de la modularidad. Madrid. Alianza.
- LAVE, J. (1991) La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós: Cambridge University Press.
- LAVE J. y WENGER E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University
- NEWMAN D, GRIFFIN P y COLE M. (1989) La zona de construcción social: trabajando para un cambio cognitivo en la escuela. Cambridge University Press. USA. Madrid, Morata.
- PERRENOUD (1999), La formación de los docentes en el siglo XXI, en *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523. En http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.rtf consultado el 22/05/2002.
- PERRENOUD, Ph. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar, Barcelona: Graó ESF.
- RODRIGO, Ma. J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993) Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- RODRIGO, Ma. J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis,
- RODRIGO, Ma. J y CORREA, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo, en J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana-Aula XXI.
- 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) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós.
- TEDESCO, J.C. y TENTI FANFANI, E. (2000), *Maestros en América Latina*, II. Formación inicial y perfeccionamiento de los maestros, documento IPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008.
- ViGOTSKY, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, México: Grijalbo. Trad. De *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, M.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA; M. A. (2010) Ser profesor universitario hoy. En http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=43 (consultado el 01/06/2010)

A PERCEÇÃO DO ADOLESCENTE SOBRE A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLHA PROFISSIONAL

Batista Silva, Marcos Antonio; Munhoz Puglisi, Maria Luiza
Centro Universitário UNIFIEO. Brasil

RESUMEN

O objetivo deste artigo é de relatar a percepção do adolescente sobre a influência da família no seu desenvolvimento e escolhas profissionais. Este artigo faz parte do projeto de pesquisa que investigou a percepção de quarenta adolescentes de ambos os sexos, dos quais vinte de escola pública e vinte de escola particular, sobre a influência da família em seu desenvolvimento e aprendizagem, desenvolvida por cinco mestrandos do Curso de Pós-Graduação do Centro Universitário Fieo, Osasco, S.P no ano de 2010. Com base nessa pesquisa, surgiram as seguintes questões: A família contribui na escolha da profissão do adolescente? Você já pensou em ter uma profissão? Contudo este artigo procura responder a estas questões, baseado na percepção dos adolescentes pesquisados, considerando algumas temáticas, como a questão da adolescência, adolescência e percepção, adolescência e família e as escolhas profissionais como projeto de vida.

Palabras clave

Adolescente Família Escolhas profissionais

ABSTRACT

FAMILY AND ADOLESCENT'S CAREER CHOICE

The purpose of this article is to reflect about the perception of teenagers about the family's influence in their development and career choices. This article is part of a research project that investigated the perception of forty adolescents of both sexes, of which twenty-two public school in a private school on the family's influence on their development and learning, developed by five Master's Course Graduate of the University Centre FIEO, Osasco, Brazil in 2010. Based on this research appeared the following issues: The family contributes to the adolescent's choice of profession? Have you ever thought about having a job? However, this article seeks to answer these questions, based on the perceptions of adolescents surveyed, considering some issues, such as the question of adolescence, adolescence and work, and perception adolescence, adolescence and family life and career choices and life project.

Key words

Adolescents Family Occupational choices

INTRODUÇÃO

Trabalhar com temas envolvendo a adolescência, geralmente, exige do pesquisador alguns recortes, a fim de objetivar uma definição mais precisa sobre o adolescente pesquisado, tendo em vista a diversidade sociocultural que o envolve. Contudo, na questão das escolhas profissionais dos adolescentes é importante considerar a influência da família e de outras esferas sociais como a escola. Quando nos referimos ao processo de escolhas profissionais, não podemos deixar de mencionar as expectativas que envolvem o trabalho. O trabalho é vital para o sujeito e para a sociedade e responde as necessidades do ser humano como função econômica, psicológica e social. A organização do trabalho expressa um modo de ser, de pensar e de agir de uma determinada civilização. Discutir trabalho com o jovem é ir além da escolha profissional e da obtenção de um emprego, é fazer com que ele tenha percepção, descubra os valores e o sentido do trabalho, como realização pessoal e meio de participação na transformação do mundo, considerando seus aspectos subjetivos e críticos.