



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS



# La enseñanza de Psicología en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. El caso de los Planes de Estudio 1992 y 2009

Ana Laura Russo

Abril 2013

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Lic. Ana Laura Russo

**La enseñanza de Psicología en la Facultad de Ciencias Sociales de la  
Universidad de la República. El caso de los Planes de Estudio 1992 y 2009**

Universidad de la República  
Área Social  
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza  
Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza  
Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la  
Universidad de la República

**Tutor:** Prof. Mag. Luis Leopold

Montevideo, 04 de abril de 2013

Foto de portada: [www.freepik.es](http://www.freepik.es)



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Agradecimientos

Afortunadamente, agradecer a cada una de las personas que han colaborado en la realización de esta tesis, dedicaría muchas líneas de texto para ese reconocimiento.

La gran mayoría de ellos ha compartido este trabajo desde el comienzo y me han acompañado en el proceso de realización, por lo que fácilmente podrán reconocerse en el producto final.

A todos ellos, vaya mi más sincero agradecimiento, por alentar, acompañar, compartir y disentir con sus opiniones y sugerencias.

Especialmente a la Facultad de Ciencias Sociales y a la Facultad de Psicología de la Universidad de la República y a todos los directores, coordinadores, docentes y funcionarios que muy amablemente atendieron mis necesidades y se prestaron a colaborar.

Un reconocimiento distintivo a la Comisión Sectorial de Enseñanza por haberme dado la oportunidad de realizar estos estudios, destacando la calidez humana de quienes la integran.

El esfuerzo ha tenido sentido, fundamentalmente, porque al crecimiento académico y personal se suma el encuentro con otros, que con grandes dosis de entusiasmo y compromiso, hacen de estas experiencias un invaluable y gratificante resultado.

## Resumen

La presente investigación se propuso indagar respecto a la enseñanza de contenidos psicológicos en la formación de grado de las licenciaturas que ofrece la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República. El estudio de la didáctica específica de Psicología en la currícula de diferentes servicios universitarios constituye un tópico no indagado aún en el ámbito académico, por lo que este estudio pretende contribuir al análisis de los factores que determinan esa selección y cómo se produce la transposición didáctica de los saberes psicológicos, para ser enseñados en la formación de profesionales de otra área de conocimiento.

Se utilizó una metodología cualitativa basada en el estudio de caso, realizándose el análisis de los documentos curriculares que incluyen: los Planes de Estudio 1992 y 2009 de la FCS, el análisis de contenido de los programas de curso de las asignaturas de Psicología y las entrevistas en profundidad realizadas a directores, coordinadores y docentes de la institución.

Los resultados obtenidos muestran un cambio en la selección de los contenidos psicológicos con respecto al Plan de Estudios de 1992 y una nueva disposición de los mismos a partir de las modificaciones e innovaciones de las asignaturas que se imparten. La promoción de la formación interdisciplinar y diversificación de contenidos, muestra la superación de contenidos psicológicos compartimentados y apunta a un abordaje interdisciplinar de temas, habilitando una oferta de cursada optativa para todas las licenciaturas.

Este estudio de caso puede ser considerado un aporte para repensar los contenidos básicos en la enseñanza de Psicología para la formación de los científicos sociales y para construir nuevas configuraciones didácticas pertinentes a las necesidades que se requieran en esta área de conocimiento.

## Palabras claves

Enseñanza de Psicología - Didáctica curricular - Ciencias Sociales

## Summary

This research aimed to investigate the teaching of psychological content within the degrees offered by the Faculty of Social Sciences (FCS) of the University of the Republic. The study of specific teaching of psychology within the university's centres' curricula is a topic not yet investigated in the academia. Therefore this study aims to contribute to the analysis of the factors that determine the content selection and how didactic transposition occurs for psychological knowledge to be taught in the training of professionals in other areas of knowledge.

A qualitative methodology based on case study was used. Curriculum documents were analyzed, including: Curriculum in 1992 and in 2009 at FCS, content analysis of course syllabi for the subjects of Psychology and interviews made to directors, coordinators and profesors from the institution.

The results show a change in the content selection regarding Curriculum 1992 and a new order related to the changes and innovations made to the subjects taught. Promoting interdisciplinary training and diversification of contents, sample overcoming psychological contents compartmentalized and points to an interdisciplinary approach to issues, enabling the offer of optional subjects for all degrees.

This case study can be considered as a contribution to reconsider the basic contents in Psychology teaching for social scientists and to build new social and educational settings according to the needs and requirements in this area of knowledge.

## Keys words

Psychology learning – Curricular teaching – Social Sciences



## Tabla de cuadros

Cuadro 1. Áreas y servicios de la Universidad de la República.....	19
Cuadro 2. Representación del “Sistema Didáctico”.....	44
Cuadro 3. Fases del proceso de investigación.....	68
Cuadro 4. Asignaturas de Psicología. Plan de Estudios 1992.....	79
Cuadro 5. Asignaturas de Psicología. Plan de Estudios 2009.....	79
Cuadro 6. Comparativo Asignaturas de Psicología. Planes de Estudio 1992 y 2009.....	97
Cuadro 7. Objetivos y contenidos temáticos de Psicología General y Psicología en los Planes de Estudio 1992 y 2009.....	105
Cuadro 8. Objetivos y Contenidos de las asignaturas de Psicología Social en los Planes de Estudio 1992 y 2009 .....	110

## Tabla de Contenidos

<b>Introducción</b> .....	11
 <b>Capítulo 1. La construcción del problema de investigación</b>	
1.1. El tema de investigación.....	17
1.2. Justificación y pertinencia de la investigación.....	18
1.3. La determinación del caso	
1.3.1. Los antecedentes hasta la creación de la Facultad de Ciencias Sociales.....	20
1.3.2. Desde la creación en 1992 a la actual estructura de la Facultad de Ciencias Sociales.....	24
1.3.3. Las Licenciaturas y los Planes de Estudio de la Facultad de Ciencias Sociales.....	29
 <b>Capítulo 2. El marco teórico</b>	
2.1. Didáctica: Las perspectivas conceptuales.....	34
2.1.1. Didácticas específicas: la didáctica de nivel universitario.....	37
2.1.2. Las “configuraciones didácticas”.....	40
2.1.3. La “transposición didáctica”.....	42
2.2. El Currículo: dimensiones para su estudio.....	47
2.2.1. El currículo como campo disciplinar.....	48
2.2.2. El currículo como documento del Plan de Estudios.....	51
2.2.3. El currículo por competencias.....	55
2.3. La enseñanza específica de la Psicología en las Ciencias Sociales.....	58
2.3.1. El problema epistemológico de la Psicología.....	58
2.3.2. Características de la enseñanza de Psicología para no psicólogos.....	60

**Capítulo 3. Metodología**

3.1. Fundamentación del estudio cualitativo .....	62
3.2. El diseño de investigación.....	63
3.2.1. Instrumentos para la recolección de datos.....	64
3.2.1.1. Análisis de los documentos curriculares.....	65
3.2.1.2. Entrevistas en profundidad.....	66

**Capítulo 4. Resultados**

4.1. El Plan de Estudio 2009.....	69
4.1.1. Los objetivos y el perfil de egreso.....	69
4.1.2. Del diseño a la implementación.....	73
4.2. Los documentos curriculares que explicitan contenidos psicológicos.....	77
4.3. Las entrevistas realizadas.....	80

**Capítulo 5. Discusión y análisis de los resultados**

5.1. El Plan de Estudios 2009.....	82
5.1.1. Flexibilidad curricular, movilidad horizontal y diversificación.....	83
5.1.2. Formación interdisciplinaria.....	90
5.1.3. Perfil de egreso y competencias profesionales.....	92
5.2. Las dimensiones didáctico curriculares.....	94
5.2.1. Alcance y relevancia de la Psicología en los Planes de Estudio 1992 y 2009.....	96
5.2.2. Características del currículo prescripto.....	102
5.2.2.1. Psicología General (1992) y Psicología (2009).....	106
5.2.2.2. Psicología Social I (1992), Psicología Social II (1992),	



Psicología Social (2009) y La intervención grupal desde la perspectiva social (2009).....	108
5.2.3. El currículo en acción y la transposición didáctica.....	114
5.2.4. Los contenidos psicológicos y las competencias profesionales de los científicos sociales .....	120
<b>Capítulo 6. Conclusiones y Tareas Emergentes</b>	
6.1. Acerca del cumplimiento de los Objetivos.....	126
6.2. La presencia y valoración actual de la Psicología en la FCS.....	131
6.3. Psicología y Ciencias Sociales: las difusas fronteras disciplinares.....	133
6.4. Aportes para nuevas configuraciones didácticas de la Psicología.....	135
<b>Bibliografía</b> .....	137
<b>Anexos</b>	
A) Pauta guía de entrevista a Directores y Coordinadores de Carrera.....	143
B) Pauta guía de entrevista a docentes de Psicología y Psicología Social.....	144

## Introducción

### Antecedentes breves del tema

Las investigaciones sobre didáctica en el contexto de la actual enseñanza universitaria, reconocen un vasto desarrollo y numerosas producciones académicas a nivel regional y mundial.

Esta prolifera producción se debe a una dinámica constante en el ámbito de los procesos educativos, los cambios en las modalidades de estudio, las comunicaciones, las nuevas tecnologías y las características que adquieren los procesos de la enseñanza y el aprendizaje en la presente “sociedad del conocimiento”.

En el ámbito local, la Universidad de la República ha impulsado y alentado, particularmente en las últimas dos décadas, varios programas para el desarrollo de la enseñanza, fomentando la innovación educativa, la mejora en la calidad de la enseñanza, la formación didáctica de los docentes de las diferentes áreas universitarias, así como el emprendimiento de proyectos en el campo de la investigación educativa.

En este sentido, la presente tesis de investigación busca contribuir y profundizar en la línea de mejora de la enseñanza, por considerarse de interés, de acuerdo a las políticas priorizadas en el proceso de Reforma Universitaria.

Esta investigación se propone el estudio de la enseñanza de Psicología en la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), por tratarse de un aporte sustancial para analizar el lugar que ocupa la Psicología en el campo de las Ciencias Sociales y su proyección a otras áreas universitarias, habilitando la producción de algunos enunciados teóricos que aporten nueva luz a los aspectos didáctico curriculares de la enseñanza de nivel superior.

Dado que no se registran antecedentes en nuestro medio sobre la investigación de la enseñanza específica de una disciplina, para la formación de profesionales de

otras áreas del conocimiento, se cree que este estudio puede contribuir al desarrollo de nuevas líneas de análisis en la instrumentación de esa enseñanza.

### **Justificación y relevancia de la investigación**

Estudiar los aspectos didáctico curriculares de la Psicología en la formación de grado de profesionales de otras disciplinas, permite pensar desde una perspectiva diferente los saberes teórico- prácticos que se imparten, así como los procesos de transposición del conocimiento, los que caracterizan aspectos de la adecuación de esos saberes y de la enseñanza en las competencias específicas que requiere el futuro profesional.

En el entendido que los aspectos psicológicos y sociales guardan estrecha relación, la pertinencia de esta investigación se apoya en los aportes que surgen del diálogo disciplinar y en las dificultades que surgen en la delimitación de fronteras entre los contenidos de una y otra disciplina.

Estudiar cuales son los contenidos psicológicos que se enseña a los científicos sociales permite visualizar, caracterizar y analizar la pertinencia de determinados contenidos ya sean estos teóricos o prácticos y generar una redefinición y actualización de los mismos, aportando a un diálogo interdisciplinar ineludible en cualquier área del conocimiento para la que se esté formando profesionales.

Como ya se manifestara, la inexistencia de estudios previos sobre el tema, permite reconocer su relevancia y justificación para aportar en las líneas de investigación sobre la mejora de la enseñanza de grado y en lo que hace a la contribución en una formación integral de los profesionales universitarios.

### **Formulación del problema**

La tesis de investigación se propone conocer qué contenidos psicológicos se imparten en las carreras de grado de la FCS e indagar los diversos factores que inciden en dicha selección.



Se pretende conocer las particulares características que sufre el proceso de transposición didáctica de los saberes originales de Psicología, hasta llegar a los saberes designados para ser enseñados, teniendo en cuenta que se trata de saberes que deben transformarse didácticamente para ser impartidos a estudiantes de grado en otra área del conocimiento.

Es necesario considerar que esta transformación se ve condicionada por múltiples determinantes en relación al contexto sociohistórico y político de la institución - en este caso la FCS -, las características que explicita el plan de estudios vigente, así como la particular selección de contenidos que los docentes encargados de las asignaturas de Psicología realizan en el diseño de los documentos curriculares.

### Las preguntas iniciales de investigación

El supuesto inicial que guía el presente tema de tesis parte de visualizar la enseñanza de la Psicología como una didáctica específica y particular, para cuya construcción el docente debe adaptar el saber que posee, tanto desde el punto de vista disciplinar, como la forma en que hace didáctico ese saber, para hacerlo enseñable

Las preguntas iniciales de las que parte la investigación son las siguientes:

- ✓ ¿Cuáles son los servicios universitarios que presentan en su documento curricular la enseñanza de contenidos psicológicos?
- ✓ ¿Qué contenidos selecciona el docente al elaborar sus programas de curso?
- ✓ ¿Qué aspectos determinan la elección de los contenidos a enseñar?
- ✓ ¿Cómo delimita el saber psicológico y qué criterios utiliza?
- ✓ La enseñanza de Psicología para no psicólogos, ¿contribuye en alguna medida a formar en competencias necesarias para el desempeño profesional?
- ✓ ¿Cómo es percibida la Psicología por los docentes coordinadores de las distintas Licenciaturas y Directores de Departamento de la Facultad de Ciencias Sociales?

## Objetivos generales

Describir y analizar la presencia de contenidos psicológicos en las carreras de grado impartidas en la Facultad de Ciencias Sociales.

Reconocer las relaciones que se establecen entre las concepciones didácticas de los docentes y las concepciones contextuales e institucionales que determinan la selección de los contenidos curriculares

Aportar nuevas formas de pensar e investigar las transformaciones que desarrolla la Psicología como disciplina, en la articulación con otras ciencias sociales

## Objetivos específicos

Conocer cuáles son los contenidos psicológicos que se imparten en la Facultad de Ciencias Sociales.

Determinar qué factores inciden en la selección de los contenidos curriculares.

Distinguir los aportes que la enseñanza de la Psicología brinda en la formación de profesionales de las ciencias sociales.

## Metodología

Se trata de una investigación que utiliza una metodología de carácter cualitativo en base al estudio de caso único, en cuanto se realiza en un sólo servicio universitario.

Utilizó el análisis documental del Plan de Estudios vigente, así como los documentos curriculares que expresan explícitamente la enseñanza de contenidos psicológicos en los programas de curso, y la realización de entrevistas en

profundidad a directores, coordinadores y docentes de la FCS, en su sede de Montevideo.

La discusión, análisis e interpretación de los datos se realizó en base a la creación de categorías elaboradas a partir de la vinculación entre las propiedades y dimensiones de los datos y en relación con los objetivos propuestos y las interrogantes de las que parte la investigación.

### **Orientación al lector sobre la organización del texto**

El primer capítulo describe cómo se construyó el problema de investigación, su justificación y pertinencia.

Se realiza la contextualización del servicio universitario - FCS - los antecedentes, el proceso de creación de la facultad y la actual estructura organizativa y académica que incluye cuatro licenciaturas. Brevemente se realiza una descripción del Plan de Estudios actual y las diferencias con el plan 1992.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico que sostiene la investigación, basándose fundamentalmente en los aspectos de la didáctica de nivel universitario y en algunas conceptualizaciones centrales para su estudio; las dimensiones para el estudio del currículo y las características de la especificidad en la enseñanza de la Psicología.

El tercer capítulo aborda los aspectos metodológicos de la investigación, fundamentando el estudio cualitativo de caso único y el diseño utilizado, desarrollando las características de los instrumentos y técnicas empleadas en el análisis: el análisis de los documentos curriculares y de entrevistas en profundidad.

En el cuarto capítulo, se describen los resultados del análisis documental del Plan de Estudios 2009, atendiendo fundamentalmente a los objetivos y al perfil de egreso. Se presentan los datos que aportan los programas de curso que tienen contenidos explícitos sobre la enseñanza de Psicología y las categorías de análisis para el análisis de las entrevistas en profundidad.

El quinto capítulo abarca la discusión y el análisis de los resultados obtenidos en todas las áreas de indagación que la investigación logró dar cuenta.

Cierra este estudio un sexto capítulo que presenta las conclusiones y las tareas emergentes que reflejan tanto los alcances como las limitaciones de esta investigación.



## CAPITULO 1. La construcción del problema de investigación

### 1.1. El tema de investigación

La presente investigación se propone relevar, distinguir y analizar la presencia de contenidos psicológicos en la formación de grado, de las Licenciaturas que ofrece la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República. Motiva la misma el considerar la relevancia que presenta la Psicología en la formación en el área de las ciencias sociales y en particular en la Udelar.

La indagación se orienta en la búsqueda de los elementos que inciden, tanto en la elaboración de los contenidos explícitos sobre Psicología y en la documentación curricular, como en la forma en que los saberes psicológicos son seleccionados para ser enseñados.

El proceso de selección de los contenidos en un Plan de Estudios se ve determinado por múltiples dimensiones, entre las cuales se destacan los aspectos contextuales e históricos del servicio en cuestión y de la Universidad. Asimismo, incluye las concepciones político ideológicas de quienes elaboran dichos planes, cómo se organiza la enseñanza y lo que se espera del futuro profesional ya graduado.

La investigación permite visualizar en particular las concepciones de enseñanza de la Psicología. Las mismas se manifiestan, además de en los contenidos de los cursos impartidos, a través del discurso de los docentes, quienes son asimismo profesionales universitarios que, al enseñar Psicología, contribuyen a la formación en otra disciplina o área del conocimiento. En el caso concreto de este estudio, se pretende comprender cómo estos docentes delimitan el objeto de conocimiento a ser enseñado.

En particular, es intención de esta investigación trabajar desde el polo de los saberes sabios o expertos y llegar hasta los modos de su transformación en saberes designados para ser enseñados, profundizando en las características



particulares de la disciplina que se aborda y las dificultades que se le pueden presentar al docente en esa transposición del saber.

A su vez, el estudio de la didáctica de la Psicología para la formación en Ciencias Sociales, admite visualizar la presencia de saberes de la disciplina no explicitados y que están presentes, más allá de los contenidos curriculares manifiestos. En este sentido, la investigación muestra la presencia de saberes psicológicos desde un currículo oculto o invisible, que se trasmite en la formación en distintas asignaturas y donde no es posible determinar los límites de las fronteras disciplinares.

## 1.2. Justificación y pertinencia de la investigación

El tema a investigar se considera de relevancia para conocer la presencia de la Psicología en el ámbito de formación de otras disciplinas, lo que otorga nuevas perspectivas para pensarla, tanto desde sus saberes teóricos como en cuanto a las características de su transmisión y en la enseñanza de las competencias que adquiere el futuro profesional.

La inexistencia de estudios previos sobre el tema en nuestro país permite reconocerlo como un punto de interés para indagar y aportar en esta línea de trabajo.

Inicialmente, se relevaron las mallas curriculares de los Planes de Estudio de todos los centros de formación de la Universidad de la República. Este primer acercamiento permitió conocer que existían cursos de Psicología en servicios de las áreas Salud y Social.

El Cuadro 1 (p.19), representa todos los servicios universitarios que imparten actividades de grado en la ciudad de Montevideo. Es importante mencionar que al momento de esta redacción, la Universidad aún no ha actualizado la información sobre el organigrama que incluye las Macro Áreas (Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, Área de Salud, Área Social y Artística). Por tanto, en lo que aquí se representa, se consideran las anteriores Áreas definidas.

CIENCIAS AGRARIAS	ARTISTICA	CIENCIAS DE LA SALUD	CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS	CIENCIAS Y TECNOLOGÍA
Agronomía	Bellas Artes	Enfermería	Derecho	Arquitectura
Veterinaria	Esc. U. de Música	Medicina	C. de la Comunicación	Ciencias
		Odontología	C. Económicas y Administración	Ingeniería
		Psicología	Ciencias Sociales	Química
		ISEF	Esc. U. de Bibliotecología	
			Humanidades y C. de la Educación	

**Cuadro 1. Áreas y Servicios de la Universidad de la República**

Los servicios universitarios en los cuales se enseñan asignaturas con contenidos psicológicos son las Áreas Social y Salud.

En todos los servicios de las mencionadas áreas, existe al menos una asignatura optativa sobre Psicología, excepto en la Facultad de Ciencias Económicas y Administración.

La decisión para realizar la investigación en referencia a la FCS se fundamenta en los siguientes aspectos:

- Se trata de aportar a un diálogo disciplinar y multidisciplinar, en el cual los aspectos psicológicos y sociales están fuertemente imbricados, lo que hace difícil y pertinente la delimitación de las fronteras y la discriminación de los contenidos disciplinares que se enseñan.

- Investigar qué Psicología se enseña a los científicos sociales es un insumo para clarificar cuáles son los contenidos teóricos que se aportan en la formación de aquellos, promoviendo la discusión y la redefinición de los contenidos psicológicos necesarios para la formación de cualquier actividad profesional.
- El análisis emprendido aportará a clarificar la plasticidad que presentan los contenidos psicológicos para dialogar con otras disciplinas y prácticas profesionales, en distintas áreas del conocimiento.
- La relación que guarda la Psicología Social y Comunitaria con la Licenciatura de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, ha llevado a un trabajo interdisciplinario en tareas de campo y de intervención en las prácticas preprofesionales que desarrollan los estudiantes de la Licenciatura de Trabajo Social.
- Cada año la Facultad de Ciencias Sociales, desde 2005<sup>1</sup>, solicita a la Facultad de Psicología docentes para los Cursos de Psicología General y Psicología Social, por lo cual son docentes de Psicología quienes imparten esos cursos en carácter de encargados o de asistentes.
- Docentes de diferentes Institutos de la Facultad de Psicología han ejecutado proyectos y desarrollan actividades en conjunto con docentes de la Facultad de Ciencias Sociales, sobre temas referidos a las áreas: comunitaria, institucional y de organización del trabajo.

### 1.3. La determinación del caso

#### 1.3.1. Los antecedentes hasta la creación de la Facultad de Ciencias Sociales

La FCS fue creada en 1989 por resolución del Consejo Directivo Central (CDC) de la Universidad de la República. Una comisión organizadora fue nombrada a efectos de encargarse de la elaboración e implementación del Plan de Estudios que culminó su labor en 1991.

<sup>1</sup> Datos aportados por la Prof. Adj. Patricia Oberti, departamento de Trabajo Social, FCS

El primer plan de estudios, del año 1992, pone en funcionamiento el nuevo servicio universitario, con actividades de docencia e investigación en Ciencias Sociales, las que hasta ese momento se desarrollaban en diferentes facultades o escuelas.

El siguiente discurso de un entrevistado, reseña el proceso acaecido con las Ciencias Sociales en Uruguay:

“... en el desarrollo de las ciencias sociales en el Uruguay, la Ciencia Política y la Sociología se habían desarrollado como aditamento, digamos, de la carrera de Derecho, que generaba Doctores en Derecho y Ciencias Sociales. Si bien eran abogados puramente, en el título figuraban de esa manera y en la carrera de Derecho estaban incorporadas como materias, existían cátedras, en el sentido de la universidad más tradicional, de Sociología y de Ciencia Política, es decir, no tenían un ámbito académico de desarrollo autónomo como disciplinas particulares. La Escuela Universitaria de Servicio Social era una escuela acorde con los viejos principios de la tradición universitaria, es decir, una escuela que había tenido su proceso de reforma interno, que había avanzado mucho en la concepción del servicio social, que se llamaba en aquel momento, pero que estaba organizada de acuerdo a la matriz de una escuela, es decir, de una carrera secundaria destinada a apoyar a otras profesiones. En particular, la profesión de servicio social en el Uruguay tenía que ver con la criminalística, con el apoyo en ese terreno a los abogados y con problemas sanitarios, como ayudantes, digamos, en el sistema de salud. O sea, que era una carrera que ocupaba un rango secundario...” (CP.5.DO)

Como parte del proceso instituyente referido, la Facultad de Ciencias Sociales comienza a funcionar en el año 1992, con la integración de:

- La Escuela Universitaria de Servicio Social (EUSS), dependiente hasta ese momento del CDC,
- La Licenciatura en Ciencias Sociales y la Licenciatura en Ciencia Política, que funcionaban en el Instituto de Ciencias Sociales de la Facultad de Derecho,
- El Centro de Investigación y Posgrados en Ciencias Sociales (CEIPOS), creado en la Facultad de Derecho en 1988.

Corresponde entonces realizar aquí un breve recorrido histórico de los diferentes servicios académicos que llevaron a la creación de la FCS, como el núcleo de formación e investigación en Ciencias Sociales. Cada uno de los centros que la integraron al comienzo poseen determinantes históricas particulares en relación a los diferentes momentos sociopolíticos del país y, en este sentido, todos se vieron atravesados por la intervención de la Universidad durante la dictadura, que en algunos casos eliminó las carreras o determinó cambios en los planes de estudios, además de las consabidas destituciones docentes, el exilio y encarcelamiento de muchas/os y/o la finalización de sus carreras en el exterior del país.

En lo referente a los inicios de la formación en Trabajo Social, una investigación realizada por E. Ortega (2008) señala la creación de la Escuela de Servicio Social del Uruguay mediante acciones que llevara adelante la Iglesia Católica en 1937 y los cursos de la Escuela de Sanidad Pública y Servicio Social en 1939, como los antecedentes de lo que sería la carrera del llamado “Asistente Social”, años después.

En el año 1954, la creación de la Escuela de Servicio Social del Ministerio de Salud Pública plantea la necesidad de formar profesionales capacitados en el área. En 1957 tiene lugar la fundación de la Escuela Universitaria de Servicio Social, marcando los primeros estudios de esta índole en el ámbito académico de la Universidad de la República.

En 1967 se aprueba un nuevo plan de estudios, que contiene una revisión y actualización del trabajo social. Sin embargo, la intervención de la Universidad durante la dictadura, con un período incluido de cierre durante dos años, llevará a modificaciones que señalan una formación marcada por intereses funcionales a la intervención.

En 1985, con la reapertura democrática, se produce una vuelta al Plan 1967, siendo ajustado en 1987.

La creación de la Facultad de Ciencias Sociales en 1992 da cabida a la Escuela Universitaria de Servicio Social e instrumenta la formación de un Programa de Trabajo Social y la creación de la Licenciatura.



En lo que respecta a los estudios relacionados con la Sociología hacia la década del sesenta, estos eran cursos superiores dictados en el Instituto de Ciencias Sociales en Facultad de Derecho y un Seminario de Investigaciones Sociológicas que funcionaba en la Facultad de Humanidades y Ciencias desde 1962.

La creación de la Licenciatura en Sociología se formaliza en el año 1968, egresando los primeros profesionales en 1973, siendo cerrada ese mismo año y por todo el período de la intervención de la Universidad. En el año 1985, con la recuperación democrática, se reinicia la carrera desde la Facultad de Derecho.

En cuanto a la Licenciatura en Ciencia Política, los antecedentes se remiten en el comienzo a una asignatura que dio origen a la creación del Instituto de Ciencia Política en la Facultad de Derecho en 1985. La Licenciatura se instrumentó formalmente a partir del año 1989.

En 1988, la Universidad crea el CEIPOS, Centro de Investigación y Posgrados en Ciencias Sociales, cuyo cometido es contribuir al desarrollo de las Ciencias Sociales y la implementación de cursos de posgrado. En esta línea, la instrumentación de una Especialización en Economía Internacional, en el año 1989, marcó el comienzo de los programas de futuras maestrías.

El siguiente relato refleja de forma clara el proceso de creación de la Facultad:

“...a la salida de la dictadura, Ciencia Política está instalada, del mismo modo que Sociología, en la Facultad de Derecho. La Facultad de Derecho cuenta con un Instituto de Ciencias Sociales que es específicamente dirigido a la sociología (...) muy golpeado, muy castigado durante la época de la dictadura, pero que se reconstruye con un grupo importante de investigadores que bien se habían formado en los centros de investigación privados y se incorporan a la Universidad o regresan del exilio. Es decir, tiene una masa crítica pequeña pero ya experimentada, instalada en el instituto (...) Ciencia Política no había funcionado como un centro de investigación universitario nunca, sino que era una cátedra de la Facultad de Derecho, no salían egresados de ciencia política (...) Antes de la dictadura habían salido unos pocos egresados de Sociología, pero después se clausuró y se reabrió. Pero no había sociólogos formados en el

Uruguay, hay una camada incluso de los primeros que se forman como sociólogos, como Licenciados en Sociología en el ámbito de la Facultad de Derecho, en el ámbito del Instituto de Ciencias Sociales, que son estudiantes que habían visto frustrada su carrera cuando el golpe de estado y se reincorporan diez años después y terminan ahí sus carreras. Entonces y con esas características diferentes, en el Instituto de Ciencias Sociales, sociólogos, formadores de sociólogos y con una incipiente pero importante capacidad en el ámbito de investigación, (están) instalados en Derecho. La Escuela Universitaria de Servicio Social en ese momento, tenía una vida independiente como escuela. Al reinstalarse las autoridades democráticas, cuando comienza todo el proceso de recuperación de la autonomía, a iniciativas del Rector de la Universidad en ese momento, se crea el CEIPOS, el Centro de Investigación y Posgrado en Ciencias Sociales, que es básicamente un centro de posgrados en Economía, aunque tienen en su interior otros programas no económicos, Programa de población o de demografía y en conformación un Programa de historia económica. Esos son los actores fundamentales de la creación de la Facultad de Ciencias Sociales. La resolución creando la FCS y al mismo tiempo la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, como se llamaba en aquel momento, es de 1989. En ese momento se nombra, para el caso de Ciencias Sociales, una comisión organizadora que, en fin, elabora el proyecto de la facultad y, efectivamente, se aprueba el primer plan de estudios y comienza a funcionar la Facultad en 1992..." (CL.5.DO)

### 1.3.2. Desde la creación en 1992 a la actual estructura de la Facultad de Ciencias Sociales

La creación de la FCS proponía entre sus primeros objetivos alentar el desarrollo disciplinario e interdisciplinario en Ciencias Sociales. Este propósito de lograr la integración de disciplinas que hasta entonces funcionaban separadas y pertenecían a distintas estructuras universitarias, supuso una reacomodación en varios aspectos, ya que se creaba una institución con una nueva estructura administrativa y organizativa de los cursos de grado, con tres licenciaturas y la organización de cursos de posgrados.

Se trató de un proceso de difícil conformación, ya que en esta agrupación de las denominadas Ciencias Sociales, se reunían trayectorias con disímiles construcciones teóricas y conceptuales de la enseñanza y de la investigación. Y también en lo referente a criterios de gestión y administración de los recursos presupuestales de cada departamento.



El siguiente relato explica de forma clara este proceso:

“... El problema fundamental que se planteó en los primeros años de la Facultad, fue cómo hacer, organizar, de un modo coherente, a estos cuatro sectores tan disímiles, para generar un sentido común de pertenecer a una estructura única. Eso fue una cosa que se debatió mucho al principio, es decir, el cómo organizarlo. Por ejemplo, existía por parte de algunos de los fundadores la idea de una estructura centralizada, muy fuertemente centralizada y orientadora a través de la creación de divisiones. Una división de enseñanza, una división de investigación, una división de extensión, que atravesaran, que estructuraran a toda la Facultad y a todas estas diferentes disciplinas y carreras que se conjugaban en la Facultad, con un director de división al frente de cada una de estas. Se pensaba que por esa vía se podía homogeneizar más o menos el funcionamiento. Estas cosas se discutieron mucho, pero en definitiva el criterio que predominó fue otro, que fue el de la departamentalización, que tenía que ver con la importancia de generar espacios singulares, particulares, para que cada una de las disciplinas lograra hacer sus procesos de formulación y desarrollarse y de acuerdo a su propia especificidad establecer un sistema de cercanía, entre los procesos de tomas de decisiones que implicaban a cada una de estas disciplinas y la práctica de desarrollo de cada una de ellas, con un presupuesto desequilibrado. Porque no todo el mundo había llegado a la Facultad, no todo el mundo aportaba a la Facultad, los mismos recursos (...) Entonces la estructura de la Facultad ha funcionado así. Se creó un departamento de Economía, con la responsabilidad en la maestría en economía internacional, al cual luego se agregaron otros cursos de posgrados y maestría, en el ámbito de la economía, con un grupo muy fuerte de investigadores. Es decir, el sector al inicio de la Facultad más profesionalizado, un grupo importante de docentes con alta dedicación. El departamento de Sociología, que era importante, tenía un peso gravitante también dentro de la facultad. El departamento de Ciencia Política era el más pequeño, el más incipiente, el más novedoso. No había egresados de ciencia política nacionales, éramos todos gente que se había formado en el exterior y unos pocos que se habían formado en los centros privados, pero de la Universidad de la República no había todavía egresados. La Escuela de Servicio Social se transformó en departamento de Trabajo Social y junto con esto, además, se agregó una unidad multidisciplinaria, en la cual se radicaron los programas que antes estaban incipientemente instalados en el CEIPOS, que eran los de historia económica, política internacional y población. Con esos tres programas, con ese conjunto, se puso en funcionamiento la Facultad (...) Para el año 97, se comenzó a diversificar la oferta de maestrías en la Facultad. A la maestría en Economía Internacional y a los otros posgrados que se desarrollaron del departamento de Economía se agregaron la maestría en Sociología, la maestría en Ciencia Política y la maestría en Trabajo Social. Posteriormente la maestría en Historia Económica y, para el año 2002, se aprobó el doctorado en Ciencias Sociales, que reconoce menciones en las



distintas disciplinas de la Facultad y ahí más o menos se completó la estructura curricular de la Facultad” (CP.5.DO)

El relato de una docente de Trabajo Social que participó de la integración de la EUSS a la FCS, revela algunas vivencias que transmiten cómo fue sentido este cambio:

“...En realidad yo lo viví desde el inicio, porque fui docente ya en el 92 acá en Facultad. Pasé a trabajar con el ciclo básico y yo creo que fue muy bueno en términos de integración. Nosotros necesitábamos y fue una apuesta importante, una mayor articulación con las ciencias sociales, también como parte de un proceso histórico de la propia profesión, que en otros países ya se venía haciendo, que era despegarse más de la Medicina y del Derecho, que era adonde estábamos más pegados, éramos como subsidiarios de la Medicina y el Derecho, como una profesión subalterna a los abogados, jueces y médicos, (pasando a ser) una profesión con autonomía y con capacidad de trabajar en multiplicidad de áreas. Creo que en ese sentido contribuyó el venimos para acá y además la posibilidad, que la Escuela no la tenía, de desarrollar investigación, ampliar los grados altos. La escuela tenía un tope que eran los grados 3. De todos modos, no ha sido fácil, porque los requisitos que tienen las otras disciplinas en la Facultad son muy centrados en la investigación y una investigación (...) muy vinculada a la competencia y a la publicación, a las revistas arbitradas, reconocidas. Y nosotros venimos de un perfil profesional diferente, más centrado en la intervención...” (TS.4.DD)

La estructura organizativa de la FCS quedó definida entonces, por la departamentalización, en cinco unidades académicas: Trabajo Social, Sociología, Ciencia Política, Economía y la Unidad Multidisciplinaria.

Cada una de las unidades está a cargo de un Director de Departamento y un Coordinador de Licenciatura (excepto Economía), quien se encarga de las tareas referidas a la enseñanza de grado.

Se presentan a continuación algunas referencias de cada una de las unidades académicas que componen la organización actual de la FCS:

- Departamento de Trabajo Social

Tiene a su cargo la formación de Licenciados en Trabajo Social. Se desarrollan actividades de actualización para Graduados, Diplomas de Especialización, Maestría y Doctorado en Trabajo Social.

Mantiene la realización de varios proyectos de investigación en las áreas de Políticas Sociales, Trabajo Social, Infancia y Familia.

Es responsable de actividades de extensión universitaria, con participación de estudiantes en sus prácticas pre profesionales, en varias organizaciones sociales y organismos públicos.

- Departamento de Sociología

Los objetivos fundamentales que orientan las actividades del Departamento de Sociología son el estudio de la realidad social uruguaya, la promoción de la investigación y la docencia en ciencias sociales.

Se encarga de la conducción de la Licenciatura en Sociología. En el posgrado lleva a cabo la conducción del Doctorado, Maestría y Diploma en Investigación Social Aplicada.

Desarrolla diversos proyectos de investigación y de extensión universitaria en convenio con organismos públicos y privados.

- Departamento de Ciencia Política

Centra su actividad en la formación de grado y posgrado, la investigación, la extensión y la divulgación del conocimiento en Ciencia Política.

Como entidad académica convoca especialistas, funcionarios de gobierno y actores políticos y sociales, en un amplio y plural espectro.

Se plantea como objetivos la promoción democrática, apoyando los ejercicios de ciudadanía, aportando elementos para encaminar los problemas políticos y para aportar a la investigación y ajustes necesarios de los distintos tipos de gobierno.

- Departamento de Economía

El Departamento de Economía concentra las actividades de investigación y docencia en Economía. A nivel de grado es responsable de los cursos curriculares en Economía de las Licenciaturas en Ciencia Política, Sociología y Trabajo Social ofrecidas por la FCS. A nivel de posgrado, su responsabilidad académica alcanza a la Maestría en Economía Internacional y sus diferentes Diplomas y Certificados, así como al Diploma en Economía para no Economistas y sus distintos Certificados.

Organiza áreas de investigación que responden a especialidades reconocidas en la investigación económica y a áreas temáticas de alta prioridad en Uruguay. Dichas áreas son: comercio internacional, econometría, economía laboral, internacionalización productiva y estrategias empresariales, macroeconomía y finanzas, organización industrial y regulación económica y tópicos de microeconomía.

El Departamento estimula el desarrollo de actividades conjuntas bajo la forma de proyectos, seminarios u otras iniciativas de carácter interdisciplinario, que propendan a una efectiva colaboración entre las distintas ciencias sociales.

- Unidad Multidisciplinaria

La Unidad Multidisciplinaria está compuesta por las siguientes Unidades Académicas: Programa de Población, Programa de Historia Económica y Social y Programa de Estudios Internacionales.

Investigadores provenientes de distintas disciplinas y con posgrados diversos han llevado a una conformación pluri e interdisciplinaria de los tres programas

que componen la Unidad. A partir de los mismos se promueven distintas iniciativas de investigación y docencia.

El origen de estos tres Programas se remonta a 1990, momento en que se congregaron investigadores de distintos ámbitos y disciplinas, en el Centro de Posgrados (CEIPOS) de la Universidad de la República.

### 1.3.3. Las Licenciaturas y los Planes de Estudio de la Facultad de Ciencias Sociales

La malla curricular del Plan 1992 preveía una carrera de ocho semestres, conformados por un Ciclo Básico común para todas las licenciaturas de dos semestres y comenzando en el tercer semestre el Ciclo Profesional, con la opción del estudiante por: Trabajo Social, Ciencia Política y Sociología.

Sobre el plan 1992, expresa el siguiente fragmento de una entrevista:

“...La idea del ciclo básico era que los estudiantes no se vieran obligados a optar por su carrera en el primer año sino que pudieran hacerlo al 2º año. Por lo tanto, se estableció un ciclo básico de pretensiones polivalentes. Pero en realidad ese propósito no se alcanzó, porque el grueso de los estudiantes venían con una idea más o menos de hacia dónde querían orientar sus estudios y esa idea de que fuera una especie de puente, se cumplió relativamente. De todas maneras, sí había una formación más generalista. No era un propedéutico, sino que ya directamente implicaba un estudio avanzado de sociología, ciencia política y trabajo social como disciplinas, metodología de la investigación, estadística, matemática y economía, como materias generales comunes” (CP.5.DO)

El proceso de Evaluación Institucional realizado en la FCS (2001-2002), indicó que el Plan 1992 no tenía suficiente flexibilidad al interior de la Facultad, ni con respecto a las demás facultades del área Social.

El censo de egresados del año 2003 percibió falta de vinculación entre el Plan de Estudios 1992 y el mundo profesional, incluyendo la falta de adecuación del Plan a las demandas del mercado de trabajo. También mostró una percepción

relativamente negativa entre las/los egresada/os de Ciencia Política y Sociología acerca de la formación recibida para el trabajo en equipos interdisciplinarios.

En mayo de 2003, una resolución del Consejo de la FCS da comienzo al proceso de reforma del Plan de Estudios en todas las Licenciaturas (Ciencia Política, Sociología, Trabajo Social y Ciencias Sociales de Regional Norte) y señala la creación de la Licenciatura en Desarrollo.

La reforma del Plan de Estudios de la FCS se enmarcó en los lineamientos del Plan Estratégico de la Universidad, asumiendo la tarea de “promover procesos de transformación estructural de las carreras anuales de pre grado y de grado en el sentido de incrementar sus niveles de flexibilidad y articulación curricular” y se declara afín a la política de reforma que impulsa el Rectorado: “flexibilización y diversificación de la enseñanza universitaria” (Plan de Estudios, FCS, 2009, p. 5)

En este marco, el Plan de la FCS 2009 se propone como metas:

“...actualizar la oferta educativa a los cambios verificados en las ciencias sociales y en el mundo del trabajo, dando espacio tanto a la vertiente académica como profesional de las licenciaturas (...) lograr una mayor articulación a tres niveles: articulación interdisciplinaria entre las carreras a ofrecerse en la FCS y con las del conjunto de la UdelaR, entre la formación de grado y de posgrado y entre las funciones de enseñanza, investigación y extensión desarrolladas en la institución (...) se busca dotar de mayor flexibilidad a la formación y tender a una mayor diversificación de los perfiles de egreso (...) disminuir los niveles de desvinculación, abandono y deserción de los estudiantes de la Facultad, a través de la promoción de vías más flexibles y articuladas de formación”(Plan de Estudios FCS, 2009, pp. 3-4)

En lo que refiere al Perfil del Egresado de la FCS, el plan vigente establece:

“se apuntará a la formación de un sujeto crítico, con capacidad de desarrollar su autonomía a partir de un fuerte bagaje teórico construido y sustentado en la interacción con el medio en el que vive. Propenderá a una formación cultural amplia, interdisciplinaria, que incluya saberes generales y destrezas para interactuar en la igualdad y en la diversidad. En este sentido, la Facultad promoverá la aplicación del conocimiento de modo que contribuya a la mejora de la calidad de vida de la población” (Plan de Estudios FCS, 2009, p. 9)

La FCS ofrece hoy en la formación de grado las Licenciaturas de Trabajo Social, Sociología, Ciencia Política, Desarrollo y Ciencias Sociales, en Montevideo y Ciencias Sociales y Trabajo Social en Regional Norte, Salto.

Todas las Licenciaturas duran cuatro años, divididos en dos ciclos: Ciclo Inicial (dos semestres) y Ciclo Avanzado (seis semestres). La estructura de todas las licenciaturas se desarrolla en torno a Vectores que recorren todo el Plan de estudios: Teórico, Metodológico y Temático.

A su vez, el Plan de Estudios se compone de Módulos con objetivos definidos, los cuales constan de actividades obligatorias y optativas.

El análisis de los contenidos curriculares y los perfiles de egreso del Plan 2009 de cada licenciatura, son parte de los datos relevados que se exponen en el capítulo 4.

Esta investigación ha delimitado su campo de estudio a la formación de grado en Montevideo, por lo que se describen en esta presentación, algunas características generales de las licenciaturas ofrecidas en la sede central de la FCS.

- Licenciatura en Trabajo Social

“Se trata de una disciplina cuyo objetivo es la intervención, dirigida al abordaje de problemas sociales (que se constituyen en su objeto), desde la práctica (fundamentada en la teoría social) y con los sujetos involucrados en ella, apuntando a la mejora de su calidad de vida y al desarrollo de sus potencialidades no resueltas. El Trabajo Social interviene en el marco de políticas sociales en instituciones públicas, privadas o mixtas” (Plan de Estudios 2009, FCS, p. 42)

- Licenciatura en Sociología

Entre los objetivos propuestos se destaca: “Asegurar a la o el egresada/o de la Licenciatura en Sociología adquiera las competencias básicas para su desempeño académico y profesional, manteniendo la especificidad de su perfil

teórico y metodológico, en un proceso más amplio de integración e interrelación con otros departamentos de la Facultad de Ciencias Sociales y de fuera de ella” (Plan de Estudios 2009, FCS, p. 33)

En cuanto al perfil del egresado se plantea: “La/el Licenciado en Sociología será una/un científica/o social, experta/o en el estudio crítico de las relaciones sociales, su estructura y su dinámica, inserta/o en su realidad local y regional, con fuertes vínculos y contacto con la comunidad internacional” (Plan de Estudios 2009, FCS, p. 33)

- Licenciatura en Ciencia Política

El Plan de estudios de esta Licenciatura apunta entre otros objetivos a: “Responder a las demandas actuales de la enseñanza terciaria, que plantean una doble exigencia al quehacer académico que debe contemplar simultáneamente una formación con objetivos y contenidos centrados en el posterior desarrollo académico del egresado y otra orientación preocupada por las demandas sociales, las condiciones del mercado de trabajo y las demandas de los potenciales empleadores (...) La Licenciatura en Ciencia Política forma profesionales de primer grado que puedan desempeñarse en las instituciones del estado, los organismo de acción social y en las entidades privadas, mediante el cumplimiento de las tareas básicas de la disciplina, todas las cuales giran en torno al análisis de los fenómenos políticos considerados en su especificidad y autonomía” (Plan de Estudios 2009, FCS, pp.23-24)

- Licenciatura en Desarrollo

La Licenciatura en Desarrollo es una innovación del nuevo plan de estudios 2009. Se trata de una propuesta de carácter interdisciplinario, que si bien depende de la Facultad directamente, está dirigida por un Comité Académico integrado por docentes de distintas áreas del conocimiento dentro de la UdelaR.

Su propuesta de formación incluye los estudios de la Licenciatura de Desarrollo y el dictado de Módulos integrales y específicos que pueden ser tomados como créditos para otras carreras de grado dentro de la UdelaR.

Entre sus objetivos se destacan “generar un espacio que forme profesionales especializados en el diseño, implementación, articulación y gestión de las políticas de Desarrollo, (...) capacitados para el trabajo multidisciplinario, desarrollando una vocación integradora como articuladores de capacidades profesionales diversas en el marco de las actividades relacionadas con la investigación, la enseñanza y la implementación de proyectos y programas de Desarrollo” (Plan de Estudios 2009, FCS, pp.53)





## Capítulo 2. El marco teórico

### 2.1. Didáctica: las perspectivas conceptuales

Como teoría de la enseñanza, la Didáctica tiene un recorrido histórico extenso. Su contexto de surgimiento como disciplina se ubica en la Europa continental del siglo XVII, época de importantes transformaciones políticas, económicas y religiosas.

Estela Cols señala que desde sus inicios, la Didáctica se distinguió por su interés en la enseñanza. Ésta como objeto de estudio ha evolucionado a lo largo de la historia y se ha complejizado en relación a los cambios que se van produciendo en la sociedad y en las transformaciones de los procesos de escolarización. Se reconocen variantes en distintos países en cuanto a la definición de su campo, de acuerdo a los diferentes desarrollos que ha tenido su estudio (Cols, 2007:71)

El texto *Didáctica Magna*, de Juan Amos Comenio (1592-1670), publicado en idioma checo en 1632 y en latín en 1657, es reconocido como la obra en la que se presentan los ideales de una enseñanza para todos, rápida y eficaz, basada en un método natural. Se trata de una teoría normativa y orientada a la práctica, desarrollando un método general de enseñanza en el contexto de las escuelas comunes (Cols, 2007:77)

La Didáctica centrada en el método y el carácter moral de la educación es retomada por Johann Herbart (1776-1841) quien teniendo en cuenta: el sujeto que aprende, el maestro y el objeto a enseñar, propone un método con determinados pasos, sobre la base de ideas psicológicas acerca del interés y las capacidades para conocer.

A fines del siglo XIX se conforma el movimiento de la “Escuela Nueva” o “Escuela Activa”, centrado en el aprendizaje del estudiante y en el lugar de los contenidos enseñados desde la experiencia. Dewey se destaca como uno de los máximos representantes de este planteo, que privilegia las formas de aprendizaje, adquiriendo el estudiante un importante papel en su proceso de aprender, no quedando la responsabilidad de la enseñanza sólo en los docentes. La función

principal del docente es guiar y orientar al estudiante para que a través de las experiencias logre el aprendizaje.

Los desarrollos de la Psicología experimental desde fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, ejercieron gran influencia en la búsqueda de otorgar carácter científico a los estudios pedagógicos y llevaron a que los psicólogos estudiaran las cuestiones didácticas mediante la creación de técnicas y escalas psicométricas, con evidentes contenidos de una psicología conductista.

La relación entre Didáctica y Psicología adquirió gran importancia y se reconocen como disciplinas que permanecieron unidas en el estudio y la investigación, siendo numerosos los modelos de enseñanza con la base de teorías psicológicas, entre quienes de destacaron, sólo por nombrar algunos exponentes: Vygotsky (1896 - 1934), Skinner (1904 -1990), Bruner (1915 - ), Ausubel (1918 - 2008).

A mediados del siglo XX surge un nuevo campo de la Didáctica que se relaciona con un modelo empresarial, que valora los resultados de la enseñanza y propone claridad en los objetivos, planificación y evaluación permanente que garanticen los logros. El docente pasa a ser el ejecutor de métodos previstos en los diseños curriculares que, si son bien aplicados obtendrá los resultados previstos. En estas propuestas, la evaluación adquiere un papel preponderante.

“...bajo un esquema del pensamiento tecnocrático que centra su proyecto educativo en la eficiencia escolar, se ha impulsado a nivel global una reforma que tiene a aquella como uno de sus ejes y que se sostiene en un discurso de promoción de la calidad de la educación (...) Cuando se revisa el programa del proyecto mundial, regional y local de reformas educativas iniciado en la década del noventa, en el marco del entronización de las teorías del mercado, se advierte el establecimiento de una serie de conceptos articuladores: calidad de la educación, eficiencia, competencias, evaluación, entre otros, que constituyen el eje del discurso.”(Díaz Barriga, 2009:11)

Ante esta situación Díaz Barriga propone establecer una nueva perspectiva de análisis, donde el eje sea la Didáctica desde una visión que intente conciliar su perspectiva histórica con las necesidades del mundo actual, intentando recuperar el sentido social y humanista.

Díaz Barriga (2009:17) define actualmente la Didáctica como:

“una disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permiten debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo”. Se trata de “una disciplina conceptual que mejora la comprensión de los proyectos de reforma educativa y de la intervención docente”.

Agréguese, en el marco de lo que se ha expuesto hasta aquí, los planteos de Alicia W. de Camilloni, reconocida referente en el cono sur de América sobre los desarrollos de la Didáctica, sobre la cual expresa:

“es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza y que tienen como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que éstas prácticas plantean a los profesores. Como tal no puede permanecer indiferente ante la opción entre diversas concepciones de educación, de enseñanza, de aprendizaje y ante el examen crítico de los alcances sociales de los proyectos de acción educativa. La didáctica es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones.”(2007:22)

Destaca la precisa definición del objeto de estudio de la didáctica, entendido como el estudio de las prácticas de enseñanza y el carácter eminentemente social de una disciplina que debe comprometerse con los problemas esenciales de la educación como práctica social.

Por su parte, Estela Cols reconoce que en el escenario actual de la Didáctica conviven múltiples líneas de producción teórica, las que postulan varias corrientes y se diferencian de acuerdo a las dimensiones y marcos de referencia que utilizan, así como los propósitos que persiguen. La mencionada autora cree que esta diversificación se debe en gran parte a la complejidad propia del objeto de estudio,

siendo también el resultado de la influencia de investigaciones de variadas orientaciones disciplinarias y teóricas (sociológica, antropológica, psicológica, lingüística, sociolingüística y micro política) que desarrollan en las últimas décadas estudios sobre las prácticas de enseñanza y la clase escolar. (Cols, 2007: 72)

### 2.1.1. Didácticas específicas: la didáctica de nivel universitario

El estudio de la Didáctica específica universitaria adquiere relevancia en la medida en que la profesión docente se afianza como tal, a fines del siglo XX. En las universidades comienzan a gestarse grupos de docentes interesados en los procesos de enseñar y aprender propios de sus especialidades, buscando sistematizar los conocimientos, experiencias e investigaciones. Se afianza la creencia de que para enseñar no hace falta saber la profesión, sino que existe un conjunto de elementos más allá de la profesión que son fundamentales para que el proceso se lleve a cabo en forma adecuada.

En su trabajo, *“Conflictos en la evolución didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas específicas”*, Cristina Davini (1995) relata el largo proceso que ha sufrido la definición de la Didáctica como disciplina y las especializaciones de la misma, lo que se ha planteado como un problema, adoptándose diferentes posturas teóricas al respecto.

Por un lado, los especialistas en las distintas disciplinas adaptaron la Didáctica en torno a los contenidos de enseñanza, definiendo como campo de las didácticas específicas al campo de la ciencia que estudian, apartándose del marco general de la Didáctica. Davini señala como integrantes en esta línea a Becker Soares (1985), Chevallard (1985), Brousseau (1991), entre otros.

Por otro lado, pueden distinguirse los llamados “didactas generalistas”, que se han mostrado preocupados en cuanto a la delimitación epistemológica de la Didáctica como campo de conocimiento, destacándose en esta postura Barco (1988), Contreras Domingo (1990), Camilloni (1995).

En relación a la didáctica específica de la enseñanza de nivel superior, W. de Camilloni señala:

“...Como en las otras didácticas de nivel, confluyen las didácticas de todas las disciplinas, así como la de los otros tipos de contenidos destinados a la formación personal y social (...) La dificultad a resolver, entonces, consiste en definir lo específico del objeto propio de esta didáctica especial, por cuanto ello opera como criterio constitutivo de la disciplina. En un terreno en el que los límites de disciplinas y profesiones se están modificando, es probable que las fronteras entre los niveles también sufran transformaciones”. (1995:4)

Es indudable que la teorización de la didáctica sin una práctica concreta se ve limitada, ya que no se puede construir ninguna teoría acerca de la enseñanza si no se hace referencia al contenido que se está enseñando. Al mismo tiempo, no puede dejarse de lado el contexto. Esto es, el aula misma como el lugar donde se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la institución que los enmarca y el sistema político educativo que rigen las prácticas.

“Desde un paradigma complejo, se sostiene una perspectiva que visualiza la didáctica universitaria, como campo específico de la didáctica general, el proceso de enseñanza especial donde el grado de libertad de los actores, las expectativas puestos en ellos son singulares dentro de la educación” (Lucarelli, 2010)

Los procesos de enseñanza a nivel universitario están siempre atravesados por varias dimensiones que son claramente precisables. En efecto, están implicados sujetos adultos, en diversos momentos de la carrera, en diversas asignaturas y en momentos políticos y sociales de los individuos, de la institución y del país.

En este sentido E. Lucarelli (2000) señala:

“... la didáctica universitaria se singulariza por la determinación de un espacio construido por un grupo particular de docentes y estudiantes que se relacionan en torno a un contenido específico, la enseñanza en el nivel universitario, y posibilita la reflexión sistemática sobre la práctica personal y la de otros en este ámbito institucional, a la luz de enfoques, principios teóricos e informaciones propios de la disciplina”.

Y agrega en cuanto a la didáctica específica universitaria,

“La didáctica universitaria, en primer lugar, se reconoce como disciplina específica dentro del campo didáctico; en este sentido es entendida como una didáctica especializada cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria, desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión” ...”  
(Lucarelli, 2000:36)

De acuerdo a lo expuesto, la diferenciación en “didácticas generales” y “didácticas específicas” estaría dada por la necesaria demarcación del área de estudio de cada una de las disciplinas y los niveles en los cuales opera la Didáctica, lo que llevaría a pensar particularidades didácticas en cada una de las disciplinas de que se trate y de acuerdo a un ámbito determinante.

Caracterizada una didáctica general, tal como fuera realizado en el apartado anterior, la singularización de las didácticas específicas puede hacerse siguiendo a W. de Camilloni (2007:23), quien las refiere como aquellas que desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico y delimitan regiones particulares del mundo de la enseñanza. Asumida esta distinción, los criterios de diferenciación son variados, destacándose entre otros:

- a) Didácticas específicas según los distintos niveles del sistema educativo: inicial, primaria, secundaria, superior y universitaria.
- b) Didácticas específicas según las edades de los alumnos: niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores.
- c) Didácticas específicas de las disciplinas: de la Matemática, de la Lengua, de las Ciencias Sociales, etc. A su vez, puede subdividirse en otras especificidades, tales como de la enseñanza de la lectoescritura, de la natación, de la educación en valores, entre otras.

- d) Didácticas específicas según el tipo de institución: Educación Formal o no Formal, referido a escuelas rurales o urbanas, instituciones recreativas o de capacitación.
- e) Didácticas específicas según las características de los sujetos: el caso de inmigrantes, minorías culturales, con necesidades especiales.

Atendiendo a la clasificación anterior, la presente investigación se ubica en dos de las categorías definidas: se trata del estudio de una didáctica de nivel, la de los estudios universitarios, a la vez que de una didáctica específica de la disciplina, de la enseñanza de la Psicología. Es posible sumar otra particularidad, que ha sido señalada al comienzo de este estudio, ya que versa sobre la enseñanza de contenidos psicológicos para la formación universitaria de otras profesiones.

Es en este marco específico de la didáctica universitaria de la Psicología que se seleccionaron para esta investigación conceptualizaciones teóricas que contribuyen a remitir, tanto a posturas de didactas generales como a didactas específicos. Esta opción se tomó por considerar que ambas perspectivas contribuyen a una mejor comprensión y explicación de las múltiples dimensiones intervinientes en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

### 2.1.2. Las “configuraciones didácticas”

El concepto “configuraciones didácticas” es introducido por Edith Litwin como forma de abordaje de la agenda didáctica, reconociendo la necesidad de buscar nuevas dimensiones para el análisis de la teoría de la enseñanza. En su obra *“Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior”* (1997), la autora invita a un análisis de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en la universidad, con la intención de construir un nuevo marco teórico explicativo. Allí, define a las “configuraciones didácticas” como:

“...la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una elaboración en la que se

pueden reconocer los modelos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto al aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Las dimensiones de análisis de estas configuraciones integrarían, desde nuestra perspectiva, la nueva agenda de la didáctica” (Litwin, 1997:13)

Desde esta concepción, Litwin afirma que en torno al rol docente se despliegan múltiples dimensiones, ya que es quien elabora un proyecto didáctico, lo que incluye la selección de los contenidos de la disciplina, la metodología y las estrategias a utilizar de acuerdo a los objetivos de aprendizaje definidos. También estarán implícitas las concepciones sobre el enseñar, el aprender y las trayectorias personales, factores todos estos que serán definitorios para el resultado de todo proceso educativo.

Agrega Litwin en relación a cómo se configura la Didáctica:

“.....todo ello evidencia una clara intención de enseñar y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente de aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos del aprender del alumno” (1997:98)

En este sentido, los docentes despliegan particulares configuraciones didácticas, las que serán elaboradas en relación a la institución de la cual forman parte, a las situaciones de aula que se le presenten, a las dificultades en la explicación y comprensión de determinados conceptos, a las trayectorias personales y a la experiencia, por lo que será necesario una revisión permanente de las prácticas, en relación al contexto en que se desarrolle el encuentro de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

Se entiende que no es necesario, a los efectos de esta investigación, desarrollar con más detalle las categorías que Litwin despliega en su obra, pero sí destacar de la misma la idea de comprometer al docente en un reconocimiento de las



dimensiones que atraviesan las prácticas de enseñanza y que quizás hasta el momento no habían sido tenidas suficientemente en cuenta.

“...las prácticas de la enseñanza presuponen una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a los docentes estructurar el campo de una manera particular y realizar un peculiar recorte disciplinario, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectivas y, también, limitaciones. Los docentes llevan a cabo las prácticas en contexto que les dan significado y que se visualizan en planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado. Definir las prácticas de la enseñanza nos remite a reconocer que cada nuevo estudio de las dimensiones de análisis que se entran en la enseñanza adquiere su significación en una totalidad explicativa e interpretativa, en la que se integran, también las miradas personales” (Litwin, 1997:78)

### 2.1.3. La “transposición didáctica”

Se considera oportuno recuperar el concepto de “transposición didáctica” desarrollado en la obra de Yves Chevallard, ya que el mismo permite analizar y explicar aspectos de la didáctica universitaria y de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje en las didácticas específicas.

La primera publicación de la obra de Chevallard (1985) recibió diversas críticas de parte de teóricos de la enseñanza, particularmente por su aplicación de la noción de transposición didáctica a la especificidad de la enseñanza de la Matemática, con acentuado énfasis en la demarcación del “saber sabio” de la disciplina y apartándose de una didáctica general.

Una revisión crítica de Miguel Ángel Gómez Mendoza (2005) analiza la difusión, popularidad y las múltiples y variadas respuestas que generó el primer trabajo de Chevallard, lo que lo llevó a escribir un posfacio de su obra en 1991, donde aclara y amplía algunos conceptos sobre la epistemología de la transposición didáctica.

Más allá de las convergencias y divergencias que suscitaron sus planteos, la comunidad académica reconoce en los planteos de Chevallard la apertura a un

debate que aún hoy aporta para pensar conceptos aplicables en la didáctica general y en las didácticas específicas.

La expresión “transposición didáctica”, muy difundida en el ámbito de la enseñanza, merece su primera mención a Michel Verret (1975), quien afirma que: “...toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto, la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza”.<sup>2</sup>

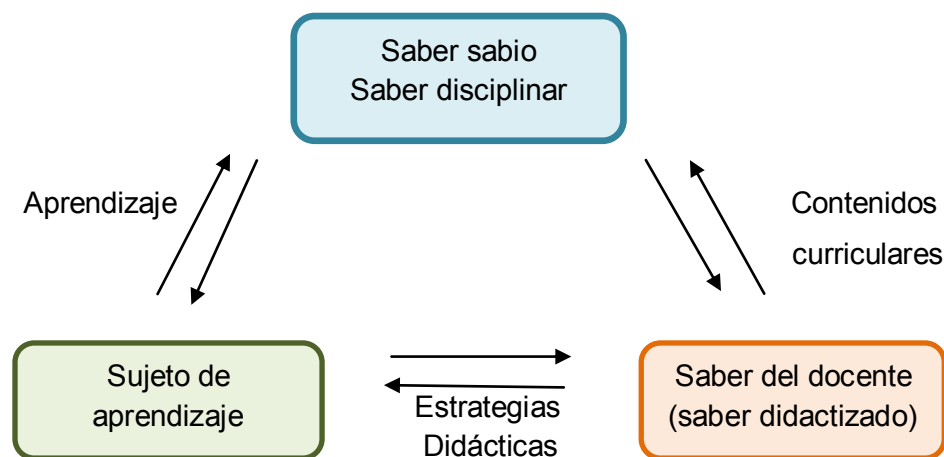
En el marco de estos antecedentes, Chevallard define el “sistema didáctico” como el lugar para estudiar los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, proponiendo explicar la “relación didáctica” entre el estudiante y el docente y preguntándose por el lugar del “saber” en esa relación. Estos tres elementos - estudiante, docente y saber - son los que conforman el “sistema didáctico”.

En un plano divulgativo, esta tríada ha sido conocida como “triángulo didáctico”, con una representación que propone visibilizar las relaciones recíprocas que se establecen entre sus componentes.

El Cuadro N° 2, (p.44) integra aportes que diferentes autores han realizado para explicar los elementos que conforman el llamado “sistema didáctico”, apelando fundamentalmente al esquema que originalmente Jean Houssaye (1993) diseñó para representar lo que él denominó *triángulo pedagógico* y que explicó de la siguiente manera:

“La situación pedagógica puede ser definida como un triángulo compuesto de tres elementos: el saber, el profesor y los alumnos, tomados en un sentido genérico. El *saber* designa los contenidos, las disciplinas, los programas, las adquisiciones, etc. Los *alumnos* nos remiten a los educandos, formados, enseñados, aprendices, etc. El *profesor* es también el instructor, el formador, el educador, el iniciador, el acompañante, etc. Constituir una pedagogía, hacer acto pedagógico, es elegir, entre el saber, el profesor y los alumnos, de tal modo que una pedagogía es la articulación de la relación privilegiada entre los tres polos” (1993:p.15)

<sup>2</sup> Citado por Miguel Ángel Gómez Mendoza (2005), *La transposición didáctica: historia de un concepto*. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Volumen 1. N° 1, (p.84).



**Cuadro N° 2. Representación del "Sistema Didáctico"**

Es en este clima de debates e intercambios que Chevallard centra su estudio, proponiendo pensar sobre el término "saber sabio o erudito", del cual señala, ha sido "curiosamente olvidado". Y entonces se pregunta:

"¿qué es entonces aquello que, en el sistema didáctico, se coloca bajo el estandarte del Saber? El "saber enseñado" que concretamente encuentra el observador, ¿qué relación entabla con lo que se proclama de él fuera de ese ámbito? ¿Y qué relación entabla entonces con el "saber sabio"? (...) ¿qué distancias existen entre unos y otros?" (Chevallard, 1991:15)

Ante estas interrogantes, él mismo responde:

"Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica". (Chevallard, 1991:45)

Se entiende en este sentido, en la representación del Cuadro N° 2, que hay una transposición didáctica cuando el saber *sabio o saber disciplinar* se transforma en *saber designado para enseñar*. Estos saberes trasladados al aula son *los objetos de enseñanza*, que el docente presenta a los estudiantes a partir de determinadas

estrategias metodológicas que considera apropiadas para enseñar. Se trata de un *saber didactizado*, en el sentido de que es transformado en un nuevo saber, para ser aprendido por los *sujetos de aprendizaje*.

El *saber disciplinar* transformado en *saber designado para enseñar*, se expresa a través de los documentos curriculares y por quienes participan en su construcción, a partir de los ejes curriculares de un plan de estudio, de los objetivos y de los contenidos.

Se hace necesario entonces, atender a la relación entre los *objetos de enseñanza* que constituyen el *saber designado para ser enseñado* y su lugar en el Plan de Estudios correspondiente, así como su vinculación con el perfil de egreso de la carrera de grado de que se trate. De esta manera, cada programa de curso atenderá a las necesidades que la formación de grado le demande, por lo que la selección, construcción y transformación del conocimiento se ve impregnada de una trama que va más allá del docente que tiene a su cargo un curso. Todos los actores que intervienen en la elaboración de un plan de estudios están ineludiblemente atravesados por una concepción del ser profesional, del perfil de egreso pretendido y de las necesidades sociales de su entorno.

Según Chevallard cada año, ante el comienzo de los cursos, se forma un nuevo contrato didáctico y, por tanto, un nuevo sistema didáctico, el que se encuentra inmerso en un sistema más amplio, integrado por la familia, la sociedad, lo cultural. La enseñanza es siempre la realización de un proyecto social más o menos compartido y aprobado por lo menos por ciertos grupos.

“... en la periferia del sistema de enseñanza (...) es preciso dar su lugar a una instancia esencial para el funcionamiento didáctico, suerte de bastidor del sistema de enseñanza y verdadero tamiz por donde se opera la interacción entre ese sistema y el entorno societal. Allí se encuentran todos aquellos que, en tanto ocupan puestos principales del funcionamiento didáctico, se enfrentan con los problemas que surgen del encuentro con la sociedad y sus exigencias; allí se desarrollan los conflictos, allí se llevan a cabo las negociaciones; allí maduran las soluciones.”(Chevallard, 1991:28)



Llegados a este punto, el autor introduce el concepto de “Noósfera” para representar el lugar donde se producen los conflictos entre el sistema de enseñanza y el entorno. “...en la noósfera, pues, los representantes del sistema de enseñanza, con o sin mandato (desde el presidente de una asociación de enseñantes hasta el simple profesor militante), se encuentran, directa o indirectamente (...) con los representantes de la sociedad...” (Chevallard, 1991:28)

Desde esta perspectiva, el esquema presentado en el Cuadro N° 2 (p.43), se desenvuelve en un espacio mayor (noósfera y entorno), del cual los docentes se mantienen en cierta medida alejados, para poder preservar el *sistema didáctico*.

Se hace necesario que el sistema didáctico se mantenga de alguna forma “aislado”, para que pueda funcionar de acuerdo a los objetivos propuestos, tanto desde el curso como de la institución. No obstante, dicho sistema está siempre “abierto” al entorno, a la sociedad, a un contexto sociopolítico en el que el sistema de enseñanza está inmerso.

Esta forma de comprender el sistema didáctico lleva a pensar en un funcionamiento que va más allá de los componentes reales del sistema y sus relaciones, dando cuenta de otras dimensiones de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, los que no se perciben fácilmente.

“Su formación (se refiere al “sistema de saberes”) no se explica por medio de características “intrínsecas” de los saberes. Deriva de la estructura de la producción, de la utilización, de la enseñanza de los diferentes saberes y también, por supuesto, de toda la red transpositiva las noosferas, sin la cual los saberes no podrían vivir” (Chevallard, 1991:160)

Estos planteos de Chevallard permiten cuestionarse sobre este complejo funcionamiento, provocando inexorablemente la pregunta ¿son los docentes conscientes de que los objetivos de un programa de curso, dentro de un plan de estudios, se construyen dentro de un sistema de enseñanza que engloba un proceso marcado por múltiples transposiciones didácticas, negociaciones, conflictos y que una vez superados logran acuerdos y soluciones, que son siempre transitorios?

## 2.2. El Currículo<sup>3</sup>: dimensiones para su estudio

El estudio del currículo ha desplegado durante el siglo XX diferentes vertientes y un amplio campo de producciones teóricas, por lo que se hace necesario definir en qué sentido es utilizado conceptualmente cuando se realiza un análisis desde una perspectiva curricular.

El uso de la palabra currículo o programa de estudios, a fines del siglo XVI, habría sido utilizado por primera vez, según aporta Hamilton (1995:89), ante la necesidad de reorganizar la enseñanza, ya que hasta ese momento, en las universidades de la Edad Media, no existía un orden establecido para que los maestros dictaran sus clases.

“La palabra latina para un curso o pista que se usaba en competencias atléticas, un currículo, representa una ruta o viaje que se emprende para llegar a un destino. Su etimología sugiere, sobre todo, que un currículo prescribe una secuencia o curso de aprendizaje” (Hamilton, 1995:89).

Susana Barco (1995:51) rescata de los aspectos históricos aportados por Hamilton, Goodson y Durkheim, que el término currículo comenzó a usarse en la universidades calvinistas de Leiden en 1582 y en Glasgow en 1633, en referencia al curso multianual que completaba el estudiante en un recorrido completo y vinculando la expresión “carrera” con el sentido del término currículo. Hamilton señala que “...la última mitad del siglo XV era una época en la cual todas las instituciones educativas - tanto católicas como protestantes - estaban inmersas en la reorganización y la reforma...” (1995:91)

Díaz Barriga considera que es después de la Revolución Francesa, con las leyes de obligatoriedad de la enseñanza primaria como responsabilidad del estado, cuando se hace necesaria una disciplina que atienda la dimensión institucional de la educación intencionada.

<sup>3</sup> Se utiliza la versión castellanizada del término curriculum, aceptada por la Real Academia Española de la Lengua en 1992. En las citas a autores, se respetará el uso original que se emplee del mismo.

“...La selección y organización de contenidos paulatinamente dejó de ser un problema individual del docente o de una congregación religiosa (...) el surgimiento del currículo a principios del siglo XX, cubría la necesidad de atender los problemas que afrontaba la enseñanza en el contexto del sistema escolar. A su vez, estuvo signado por el surgimiento de la industrialización de esos años.” (Díaz Barriga, 2003:5)

Siguiendo el curso histórico referido, Díaz Barriga señala que a fines del siglo XX surgen dos tendencias relacionadas a lo curricular. Por una parte, es posible distinguir una que se vincula a los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante. Simultáneamente, otra visión se ocupa de la necesidad institucional de establecer claramente los fundamentos para elegir determinados contenidos.

### 2.2.1. El Currículo como campo disciplinar

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998:169) consideran que no es posible ofrecer una definición única y acabada de “currículum”, pues dependiendo desde qué acepción se formule, su contenido varía. Señalan algunos ejemplos que permiten visualizar estas diferencias. Por ejemplo:

Johnson (1981:73) desde una perspectiva conductual, define:

“Currículum es una serie estructurada de objetivos pretendidos de aprendizaje. El currículum es lo que prescribe de forma anticipada los resultados de la instrucción. No se ocupa de prescribir medios, esto es, las actividades, materiales o incluso el contenido que debe impartirse para conseguirlos. Al ocuparse de los resultados a conseguir, se refiere a los fines pero en términos de productos de aprendizaje y no a un nivel más general y remoto. En suma, el currículum indica qué es lo que debe aprenderse, y no el porqué debe ser aprendido”.

Se trata de una definición que atiende a los resultados que puedan observarse y no se detiene en cómo se llevan adelante las prácticas para enseñar esos contenidos, ni cuál es el sentido que tiene aprenderlos.

Stenhouse (1984:29) propone como definición:

“El currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”

Desde esta perspectiva se incluye la práctica de enseñanza, ya que los profesores son quienes llevan a la acción los fines educativos.

Entre las definiciones que incluyen lo social, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1998: 170) destacan en Kemmis la idea de que el currículum es una representación de la cultura, como medio de relaciones entre escuela y sociedad,

“El currículum es un concepto que se refiere a una realidad que expresa, por un lado el problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, y por otro el de las relaciones entre la educación y la sociedad” (1988:30)

Desde un enfoque que incluye la distribución del conocimiento como problema social, Eggleston afirma:

“Al currículum le interesa la presentación del conocimiento y comprende una pauta, instrumental y expresiva, de las experiencias de aprendizaje destinadas a permitir que los alumnos puedan recibir ese conocimiento dentro de la escuela. Esta pauta de experiencias es de tal naturaleza que responde a la idea que la sociedad tiene la esencia, la distribución y la accesibilidad del conocimiento y está, por tanto, sujeta a cambio” (1980:25)

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, (1998:170), dan por finalizado este relevamiento de definiciones sobre currículum, señalando que en cualquier conceptualización creen importante considerar:

- 1) El estudio del currículum debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas, en su dimensión oculta y manifiesta, teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla.



- 2) Se trata de un proyecto que sólo puede entenderse como un proyecto históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad, seleccionado de acuerdo con las fuerzas dominantes en ella, pero no sólo con capacidad de reproducir, sino también de incidir en esa misma sociedad.
- 3) El currículum es un campo donde interaccionan ideas y prácticas recíprocamente.
- 4) Como proyecto cultural elaborado, condiciona la profesionalidad del docente y es preciso verlo como una pauta con diferente grado de flexibilidad para que los profesores intervengan en él.

Gimeno Sacristán propone un modelo de interpretación del currículum denominado *procesual o práctico*, como "...algo construido en un cruce de influencias y campos de actividad diferenciados e interrelacionados" (1989:123). Las fases o niveles en la objetivación del significado de currículum que propone considerar, son las siguientes:

- 1) El *currículum prescripto*, que es la orientación de lo que debe ser su contenido y que actúa de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirviendo de punto de partida para la elaboración de materiales.
- 2) El *currículum presentado* a los profesores, que es el modo en cómo les llega a ellos el significado y los contenidos del currículum prescripto.
- 3) El *currículum moldeado* por los profesores, como aquel que el docente moldea a partir de su cultura profesional y como diseña la enseñanza. Si lo hace a nivel individual o como grupo tendrá consecuencias en la práctica.
- 4) El *currículum en acción*, que es la práctica real, guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor.
- 5) El *currículum realizado*, entendido como los efectos que produjo la práctica, cómo se traduce a través de los aprendizajes de los alumnos y las repercusiones en el entorno social de los docentes o familia.

- 6) El *currículum evaluado*, que serían los controles para lograr acreditaciones y títulos, lo que será determinante de toda la actividad de aprendizaje del estudiante desde el comienzo de la escolaridad.

“...en cada uno de estos niveles se generan actuaciones, problemas a investigar, (...) inmersos en ellas se dificulta la visión íntegra del proceso de transformación y concreción curricular, más aún cuando reciben atención como capítulos desconectados en el pensamiento y en la investigación pedagógica” (Gimeno Sacristán, 1989: 126)

### 2.2.2. El currículum como documento del Plan de Estudios

“Por currículum se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales –formales y procesales- prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación” (de Alba, 1995:59-60)

La definición que abre este apartado desarrolla todos los componentes que contiene la noción de currículum, comenzando por aspectos macro e integrando lo cultural, lo ideológico-político - implícito en toda propuesta educativa - y distinguiendo aspectos generales y particulares que hacen referencia a una institución dada y a los procesos que en ella se despliegan.

Específicamente, para la presente investigación, es intención atender a las dimensiones generales y particulares del currículum, en el sentido que de Alba define del siguiente modo:



“Las dimensiones generales se refieren a aquellas que conforman y determinan cualquier currículum que le son inherentes. Las particulares o específicas se refieren a aquellos aspectos que le son propios a un currículum y no así a otros. Las dimensiones se encuentran estrechamente interrelacionadas y, en gran medida, la comprensión del currículum radica en la comprensión de la interrelación”. (de Alba, 1995:68)

En las dimensiones generales se encuentran las formas de concebir lo social, lo institucional y los aspectos didácticos. Las dimensiones específicas se refieren a lo singular del currículum, tales como el nivel educativo y el tipo de educación a quienes está dirigida. Tiene en cuenta el carácter histórico, concebido como un devenir curricular.

Desde esta concepción, el estudio de un área particular del currículum en lo referente a los *documentos curriculares* y el estudio de un *plan de estudios* se enmarca en esta postura.

“Bajo cualquier concepción de currículo que se sustente, descansa una cuestión común e insoslayable: siempre un currículo y/o un plan, supone una selección de conocimientos a los que se considera “verdaderos” y “valiosos” para quienes efectúan la selección. Y en esta selección, más que cuestiones epistemológicas, se juegan en los campos disciplinares cuestiones de poder, de imposición de unos conocimientos por sobre otros, de preeminencia de unos grupos sobre otros”. (Barco, 2005:48)

En este escenario, Susana Barco (2005:49) realiza una puntualización en relación a la denominación *Plan de Estudios*, expresión utilizada casi exclusivamente en el ámbito universitario y enmarcada en los estudios del currículo. Señala la autora que en los países de lengua hispana y portuguesa la distinción no fue incorporada al nivel de léxico. Por tanto, determina el área de estudio de un documento que se integra en el proceso administrativo en la enseñanza, definiendo el Plan de Estudios de la siguiente manera:

“Documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas, o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que les son propios (seminarios, talleres, asignaturas, etc.), experiencias (pasantías, trabajo de campo tesis, etc.) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye además requisitos de ingreso para el cursado y

correlatividades entre asignaturas. En las últimas dos décadas se incluye una fundamentación de la carrera y los objetivos que la presiden en su organización y alcances, como así también el perfil de egresado que se espera plasmar.” (Barco, 2006:49)

Para el análisis del Plan de Estudios como documento curricular, Barco parte del concepto de *código curricular* de Lundgren (1992:21), “...conjunto homogéneo de principios según los cuales se forma la selección, la organización y los métodos de transmisión” y propone el uso de *código de plan* al que define:

“...constituido por la lógica organizativa del mismo que preside la formulación de ejes, selección y/o creación de disciplinas académicas, modos de las diversas relaciones y correlaciones para lograr la formación del egresado de que se trate, así como de lineamientos generales de la transmisión, apropiación y creación de conocimientos involucrados en el plan. Esta lógica, a su vez descansa en fundamentos epistemológicos, pedagógicos y de política de distribución de conocimientos” (Barco, 2006:54-55)

Todo Plan de Estudios establecerá un eje central, en referencia con los conocimientos, saberes y prácticas primordiales de la carrera en cuestión, los cuales serán elaborados en función de los desarrollos de la disciplina y de las prácticas profesionales a desplegar por el egresado. A su vez, desde ese eje central del plan, se definirán ejes por programas, de acuerdo al ordenamiento secuencial y cronológico, los que se considerarán de acuerdo a la organización de los contenidos a impartir y del itinerario que se crea pertinente para el logro de la titulación del egresado.

Tanto los objetivos como los contenidos de un documento curricular son parte del proceso de transformación y construcción del conocimiento, donde se percibe explícita pero también oculta, una concepción sobre la disciplina, sobre la enseñanza y las intenciones de lo que se quiere enseñar.

En relación al proceso de selección de los contenidos Litwin señala:

“...seleccionar contenidos implica identificar los conocimientos, las ideas, los principios de un determinado campo temático o área, su relevancia y relación con otros campos y con el desarrollo actual de la ciencia, el arte y la tecnología, al mismo tiempo que los problemas de la comprensión que entraña, las ideas

previas, los estereotipos o las instituciones que subyacen al tema en cuestión...”  
(Litwin, 1997: 49)

Previo a culminar esta sección en relación a los conceptos teóricos seleccionados en los que se apoya esta investigación y que serán utilizados en la discusión e interpretación de los datos obtenidos, se considera oportuno mencionar algunas definiciones que utiliza Susana Barco<sup>4</sup> para el análisis de documentos curriculares.

- Currículo a nivel institucional: “Cercos cognitivo, en la medida en que implica una forma de regular e imponer un determinado recorte de saberes y un determinado reparto de conocimientos dentro del sistema educativo, así como una forma de establecer un sistema de pensamiento” (Frigerio, 1991:25)
- Currículo prescripto universitario: Documento curricular legitimado institucionalmente al que se llega mediante procesos de discusión y negociación en el seno de los organismos universitarios de gobierno.
- Currículo Abierto: Documento curricular prescriptivo flexible en el cual es factible introducir modificaciones en el momento de ponerlo en práctica. En este sentido el currículo se presenta como “hipótesis de trabajo” que el docente puede actualizar en el acto de enseñanza.
- Currículo Cerrado: Documento curricular prescriptivo no flexible, en el cual no es factible introducir modificaciones.
- Currículo Evaluado: Evaluación de los contenidos programático-curriculares y/o del currículo aprendido por los estudiantes en el proceso de formación.
- Currículo Oculto: Modalidad curricular que opera de manera implícita a través de la selección de objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza; los “modus operandi” institucionales y docentes y la interacción docente-estudiante que se instaura en el acto de enseñanza. El currículo oculto no puede ser planificado explícitamente en un “a priori”, en tanto se desarrolla en forma tácita, reproduciendo las principales dimensiones de la

<sup>4</sup> Tomado del Glosario elaborado por Susana Barco para el Curso que dictara en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria de la UdelaR, Comisión Sectorial de Enseñanza, 2007.

esfera social y cultural de la sociedad y de la institución en la cual se despliega.

- Currículo realizado: Currículo desarrollado efectivamente en las aulas. El mismo incluye el currículo enseñado y el currículo aprendido

Por último, bien vale la pena considerar la siguiente orientación, que se entiende imprescindible al momento de tomar la tarea de investigación y análisis de la didáctica curricular:

“... los especialistas en planes de estudio son conscientes de que los contenidos que se establecen en un plan de estudios no necesariamente se llevarán a cabo al pie de la letra en un escenario escolar. De hecho, se esfuerzan por lograr una formulación de contenidos mínimos que no siempre surgen de su cabeza, sino que son el resultado del trabajo que realizan con un grupo de especialistas en cada una de las disciplinas del plan. También hay conciencia de que las instituciones necesitan promover el trabajo escolar a partir de un plan, ya que la educación – en esta era industrial, supercompleja y de la sociedad del conocimiento – reclama una orientación general, lúcida, innovadora y sensata que se plasme en un plan de estudios” (Díaz Barriga, 1997:80)

### 2.2.3. El currículo por competencias

Díaz Barriga (2005:13) reconoce dos líneas de influencia en el uso del término “competencias”, una proveniente de la Lingüística y la otra del mundo del trabajo. La referente al campo de la Lingüística data de 1964 cuando Chomsky desarrolla el concepto “competencia lingüística”, con el cual buscaba identificar un conjunto de saberes y las bases de líneas de estudio de la disciplina. En lo que concierne a la influencia del ámbito del trabajo, se relaciona con un sentido utilitario, como una estrategia para el análisis de tareas.

A fines del siglo XX, el término competencias adquiere relevancia en el ámbito educativo, generando posturas disímiles y debates al respecto entre los académicos.

Se exponen aquí brevemente algunas nociones teóricas, ya que no es interés central de esta investigación el desarrollo de esta temática, pero sí tener en cuenta una propuesta que ha cobrado ímpetu en los últimos años y que se visualiza en el diseño de los documentos curriculares de la enseñanza universitaria.

La elaboración de los nuevos planes de estudio y los programas de curso, se han visto modificados notoriamente, observándose a través de la redacción de los perfiles de egreso, los objetivos y los propósitos de la enseñanza de determinados contenidos, una clara inclinación a la preparación de los profesionales para insertarse en el mundo del trabajo que exige determinados requerimientos, destrezas, habilidades, competencias. Estas necesidades han contribuido a la elaboración de propuestas llamadas: “currículo por competencias” o “enseñanza por competencias”.

“En la Unión Europea se emplea el término competencia en la educación básica para hacer referencia a aquellas habilidades para la vida (...) aunque desde mediados de la década de los noventa también se refiere a una serie de habilidades para el desempeño técnico-profesional (...) es necesario diferenciar cual es el contenido básico, la formación mínima necesaria o el núcleo fuerte de una profesión, con la finalidad de promover su formación en los primeros tramos de la formación profesional.”(Díaz Barriga, 2006:89)

Zabalza (2002:52), entiende por competencias, la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo. Estas serían las funciones que los estudiantes deberán de ser capaces de desarrollar de acuerdo a la formación que hayan recibido y de acuerdo a ello podrán ser capaces de resolver los problemas que le presente su profesión.

Con este mismo sentido, Díaz Barriga expresa:

“El mercado ocupacional no le pregunta al profesional qué teorías ha estudiado, qué autores clásicos domina, ni si puede hacer una reconstrucción histórica de un concepto en los diversos periodos del pensamiento. Le pide que demuestre destrezas para resolver problemas nuevos (...) Ya no se trata de hacer con excelencia lo que ya se hace. Se trata de buscar nuevas formas, más cercanas al pensamiento complejo, al empleo de la información para resolver problemas que requieren el conocimiento de múltiples disciplinas, de desarrollar habilidades

y no sólo de fomentar los procesos de retención de la información” (Díaz Barriga, 2006:96)

Phillippe Perrenoud (2002) ha desarrollado varios trabajos sobre el tema y define las competencias como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que ha de ser capaz de movilizar una persona, para actuar eficazmente ante las demandas de un determinado contexto. Por tanto, las competencias han de apoyarse en el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, socioemocionales y físicas de los aprendices, capacitándolos para desenvolverse adecuadamente en diversos contextos, tanto vitales como profesionales.

Con la intención de refutar la idea de que formar en competencias es abandonar la formación en saberes o conocimientos disciplinares, Perrenoud las define como:

“una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos. Estos últimos, en el sentido común de la palabra, son representaciones de la realidad, que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra formación” (2002:8)

Perrenoud argumenta sobre una falsa oposición entre “saberes” y “competencias”, ya que la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes y, a su vez, no se puede desarrollar competencias sin la asimilación de saberes que se organizan a través de las disciplinas que se enseñan.

El mencionado autor expresa en forma contundente:

“Construir competencias desde el principio de la escolarización no aleja - si se superan los malentendidos y los juicios de manera incisiva- de las finalidades fundamentales de la escuela, muy al contrario. En contrapartida, esta pasará por una transformación importante en su funcionamiento (...) La trilogía de saber-hacer-leer, escribir, contar - que ha fundado la escolarización obligatoria en el siglo XIX no está a la altura de las exigencias de nuestra época. El enfoque por competencias busca simplemente actualizarla”. (Perrenoud: 2008:7)



### 2.3. La enseñanza específica de la Psicología en las Ciencias Sociales.

Como se ha señalado previamente, esta investigación reconoce la especificidad de analizar la didáctica curricular entorno a contenidos psicológicos para la formación de profesionales del área social, por lo cual afronta cuestiones nodales que hacen a una singular configuración didáctica. En esta, la transposición de los conocimientos y la elaboración de los contenidos curriculares adquiere características particulares en relación al saber disciplinar a ser enseñado y aprendido.

En este sentido, resulta relevante destacar algunas particularidades de la enseñanza de la Psicología en la formación de grado de profesionales no psicólogos.

#### 2.3.1. El problema epistemológico de la Psicología

Se trata de una disciplina cuya historia se ha caracterizado por una diseminación de corrientes o recortes teóricos, con diferentes objetos y métodos de estudio, así como diferentes concepciones del hombre y de lo que se considera salud y enfermedad.

La preocupación por los aspectos psicológicos del hombre tiene históricamente el origen común con los desarrollos de la Filosofía en la antigüedad, con interrogantes sobre las formas de conocer, sentir y pensar de los hombres que eran abordadas por diferentes posturas filosóficas.

En la época moderna, los avances de las Ciencias Naturales, la instrumentación de un método preciso que permite la comprobación y la elaboración de leyes generales, dieron surgimiento a la ciencia positivista, que determinó la separación de la Filosofía de las demás ciencias.

La Psicología adquiere el status de ciencia reconocida en el siglo XIX, cuando a partir de los desarrollos de la neurofisiología, con los estudios de laboratorio y mediante el uso del método científico experimental, se determinen los fenómenos de conciencia como el objeto de estudio de la Psicología.

A comienzos del siglo XX, otras vertientes, no aceptadas por este paradigma científico dominante, darán origen a planteos que proponen explicaciones diferentes para la comprensión de los procesos psíquicos. Como ejemplo, el surgimiento del Psicoanálisis y la Gestalt presentan objetos y métodos de estudio que dan inicio a nuevos marcos teóricos para el estudio de la Psicología.

El conductismo, representado por los estudios de Watson en Estados Unidos, buscará a partir del método científico experimental estudiar las conductas humanas y con ello lograr leyes generales explicativas del comportamiento.

Con los desarrollos de la Sociología se abrirá el debate acerca de lo individual y lo colectivo, apareciendo la Psicología Social como un intento de superar la dicotomía individuo-sociedad que expresaban las posturas radicales entre sociólogos y psicólogos.

Este breve e incompleto recorrido por los avatares de la disciplina psicológica intenta mostrar cómo la llegada al siglo XX encuentra una polisemia del término Psicología, aplicada a diferentes objetos de estudio, métodos de abordaje y comprensión de los problemas humanos.

“La Psicología actual no presenta una teoría unificada entendida como cuerpo coherente y sistemático de conocimientos sobre cierto sector de lo real que constituye su *objeto de estudio*. Ni siquiera existe acuerdo sobre cuál es su objeto de estudio. Esta característica contradictoria con las concepciones más generalizadas acerca de lo que es una ciencia, es común a todas las ciencias llamadas sociales (...) la sociología, la antropología, la historia, e incluso la economía (...) presentan esa diversidad de cuerpos teóricos que sostienen posturas diferentes ante problemas referidos a los mismos hechos reales y concretos (...) Existen diversidad de propuestas teóricas y técnicas que, si bien tienen cierta proximidad en cuanto a los problemas reales que abordan y la demanda social a la que responden, se caracterizan por definir de manera sustancialmente distinta su objeto de estudio, optar por diferentes metodologías, emplear diferentes lenguajes y proponer modelos diferentes para la comprensión de lo que, genérica y provisoriamente podemos llamar *psiquismo humano*” (Carro & de la Cuesta, 2008:20)

Desde esta realidad, la enseñanza de la Psicología con esta diversidad y complejidad para abordar la comprensión de los procesos humanos, podría

reconocerse como una tarea compleja a la hora de seleccionar y recortar los conocimientos a ser enseñados.

La interrogante queda abierta, ¿cómo se produce la transposición didáctica de saberes disciplinares de la Psicología desde estas características epistemológicas?

### 2.3.2. Características de la enseñanza de Psicología para no psicólogos

Las características epistemológicas planteadas, determinarán en algún sentido la selección de los contenidos que se propone la enseñanza de la Psicología o de la Psicología Social en la currícula de un plan de estudio de Ciencias Sociales. Pero esta selección y transposición de contenidos también deberá tener en cuenta ineludiblemente los destinatarios a quienes se dirige el curso y el contexto en el que el mismo se desarrolla, cuáles son las profesiones para las que se están formando los estudiantes de grado y en qué medida los saberes psicológicos pueden contribuir al desempeño profesional.

Las características de la pluralidad y diversidad psicológica se verán reflejadas en los cursos, pero el eje del saber disciplinar a impartir estará en relación directa con los objetivos y el perfil profesional del egresado, por lo que los docentes realizarán una transposición didáctica de los saberes originales de alguna de las vertientes o corrientes psicológicas que mejor expliquen los procesos sociales y colectivos, en este caso para la formación de los científicos sociales.

Peiró Silla (1994) señala algunas funciones y orientaciones de la docencia de psicología social para universitarios no psicólogos,

“Se trata de formar profesionales de otras disciplinas en una serie de conocimientos y habilidades psicosociales que les pueden ser útiles para actuar de forma más adecuada en su ámbito profesional y para interactuar de forma más adecuada con el psicólogo social, conociendo mejor lo que se espera de él, cómo comprender mejor sus claves profesionales, cómo obtener mayor provecho de su intervención y cómo cooperar y trabajar multidisciplinariamente desde las propias competencias profesionales” (1994:22)

El mencionado autor se cuestiona, ¿Cómo explicar de forma práctica las teorías científicas y sus implicaciones para la intervención profesional?

Si bien se reconoce que los estilos docentes y las características propias al hacer didáctico el conocimiento intervienen en este proceso, hay una cuestión crítica que tiene que ver con encontrar una articulación de los conocimientos científicos desarrollados por la disciplina con la problemática real sobre la que el profesional ha de ejercer su acción e intervención, tal como lo expusiera Peiró Silla (1994:24).

Se precipitan entonces aspectos que tienen que ver con las estrategias didácticas que el docente pondrá en juego para hacer didáctico - precisamente - el saber de la disciplina a enseñar. Este punto es el que lleva a repensar los contenidos y, como ya se expusiera anteriormente, remite a que el currículo prescripto en el programa de curso será abierto y recibirá modificaciones que tienen que ver con las necesidades de los destinatarios en su formación profesional.

Se hace necesario, vincular y articular entre teoría e intervención como forma de prevenir el uso de “recomendaciones prácticas” o “recetas” que a veces se formulan a través de una teoría y quedan descontextualizadas. La formación deberá integrar las prácticas y la formación práctica en la estrategia del sistema didáctico para la enseñanza de los contenidos disciplinares. (Peiró Silla, 1994:25)

## Capítulo 3. Metodología

### 3.1. Fundamentación del estudio cualitativo

La presente investigación se sustentó en una metodología de carácter cualitativo, donde a partir un estudio de caso, se buscó dar respuesta a las interrogantes planteadas para esta pesquisa.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2003:115), “este tipo de investigación se realiza cuando el objetivo es examinar un tema o problema poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes; o si se desea indagar el tema desde nuevas perspectivas o ampliar las existentes”.

El estudio de la enseñanza de contenidos psicológicos en la currícula de diferentes servicios universitarios constituye un tópico no indagado aún en el ámbito académico, por lo que esta investigación se propuso explorar un área de conocimiento desconocida y contribuir con ello a la producción de nuevos saberes, tanto en lo que respecta al lugar que ocupa la Psicología en la formación de grado, como a la contribución que la misma realiza para el ejercicio futuro de la profesión.

Strauss y Corbin (2002:12) definen la metodología cualitativa como,

“...cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros modelos de cuantificación (...) Al hablar de análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico.”

Los mencionados autores sostienen que existen muchas razones válidas para realizar una investigación cualitativa y probablemente la más válida es la naturaleza del problema que se investiga. En este sentido, se entiende que el uso de la metodología cualitativa es la que permite abordar las características propias del objeto delimitado en esta investigación, el que requiere describir y analizar el

discurso de los entrevistados y los contenidos curriculares del plan de estudio referido.

Como lo han señalado muchos autores, entre los que se destacan Strauss y Corbin (2002), Neiman y Quaranta (2006), Quiñones (2008); es importante tener en cuenta algunas limitaciones propias de un estudio de estas características. Fundamentalmente, destacar lo que tiene que ver con el estudio de caso único, donde no se realizan generalizaciones a partir de los resultados y toda interpretación es pertinente para los datos que fueron seleccionados.

Otra consideración importante tiene que ver con el uso de procedimientos tales como la entrevista en profundidad, herramienta fundamental en investigación cualitativa, donde los datos son percepciones y opiniones de individuos, donde la subjetividad del entrevistado y del investigador son parte constitutiva del proceso global del estudio.

Quien diseña, analiza e interpreta los resultados obtenidos, permea con valoraciones personales, creencias y concepciones, donde es imperiosa la reflexión sobre la perspectiva del investigador.

### 3.2. El diseño de investigación

Hernández, Fernández y Baptista (1996:108) sostienen que “El diseño señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio, contestar las interrogantes que se ha planteado y analizar la certeza de las hipótesis formuladas en un contexto particular”.

Los objetivos propuestos para este estudio señalan que el estudio de caso es sumamente adecuado para obtener las respuestas a las preguntas formuladas. Si bien el área de indagación se enmarca en la didáctica curricular, la delimitación del tema, en cuanto a la presencia de contenidos psicológicos en un servicio universitario, determinan la especificidad del estudio. Como señalaran Neiman y Quaranta (2006:220), “el caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales”.

Definido el lugar de investigación, la FCS, se procedió a entrevistar informantes calificados que pudieran aportar datos sobre el Plan de Estudios vigente (2009) y sobre las formas organizativas del servicio.

Como ya fuera explicitado en el Capítulo 1, en el apartado que trata sobre la determinación del caso, este estudio centró su análisis en la formación de grado de la FCS, con sede en Montevideo, no incluyendo entonces las actividades que la facultad desarrolla en Regional Norte, Salto.

Los datos analizados se obtuvieron a partir los aportes de los informantes calificados, las entrevistas en profundidad a docentes de la FCS y del estudio de los planes de estudio de las carreras que se imparten en este servicio universitario.

El procedimiento para analizar e interpretar los datos fue la creación de categorías, elaboradas a partir de la vinculación entre las propiedades y dimensiones que aportan los datos, conjuntamente con los objetivos y las interrogantes iniciales de la investigación.

Se consideró pertinente ahondar en lo que respecta a la instrumentación del actual Plan de Estudios, ya que al momento de esta investigación, la FCS se encuentra en la transición de planes de estudio, dado que al finalizar el año 2012 egresará la primera generación de estudiantes del plan 2009.

### 3.2.1. Instrumentos para la recolección de datos

Los componentes principales que definen la investigación cualitativa, según Strauss y Corbin (2002), son:

- a) los datos, aportados por entrevistas, observaciones, documentos.
- b) los procedimientos, utilizados por el investigador para interpretar y organizar los datos, tales como conceptualizar y reducir datos, elaborar categorías de acuerdo a las propiedades y dimensiones (codificación).
- c) la elaboración de escritos, informes, artículos, etc.

Para este caso, los instrumentos utilizados fueron las entrevistas en profundidad y el análisis documental del plan de estudios y de los programas de curso de las asignaturas que dictan Psicología y Psicología Social en la FCS.

### 3.2.1.1. Análisis de los documentos curriculares

En primera instancia se procedió a la lectura del plan de estudios vigente de la FCS (2009), atendiendo especialmente a los siguientes componentes:

- Objetivos Generales y Específicos
- Perfil de Egreso
- Estructura del Plan: Vectores, Módulos y Ciclos
- Planes de Estudio de todas las Licenciaturas

En referencia a los planes de estudio de cada Licenciatura, se examinó la estructura modular y las tablas de equivalencia de las asignaturas de los planes (1992) y (2009), con particular atención a las diferencias que se percibían en relación a las asignaturas con contenidos de Psicología.

Una fase posterior consistió en el estudio de los programas de cursos de Psicología de ambos Planes de Estudio, atendiendo fundamentalmente a la explicitación de los objetivos generales y específicos y los contenidos temáticos.

Las dimensiones a tener en cuenta para el análisis de los programas de curso que explicitan contenidos de Psicología son:

- a) Objetivos y
- b) Contenidos Temáticos.



### 3.2.1.2. Entrevistas en profundidad

Siavil y Ribot (2007:250) definen la entrevista en profundidad como aquella “técnica para recopilar información sobre conocimientos, creencias, rituales de una persona o sobre la vida de una sociedad, su cultura. Consiste en solicitar información sobre un tema determinado. Se caracteriza por una conversación larga, no estructurada, en la que se persigue que el entrevistado exprese de forma libre sus opiniones, actitudes o preferencias sobre el tema objeto de estudio”.

En este sentido, la entrevista en profundidad se consideró la técnica más adecuada para este estudio, ya que permitió obtener información amplia y el entrevistador pudo elaborar nuevas interrogantes a partir de las respuestas anteriores obtenidas, ya sea para lograr más información o profundizar en tópicos que se consideraron relevantes para ese momento.

La muestra de entrevistados fue elegida intencionalmente, orientada a partir de los conocimientos que aportaron los informantes calificados y por considerarse los sujetos que, desde su lugar en la institución eran los más representativos para abordar la temática de indagación propuesta. Los entrevistados fueron contactados telefónicamente o mediante correo electrónico.

Las entrevistas fueron realizadas en su mayoría en el edificio central de la FCS, con excepción de las realizadas a ex docentes o a los docentes que lo son también en Facultad de Psicología.

Fueron registradas en formato digital, con consentimiento y reserva de anonimato de cada entrevistado y desgrabadas con el apoyo del programa Soundsciber.

Para el ordenamiento y análisis de los datos se codificaron las entrevistas y se crearon las categorías que permitieron sistematizar la información obtenida.

Las categorías creadas en base a las dimensiones y propiedades que ofrecieron los datos de las entrevistas fueron las siguientes:

## A) Presencia de la Psicología en la FCS

- A.1. Relación de los docentes con la Psicología durante su Formación académica
- A.2. Percepción actual de los docentes sobre la Psicología
- A.3. Visión general sobre los contenidos psicológicos en el Plan de Estudios vigente

## B) Enseñanza de la Psicología

- B.1. Los contenidos psicológicos en el Plan 2009
- B.2. Los contenidos psicológicos en el Plan 1992
- B.3. La transposición didáctica de contenidos psicológicos

## C) El Currículo en FCS

- C.1. Contenidos psicológicos explícitos en los Planes de Estudio
- C.2. Contenidos psicológicos no explícitos
- C.3. Contenidos relacionados con la formación en competencias profesionales

Fases del proceso	Descripción de las tareas realizadas
<b>Fase 1</b>	Relevamiento de datos sobre el estado actual de la enseñanza de la Psicología en todos los servicios de la Universidad de la República.
<b>Fase 2</b>	Elección de la Facultad de Ciencias Sociales para el estudio de caso sobre la presencia y la enseñanza de contenidos psicológicos.
<b>Fase 3</b>	Lectura y análisis del Plan de Estudios vigente y del proceso de implementación del mismo en el servicio seleccionado.
<b>Fase 4</b>	Análisis de los programas de curso de las asignaturas que imparten contenidos psicológicos, en el contexto reciente del cambio de plan de estudios de la FCS.
<b>Fase 5</b>	Entrevistas a informantes calificados, directores, coordinadores y docentes de la FCS.
<b>Fase 6</b>	Construcción de categorías de análisis en relación a los datos relevados, objetivos y preguntas que se plantea la investigación.
<b>Fase 7</b>	Discusión de los resultados y relaciones que pueden establecerse entre el análisis de los contenidos curriculares y el análisis de las entrevistas.
<b>Fase 8</b>	Conclusiones y sugerencias que aporta esta investigación en cuanto a la presencia y la enseñanza de la Psicología en la formación de estudiantes de grado de la FCS.

### Cuadro N° 3 - Fases del proceso de investigación

En el Cuadro N° 3 se presentan las Fases del proceso de investigación, incluyendo la descripción de las tareas realizadas en cada caso.

## Capítulo 4. Resultados

### 4.1. El Plan de Estudios 2009

El Plan de Estudios actual de la FCS entró en vigencia en el año 2009.

Los dos primeros capítulos del documento presentan la fundamentación que llevó a emprender la tarea de formular una propuesta que sustituyera al Plan 1992. Este proceso fue iniciado en el año 2003.

Básicamente, es destacable en este proceso de reforma la necesidad de actualizar la oferta educativa en relación a los cambios que devienen en las Ciencias Sociales y en el mundo del trabajo; lograr una mayor articulación interdisciplinaria entre las carreras de la FCS y con otras de la UdelaR; propiciar una mayor flexibilidad en la formación, tendiendo a la diversificación de los perfiles de egreso.

Se consideró que el Plan 1992 mostraba falta de vinculación entre el plan de estudio y el mundo profesional, teniendo en cuenta particularmente las demandas surgidas del mercado de trabajo.

#### 4.1.1. Los objetivos y el perfil de egreso

El Plan 2009 establece como objetivos generales:

- “- aportar nuevos criterios para el funcionamiento general de la enseñanza de grado;
- contribuir con nuevas materias optativas para las licenciaturas actuales;
- ofrecer nuevas alternativas de salida para la/el estudiante de las ciencias sociales”. (Plan de Estudios, FCS, 2009: 6)

Se destacan dentro de los aspectos antes mencionados, la relevancia que adquiere en el vigente Plan el tema de las competencias profesionales, su relación con el perfil de egreso de los científicos sociales y, en particular, de cada licenciatura. Todos estos aspectos se han señalado como categorías de análisis en el capítulo 3 de este estudio y serán abordados en la discusión de los datos relevados.

Con respecto a los objetivos específicos, se establece:

- “Permitir el fortalecimiento y la adecuación disciplinaria del Plan de Estudios 1992 según el estado del arte, los requerimientos sociales, la experiencia adquirida y los recursos humanos disponibles en la Facultad de Ciencias Sociales.
- Lograr una mayor articulación entre las licenciaturas, fortaleciendo los espacios comunes e interdisciplinarios y aprovechando mejor los recursos humanos de la Institución.
- Flexibilizar las estructuras curriculares actuales, incorporando un sector acotado de materias de libre elección por parte de los estudiantes.
- Favorecer una elección estudiantil más madurada entre las carreras ofrecidas, postergando esta decisión hasta etapas posteriores del cursado.
- Estimular la diversificación de salida de perfiles académicos y profesionales.
- Facilitar la articulación de los estudios de grado y postgrado en la FCS.
- Fortalecer la estructura del plan en vectores, flexibilizando su composición modular.
- Propender a una mejor articulación entre los espacios teóricos y prácticos de cada Licenciatura e interdisciplinarios.
- Estimular la movilidad horizontal dentro de la Facultad, dentro del Área Social e incluso con otras áreas del conocimiento, mediante la implantación de un sistema de créditos para la estructuración de la currícula.”(Plan de Estudios, FCS, 2009: 6-7)

A partir de los objetivos mencionados, es relevante destacar dos aspectos.

En primer lugar, la preocupación por la formación interdisciplinaria, lo que se sostiene desde el inicio del documento y que será reiterado en la construcción de los objetivos y perfiles de cada licenciatura. Asimismo, a partir de las entrevistas realizadas a los docentes de la FCS (lo que será analizado en el

capítulo 5), se pudo relevar la importancia de la necesaria búsqueda de una construcción interdisciplinaria desde la enseñanza, la investigación y la extensión.

En segundo lugar, es señalable como la articulación, flexibilización, diversificación y movilidad estudiantil, son presentadas como palabras claves en la implementación del nuevo plan de estudios, lo que hace pensar en la preocupación por las modalidades de enseñar y aprender de los estudiantes de grado, acentuando la necesidad de construcción de trayectorias autónomas y diversas.

El siguiente componente del Plan de Estudios a tener en cuenta, es el perfil de egreso. El documento expresa:

“La o el egresada/ o de la Facultad de Ciencias Sociales será un individuo capaz de cultivar aquellas cualidades que caracterizan a la naturaleza y razón de ser de la Universidad de la República. Así, su práctica se orientará por la honestidad y creatividad intelectual, integrando críticamente en su desempeño específico la complejidad del entorno en el que está inserto. En base a una sólida formación en Ciencias Sociales tendrá la capacidad de generar y aplicar conocimiento científico valorando el sentido del mismo y sus impactos sobre la realidad social” (Plan de Estudios, FCS, 2009:8)

Y agrega:

“Será un sujeto activo, involucrado en los procesos ciudadanos, en la previsión y la indagatoria propositiva del futuro, así como en la promoción de valores nacionales y universales. Todo ello a partir de un contexto formativo de pluralismo académico en las funciones de enseñanza y aprendizaje, por lo que será capaz de considerar las diversas corrientes científicas y analizar la dinámica de sus heterogeneidades y disensos.

En consecuencia, la Facultad de Ciencias Sociales apuntará a la formación de un sujeto crítico, con capacidad de desarrollar su autonomía a partir de un fuerte bagaje teórico construido y sustentado en interacción con el medio en el que vive. Propenderá a una formación cultural amplia, interdisciplinaria, que incluya saberes generales y destrezas para interactuar en la igualdad y en la diversidad. En este sentido, la Facultad promoverá la aplicación del conocimiento de modo que contribuya a la mejora de la calidad de vida de la población.

Para ello la FCS establecerá y consolidará programas permanentes que integren y articulen las funciones de enseñanza, investigación y extensión, a partir de la comunicación entre la institución académica y la comunidad desde una perspectiva interdisciplinaria." (Plan de Estudios, FCS, 2009: 8-9)

En base a los conceptos anteriores, el perfil del egresado de la FCS considera los siguientes aspectos:

- "capacidad de compromiso ético institucional y social;
- autonomía y sentido crítico;
- formación basada tanto en la especialización como en el cruce interdisciplinario;
- competencias adquiridas en itinerarios formativos consistentes que articulen la enseñanza, la investigación y la extensión;
- comunicación permanente entre la sociedad y la institución académica, que permita la relación entre los requerimientos sociales y la acumulación científica;
- capacidad de inserción e incidencia en los procesos sociales".(Plan de Estudios, FCS, 2009:9)

El perfil de egreso señalado está en directa relación con algunas de las características y concepciones impulsadas para el proceso de enseñar y aprender de los futuros profesionales, ya descritas anteriormente en relación a los objetivos, haciendo hincapié en los aspectos éticos y en la necesaria vinculación con las demandas sociales y el compromiso con la calidad de vida de la población. Se propone un estudiante activo, crítico y autogestivo, capaz de realizar itinerarios propios y ser generador de instancias personales de elección, que les serán habilitadas a través de la flexibilización curricular, la que aparece planteada como una de las señas identitarias del nuevo Plan de Estudios.

#### 4.1.2. Del diseño a la implementación

El Plan 2009 se estructura en torno a tres vectores o ejes, los que atraviesan todas las Licenciaturas impartidas:

- **Vector Teórico:** Aporta sobre los conocimientos fundamentales en relación a las construcciones conceptuales y cuerpos disciplinarios de las Ciencias Sociales para conocer la realidad social.
- **Vector Metodológico:** Otorga las destrezas para la investigación o las actividades profesionales que permitan la interacción entre la reflexión teórica y el conocimiento fáctico.
- **Vector Temático:** Contribuye en el conocimiento de los aspectos actuales o históricos de la realidad nacional, latinoamericana e internacional, problemáticas generales o específicas, ya sea desde una perspectiva disciplinaria o multi/interdisciplinaria.

El documento fundamenta la instrumentación de estos vectores como forma de asegurar la integralidad en la formación de los estudiantes. Dada la flexibilidad que el plan prevé en la trayectoria individual, un sistema de créditos mínimos por cada uno de estos ejes, es lo que permite controlar el requerimiento de un también número mínimo de créditos para cada Vector.

A su vez, el Plan está compuesto por Unidades Curriculares Básicas que se denominan “Módulos”, integrados por una o más actividades curriculares. Cada Módulo tiene objetivos específicos, contenidos generales y asignación de créditos, contando con actividades obligatorias y optativas.

El Consejo de la FCS es quien aprueba las formas específicas de los Módulos y los cambios que puedan definirse, asegurando para cada Licenciatura:

- Un mínimo de 50% de los créditos obligatorios y específicos de cada Licenciatura;



- Los créditos abarcan los tres vectores y un mínimo de 70% deberá corresponder a los vectores teórico y temático;
- La monografía o pasantía final no se contabiliza en los créditos obligatorios.

Las Licenciaturas están estructuradas en dos ciclos, cada uno con objetivos y finalidades propias:

- Ciclo Inicial: Brindar al estudiante información general y básica sólida en Ciencias Sociales. Puede tener una estructura flexible e incorporar unidades curriculares comunes o diversificadas por carrera. Le corresponde un total de 120 créditos
- Ciclo Avanzado: Brindar una formación académica y profesional que permita al estudiante acreditar la posesión de los conocimientos y habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión elegida. Le corresponden 240 créditos.

“El Ciclo Inicial de las Licenciaturas de FCS, tiene como objetivos:

- Familiarizar al estudiante con los marcos conceptuales y los métodos e instrumental básico de las Ciencias Sociales,
- Brindar elementos cognitivos que permitan comprender la especificidad histórica de los fenómenos sociales,
- Experimentar una primera aproximación al abordaje multidisciplinario de la problemática social” (Plan de Estudio, FCS, 2009:17)

El Ciclo Inicial se organiza en base a tres Módulos, a los que se suman otras actividades curriculares optativas. Los contenidos básicos de los Módulos son los siguientes:

- Módulo I: “Introducción a las Ciencias Sociales”. Su objetivo es que el estudiante adquiera elementos básicos de la formación en Ciencia Sociales. Se articulan contenidos de Sociología, Ciencia Política, Economía y Trabajo Social.

- Módulo II: “Métodos aplicados a las Ciencias Sociales”. El objetivo es que el estudiante adquiera conocimientos de base con los cuales pueda desarrollar el estudio de métodos y técnicas de la labor del cientista social. Las asignaturas que lo componen son: Matemáticas, Metodología y Estadística.
- Módulo III: “Temas básicos de las Ciencias Sociales”, abarca actividades curriculares que buscan acercar al estudiante al conocimiento de los procesos determinantes de la realidad social contemporánea. Está compuesto por la asignatura “Uruguay, América y el mundo actual, una introducción histórica” y por un Seminario Multidisciplinario, el cual es definido en cada edición de acuerdo a la relevancia temática, con el objetivo de acercar a los estudiantes a la diversidad de enfoques teóricos y aportes de cada disciplina, contribuyendo a la articulación de saberes disciplinares. La intención de este último Módulo, es aportar elementos para que el estudiante pueda optar por las distintas ofertas de formación que le ofrece la FCS en el Ciclo Avanzado.

Las actividades optativas de este ciclo son ofertadas por cada una de las Licenciaturas, con la misma intención de facilitar la inserción del estudiante al ciclo siguiente.

El Ciclo Avanzado se estructura desde cada una de las Licenciaturas que son elegidas por los estudiantes. Si bien cada una cuenta con determinados Módulos preestablecidos con contenidos obligatorios, una parte de estos podrán ser cursados en otras unidades curriculares de la FCS o de la UdelaR.

Como ya fuera manifestado en los capítulos anteriores, uno de los objetivos de esta investigación es el análisis de los documentos curriculares en relación a la enseñanza de la Psicología. En este sentido, se detallan en este apartado los Módulos de los Ciclos Avanzados de cada Licenciatura, a modo de visualizar los contenidos generales del Plan de Estudios, para abordar a continuación, el estudio de los Módulos de las Licenciaturas en los cuales la enseñanza de contenidos psicológicos está explicitada.

### Licenciatura en Ciencia Política. Módulos Ciclo Avanzado

- Sistema Político Nacional
- Instituciones Políticas y Actores
- Teoría Política
- Estado y Políticas Públicas
- Metodología de la Investigación
- Disciplinas complementarias
- Profundización temática

### Licenciatura en Sociología. Módulos Ciclo Avanzado

- Metodología de la Investigación
- Teorías Sociológicas
- Sociologías Especiales y Temáticas
- Otras Ciencias Sociales
- Talleres y Actividades Integrales

### Licenciatura en Trabajo Social. Módulos Ciclo Avanzado

- Fundamentos teórico metodológicos del Trabajo Social
- Políticas Públicas, Planificación y Gestión
- Componentes Psicosociales y Pedagógicos de la Intervención Profesional
- Teorías Sociales
- Metodología de la Investigación

- Introducción al pensamiento filosófico
- Análisis de los procesos históricos

#### Licenciatura en Desarrollo. Módulos Ciclo Avanzado

- Problemas del Desarrollo
- Metodología de la Investigación
- Profundización teórica
- Optativo Integral
- Taller de Desarrollo
- Práctica Académico Profesional

#### 4.2. Los documentos curriculares que explicitan contenidos psicológicos

Los documentos curriculares constituyen una parte de los datos que recoge esta investigación, como fuente de análisis de la presencia y la enseñanza de Psicología en la FCS.

Analizados los planes de estudio de las cuatro Licenciaturas que imparte la FCS, se constata que el único Módulo del Ciclo Profesional que propone contenidos explícitos sobre Psicología, es el Módulo 3 de la Licenciatura de Trabajo Social: “Componentes Psicosociales y Pedagógicos de la Intervención Profesional”.

Este módulo se plantea como objetivos:

- “Brindar la formación para que las/los estudiantes dominen los aspectos teóricos y metodológicos provenientes del campo de la psicología, la pedagogía y la psicología social, relevantes para enriquecer la intervención profesional.

- Proveer información y desarrollar actividades básicas para el manejo de fuentes teórico-metodológicas provenientes de la psicología, la pedagogía y la psicología social que enriquezcan la práctica del trabajador social. Del mismo modo se aporta tanto a la dimensión socio-educativa del Trabajo Social, como a la incorporación de la reflexión y acción pedagógica en el quehacer profesional.” (Plan de Estudios, FCS, 2009: 46)

Las asignaturas ofertadas con contenidos psicológicos explicitados en dicho Módulo son:

- Psicología, Psicología Social y La intervención Grupal desde la Perspectiva Psicosocial

Como fuera planteado en el capítulo 3, referente al análisis de los documentos curriculares, se realizó un análisis comparativo entre los contenidos psicológicos que se explicitan en los Planes 1992 y 2009. Para ello se tuvo en cuenta:

- a) el momento de la carrera en que se encuentran ubicados los cursos en la malla curricular,
- b) las diferencias o semejanzas en cuanto a las características del curso en calidad de Obligatorio u Optativo, en ambos planes de estudio
- c) las relaciones entre las dimensiones de análisis que se describieron en el capítulo 3 de este estudio para cada asignatura (objetivos, contenidos temáticos)

Los Cuadros 4 y 5 (p.79), presentan las variaciones mencionadas, con respecto a las asignaturas de Psicología en ambos planes de estudio

Asignaturas	Semestre	Carácter
Psicología Social I	5°	Obligatoria: Trabajo Social Optativa: Sociología
Psicología General	7°	Obligatoria: Trabajo Social
Psicología Social II	8°	Obligatoria: Trabajo Social Optativa: Sociología

Cuadro N° 4. Asignaturas de Psicología. Plan de Estudios 1992, FCS, UdelAR

Asignaturas	Semestre	Carácter
Psicología	5°	Obligatoria: Trabajo Social Optativa: Sociología, Desarrollo, Ciencia Política
Psicología Social	6°	Obligatoria: Trabajo Social Optativa: Sociología, Desarrollo, Ciencia Política
La intervención grupal desde la perspectiva psicosocial	8°	Optativa para todas las licenciaturas

Cuadro N° 5. Asignaturas de Psicología. Plan de Estudios 2009, FCS, UdelAR.

### 4.3. Las entrevistas realizadas

Fueron entrevistados todos los Directores de Departamento, los Coordinadores de todas las Licenciaturas y los docentes que realizan enseñanza directa de Psicología y Psicología Social. A éstas se agregaron dos entrevistas a ex docentes de las mismas asignaturas.

Se realizaron quince entrevistas, de las cuales una tuvo que ser descartada por inconvenientes en el proceso de desgrabación.

Como se argumentó en el capítulo 3, fue adoptada la modalidad de entrevista en profundidad, bajo una pauta guía de preguntas.

Se realizaron dos tipos de cuestionarios guías, teniendo en cuenta la relación que mantiene el entrevistado con la institución:

- Dirigida a los Directores de Departamento y Coordinadores de Licenciatura.
- Dirigida a los docentes que enseñan o enseñaron asignaturas con contenidos psicológicos.

Las preguntas realizadas al primer grupo tienen que ver con contenidos más generales, sobre la presencia de la Psicología en el servicio, en la Licenciatura y en relación al Plan de Estudio. En tanto que el cuestionario del segundo grupo agrega a los anteriores tópicos las preguntas que versan específicamente sobre la enseñanza de contenidos psicológicos.

En todos los casos, por tratarse de entrevistas abiertas, el orden de las preguntas no fue el mismo para cada entrevistado, variando de acuerdo a temas que éste relacionaba espontáneamente en su discurso, surgiendo tópicos en relación a sus experiencias u opiniones que no se preveía preguntar. De todos modos, las áreas previstas de indagar fueron las mismas para cada uno de los grupos y todas las preguntas fueron formuladas.

Se presentan a continuación las áreas temáticas generales indagadas, encontrando en los Anexos la pauta guía completa utilizada para las entrevistas.

- **Directores de Departamento y Coordinadores de Licenciatura**
  - Formación, trayectoria, funciones actuales que desempeña
  - Relaciones pasadas y presentes con la Psicología
  - El Plan de Estudios 2009 y presencia de la Psicología en la FCS
  - El perfil de egreso y la enseñanza de la Psicología
  
- **Docentes que enseñan o enseñaron Psicología o Psicología Social**
  - Formación, trayectoria, funciones actuales que desempeña
  - Funciones que desempeña en la Facultad de Ciencias Sociales
  - Aspectos didáctico - curriculares de la asignatura que imparte
  - El Plan de Estudios actual y la presencia de la Psicología



## Capítulo 5. Discusión y análisis de los resultados

El tema de esta investigación plantea como interrogantes, qué contenidos del campo de la Psicología se enseñan en la FCS y cómo los docentes transponen el saber de la disciplina para que esos contenidos sean enseñados y aprendidos.

Las hipótesis iniciales llevaron a definir una metodología que aportara datos para conocer, estudiar y construir categorías de análisis que acercaran nuevas formas de comprender las dinámicas en juego en todo sistema didáctico.

En este sentido, con la búsqueda y construcción de un marco teórico de referencia, se elaboraron las categorías de análisis en base a las dimensiones y propiedades que aportó la lectura de los datos recogidos.

Se presentan a continuación las dimensiones de la discusión y el análisis que surge en torno a los datos relevados de los documentos curriculares, (Plan de Estudios 2009 de la FCS y programas de las asignaturas con contenidos psicológicos) y la información aportada por las entrevistas en profundidad.

### 5.1. El Plan de Estudios 2009

Analizar y comprender la transposición de los contenidos psicológicos y el funcionamiento del sistema didáctico en la FCS, con su particular configuración para los cursos de Psicología, conlleva necesariamente a una atenta lectura del Plan de Estudios como documento curricular, donde se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias con los contenidos mínimos y los formatos que le son propios. (Barco: 2007:11)

La FCS atiende a la formación para cuatro Licenciaturas. Si bien cada una propone sus objetivos, perfiles de egreso y demás elementos del plan de estudios, todas comparten objetivos generales y un perfil del egresado en Ciencias Sociales.

Asimismo, el diseño y la instrumentación del plan muestran una organización en Vectores, Ciclos y Módulos, que transversalizan a todas las Licenciaturas.

Anteriormente, en el capítulo 4, se describieron los datos relevados en relación a la estructura curricular del Plan de Estudios, tomando como ejes de análisis los Objetivos Generales y Específicos del Plan de Estudios; el perfil del egresado de Facultad de Ciencias Sociales y la articulación de las propuestas de las diferentes Licenciaturas.

A estas categorías se suman las obtenidas en las entrevistas en profundidad, por lo que este análisis se conforma en base a la articulación del análisis de contenido de los documentos curriculares mencionados con la visión de los entrevistados.

El Plan de Estudios 2009 se elaboró teniendo en cuenta las carencias que mostró una evaluación institucional comenzada en el año 2003, la cual señaló escasa flexibilidad curricular, falta de formación interdisciplinaria y necesidad de atender a las demandas del mercado de trabajo.

De acuerdo al análisis del documento del plan vigente y lo relevado en las entrevistas realizadas, se seleccionaron las siguientes categorías de análisis:

- Flexibilidad curricular, movilidad horizontal y diversificación
- Formación interdisciplinaria
- Perfil de egreso y competencias profesionales

#### 5.1.1. Flexibilidad curricular, movilidad horizontal y diversificación

Se trata de ofrecer al estudiante itinerarios con más autonomía para lograr sus trayectorias de cursada, incluyendo propuestas realizadas en otros servicios universitarios. En este sentido, el plan establece “lograr una mayor articulación entre las licenciaturas (...) flexibilizar las estructuras curriculares actuales, incorporando un sector acotado de materias optativas de libre elección (...) estimular la movilidad horizontal dentro de la facultad, dentro del Área Social e incluso con otras áreas del conocimiento...” (Plan de Estudios, FCS, 2009:6)

Estimular la diversificación al egreso con diferentes perfiles académicos y profesionales y tender a la articulación de estudios de grado y posgrado, son parte de las metas propuestas. De esta forma, la flexibilidad y la movilidad horizontal permiten la construcción de los itinerarios curriculares particulares, contribuyendo a la continuidad del perfeccionamiento en los estudios de posgrado que la facultad impulsa.

El diseño del plan en Vectores Teórico, Metodológico y Temático, contribuye a una formación integral y flexible, ya que le exige al estudiante un mínimo de créditos para cada vector o eje, que se alcanzan en la aprobación de asignaturas obligatorias y optativas.

En este marco, las opiniones de los entrevistados se ubican dentro de un continuo que incluye la valoración altamente positiva, la precaución en medio del proceso, la percepción de dificultades importantes y la valoración claramente negativa.

Se señala particularmente la idea de continuo, en tanto los entrevistados exponen discursos complejos que reconocen tránsitos y resultados contradictorios.

Así, por ejemplo, si bien se destacan valoraciones positivas que visualizan mejoras importantes, predominan apreciaciones que incluyen e/o integran las dificultades que se presentan en la implementación. Esto es ejemplificable en los siguientes fragmentos:

“la percepción es muy buena, como que la formación me parece que ha mejorado bastante, está más actualizada y hay más integración de las disciplinas, que eso fue un poco lo que se buscó en este nuevo plan de estudios, que fuera más flexible,( ....) como que antes estaban mucho más segmentados los estudiantes (...) con la bibliografía de su licenciatura. Y además, muchas veces, como que estaba un poco estancada la bibliografía también. Pero me parece que ahora hubo bastante renovación. También entraron muchos docentes nuevos en el plan este” (D.4.CL)

“Yo creo que ha sido un cambio notable en cuanto a cantidad y a calidad. Y fundados en principios totalmente distintos y mucho más adecuados al momento histórico que vivimos. Yo participé desde el arranque en el proceso de reforma del plan de estudios y los principios básicos en base a los cuales nos movimos tenían que ver con modificar la rigidez del plan anterior en cuanto a las trayectorias de los estudiantes. Terminar con el curriculum tubo, este que se entra por un lado y se sale por el otro y no hay ninguna otra forma de hacer las cosas y ayudar a los estudiantes (a que) puedan transitar horizontalmente a través de las carreras, si no le embocan de principio a cuál es su vocación o intereses. En ese sentido, yo creo que fue un paso adelante muy importante, aunque también genera desafíos enormes ¿jino?! Si algo tenía el plan 92 era que una vez implementados los 4 años, funcionaban solos, había que dar lo mismo todos los años, generalmente por el mismo profesor, a la misma altura de la carrera, recibiendo los estudiantes que venían con que no podían hacer esa materia si no habían salvado las anteriores, por lo tanto el régimen de previaturas hacía que llegaran más o menos homogéneos, estaba todo controlado. Este otro plan, para mi mucho mejor desde el punto de vista de su concepción y de sus posibilidades, tiene enormes desafíos. Depende las licenciaturas, pero en la Licenciatura en Desarrollo el grado de optatividad es muy importante, por lo tanto hay que garantizarle al estudiante la posibilidad de optar y hay que ayudar al estudiante y orientarlo para que opte con conocimiento de causa y no por el horario de la asignatura. La optatividad, además, es muy dinámica. Puede haber asignaturas que se dictan un año y otro año no se dictan. Eso obliga a tener mecanismos de gestión más aceitados. Y para el profesor en el aula la flexibilidad del nuevo plan hace que pueda recibir estudiantes que vienen con una acumulación estándar de lo que debería ser, de lo que podría ser una trayectoria más o menos normal entre comillas, con estudiantes que no han realizado esa trayectoria estándar porque deben algunas asignaturas. Pero como el régimen de previaturas cayó notablemente en cuanto a cantidades, pueden venir con acumulaciones distintas, quizás no menores, pero si distintas a las que viene el otro estudiante estándar. Y además pueden asistir al curso estudiantes de otras licenciaturas. Por resolución del Consejo, toda asignatura obligatoria de una licenciatura es potencialmente optativa de otra, por lo cual pueden llegar estudiantes con otras acumulaciones, distintas sustantivamente, gente de ciencia política que viene a hacer desarrollo o desarrollo que va a hacer trabajo social” (D.3.CL)

Como puede observarse, en la pragmática de la instrumentación del plan, se reconoce la situación inevitable de la dramática humana que convoca diversos actores y que, inevitablemente, trae aparejado desajustes y controversias. Sin embargo, en esas situaciones, se coloca el énfasis en la oportunidad que posibilita el encuentro de nuevos derroteros y tareas conjuntas entre docentes y estudiantes.



Simultáneamente, como fue expresado, un grupo importante de entrevistados realizan valiosos aportes que, si bien permiten reafirmar los objetivos del Plan de Estudios sobre flexibilidad y diversificación, expresan de manera reflexiva y crítica una evaluación preliminar del plan que actualmente transita el último semestre (año 2012).

Se destacan en estos discursos lo que se puede denominar como “la otra cara de la flexibilidad”. En efecto, se señalan las dificultades en la implementación de una estructura curricular compleja, la necesidad de una coordinación permanente y el proceso de acomodación de los docentes a las nuevas normativas, códigos y lenguaje del nuevo plan.

La siguiente alocución, si bien extensa, desarrolla una valiosa mirada global de los componentes que intervienen y determinan las fortalezas y debilidades del plan:

“... el plan era necesario revisarlo, agilizarlo. El plan anterior se configuró en una época en la cual no había una oferta de posgrados ni de especialización, diplomas, maestrías, doctorado ni cursos para graduados (...) estaba un poco a la idea de que en la formación de licenciatura al estudiante había que darle todo, absolutamente todo, sin fisuras, sin dejar nada afuera, (...) porque era su oportunidad. Yo creo que eso estaba muy presente. Es decir, la aparición de los posgrados permitió repensar los planes de estudio de grado con otra flexibilidad y partiendo de una base de que los estudiantes tienen la oportunidad de reengancharse, de mejorar sus conocimientos. Múltiples oportunidades van a tener a lo largo de la vida. En aquel momento eso no estaba planteado en esos términos, había que formar politólogos, sociólogos en la licenciatura y no había otra alternativa más allá de eso en el país. Sí la alternativa de irse y estudiar en el extranjero, ese cuadro ya es distinto, así que no más no sea por ese fenómeno, una licenciatura más ágil, más flexible, más polivalente, parecía lo indicado. Y en eso, la verdad, veníamos trabajando mucho tiempo antes. Cuando hicimos en el años 2001 el nuevo plan de estudios de la Regional Norte, esa fue la idea, exactamente, esa fue la idea. Entre otras razones el mercado de empleo no distingue demasiado lo que es un politólogo de lo que es un sociólogo y bueno, no va en beneficio de los estudiantes el tener títulos, que van a ser su herramienta de desarrollo personal, absolutamente acotados. Mi idea era de mayor flexibilización. En realidad, el nuevo plan de estudios repite el esquema de las carreras fuertemente recortadas del plan de estudios anterior y agrega un nivel, esto sí, de flexibilidad mayor. Aumenta el número de materias optativas, a elección del estudiante, que sobre una estructura más o menos tradicional,

incorpora cierta libertad del estudiante para armar, en parte, su propia currícula individual. Esto, supongo, es un trabajo de largo aliento; no es fácil encontrar el tono al asunto, yo personalmente no he tenido buenas experiencias con esto de las materias optativas, que por otra parte la facultad aprobó un plan de estudios y lo reglamentó muy tardíamente. Entonces no se sabía, si no había previaturas, y generó cierta distorsión, a un estudiante le gustaba un curso, iba y lo hacía, y la verdad es que son innumerables los casos (que) no estaban en condiciones de hacer el curso por el cual optaron. Todo esto ligado a un sistema de créditos, entonces la idea de ganar créditos, de acumular créditos, llevó a una especie de inflación del plan de estudios, que para los primeros años para los estudiantes se convirtió en algo insoportable, insoportable, desbordante. Entonces yo creo que este tema de la opción del estudiante es una idea totalmente válida, pero hay que ofrecerle garantías a esos cursos, las garantías que los estudiantes que entran estén capacitados, que no entre un grupo heterogéneo de individuos que van a hacer un curso de economía habiendo dado matemáticas antes y otro en el mismo grupo que no dieron matemáticas para las ciencias sociales antes. Entonces el esfuerzo del profesor pasa a ser un esfuerzo de nivelación, propedéutico, y el curso muere. Entonces digo: es un plan de estudios nuevo, hay muchas cosas que están a prueba....” (CP.5.DO)

Estos discursos permiten visualizar una buena disposición a la autocrítica de parte de los docentes, quienes expresan su opinión desde un lugar que intenta reconstruir el proceso de transformación, promoviendo la reflexión y no una mera idealización del Plan de Estudios vigente.

Pero la observación rigurosa requiere el registro de opiniones, como fue dicho, también fuertemente críticas e incluso negativas sobre las opciones tomadas.

Por ejemplo:

“Este cambio de plan, yo creo que tienen cosas muy positivas y que apuesta mucho más a la autonomía del estudiante, pero yo creo que hay cosas que tenemos que revisar y es que está excesivamente fragmentado el plan y en realidad lo que queríamos superar que era la fragmentación y encontrar más espacios de síntesis para trabajarlos con los estudiantes (...) que de última la síntesis la va haciendo cada estudiante en su trayectoria a medida que madura, eso me parece que en sustancia me parece que es así, pero me parece que también se hace necesario y capaz que se hace más necesario con los cambios que han tenido los jóvenes y los estudiantes, que creo que son cambios culturales fuertes, no?, que se hace necesario generar más espacios de síntesis

con los estudiantes y eso me parece que nos está costando mucho (...) este plan no contribuye a eso, sino que al contrario es más fragmentado que el anterior (...) pero bueno, ofrece si la posibilidad de desarrollar optativas y que los estudiantes hagan caminos propios. Lo que nos ocurre es que nuestros estudiantes muchas veces no saben qué camino hacer. Entonces precisan mucha orientación y son muchos y nosotros somos pocos para orientarlos y eso genera dificultades (...) es básicamente eso, el plan anterior también tenía y yo creo que era una de las cosas que queríamos superar, tenía dificultades de integración y de trabajo por nivel y por ejes, faltaba como esa cosa entre los docentes de hacer un trabajo más conjunto, coordinado, discutido, para ver vacíos, para ver superposiciones, esas cosas clásicas, que supongo que en tu carrera también. Pero yo creo, capaz que soy muy conservadora en eso, uno con un mismo plan puede desarrollar ejecuciones de lo más diversas, que los planes no te atan tanto como creemos no?, este plan parece ser mucho más abierto pero yo por ahora me reservo el asegurarlo, yo creo que parece ser más abierto y con más posibilidades así, de que uno invente y cree y busque caminos. No sé, yo creo que el nuestro quedó bastante encorsetado igual” (TS.4.DD)

“Con respecto al nuevo plan de estudio, no termino de entender una serie de cambios que se hicieron, me parece que tienen mucho de moda, como el tema de la introducción de los créditos, el tema de un discurso de la interdisciplinariedad, un discurso de la flexibilidad. Todo eso en cierta medida quedó un poco acotado, pero genera algunos efectos y creo que al mismo tiempo hasta habría contradicciones, porque el nuevo plan de estudio termina siendo como una especie de concesiones mutuas entre diversas concepciones: lo que querían los estudiantes, lo que querían los docentes y al final termina siendo algo medio entreverado, que por ejemplo, al nivel del ciclo inicial ya ha dado resultados muy negativos por el hecho de que antes, por ejemplo, teníamos materias, o sea ciencia política, por ejemplo una cosa que se que estuvo vedado es que hubiera una introducción a las ciencia política, no tenía que haber introducciones, cosas que me resultan absolutamente arbitrarias, dentro de 5 años van a descubrir que es necesario, entonces va estar vedado no hacer introducciones, pero son esas cosas que son mudas, como el tema de los créditos, los créditos no me parece mal que haya facilidad de intercambio, pero al final de cuentas cuando uno va a los créditos, en realidad, si los créditos no te fijás en las horas que tienen los créditos no tenés ni idea lo que vale un crédito, por lo tanto, al final de cuentas, es una palabrita que lo que se remite es a lo mismo que hablábamos antes que eran horas pero aparecía como que fuera una gran transformación, el tema de esa interdisciplinariedad hace que hoy en el ciclo inicial todas las materias de inicio de las 4 licenciaturas que tenemos, ciencia política, sociología, trabajo social, desarrollo, economía que antes por ejemplo, sociología era obligatorio para todos, lo cual me parece bien, pero ciencia política era optativa para los sociólogos y los trabajadores sociales y

trabajo social era optativa para los de ciencia política y para los de sociología. Ahora son todas obligatorias, conclusión, los alumnos están sobrecargados de materias, conclusión, se produce una mortandad bárbara, porque abandonan, porque no les da el tiempo para dar la cantidad de parciales y exámenes que implica tener tantas materias obligatorias y una carga horaria tan fuerte.”(CP.4.DD)

“ Quedó un ciclo inicial muy recargado con esta historia que quisieron que todos vieran todo, entonces al final produce un efecto contrario y es que nadie ve nada, o muchos terminan no viendo porque se caen por el camino (...) O ven un poco de todo pero se agobian, se abruma con tanta cosa y al mismo tiempo es un poco contradictorio, porque había una gran obsesión por aumentar la posibilidad de elegir de los estudiantes pero les ponen cosas más obligatorias y luego te discuten en cosas que uno dice, bueno, pero en ciencia política si no ven estas cuestiones, si no tenés esto como obligatorio se están quedando con ignorancias básicas de ciencia política. Entonces hay ciertas tensiones con la flexibilidad, entonces creo que el nuevo plan de estudio está en proceso de ajuste porque hay unos cuantos desajustes” (CP.4.DD)

En relación a cómo expresan los docentes el cambio de Plan de Estudios, que ya cumple cuatro años, resulta relevante entonces destacar la percepción de cierta inseguridad. Inevitablemente, el cambio de estructura moviliza a los docentes y da cuenta de un proceso que, habiendo dado comienzo con la evaluación institucional del año 2003, casi diez años después, esto aún aparece en los discursos docentes y por ende en sus prácticas cotidianas y en el sistema didáctico todo. Por lo menos a nivel docente se mantiene un fuerte registro de las dificultades. En realidad, los docentes son parte fundamental de la transformación, en tanto integran, participan y ejecutan los cambios, pero la acomodación lenta y ardua resalta las debilidades y dificultades.

En este marco, algunas reflexiones ayudan a visualizar las dimensiones de las dificultades:

“la gestión cambió totalmente. De una licenciatura, vamos a decir, más o menos tubular, previsible, auto contenida, (donde) yo preveo todo lo que es para mi licenciatura, para mis estudiantes, por 3 años, partiendo de que el ciclo inicial era común (...) a esto (que) es un cambio enorme, que no estamos preparados ni los docentes (para) gestionarlo, no está claro qué organismo, quién se encarga,



cómo se hace, de qué manera, mucho menos, el apoyo administrativo” (CP.3.CL)

### 5.1.2. Formación interdisciplinaria

Fortalecer los espacios comunes e interdisciplinarios para un mejor aprovechamiento de los recursos humanos de la Institución es uno de los primeros objetivos específicos que el Plan de Estudios vigente expresa. Esta intención es tenida en cuenta en los objetivos y perfiles de todas las Licenciaturas que ofrece la FCS.

La formación interdisciplinaria aparece pensada no sólo desde la función de enseñanza, sino también en lo referente a la extensión e investigación.

La cuestión de la formación interdisciplinaria es una necesidad no sólo en la formación de los futuros egresados, sino también en lo que hace al trabajo conjunto de diferentes áreas del conocimiento, aspecto que viene siendo implementado desde distintos ámbitos de la Universidad de la República y que se visualiza claramente en los núcleos de trabajo interdisciplinario ya establecidos y en formación.

Esta forma de abordaje atiende a las demandas sociales en común, como alternativa a los estudios que se han realizado en forma escindida, promoviendo la superación de la parcelación de los saberes, en el sentido que Edgar Morin (1999:116) ha definido:

“...Los problemas esenciales nunca son parcelados y los problemas globales cada vez son más esenciales. Mientras que la cultura general incita en la búsqueda de la contextualización de cualquier información o de cualquier idea, la cultura científica y técnica disciplinaria parcela, desune y compartimenta saberes, haciendo cada vez más difícil su contextualización. Al mismo tiempo, la división de las disciplinas imposibilita captar lo que *está tejido en conjunto*, es decir, según el sentido original del término complejo” (Morin, 2009: 41)

La interdisciplinariedad, entonces, hace referencia al método, al modelo de trabajo, a la aplicación de los conocimientos, de la técnica y al modo de desarrollar un conocimiento o conjunto de conocimientos y disciplinas. No es una yuxtaposición, una suma de saberes en cadena ni un conglomerado de actuaciones grupales. Es una puesta en común, una forma de conocimiento aplicado que se produce en la intersección de los saberes, una forma de entender y abordar un fenómeno o una problemática determinada. (Ardoino, 2005)

No obstante, la implementación de estas concepciones presenta importantes dificultades.

Se puede señalar una en particular, como una "paradoja de la organización disciplinar para el trabajo interdisciplinario". En efecto, debe considerarse que la ejecución de un Plan de Estudios se lleva a cabo en una determinada organización del trabajo docente. En el marco de la promoción interdisciplinaria, los centros universitarios, predominantemente, se siguen organizando en función de su especificidad disciplinar y/o profesional. Esto no implica en sí algo contraindicado, en tanto el abordaje interdisciplinario requiere de capacidades específicas rigurosas y precisas, que aporten al abordaje por problemas. Sin embargo, la dificultad se presenta con los efectos indeseados de la organización asumida: el cerramiento sobre sí mismo, los corporativismos.

La siguiente afirmación expresa claramente lo anterior:

“Yo personalmente la crítica que le haría (al Plan de Estudios 2009), es un punto de vista muy personal, es que está muy atado todavía a las disciplinas y bueno, el conocimiento hoy día avanza en campos interdisciplinarios, esa es una realidad. La literatura en todos los campos del conocimiento es ilustrativa de eso (...) la estructura departamental ha servido y va a seguir sirviendo para consolidar, para generar ámbitos propicios para el desarrollo de las disciplinas, con un riesgo que es la insularización, que esto se te convierta en un archipiélago (...) Eso hay que combatirlo, no es irremediable, no es algo que, en fin, que no sea superable, ¡por dios!, no es así. (...) el plan de estudios no promueve la interdisciplinariedad, que me parece que es fundamental. Esa es mi crítica fundamental...” (CP.5.DO)

Corresponde señalar, sólo a los efectos de concluir este apartado, que es necesario para abordar la paradoja referida que no se confunda la organización académica con la organización del plan de estudios. Y esto sin desconocer que ambas formas organizativas se condicionarán mutuamente.

### 5.1.3. Perfil de egreso y competencias profesionales

Sentar las bases para el trabajo interdisciplinario en la formación universitaria se relaciona inmediatamente con la caracterización del perfil de egreso.

En el caso del Plan de Estudios 2009 de la FCS (p. 9) se sostiene que el perfil de egreso es "...una formación cultural amplia, interdisciplinaria, que incluya saberes y destrezas para interactuar en la igualdad y en la diversidad..."

Es entonces un perfil que considera la necesidad de adquirir competencias en itinerarios formativos consistentes, que articule las tres funciones de la universidad y una permanente comunicación entre la sociedad y la institución académica, de modo que pueda atender a las demandas sociales.

"Actualizar la oferta educativa en relación a los cambios que devienen en la Ciencias Sociales y en el mundo del trabajo (...) permitir el fortalecimiento y la adecuación disciplinaria del Plan de Estudios, según el estado del arte, los requerimientos sociales, la experiencia adquirida y los recursos humanos disponibles...." (Plan de Estudios, FCS, 2009:6)

En este sentido, el plan mencionado sigue las orientaciones que Díaz Barriga expresara pocos años antes:

"...la formación profesional no puede dar la espalda a un mercado de trabajo que está sufriendo permanentemente cambios en la concepción misma de trabajo y en la forma como éste se desempeña, a partir del impacto del desarrollo científico, de la revolución tecnológica y de un cambio radical en lo que quizá se podría denominar una cultura laboral". (Díaz Barriga, 2006:96)

Las proposiciones referidas, tanto desde los objetivos específicos del Plan de Estudios como desde el perfil del egresado, sostienen la necesidad de atender a las demandas sociales y formar profesionales capaces de dar respuesta a las necesidades de la sociedad.

La formación en lo que refiere a las competencias profesionales adquiere relevancia y se presenta como una constante en los Planes de Estudios de todas las Licenciaturas de la FCS, remarcando la necesidad específica de “formación para el campo profesional”, lo que adquiere un carácter de especificidad.

Sin embargo, esta formación para el campo profesional es vista por parte de algunos entrevistados como una pérdida de este plan. En efecto, para algunos entrevistados, se presenta la idea de una formación interdisciplinaria como contradictoria a la de la necesaria formación específica de las profesiones, como si la identidad profesional se perdiera a partir de una formación amplia en contenidos diversos.

Así lo destacan fragmentos de las siguientes entrevistas:

“...muchas optativas, pero además lo pueden hacer afuera de la facultad, entonces a mi me parece que hay algo, como te puedo decir, un tronco que vos tenés que asegurar que el que egresa de sociología tenga ese tronco común. Está bien, después las especialidades, ¿no? Vos te podés especializar en (inaudible), pero en la carrera, en la licenciatura de grado, vos precisás tener un tronco más o menos común (...) si (...) la mitad de la carrera la podés hacer desparramada, para mí, debilita un poco” (S.3.CL)

“En nuestro plan en sociología no lo cambiamos tanto, los cambios fueron relativamente pequeños comparados con otras carreras Me parece bien, yo tengo una opinión un poco crítica con el tema este de la hiper flexibilización, que necesariamente todos tengan que hacer una materia fuera de su facultad. Me parece que no es conveniente. Porque si no en algunas disciplinas, tenemos la discusión en la comisión de enseñanza, me parece se pierde el perfil profesional. Está bien flexibilizar una serie de asignaturas, pero, por ejemplo, concretamente ahora, tenemos la discusión con la carrera de Desarrollo que es una carrera que tiene la mitad de los créditos (...) obligatorios (...) y la otra mitad son optativos, pero le presentan un menú de optativas amplísimos como de 50 o 60 y más las que el estudiante puede presentar como posibles optativas. Entonces, esta es mi

duda, es hasta qué punto se desvirtúa el perfil profesional, porque hay cosas que en toda disciplina, en toda profesión hay cosas que no deben faltar y tienen que ser muchas, no porque si no se desdibuja (...) si realmente creemos que hay disciplinas con determinado perfil profesional y tiene su especificidad, eso se tiene que demostrar en el plan de estudios. No puede ser que quede al libre albedrío del estudiante, que haga su propio recorrido, si no tendríamos una discusión casi que epistemológica.”(S.2.CL)

¿Es posible lograr una articulación pertinente entre disciplina y profesión? ¿Es posible retroalimentar la formación académica y la práctica profesional?

Luri (2006) ayuda a desmontar una racionalidad dilemática:

“La educación superior tiende a centrarse en las disciplinas, pero simultáneamente necesita considerar la formación del profesional (...) la especialidad disciplinar presiona en defensa de la erudición y de la investigación en el campo y la formación del profesional presiona para tener en cuenta al estudiante y a las competencias específicas del futuro profesional”(Luri, 2006:89)

Si se asume esta necesidad, que puede adjetivarse como integral, es necesario prestar atención inmediatamente a las experiencias de formación en concreto. Y esto es lo que se hará en el próximo apartado.

## 5.2. Las dimensiones didáctico curriculares

Como fuera definido en el capítulo 2 de esta investigación, entender la enseñanza de la Psicología como didáctica específica, la de la enseñanza universitaria y en este caso particular, en la formación de los científicos sociales, requiere del estudio de los programas de curso de las asignaturas y del Plan de Estudios en que están inmersas.

En acuerdo con Gimeno Sacristán (1998:224), es posible considerar el diseño del curriculum como diseño de la enseñanza, tratándose de un proceso de planificación de contenidos y actividades con un cierto orden, para que haya continuidad entre intenciones y acciones.

En este sentido, el estudio de los programas de curso que nos ocupan permite apreciar, tanto por el diseño como por la planificación, que se ha oscilado pendularmente. En ocasiones, las propuestas quedan muy centradas en el docente y en sus expectativas y, en otras, en la interacción con otros actores institucionales, dentro de una lógica donde los contenidos a enseñar se relacionan con determinados ejes o módulos de los ciclos o niveles. Es decir, los que determina el Plan de Estudio y de acuerdo a objetivos y propósitos definidos previamente.

Se realizó el estudio de los documentos curriculares de las asignaturas que imparten contenidos de Psicología, comparando los objetivos y los contenidos temáticos seleccionados en los cursos de Psicología y Psicología Social de los Planes de Estudio 1992 y 2009, el momento de la carrera en que se imparten estos cursos y la población a quienes están dirigidos.

El análisis de los programas se articuló con los aportes de las entrevistas en profundidad, procurando la construcción de categorías de análisis amplias, que permitieran profundizar y explicar las condicionantes que determinan la selección de los contenidos y el logro de los objetivos propuestos.

De esta forma se buscó obtener respuestas a la relación entre el currículo prescripto y el currículo enseñado, entre el saber a enseñar y la transposición didáctica para llevar al aula ese saber.

Como se señalara en capítulos anteriores, siguiendo a Litwin (1997), se trató de lograr la comprensión de algunos aspectos de las particulares configuraciones didácticas que despliegan los docentes que enseñan contenidos psicológicos en la FCS.

Para este análisis y discusión se seleccionaron las siguientes categorías:

- Alcance y relevancia de la Psicología en los Planes de Estudio 1992 y 2009.
- Características del currículo prescripto.
- El currículo enseñado y la transposición didáctica.
- Los contenidos psicológicos y las competencias profesionales de los científicos sociales

**5.2.1. Alcance y relevancia de la Psicología en los Planes de Estudio 1992 y 2009**

El Cuadro N° 6 (p.97), ubica y compara las asignaturas con contenidos explícitos de Psicología en los planes de estudio 1992 y 2009.

Se observa la presencia de contenidos psicológicos en el Plan 1992 a través de tres asignaturas: Psicología Social I en el 5° semestre de la carrera, Psicología General en el 7° semestre y Psicología Social II en el 8° semestre.

Para el Plan 2009, se aprecian los siguientes cambios con respecto al Plan 1992:

- La asignatura Psicología General cambia su denominación a Psicología y su lugar en el nivel de formación, adelantándose al 5° semestre,
- Psicología Social II desaparece y en su lugar, en el 8° semestre, se presenta la asignatura Intervención Grupal desde la Perspectiva Psicosocial, correspondiente al Módulo III de la Licenciatura en Trabajo Social: Componentes Psicosociales y Pedagógicos de la intervención profesional.

PLAN 1992	CARÁCTER DEL CURSO	PLAN 2009	CARÁCTER DEL CURSO
PSICOLOGÍA SOCIAL I  5° semestre	<u>Obligatoria:</u> Trabajo Social  <u>Optativa:</u> Sociología	PSICOLOGÍA  5° semestre	<u>Obligatoria:</u> Trabajo Social  <u>Optativas:</u> Sociología Desarrollo Ciencia Política
PSICOLOGIA GENERAL  7° semestre	<u>Obligatoria:</u> Trabajo Social	PSICOLOGÍA SOCIAL  6° semestre	<u>Obligatoria:</u> Trabajo Social  <u>Optativas:</u> Sociología Desarrollo Ciencia Política
PSICOLOGÍA SOCIAL II  8° semestre	<u>Obligatoria:</u> Trabajo Social  <u>Optativa:</u> Sociología	INTERVENCION GRUPAL DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL  8° semestre	<u>Optativa:</u> para todas las Licenciaturas

**Cuadro N° 6. Comparativo Asignaturas de Psicología.  
Planes de Estudio 1992 y 2009. FCS, Udelar.**

De acuerdo a esta disposición, se observa un reordenamiento de los contenidos psicológicos, ya que en el plan anterior se presentaba Psicología General en el 7° semestre y posterior al curso de Psicología Social I, ubicado en el 5° semestre.

Un aspecto importante que señala la apertura de la Psicología hacia otras licenciaturas de la FCS, refiere a las posibilidades de los estudiantes de acceder a los cursos de Psicología. Como se observa en el Cuadro N° 6 (p.97), el Plan 1992



establecía la obligatoriedad de los cursos de Psicología General y ambas Psicologías Sociales para la Licenciatura de Trabajo Social. Eran optativas para la Licenciatura de Sociología, Psicología Social I y II, y no así Psicología General.

El Plan de Estudios 2009, con las reiteradas características de flexibilización, diversificación de las trayectorias estudiantiles y fomento de la formación interdisciplinaria, presenta la posibilidad de cursar las asignaturas con contenidos psicológicos para todas las Licenciaturas.

Este hecho es muy importante, dando cuenta de la búsqueda de abordajes compartidos por varias disciplinas, generándose la posibilidad de dialogar con saberes de otras disciplinas sociales, para una comprensión más integral de los procesos complejos.

Desde la voz de los entrevistados aparece como positiva esta apertura, pero con cierta incertidumbre respecto al impacto que tendrá en la formación, pues es en el año en curso (2012) que egresan los primeros graduados del plan 2009.

“...Psicología social se convierte en el formato del nuevo plan en una asignatura optativa para otras licenciaturas, eso que recién va a comenzar a experimentarse este año (2012). Es como muy reciente para que uno pueda pensar que pasa, por ejemplo, en el diálogo entre la Psicología y particularmente esta asignatura - Psicología Social - con el Trabajo Social, con la licenciatura en Desarrollo, con la licenciatura en Sociología, por ejemplo (...) yo no sé exactamente qué impacto se va a producir con esto, que nivel de movimientos, de acercamientos, se va a producir” (AS.AA.DO)

“... creo que en la única licenciatura en la que había contenidos explícitos, digo previstos con un programa, de Psicología, era Trabajo Social y como optativa en Sociología (...) Nunca estuvo en la discusión donde tenía que estar la Psicología pero, para quebrar una lanza por la nueva licenciatura en Desarrollo, el año pasado (2011) (...) se implementaba el primer espacio optativo en términos de teoría (y) se incorporó Psicología Social como una optativa al set de optativas que podían tomarse dentro del vector teórico. Lamentablemente, por problemas de gestión y horarios, no hubo muchos estudiantes que pudieran hacerla, pero la primera evaluación, todavía no tenemos una evaluación sistemática, pero la primera impresión, es de que fue una buena experiencia para los estudiantes.”(D.3.CL)

En este marco, la presencia de la Psicología en la FCS se da como parte de un conjunto de disciplinas que dialogan, en relaciones de externalidad, con las llamadas disciplinas troncales. Sin embargo, el lugar de la Psicología aparece destacado a los ojos de los entrevistados. Por ejemplo:

“Aquí hay una cuestión quizás peculiar. Yo tiendo a pensar que no ha sido (la Psicología), como no lo ha sido tampoco la Antropología, o como no lo ha sido tampoco el Derecho, para ver otras inclusiones disciplinarias en Trabajo Social, no ha sido troncal, en el sentido de que no ha estado la Psicología dentro de la estructura troncal de la formación disciplinar, pero ha sido en todo caso de las asignaturas periféricas, la de mayor presencia, incluso porque la Psicología tienen entrada por dos asignaturas, por Psicología General y por Psicología Social. Entonces, si bien no forma parte de lo que es la teoría y metodología del Trabajo Social como la estructuración que atraviesa todos los años de la formación y que constituye la formación profesional en el sentido más estricto, ha sido de las asignaturas periféricas la que tiene, la disciplina que tiene, digamos, mayor presencia en la estructura de estudio.” (AS.AA.DO)

Al momento de la historización de la presencia de la Psicología en la formación de los científicos sociales, los entrevistados indican un claro e indiscutido reconocimiento respecto a que es en la Licenciatura de Trabajo Social donde la Psicología ha tenido un lugar ganado históricamente.

“...en la vieja Escuela Universitaria de Servicio Social era una materia específica Psicología Social, en el Plan de estudios de la licenciatura en Trabajo Social, que además, si yo mal no recuerdo, ellos tenían en Trabajo Social, no sé si permanece en el nuevo Plan de estudios, tenían un área que se llamaba algo así como (...) principios o factores psicosociales de la intervención profesional (...) Antonio Pérez García era el responsable de todo lo que tenía que ver con la psicología ahí adentro. Pero en términos específicos, en ninguno de los otros sectores de la facultad había una enseñanza particularizada de la Psicología. Ciencia Política claramente no y en Sociología, intermitentemente.” (CP.5.DO)

En el otro extremo, los entrevistados destacan una escasa presencia de la Psicología en Ciencia Política, donde se señala que no se hacía lugar a desarrollos “psicológicos”. Sin embargo, en el nuevo Plan de Estudios y con desarrollos más actualizados de la disciplina, es esperable que puedan tener cabida algunos estudios apoyados en saberes psicológicos.

“en la licenciatura de Ciencia Política no, ahí no hay cambio (...) en Ciencia Política nunca tuvimos y seguimos sin tener Psicología de ningún tipo. Mi enfoque es a-psicológico, por lo tanto yo no lo hecho en falta. Pero al mismo tiempo te digo lo siguiente, yo tengo, creo, yo tengo una visión que la Ciencia Política, por ser ciencia social es muy pluralista y tiene que dar cabida a diferentes enfoques. Por ejemplo, yo tampoco nunca he tenido mucha inclinación por las explicaciones culturalistas, pero me parece bienvenido que jóvenes investigadores, si hubiera gente interesada en trabajar a la Ciencia Política o en Ciencia Política incorporando aspectos psicológicos, a mi, me resultaría bienvenido.” (CP.4.DD)

“en el caso de la Ciencia Política, no creo que como una materia, pero sí creo que los estudiantes, sobre algunas cuestiones para explicar fenómenos políticos muy relevantes de la época contemporánea, tendrían que manejar una bibliografía y que, parcialmente, la manejan (...) aparecería como un soporte explicativo de los movimientos políticos (...) hay una psicología de masas que explica por qué diablos las masas aceptan liderazgos autoritarios, hay un fenómeno colectivo que no se puede explicar solamente desde la economía o desde la sociología,(...) tiene que haber un factor desde el punto de vista de la psicología de masas que tenga alguna fuerza explicativa.” (CP.5.DO)

En la tarea de instalación de las nuevas propuestas formativas, los docentes que trabajan con los contenidos psicológicos señalan la contradicción que se conforma por la pérdida de una asignatura obligatoria para una licenciatura y optativa para otra (Psicología Social II) y la apertura a que la nueva propuesta sea optativa para todas las licenciaturas de FCS. Esto, además, en el marco de la semestralización de los cursos, lo que ha obligado, como a todos los docentes, a exigirse en la selección y precisión de los contenidos propuestos.

“antes había dos (Psicología Social I y Psicología Social II) ahora hay una y una optativa que empezó este año para 4º, que es la Intervención Grupal desde la Perspectiva Psicosocial. Nos dedicamos sólo a grupos porque teníamos muy pocas horas (...) porque tuvimos que reducir créditos, porque se transformó en un módulo. Entonces, los módulos tenían créditos pero no pueden estar solos en una sola asignatura, entonces tuvimos que cambiar y reducir créditos, la parte de social quedó en un módulo que se llama Componentes psicosociales y pedagógicos de la profesión.” (TS.3.DO)

“al ser un semestre, solamente tuvimos que comprimirlo y pensar que cosas era imprescindible que estuvieran más o menos conocidas, que tomaran conocimiento de los temas (...) Muy difícil, fue muy difícil, trabajoso, porque al tenerlo distribuido en un año entero y ahora tener que comprimirlo en cuatro meses, porque en realidad un semestre es de abril a junio, 3 meses y medio”. (PS.2.DO)

Concomitantemente, se destacan las dificultades de asegurar el número suficiente de optativas para todos los estudiantes. Si bien desde el texto del Plan de Estudios se promueve la flexibilización y horizontabilidad curricular, cuando se trata de implementar surgen inconvenientes tales como la necesidad de establecer cupos a los estudiantes de algunas licenciaturas, en función de los recursos docentes para la enseñanza con que se cuenta. De este modo, algunos estudiantes quedan afuera de los cursos de Psicología y deben optar por otras materias.

Mientras tanto, el relacionamiento con la Psicología de los estudiantes y de los docentes, en muchos casos de larga trayectoria y motivados por la apertura a incluir nuevos diálogos en su trabajo académico, constituye un escenario anticipador de nuevas configuraciones disciplinares e interdisciplinares.

En efecto:

“(...) yo considero que sería muy importante, porque hay mucha gente, incluso de Ciencia Política, de estudiantes, que me dicen "a mi me hubiera encantado hacer Psicología Social". Y los estudiantes de Sociología que cursan la materia son los mejores estudiantes que tenemos, en cuanto a rendimiento ¿!no?!, porque primero la toman como optativa, pero aparte, como hay cupo (...) son 15 de Sociología que pueden cursarla cada año y se anotaban 70. Teníamos que buscar una forma, entonces Sociología resolvió hacerlo por escolaridad. Entonces los 15 que tenemos, todos tienen mínimo de 9 para arriba de escolaridad, de promedio.” (TS.3.DO)

“...Ahora me dejaste pensando, sería una buena opción, ahora que hay más flexibilidad, enviar estudiantes a Psicología. Igual, en aquel momento, no lo veía como algo tan fundamental, pero ahora, por algunos temas incursionados, me parece que es una falta de formación en Psicología Social, necesitaríamos mas formación”(S.2.CL)

### 5.2.2. Características del currículo prescripto

En el capítulo 2 de esta investigación se definió el currículo prescripto como el documento curricular legitimado institucionalmente, al que se llega mediante procesos de discusión y negociación en el seno de los organismos de gobierno. Desde esta referencia se analizaron los programas de curso de las asignaturas con contenidos explícitos sobre Psicología.

Se consideraron para este análisis como dimensiones de los documentos curriculares los objetivos y los contenidos temáticos comprendidos en los programas de trabajo de los cursos y la evolución que ha tenido la enseñanza de Psicología en la formación de los científicos sociales.

Se analizaron los programas de las asignaturas de Psicología y Psicología Social, entendiéndose éstos como:

“ documentos curriculares que organizan, secuencian y distribuyen los contenidos dispuestos para cada asignatura por el plan de estudios, proporcionando los fundamentos adecuados a la selección propuesta, planteando propósitos a la adquisición de los mismos, estipulando las formas de evaluación y acreditación dispuestas para el cursado de la asignatura y la bibliografía apropiada al desarrollo temático. Suele acompañarse con un cronograma de actividades, fechas de exámenes y/o pruebas” (Barco, 2007:11)

En este sentido, la comparación de los objetivos y los contenidos temáticos seleccionados, entendidos como una parte fundamental de la tarea que el docente desarrolla, dieron cuenta de los cambios y permanencias de los saberes psicológicos en ambos Planes de Estudio de la FCS.

El análisis de las dimensiones seleccionadas en los programas se realizó comparando el plan de trabajo de cada una de las asignaturas para ambos planes de estudio.

- Psicología General (1992) - Psicología (2009)
- Psicología Social I y II (1992) - Psicología Social (2009) , La intervención grupal desde la perspectiva social (2009)

La clasificación en dos grupos obedece a las siguientes consideraciones:

- Desde el año 2005, el docente responsable de la asignatura Psicología General es docente de la Facultad de Psicología, quien mediante una extensión horaria en su servicio, dicta un semestre en la FCS. Este aspecto es de importante consideración, pues ha sido desde el 2005 un docente “externo”, en el sentido que no participa de otras actividades de la institución, sino que solamente prepara un curso de acuerdo a los requerimientos de la coordinación de la Licenciatura de Trabajo Social.
- La asignatura Psicología General (1992) se transforma en Psicología para el Plan 2009, siendo el mismo docente el responsable del curso y debiendo adaptar el programa a una carga horaria menor.
- Psicología Social I y II son asignaturas que eran correlativas para el Plan 1992 y estaban a cargo del mismo docente.
- Psicología Social II desaparece en el Plan 2009, pero es el mismo docente el responsable del curso La intervención grupal desde la perspectiva social.

- El docente responsable de los cursos Psicología Social y La intervención grupal desde la perspectiva social es docente efectivo del departamento de Trabajo Social de la FCS, lo que determina su pertenencia y participación en todas las actividades institucionales (cogobierno, coordinaciones, extensión, investigación).



	PLAN 1992. PSICOLOGÍA GRAL.	PLAN 2009. PSICOLOGÍA
OBJETIVOS GENERALES	Que el/la estudiante sea capaz de apropiarse críticamente de nociones básicas del amplio campo de la llamada Psicología General, en articulación con el proceso de socialización	Que el/la estudiante sea capaz de apropiarse críticamente de nociones básicas del amplio campo de la Psicología, en articulación con el proceso de socialización
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<p>1-Que el/la estudiante asimile en forma integrada la dialéctica desarrollo psicológico-socialización</p> <p>2-Que el estudiante centralice en la noción de crisis el eje vertebral del continuum salud-enfermedad</p> <p>3-Que el/la estudiante discrimine componentes sui generis implicados en las vicisitudes psicodinámicas propias de poblaciones inmersas en contextos críticos</p> <p>4-Que el/la estudiante logre niveles de articulación y síntesis en el cumplimiento de os objetivos previstos para el curso</p>	<p>1-Que el/la estudiante asimile en forma integrada la dialéctica desarrollo psicológico-socialización</p> <p>2-Que el/la estudiante logre niveles de articulación y síntesis en el cumplimiento de los objetivos previstos para el curso</p>
CONTENIDOS TEMÁTICOS	<p>1-Aportes de la disciplina. La Psicología como ciencia. Aportes de la Psicología al Trabajo Social</p> <p>2-Proceso de desarrollo y proceso de socialización. Generalidades del proceso de desarrollo. El desarrollo como proceso dinámico. Diferencias con crecimiento y evolución. Maduración y aprendizaje. Concepción del ser como compleja entidad bio-psico-ambiental. El proceso de socialización. El proceso encauzado. Momentos evolutivos.</p> <p>3-El eje salud-enfermedad en el proceso de desarrollo. Concepto de salud-enfermedad. Concepto de crisis. Desviaciones, disarmonías y disfunciones del desarrollo.</p> <p>4-Salud e interdisciplinariedad. El trabajador social en el área de la salud. Interdisciplinariedad e interprofesionalidad. Fronteras y territorios. Equipo de salud. Vínculo entre las diferentes disciplinas.</p>	<p>1- Aportes de la disciplina. La Psicología como ciencia. Aportes de la Psicología al Trabajo Social</p> <p>2-Proceso de desarrollo y proceso de socialización. Generalidades del proceso de desarrollo. El desarrollo como proceso dinámico. Diferencias con crecimiento y evolución. Maduración y aprendizaje. Concepción del ser como compleja entidad bio-psico-ambiental. El proceso de socialización. El proceso encauzado. Momentos evolutivos.</p> <p>3-El eje salud-enfermedad en el proceso de desarrollo. Concepto de salud-enfermedad. Concepto de crisis. Desviaciones, disarmonías y disfunciones del desarrollo.</p>

**Cuadro N° 7. Objetivos y contenidos temáticos de Psicología General y Psicología en los planes de estudio 1992 y 2009. FCS, Udelar.**



**5.2.2.1. Psicología General (1992) y Psicología (2009)**

La lectura del Cuadro N° 7 (p.105), permite visualizar que los Objetivos Específicos del curso explicitados en el Plan 2009 disminuyen con respecto al Plan 1992, manteniéndose solamente un contenido que es general en su formulación. En el plan 1992 se trata de objetivos específicos que dan cuenta de los propósitos y fines del curso, incluyendo aspectos más amplios sobre la asignatura.

En lo referente a los Contenidos Temáticos, se observa la eliminación total de la Unidad 4, Salud e interdisciplinariedad. Los contenidos que se eliminan de este curso refieren a uno de los aspectos que, como ya se ha señalado, aparece jerarquizado en el Plan de Estudios 2009: interdisciplinariedad.

En este sentido, se observa una diferencia sustancial entre lo expresado en el currículo prescripto del documento curricular Plan de Estudios y el de una asignatura que trabajaba esos contenidos, pues se trata de aportar y construir interdisciplina a partir del diálogo de la Psicología y las Ciencias Sociales y más precisamente del Trabajo Social.

Mientras tanto, la asignatura aborda aspectos que se relacionan con contenidos "psicológicos" referidos a procesos individuales y centrados en el estudio de los procesos del desarrollo evolutivo, la socialización y las nociones de salud y enfermedad.

Se suprimen los contenidos que aportaban sustancialmente a la formación de los Trabajadores Sociales, en cuanto al trabajo en equipos de salud, la interdisciplinariedad y el vínculo entre las profesiones ante la construcción y el abordaje de problemas. Los contenidos explícitos aparecen centrados en aspectos predominantemente teóricos de la Psicología y sin la articulación que la Unidad 4 del Plan 1992 ofrecía.

A través del discurso del docente responsable se comprende que este recorte del plan de trabajo del curso se debe a que la asignatura Psicología disminuyó su carga horaria a dos horas semanales, cuando en el Plan 1992 tenía tres horas. El sistema

de créditos obligó a esta disminución, que repercutió en los contenidos y también en los objetivos propuestos.

“...En el 2010 reformule el plan de trabajo por la cantidad de horas, me dijeron que el plan había cambiado y en vez de tener 36 horas como el plan anterior, algo así, que se redujo en el plan nuevo. Acomodé y entonces yo doy, sigo, con la historia de la psicología, algo del desarrollo y toda la parte final que yo daba, más que nada interdisciplina y fronteras entre una disciplina y la otra y hablaba mucho más de trabajo en equipo. Eso no lo puedo dar, o sea que lo que hago es más bien tratar de trabajar desde el desarrollo, cuáles son las características esenciales en cada momento y punto...”(PS.4.DO)

En este sentido, se acompañó la disminución de los objetivos propuestos para un curso que ha disminuido su carga horaria y, por ende, se realizó un recorte de los contenidos temáticos. Corresponde interrogarse entonces ¿por qué se recortaron determinados contenidos y no otros?; ¿qué determinó que se mantengan las unidades 2 y 3 del curso - centradas en el tema desarrollo - y no se incluyan aspectos que integraban la unidad 4?

Las respuestas a estas interrogantes no se obtienen fácilmente en el marco de esta investigación, ya que la misma no se propone indagar por qué unos contenidos y no otros y si en cambio estudiar cuáles son esos contenidos y como son transpuestos o llevados al aula.

Sin embargo, Teresa Iuri vuelve a aportar una perspectiva sugerente acerca del capítulo de las opciones que toman los docentes, señalando que el programa de una asignatura “constituye el instrumento que mejor refleja la profesionalidad docente y a su vez es la manifestación visible de la disciplina académica (...) las actividades involucradas en la transmisión y producción de conocimiento reflejan los antecedentes disciplinares pero también las preferencias individuales y los imperativos institucionales.” (2006: 83)

En efecto, todo programa de curso se elabora en base a lo que el docente se propone, de acuerdo a los contenidos que entiende pertinentes, en relación a su formación y trayectoria, a lo que se considera capaz de enseñar y, también, de acuerdo a lo que la institución le sugiera y apruebe finalmente de esa propuesta.

En síntesis, en este caso particular, la asignatura Psicología aparece recortada en los objetivos y contenidos en relación a lo que se expresa relevante en los objetivos del Plan de Estudios 2009 y esto puede atribuirse a la disminución de la carga horaria, al ajuste de los créditos, al nuevo lugar que la asignatura tiene en el plan y a los ajustes que el docente entendió que debía realizar.

#### 5.2.2.2. Psicología Social I (1992), Psicología Social II (1992), Psicología Social (2009) y La intervención grupal desde la perspectiva social (2009)

A la hora del análisis de las asignaturas Psicología Social I y II (1992), Psicología Social (2009) y La intervención grupal desde la perspectiva social (2009), no es posible comparar su evolución lineal, pues como se explicara anteriormente, las asignaturas no se transformaron en otras similares en el plan 2009.

Puede afirmarse si, que todos los contenidos de Psicología Social se vieron transformados y reorganizados en otra disposición curricular, mostrando el Cuadro N° 8 (p.110), los objetivos y contenidos para cada asignatura.

Los **Objetivos** de la asignatura **Psicología Social** del Plan 2009 condensa los propuestos en las asignaturas Psicología Social I y II del Plan 1992. Una primera lectura de los mismos los presenta muy similares en su formulación y en lo que se propone para estos cursos. “Familiarizar al estudiante”, “fortalecer su capacidad crítica”, “proveer información y desarrollar habilidades para enriquecer las prácticas”, son enunciados que se repiten en ambas Psicologías Sociales del Plan 1992 y en Psicología Social del Plan 2009.

Estas capacidades que se aspira alcanzar en estos cursos están dirigidas a la “intervención social” y a las “prácticas”, nominaciones que orientan al ámbito aplicado y como parte de las necesidades de formación que se entiende requieren los trabajadores sociales.

Así, la Psicología Social se presenta como la disciplina que contribuye al desarrollo de capacidades “prácticas” y a la preparación del Trabajador Social para la “intervención”, ya sea en organizaciones, comunidades o situaciones microsociales.

Se trata entonces de propuestas congruentes con un perfil profesional y una división del trabajo en el campo de las ciencias sociales. En efecto, Trabajo Social es la carrera que trae *naturalmente* la *tradicción* del servicio y la atención directa con las familias, los grupos y el encuentro con los sujetos en situación, lo que hace que tempranamente, en el tiempo cronológico académico, incorpore los aportes de la Psicología en la formación profesional.

Asimismo, el predominio de estas asignaturas con un destino hacia Trabajo Social remite institucionalmente, como ya se ha relatado, al particular desarrollo histórico que ha tenido la formación de Asistentes Sociales primero y luego de Trabajadores Sociales, donde la Psicología como disciplina ha estado presente en dichas currículas desde sus comienzos, en la Escuela Universitaria de Servicio Social.



ASIGNATURAS	OBJETIVOS	CONTENIDOS
PSICOLOGÍA SOCIAL I (1992)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Familiarizar al estudiante con instrumentos teóricos y metodológicos forjados en el campo de la psicología social que resultan relevantes para la intervención en organizaciones y comunidades</li> <li>2. Fortalecer la capacidad crítica en la recepción y aplicación de modelos potencialmente aplicables al Trabajo Social y la Sociología</li> <li>3. Favorecer la apropiación de recursos provenientes de la Psicología Social para enriquecer la práctica de intervención social.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consideraciones sobre la dicotomía individuo-sociedad</li> <li>2. Persona, sociedad, historia</li> <li>3. Organizaciones</li> <li>4. Comunidades</li> </ol>
PSICOLOGÍA SOCIAL II (1992)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Familiarizar al estudiante con instrumentos teóricos y metodológicos forjados en el campo de la psicología social y que resultan relevantes en situaciones microsociales</li> <li>2. Fortalecer su capacidad crítica en la recepción y aplicación de modelos forjados fuera del campo del Trabajo Social pero potencialmente aplicables a éste.</li> <li>3. Proveer información y desarrollar habilidades básicas para el manejo de fuentes donde encontrar, a medida que la experiencia lo requiera, recursos provenientes de la psicología social y aptos para enriquecer la práctica del trabajador social.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El tiempo histórico y la vida cotidiana</li> <li>2. La trama de la socialidad</li> <li>3. Teorías de los grupos</li> <li>4. Familias</li> </ol>
PSICOLOGÍA SOCIAL (2009)  Carga horaria: 45 horas.  6 créditos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Familiarizar al estudiante con instrumentos teóricos y metodológicos forjados en el campo de la psicología social que resultan relevantes para la intervención</li> <li>2. Fortalecer su capacidad crítica en la recepción y aplicación de modelos forjados fuera del campo del Trabajo Social pero potencialmente aplicables a éste.</li> <li>3. Proveer información y desarrollar habilidades básicas para el manejo de fuentes donde encontrar, recursos provenientes de la psicología social y aptos para enriquecer la práctica del trabajador social.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Psicología Social</li> <li>2. Subjetividad</li> <li>3. La relación entre lo simbólico y lo imaginario en el campo de lo social</li> <li>4. Procesos grupales</li> <li>5. Instituciones</li> <li>6. Comunidad</li> </ol>
INTERVENCIÓN GRUPAL DESDE LA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL (2009)  Carga horaria: 30 horas 4 créditos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Brindar información teórica, metodológica y técnica para el desarrollo de dispositivos de intervención grupal.</li> <li>2. Promover el conocimiento de los aportes de la psicología social al trabajo con grupos, organizaciones y comunidades en el campo de las ciencias sociales</li> <li>3. Promover experiencias universitarias desde una perspectiva interdisciplinaria.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grupos, organizaciones, instituciones y comunidad</li> <li>2. Lo grupal: concepciones y procesos</li> <li>3. Teoría y técnica de intervención grupal</li> </ol>

**Cuadro N° 8. Objetivos y Contenidos de las asignaturas de Psicología Social en los planes de estudio 1992 y 2009. FCS, Udelar**

La inclusión de la Licenciatura de Trabajo Social en la creación de la FCS es la que habilita la entrada de la Psicología a la formación en ciencias sociales. Hasta ese momento, las formaciones en Sociología y en Ciencia Política no incluían contenidos psicológicos explícitos en sus planes de estudio, siendo en 1992 que las asignaturas aparecen como optativas, exclusivamente, para Sociología.

La creación de la asignatura **La intervención grupal desde la perspectiva psicosocial** en el Plan 2009, se presenta desde su nominación como el intento de dar cuenta de una visión más amplia que sus antecedentes - “perspectiva psicosocial” - de contenidos más específicos, “la intervención grupal”.

Desde la formulación de los objetivos se aprecia un cambio en el lenguaje y la referencia a aspectos novedosos: los aspectos metodológicos, los dispositivos de intervención, el campo de las ciencias sociales y las experiencias interdisciplinarias.

Se denota la mirada psicosocial para el estudio de los grupos, las organizaciones y las comunidades, en una promoción de la integración de las disciplinas e incluyendo la formación metodológica y la definición de dispositivos propios de las Ciencias Sociales. La propuesta también invita a pensar en los requerimientos de formaciones como las de Trabajo Social, ya que en función de la caracterización que se ha hecho en este mismo apartado anteriormente, se suele reducir y/o privilegiar dicha formación con la intervención y la atención a los sujetos en situación.

En cuanto a los **Contenidos** que se presentan en los programas, se puede distinguir que para el Plan 1992 se establece una continuidad entre la Psicología Social I y II, viendo que en la primera se establece la introducción a la temática - incluyéndose organizaciones y comunidades - y reservando, para lo que sería una continuación de la primera, contenidos referidos a teoría de los grupos y familias.

El formato del Plan 1992 de correlatividad y ordenamiento de los contenidos en un orden cronológico determinado, promovía una secuencia preestablecida para la enseñanza y el aprendizaje de estos temas.

El Plan 2009 presenta, como se ha desarrollado en los capítulos iniciales, un cambio radical en la estructuración y desarrollo de la carrera, que lleva a la diagramación en Módulos, con objetivos específicos y con determinados contenidos en los que se incluyen las asignaturas. En este sentido, los módulos pueden agrupar varias actividades, entre ellas los cursos obligatorios u optativos.

Para el caso específico de los contenidos psicológicos, estos se ubican en el Módulo 3 del Plan de Estudios de Trabajo Social: “Componentes Psicosociales y Pedagógicos de la Intervención Profesional”, que se propone abordar los aspectos psicosociales y pedagógicos para el abordaje de los problemas sociales. Las asignaturas comprendidas en este módulo son: “Psicología”, “Psicología Social” y “La intervención grupal desde la perspectiva psicosocial”

En lo referente a los **Contenidos de Psicología Social**, se observan algunos temas que antes abordaban las Psicologías Sociales I y II del Plan 1992, tales como los procesos grupales, las instituciones y la comunidad, pero se agregan algunas nociones nuevas: subjetividad, lo simbólico y lo imaginario. Estos tópicos denotan una actualización en lo que refiere al estudio de la “subjetividad”, “los procesos de construcción y representación de la realidad”, “lo imaginario y lo simbólico”, como nuevas conceptualizaciones en el campo de las ciencias sociales, que requieren de una mirada compleja y de diálogo interdisciplinar.

En síntesis, para el Plan 2009, los contenidos que se concebían para **Psicología Social** en dos semestres, son recortados y reorganizados en un sólo semestre, incluyéndose a su vez nuevos conceptos.

El siguiente fragmento de una entrevista explica de forma elocuente como se produjo esta transformación en los contenidos entre ambos planes de estudio:

“... hubo un recorte entre un plan y otro muy grande y, además, recorte no en el sentido de la cantidad de temas sino de cómo vos tenés una clase o dos clases para abarcar un tema que requeriría mucha más profundidad. Lo único que se logra es acercarse al tema de la Psicología Social, saber que existe y que, bueno, una cantidad de técnicas y dispositivos y conceptualizaciones que es importante tener, pero no sé si se apropian, no sé si hay una apropiación en este

nuevo plan con esta poca cantidad de tiempo (...) entonces pensamos, el tema de la conceptualización de Psicología Social la tienen que tener, porque si no hay un posicionamiento no saben cuál es, cómo se construye el objeto de estudio (...) después nos salteamos, por ejemplo, que antes dábamos como un recorrido histórico de la Psicología Social, que eso simplemente mencionamos paradigmas anteriores, paradigma actual, un poco muy simplificado. Después dijimos, tienen que tener conocimiento de la Psicología Social del Río de la Plata, porque de alguna manera es lo que nos ha nutrido y nos identifica, bueno entonces eso lo tienen que dar en Psicología Social. Otro tema que también lo tuvimos que apretar, porque antes dábamos Pichon Riviere en varias clases (...) incluso hacíamos una parte en la 1 y otra parte en la 2, ahora lo tenemos que dar en dos clases o tres como mucho y después tuvimos que también plantear el tema de organizaciones e instituciones y bueno, cómo se interviene en forma general, porque bueno, a pesar que está la optativa después, nosotros no sabemos si ellos se van a anotar o no, por lo tanto tienen que tener un panorama general de cómo interviene la Psicología, como investiga la Psicología Social (...) Te das cuenta por los exámenes, ¿¡no?! , son mucho más pobres. Nosotros más o menos usamos la misma bibliografía de los 2 cursos que teníamos antes, cuando estaba antes el plan viejo nosotros notábamos que había gente que leía realmente, leía otras cosas, pero ahora no, ahora se remiten exclusivamente a los capítulos que fotocopiaamos y no sé si los leen todos, nosotros le metemos más de un autor para distintos temas...” (PS.2.DO)

Claramente, los contenidos referidos a **Psicología Social** se comprimieron, porque ya no hay dos cursos sino un sólo semestre para todos los contenidos y, como señala el discurso expuesto, no se pueden profundizar los temas, sino que se dan en menos clases y aún se agregan otros nuevos.

La asignatura **La intervención grupal desde la perspectiva psicosocial**, se presenta como un modelo diferente de curso, en el que se propone una mirada psicosocial a objetos de estudio que han sido campo, tanto de la Psicología Social como de la Sociología o el Trabajo Social.

En este sentido, si bien los contenidos del curso se centran en los grupos, las organizaciones, las instituciones, la comunidad, objetos éstos que ya formaban parte de la currícula de Trabajo Social, el hecho de un abordaje metodológico diferente y compartido desde la interdisciplina, colocan a esta asignatura en los



lineamientos que el Plan 2009 se propone y que fuera desarrollado en el análisis de los objetivos y perfil de egreso del documento curricular.

Desde los contenidos se incluyen los aspectos teórico-técnicos de la intervención grupal, que hacen pensar en una propuesta abocada a cuestionarse la producción de conocimientos desde los dispositivos de intervención y los requerimientos y competencias de los profesionales de las ciencias sociales, superando la idea de la intervención en el sentido de las prácticas como asistencia.

A estas características se agrega la necesidad de una mirada interdisciplinaria - que ya se mencionara - y la perspectiva de la formación desde la complejidad de los procesos, donde las disciplinas se encuentran en un mismo campo de estudio, intentando explicar desde varias miradas una misma situación, perdiéndose las fronteras disciplinares en algún sentido.

Un último aspecto a destacar es que la carga horaria de esta asignatura es de dos horas semanales para un semestre, lo que denota también en Psicología Social una disminución de horas aula.

En síntesis, si se cuantifican las horas destinadas a la enseñanza de la Psicología y de la Psicología Social, se constata una disminución de las mismas. Simultáneamente, se registra la transformación de los contenidos hacia una mirada más integral y abarcativa de los procesos, lo que en definitiva tiene que ver con la propuesta del Plan de Estudios 2009.

### 5.2.3. El currículo en acción y la transposición didáctica

A través del discurso de los docentes que imparten asignaturas de Psicología, se analizaron los aspectos que hacen a la transposición del saber desde la disciplina, para llevarlo a la práctica de enseñanza que se desarrolla en el aula.

La tarea considera las características del curriculum moldeado y en acción (Gimeno Sacristán, 1989), entendido como el conocimiento que el docente posee sobre la disciplina, cómo diseña la enseñanza y cómo realiza la práctica.

Es entonces en las prácticas de enseñanza donde se produce la transposición didáctica, asumido como el proceso que explica la transformación de contenidos psicológicos para hacer didáctico el saber original de la disciplina, unido a las acciones que el docente realiza para hacer didáctico el saber.

Las entrevistas exponen que en las prácticas de enseñanza, en el encuentro con los sujetos de aprendizaje, se produce una reacomodación de los contenidos que el docente realiza, al tener en cuenta las características de los aprendientes, sus conocimientos, aprendizajes previos, motivaciones personales y expectativas, todo lo que determina, que el acto de enseñanza se lleve a cabo.

A partir del análisis del discurso relevado se destacaron algunos aspectos que permiten abrir a una discusión, dando sentido al proceso de transposición didáctica y a las dimensiones del currículo moldeado y en acción:

- trayectoria personal, lo que el docente sabe y puede enseñar y lo que no
- una concepción de enseñanza aprendizaje en base a problemas o a la articulación de saberes, en relación a las prácticas preprofesionales que desarrollan los estudiantes
- los obstáculos o dificultades que surgen cuando imparten contenidos sobre los cuales los estudiantes no manejan saberes previos

Los siguientes fragmentos ilustran cómo se va transformando un saber original y cómo se produce el proceso de transposición del conocimiento desde la trayectoria personal:

“... mientras A. (docente anterior) era docente, tenía un perfil más sociológico, la Psicología Social, cuando yo ingresé, balanceábamos y después, si bien yo incorporé muchas de las cosas que aprendí con A., que realmente creo que aprendí un montón y me llevó a estudiar y a ver otra veta, otra cuestión de la Psicología Social (...) de todas formas yo la sigo valorizando y revalorizo mucho esa formación y todo lo que es Psicología Social en el Rio de la Plata, que creo que es muy importante, lo junté con todo lo otro, ...”(TS.3.DO)

“...sí, es muy difícil (...) yo les decía a los de Desarrollo que (...) es difícil para los estudiantes y difícil para ellos. Es que como no existe la profesión en el medio, no tienen, no sólo no tienen experiencias, si no que los estudiantes no tienen figuras de identificación, o sea, es fundamental, ya lo sabemos, en la elección de la profesión y después en la profesión (...) las personas que te marcan tienen que ver con eso.” (TS.3.DO)

Algunos entrevistados remarcan la necesidad de articular los saberes que trae el estudiante y a partir de allí repensar y adaptar los contenidos. Reconocen que si bien hay un plan de trabajo que marca el recorrido a seguir, sería imposible que el proceso de aprender se produzca si el acto de enseñar no está pensado para las necesidades que poseen los estudiantes, para los requerimientos que se precipitan y que el docente no pudo anticipar o planificar.

Esta perspectiva hace referencia a lo que Susana Barco denomina Currículo Abierto, tomado de Stenhouse (1984), “como el documento curricular prescriptivo flexible en el cual es factible introducir modificaciones en el momento de ponerlo en práctica. En este sentido, el currículo se presenta como “hipótesis de trabajo” que el docente puede actualizar en el acto de enseñanza”. (2005:4)

“El enfoque era abordar los problemas como los traen los estudiantes desde sus prácticas y a partir de esas problemáticas incompletas que traen y crear un tejido que incluya lo que ellos traen o ir más allá desde una mirada compleja. Procurábamos que a lo largo de ese trabajar todo el año sobre temas que tenían que ver con las prácticas de los estudiantes, ellos pudieran cuestionar sus puntos de partida previos y abrir la cabeza a otras posibilidades. No el aprendizaje de la Psicología Social como una disciplina teórica. Cuando logramos que Psicología Social quedara en los últimos años, lo trabajamos mucho mejor.” (S.IC).

“...la forma de organizar el estudio de la carrera implicaba que la gente tenía que ir eligiendo algunos temas sobre los cuales iba a ir elaborando los trabajos parciales y el trabajo final, con el cual se aprobaba. Entonces eso permitía que establecieran ciertas diferenciaciones en el tipo de temas y enfoques que tenía alguien que estaba haciendo Sociología o Ciencia Política, en relación con los de Trabajo Social. Estaba mucho más ligado a las prácticas de Trabajo Social. Con Trabajo Social, yo creo que lo más trabajoso desde el punto de vista de lo que yo he intentado hacer, era salir lo más suavemente posible de la mitología de los

métodos de caso, comunidad, etc, y ayudar a construir una mirada un poco más en términos de la relación entre la dimensión subjetiva y la dimensión objetiva de la vida humana en último término, a partir de lo cual fuera posible que aparecieran una cantidad de aplicaciones concretas o de dimensiones en las cuales era posible aprovechar la teoría para una praxis específica ..." (S.IC)

En este caldo de cultivo, como puede anticiparse, algunos entrevistados señalan que la pregunta sobre la transposición de los contenidos de la disciplina para ser enseñados, remite inmediatamente al "cómo" hacer posible la traducción del conocimiento. Los discursos dan cuenta de que no es posible separar los contenidos y su transformación para enseñarlos, de los sujetos a quienes se enseña. En este proceso, como se mostraba en la representación del triángulo didáctico de Chevallard, (Cuadro N° 2, p.44), es imposible aislar alguno de los polos, pues el sistema didáctico, como todo sistema, funciona con la interrelación de todos los elementos y es más que la mera sumatoria de sus partes.

De esta manera, el saber disciplinario a enseñar se puede describir en un documento curricular que es mudo - el currículo prescripto - y nada aporta sobre el cómo se enseña y cómo se aprende. Estos procesos son dinámicos y es en las prácticas de enseñanza donde el currículo adquiere un sentido particular para esa situación didáctica.

En este sentido, una parte de la enseñanza y del aprendizaje no puede ser planificada ni explicitada, porque se desarrollan procesos que no son controlados por los actores del sistema. Es lo que la teoría del currículo ha llamado Currículo Oculto, forma implícita de los procesos de enseñanza que reproducen lo social, lo cultural, lo institucional, que se encuentra en la noósfera que describe Chevallard y que hacen a la comprensión de todo sistema didáctico.

Algunos fragmentos de entrevista ilustran estos procesos que los docentes experimentan en sus prácticas, los diferentes mecanismos que utilizan para lograr hacer didáctico lo que se proponen enseñar o, ante las dificultades u obstáculos que perciben, qué criterios utilizan para resolverlos y lograr la apropiación del conocimiento por parte del estudiante:



“... la Psicología en algunas cosas les resulta difícil (...) ellos no tienen la pata, digamos, de la base psicoanalítica en la formación (...) ¿cómo lo traducís?, que es difícil, porque ahí tenés que buscar otros lenguajes y ¡lo que me costó! (...) incluso habíamos hecho unas fichas sobre Freud, explicando quién era y, además, yo doy psicología de las masas, el artículo, porque me parece que es básico, ¿no?! Cuando damos la historia de la Psicología Social siempre lo incluimos (...) cómo Freud rompió con algunas cuestiones de época, tomo Bachelard para explicárselos y siempre, por ese lado, enganchamos” (TS.3.DO)

“...mi objetivo ahí fue tratar de utilizar el mismo criterio pedagógico que para 1º en Psicología: gente que no tenía ningún tipo de conocimiento sobre la psicología y ¿cómo la sensibilizás? (...) lo primero que nos planteamos trabajar fue ubicar los problemas de la ciencia y, tal vez achicando un poco, yo tenía temas además que estaban previstos en el programa, entonces en el primer tema fue ver, hice (...) un acuerdo de trabajo, qué expectativas tenían en relación al curso y en base a esas expectativas modifique el plan. Todo lo que querían ellos, era saber cuando tenían una situación de crisis (...) traían una cantidad de situaciones, ellos quedaban muy implicados. Cómo manejaban ellos, sobre todo, ellos lo veían poniéndolo en el otro, cuando el otro se deprimía. Digamos que el objetivo del curso fue identificar cuáles herramientas de la Psicología les podía permitir analizarse ellos en situación, lo que le moviliza a uno, objetivar la situación y tratar de identificar cuáles podrían ser las mejores intervenciones posibles (...) tratábamos de poner bibliografía de docentes que ellos conocieran de su carrera” (PS.4.IC)”

“...entonces estuvimos pensando y llegamos a la conclusión que se podía hacer un curso, este que es más corto, porque tiene 2 horas semanales, sobre técnicas de intervención relacionadas con la práctica de ellos, profesional, que nos parecía que podía servirles y realmente les sirve. Esta parte de intervención comunitaria, por ejemplo, es la más interactuada, es en la que más ellos dialogan y ahí te das cuenta que hay un interés mayor, porque claro, los que están haciendo la práctica ya lo sienten más cercano (...) Si, ahí hay que hacer un movimiento, porque claro, tenés la tendencia natural como si tuvieran una formación en Psicología...” (PS.2.DO)

“...primero, yo les hice como una presentación de los problemas. Y trabajaba sobre los problemas, los paradigmas, cómo pensar la ciencia (...) veía en sus comportamientos que estaba como la necesidad de poder analizar o de poder tener herramientas de pensarse. Entonces trabajamos un poco eso y después trabajamos algunas teorías, les quise hacer un planteamiento general de las teorías, como un pantallazo general de cuáles eran las herramientas desde la Psicología y después trabajamos herramientas como la implicación, la distancia

óptima, la contratransferencia, que se yo, algunas herramientas. Les hacía que ellos trajeran casos de los que estaban viendo o películas o cosas, eso fue como la primera parte. Después vino toda una parte que trabajábamos concepciones de salud (...) el desarrollo evolutivo, la práctica interdisciplinaria, la integración de equipos (...) yo preparaba algo y ellos preparaban un tema, por ejemplo, embarazo adolescente ponele, entonces trabajaba con ellos algunas cosas, tratábamos de que fuera más dialógico (...) aparecieron algunas dificultades (...) Las pudimos conversar, lo hablamos y A. (docente asistente del curso, del departamento de T.S.) ahí también se integró mucho, participó mucho, porque capaz que ahí hacía falta recodificar expresiones que tenemos nosotros, formas de pensar las cosas que tenemos nosotros. A. los llevaba enseguida, ella conocía las prácticas porque ella era docente de prácticas. De repente me pasó que algunas cosas eran como muy específicas de Psicología para ellos y entonces como que tuvimos que revisar eso (...)" (PS.4.IC)

"Esto de dar la Psicología desde una concepción o modelo que tiene que ver con la inclusión de lo biológico, lo psicológico y lo ambiental, (es) fundamental. Y la otra cosa tiene que ver con la salida al campo que ellos hacen en relación a los contenidos teóricos que yo doy, entonces también desde esta concepción como trabajo la Psicología y sumado al trabajo de campo, me parece, por los resultados que yo veo en los parciales, les facilita pila, espero que les sirva (...)" (PS.4.DO)

Como puede apreciarse, en las entrevistas realizadas sobre la didáctica curricular en la FCS, se explicitan algunas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje que se relacionan estrechamente con los contenidos a enseñar y con el futuro desempeño profesional. Los docentes señalan la necesidad de articular los contenidos teóricos con situaciones problemas, ejemplos cotidianos y con las prácticas preprofesionales que realizan en los últimos semestres de la carrera. Por ejemplo:

"Son modelos de enseñanza aprendizaje más basados en problemas y se trata de transmitir contenidos. También podés trabajar con esa metodología, basado más en los problemas que los gurises te pueden traer y cómo articular esta cosa que es tan abstracta, la teoría, dentro de la concepción más centrado digamos en el problema (...) tenés que motivar a aprender. Te tenés que parar en el polo del aprendizaje, que te guía la enseñanza." (PS.4.DO)

#### 5.2.4. Los contenidos psicológicos y las competencias profesionales de los científicos sociales

En el entendido que todo documento curricular de un Plan de Estudios, explicita un perfil de egreso que determina el área de conocimiento en que el futuro profesional ejercerá el saber aprendido durante su formación, el diseño de toda malla curricular y los contenidos que se prescriben en los programas de curso, atenderán a las demandas que en un momento dado, el mundo profesional y del trabajo le reclaman al futuro egresado.

Como fue desarrollado en el capítulo 2 de esta investigación, el uso del término “competencias”, para referirse a las habilidades y destrezas que el profesional egresado debe tener para el desempeño técnico profesional (Díaz Barriga, 2006), ha impactado notablemente en las últimas décadas y cada vez más los Planes de Estudio atienden a esta referencia.

Las entrevistas realizadas, determinaron diferentes posturas en relación a si los contenidos enseñados sobre Psicología se consideraban necesarios para el ejercicio profesional de los científicos sociales.

Se destaca que todos los entrevistados vinculan los aportes de la Psicología en lo relacionado a competencias como habilidades, herramientas, destrezas para el ejercicio profesional.

Los saberes a los que Perrenoud (2002) hace referencia, como la necesidad de conocimientos disciplinares que se conjugan con las habilidades, aparecen en segundo plano y los discursos jerarquizan la necesidad de formación para las prácticas. En ese sentido no se destacan aspectos teóricos de la Psicología, sino una adaptación particular del saber se produce para que lo que se enseña sea de “utilidad” en el desempeño profesional.

La mayoría de los discursos permiten una distinción particular para la formación de los licenciados en Trabajo Social, donde remarcan claramente la necesidad de enseñar determinadas herramientas e instrumentos para una formación profesional con un claro perfil en la intervención y en el relacionamiento con los sujetos en

situaciones problemáticas complejas. El trabajo con familias, grupos, organizaciones y población vulnerable, aparecen como intervenciones donde la Psicología aporta para su comprensión.

Así lo expresan algunos fragmentos de los siguientes discursos:

“uno está frente a una formación que históricamente se ha nutrido mucho de otras disciplinas, por las características del propio trabajo social, que son parte de sus fortalezas y debilidades al mismo tiempo, pero este a mi me parece que una cuestión de aporte o de su sustantiva, que la psicología de alguna manera le aporte al trabajo social tiene que ver fundamentalmente en esto que podríamos llamar como de la concepción sobre la construcción de los sujetos de intervención y las dimensiones que uno puede pensar en relación al sujeto de intervención, en ese sentido me parece que la psicología es quien viene a hacer algunos niveles de aporte también por las propias intervenciones profesionales del trabajo social, todo lo que ha tenido que ver más con la línea de la psicología social, el trabajo de grupos, organizaciones, organizaciones del trabajo, eso ha tenido un impacto en la formación importante, sigue teniéndolo, con trascendencia de las asignaturas, (...) tanto en la comprensión y en la conformación conceptual del sujeto como en esta cuestión que tiene que ver más con lo organizacional, institucional, grupal, la construcción de los equipos de trabajo y demás, eso es algo que el trabajo social toma fundamentalmente de la psicología...”(AS.AA.DO)

“Yo no sé si es un poco por mi trayectoria, mi historia, yo creo que es central o sea, capaz que hoy un poco más a la distancia de lo que fue mi formación puede ser incluso más relevantes en algunas áreas del ejercicio profesional que en otras ¿no? creo que también yo me incliné a profundizar más en estas cosas por las áreas en las que trabaje, que de pronto si tu trabajas en otro tipo de espacio no sentís tanto esa necesidad, de todos modos yo creo que es fundamental en cuanto y en tanto nosotros trabajamos mucho con grupos, con instituciones, con organizaciones de distinta naturaleza, desde sindicatos hasta organizaciones barriales, a movimientos sociales mas menos organizados, trabajamos con familias, con situaciones extremas a veces,....., donde también todo lo que te de herramientas para comprender al otro y te permita discernir como contribuir a resolver mejor determinadas situaciones me parece que son contenidos centrales y yo creo que la psicología y en particular la psicología social aportan en ese sentido no,”(TS.4.DD)



“...yo creo que la psicología aporta como una ciencia básica, como una ciencia a otras (...) me parece que es munir de herramientas al trabajador social para que sepa qué hacer con eso, no sentirse (...) de repente los llevaba por ejemplo una cosa típica, los lleva a compensar, el daño que se instala por la vulnerabilidad social o por la falla de las políticas sociales, porque el trabajador social es la cara del gobierno, ellos son gobierno o son representantes de las políticas, más que ninguno, entonces este (...) llevan a compensarles, sacan plata de su bolsillo para pagarles el pasaje, les aguantan la cabeza y no saben qué hacer con eso y se lo llevan para la casa, yo creo que ahí es ver cómo la psicología puede contribuir a generar herramientas de intervención (...) claro yo tengo una formación en psicología comunitaria, entonces trabajo con los trabajadores sociales, yo también tengo formación clínica, pero me corrí de la clínica, yo trabajo en lo social, entonces como que se nutre, es una complementación (...) Te pones a pensarlos como ellos profesionales y que herramientas darles para que tengan esa mirada que no usan la psicología para explicar la situación sino la psicología para ellos y para que ellos puedan ver la situación de otra manera (...) yo lo que trabaje ahí fue las herramientas, como tomar distancia de una situación que te invade, como hacer un análisis de la implicancia desde la sociología ni siquiera desde la psicología, como poder comprender cuando derivar, si es una depresión cuáles son las cuestiones que inciden a decir bueno acá tengo que llamar a un psiquiatra ...”(PS.4.IC)

“... las cuestiones que hacen a la construcción de subjetividad y después.... claro lo que pasa que son cuestiones que no son de Psicología solo..... porque yo te digo lo que ellos aprenden sobre grupos, bueno pero no es Psicología, más que nada las cuestiones que hacen a la subjetividad y en psicología general algunas cuestiones generales de la psicología evolutiva que creo que les son muy útiles como herramienta, porque estas asignaturas están pensadas más como herramientas para la formación, porque las cuestiones más teóricas ellos las tiene en teorías sociales, en esas cosas, estas son más como asignaturas instrumentales. Entonces esos son las cosas que más les sirven, yo creo, y que ellos después, algunos o han comentado porque hay egresadas que después son docentes acá y que me dijeron, yo te tuve como docente y eso me re sirvió...”(TS.3.DO)

“... lo primero que yo veo es que habría que profundizar en el análisis de la implicación, muchísimo, y todo lo que eso tiene alrededor, lo he visto en pocos ese trabajo, no sé si será generalidad, lo que yo he visto, esto de cómo me juego yo en este lugar, como se atraviesa mi historia, con la historia de estas personas o de este colectivo, de esta situación y con eso tal vez bueno lo que pasa hay herramientas que me parece que son más productivas de la psicología comunitaria, que es como el análisis del poder, el análisis de la participación, lo

que tiene que ver con esto de los procesos de familiarización, son mas como técnicas de la psicología comunitaria, que me aparece que le pueden aportar porque estamos trabajando sobre lo mismo (...) creo que yo trabaje varias de estas cosas con ellos solo que no con el grado de profundidad porque no correspondía, era como, quise hacerles una presentación de cuáles son las herramientas que la psicología podía aportar, entonces por ejemplo, esto de cuestionar los modelos de salud, esto de cuestionar este los espacios sociales, como se construyen los espacios sociales (...)creo que un curso de 6 meses está bien, y sensibilizar lagunas cosas...”(PS.4.IC)

Un número importante de entrevistados consideran que en la formación de grado no se percibe claramente la contribución de los contenidos psicológicos, si bien debería implementarse de alguna manera, pues lo ven necesario para el ejercicio profesional. Los fragmentos de las siguientes entrevistas señalan esa necesidad:

“ No hay pero debería haberlas, si hoy por hoy no hay y justo esta entrevista me dispara la preocupación, bueno ya la tenía, está bueno esto, tiene un efecto reactivo sobre el entrevistado (...) Hay una cuestión de punta por eso me preocupa a mí, es lo que en sociología se llama los rasgos latentes, que como medir los rasgos latentes, porque yo puedo medir sexo, edad, cosas objetivables o qué opina de, pero rasgos latentes, la capacidad de liderazgo, la actitud para el trabajo en grupo que son rasgos que están en las personas pero es difícil de observar, de objetivar, eso necesitamos herramientas de la psicología ahí, por ejemplo un tema que quiero incorporar en mi tesis de doctorado que es el capital social, como los vínculos favorecen trayectorias laborales exitosas o mejoran tu vida en general, pero como se construye un vínculo ¿no? (...) y como se sostiene, ahí ya llega un límite que necesito otras herramientas sin duda” (S.2.CL)

“yo creo que es una herramienta útil para acercarte a un objeto de estudio, objeto o sujeto de estudio,(...) porque de última nos estamos convirtiendo en sociólogos en un gran metodólogo que lo que sabe es hacer encuestas o en el otro extremo la gente que se dedica, sólo se dedica a la teorías, a leer los grandes autores ta, perfecto, pero te falta en el medio toda la articulación entre una cosa y la otra, cuando vos vas a trabajar un grupo de gente a comprender mejor no, incluso para entrevistar, como haces, parece que ahí sería, tendrías una mejor comprensión de los fenómenos sociales si además entendés la unidad” (S.3.CL)

“...Me parece nos sigue faltando, sigue estando psicología social optativa. No hay ni más ni menos. Ahora que tú me lo planteas, me parecía que tal vez, sería una cosa a replantearse, ¿no?(...) , ahora me acuerdo que en el grado vino una vez a un seminario, vino A. R. (docente de facultad de Psicología), a dar una charla que era del área de psicología social que habían trabajado con la gente de sociología urbana habían hecho un trabajo juntos y habían venido a dar una charla dentro de la asignatura(...) Creo que la diferencia es que nosotros, no hacemos intervención sobre los grupos, solamente trabajamos con grupos con sujetos en función sólo como una técnica de campo, para información, observación. Hay intervención sociológica, está también la investigación acción participativa, hay algo, pero acá no se trabaja, nosotros en general, utilizamos los abordajes en grupos en los grupos de discusión o las entrevistas como técnicas de recolección de información, pero nos faltarían instrumentos, elementos, de psicología social para preparar mejor las entrevistas, el rapport con el entrevistado, entender los códigos, lo lingüístico de los grupos. Nosotros ahí tenemos déficit, nosotros no tenemos me parece la formación suficiente en cuestiones más psicológicas, creo que sería sumamente interesante...”(S.2.CL)

“...yo creo que podría aportar mucho a nivel de las instituciones y las organizaciones que eso hace mucho a la profesión nuestra, entonces sería un aporte en ese sentido. Fijate que para hacer un análisis organizacional de repente vos precisas herramientas de la psicología ¿no? Y yo creo que eso ahora está faltando y estaría bueno”(S.3.CL)

“...no sé con exactitud, este pero me da la impresión que en todo lo que tiene que ver con el conocimiento de los impactos, digamos, en los procesos grupales, institucionales, yo no sé si sería como una asignatura en particular, creo que tendría que haber como otros nivel de profundización que los estudiantes hoy por hoy no están teniendo, quizás sobre los mismos contenidos pero retornando en un nivel de formación superior, yo creo que no , en ese sentido puede ser insuficiente para el ejercicio profesional (....) En ese profesional egresado cuestiones más teniendo que ver con la interdisciplinar o en el trabajo con otros profesionales (...) Como un conocimiento de la disciplina para un trabajo con otro (...) Si en parte es eso y en parte para mejorar el ejercicio profesional en el análisis de los espacios sociolaborales, en los que nos insertamos, para el análisis de las instituciones en las que trabajamos, tener como un nivel más profundo desde los aportes de la psicología no?, y también para el manejo de ciertas situaciones grupales y para los trabajos en equipos...” (TS.4.DD)

“...Si los tiene desde el comienzo, muy empíricamente está la necesidad de formalizar más estos espacios y no que queden como parte de algo o como algo muy optativo, en una nube (...) entonces como que empiezan a aparecer (...) el año pasado ya en uno de los espacios curriculares optativos incorporamos psicología social como optativa. Entonces la conciencia de que debería estar desde siempre esta, ahora el problema es que a medida que vamos aprendiendo vamos dándonos cuenta de que hay que encontrar mecanismos más explícitos de que aparezca esta temática como formativa, porque a veces aparece tan subsumida, un módulo en un curso o en un módulo más grande, que no se termina de ver....”(D.3.CL)

En síntesis se puede destacar del análisis de estos discursos, una visión general que destaca la importancia y relevancia de los contenidos psicológicos en la formación de los científicos sociales en todas las licenciaturas.

Especialmente en el caso de Trabajo Social, se trata de la licenciatura donde la formación específica para el desempeño profesional aparece destacado, dada las características mismas del ejercicio profesional, donde se puede afirmar que no se trata de una contribución de la Psicología sino como una necesidad primaria en la formación, no sólo para la comprensión y la intervención de las situaciones que se aborden, sino también para un mejor desempeño del profesional desde el lugar de implicancia que le requiere.

## Capítulo 6. Conclusiones y Tareas Emergentes

Al momento de pasar revista a las conclusiones y a exponer las tareas que se bosquejan a partir de este estudio, se opta por señalar en primer lugar unas breves pero explícitas líneas sobre las limitaciones que el estudio presenta.

Como toda investigación de estudio de caso, no es posible generalizar los resultados y éstos son solamente válidos para este análisis.

Un elemento importante a considerar es la implicancia de quien realiza la investigación, que si bien no mantiene relaciones de cercanía con la institución estudiada ni con quienes participaron como entrevistados, el ser docente en Facultad de Psicología y el desempeño profesional como psicóloga hace necesario considerar los elementos particulares que pueden haberse desplegado, tanto en las entrevistas como en el análisis de los datos.

Desde ese posicionamiento, no pueden dejarse de tener en cuenta los elementos que sin duda actuaron transferencialmente en las entrevistas y en la presentación desde el lugar de psicóloga, lo que puede haber oficiado como un efecto resistencial o bien como catalizador de ansiedades y preocupaciones de quienes eran entrevistados, fundamentalmente en el caso de docentes no psicólogos.

### 6.1. Acerca del cumplimiento de los Objetivos

La presente tesis se propuso indagar respecto a la enseñanza de contenidos psicológicos en la FCS de la UdelaR, en el entendido que se trata de una didáctica específica, para cuya construcción el docente realiza una transposición didáctica del saber que posee de la disciplina original, para hacerlo enseñable.

Se considera que el trabajo desarrollado ha sido altamente positivo, concretando la tarea propuesta y dando respuesta a los objetivos planteados. Más aún, corresponde señalar que el material producido excedió de manera importante los requerimientos básicos para el análisis requerido.

El tema de investigación inicialmente formulado se fue enriqueciendo durante el proceso de trabajo, surgiendo temas relacionados no previstos y conexos, algunos de los cuales han sido contemplados para la discusión y el análisis, pues merecen ser considerados por su relevancia.

A los efectos de la más estricta valoración del grado de desarrollo de la presente investigación, se pasa revista a la contrastación de los objetivos específicos planteados inicialmente:

- Conocer cuáles son los contenidos psicológicos que se imparten en la FCS.
- Determinar qué factores inciden en la selección de los contenidos curriculares.
- Distinguir los aportes que la enseñanza de la Psicología brinda en la formación de profesionales de las Ciencias Sociales.

Se exponen a continuación las conclusiones en relación a dichos objetivos.

**i) Los contenidos psicológicos en la formación de grado de la FCS**

La enseñanza de contenidos sobre Psicología en el Plan de Estudios vigente de FCS se imparte a través de las asignaturas que se ofrecen en el Módulo 3 de la Licenciatura de Trabajo Social: “Componentes Psicosociales y Pedagógicos para el abordaje de problemas sociales”.

Del estudio de los documentos curriculares y de los discursos de los docentes que imparten las asignaturas Psicología, Psicología Social y La intervención grupal desde la perspectiva psicosocial, del Plan de Estudios 2009, se reconocen las siguientes clases de contenidos:

- **Contenidos teóricos generales:** Se trata de conocimientos que abordan aspectos generales de la disciplina. Referencias históricas y saberes relacionados con temáticas de la psicología individual, procesos evolutivos, del desarrollo y las crisis vitales. Concepciones sobre los procesos de socialización y nociones sobre la salud y la enfermedad.

- **Contenidos teóricos específicos:** Aportes de las teorías psicológicas al estudio de temas que abordan las Ciencias Sociales, los procesos de subjetivación, el funcionamiento de grupos, familias, organizaciones, instituciones y comunidad.
- **Contenidos teórico-prácticos:** Se trata de contenidos que se enseñan desde una mirada interdisciplinaria. Son áreas temáticas comunes a varios campos disciplinares y/o profesionales, que desde la formulación y el abordaje conjunto, son percibidos de modo novedoso: la formación teórico-práctica para las intervenciones grupales, la preparación para el trabajo en equipos y el diálogo ante un mismo objeto de estudio.

Los resultados de esta investigación dan cuenta que los Contenidos sobre Psicología han sido transformados entre el Plan 1992 y el Plan 2009, constatándose en este último la promoción de la perspectiva interdisciplinaria en la elaboración del currículo prescripto de los programas de las asignaturas.

La estructuración del Plan de Estudios vigente expresa una formulación diferente de los contenidos psicológicos, dando cuenta de una visión más integral y desde una perspectiva compleja de los procesos sociales, planteándose la multidimensionalidad de todo hecho social.

## ii) La selección de los contenidos psicológicos y la transposición didáctica

Determinar qué factores inciden en la selección de los contenidos psicológicos para la formación de los científicos sociales promovió que esta investigación estudiara el proceso de transposición didáctica de los saberes de la disciplina y cómo se produce la particular configuración del sistema didáctico.

Para el caso particular de la enseñanza de Psicología en la FCS, se puede concluir que estos procesos se relacionan con los siguientes aspectos:

- Las asignaturas de Psicología son obligatorias para la Licenciatura de Trabajo Social y desde ésta se diseñan y planifican los programas de los cursos de los contenidos de Psicología. Este aspecto da cuenta del legado

histórico de la profesión, en un diálogo interdisciplinario permanente. Se produce un “amalgamiento de saberes” que hace impensable el hacer del Trabajador Social sin los aportes psicológicos. En los equipos de trabajo se produce un hacer de germen transdisciplinario, construido por muchos años de trabajo en situaciones de intervención.

- Para las Licenciaturas de Ciencia Política, Sociología y Desarrollo, la Psicología aparece como contenido optativo, con un lugar secundario, donde la vinculación entre los saberes disciplinares tiene más que ver con las necesidades puntuales de las ciencias sociales, definiéndose a partir de esto qué contenidos psicológicos podrían contribuir del mejor modo.
- Un tercer aspecto, no menor, se relaciona con las experiencias y trayectorias docentes, que determinan la selección de contenidos de la Psicología. Qué contenidos se consideran más adecuados y actualizados para enseñar esta en relación entonces con la formación personal, la trayectoria y con el desempeño profesional del docente.

¿Cómo delimita el docente el saber psicológico a enseñar? ¿Qué criterios utiliza?

Se puede afirmar que la enseñanza de la Psicología en la formación de los científicos sociales requiere de una permanente articulación entre los contenidos seleccionados para ser enseñados y los perfiles de egreso que el plan de estudios vigente propone para las diferentes licenciaturas de grado de la FCS.

El proceso de transposición didáctica del saber que el docente realiza cuando propone su plan de trabajo, reconoce necesariamente la articulación teoría – práctica y la enseñanza en base a problemas o a situaciones de análisis que surgen de las prácticas pre-profesionales. Esta concepción de la enseñanza y el aprendizaje se presenta como indispensable durante la formación de grado. Simultáneamente, esta misma perspectiva incluye la consideración de las competencias profesionales necesarias para el desempeño una vez egresado.

En la comparación de los Planes de Estudio 1992 y 2009, se percibe un cambio en la selección de los contenidos y una nueva disposición de los mismos a partir de las modificaciones e innovaciones de las asignaturas que se imparten.



El plan vigente, desde sus postulados de promoción de la formación interdisciplinar y diversificación de contenidos, muestra la superación de contenidos psicológicos compartimentados y apunta, como ya se expresara, a un abordaje interdisciplinar de temas, haciendo hincapié en una oferta para todas las licenciaturas.

Si bien desde la visión de los entrevistados determinadas condicionantes relacionadas con el número de estudiantes y con los recursos docentes existentes impide muchas veces que se cumplan las intenciones explicitadas, puede afirmarse claramente que la selección actual de los contenidos de Psicología y su organización amplía el número de destinatarios de esos saberes.

### iii) Los aportes para la formación profesional

A través de esta investigación se puede reconocer que la enseñanza de los contenidos psicológicos impartidos en la FCS contribuyen al desempeño profesional desde una formación en competencias básicamente instrumentales. Se destacan como relevantes el desempeño en las áreas de intervención, donde la Psicología aporta diferentes herramientas, destrezas y técnicas para el trabajo con grupos, organizaciones y ámbitos comunitarios.

Nuevamente, la distinción ya realizada es en la Licenciatura de Trabajo Social, donde estos componentes se perciben por el colectivo docente como necesarios, señalándose que es desde los aportes de la Psicología Social que se obtienen los instrumentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de dispositivos de intervención grupal.

En las Licenciaturas de Sociología y Desarrollo se puede constatar que los aportes de la Psicología Social se reconocen como muy positivos. No obstante, los entrevistados destacan una presencia escasa de estos contenidos - la cual debería aumentar según sus puntos de vista - y llegando a proponer diferentes formas organizativas de integrar más componentes de la Psicología en la formación de grado.

Algunos fragmentos de las entrevistas así lo señalan:

“...Quizás tengamos que ir a cosas como, por ejemplo, si hay una asignatura que no tenemos, por qué dictarla acá (si) se está dictando allá en Psicología y puede ser de interés. Pongámosla en la malla nuestra como electiva ya sea para el ciclo inicial o para el avanzado...” (CP.3.CL)

“...capaz que sería más productivo que los espacios que tienen que ver con una u otra formación fueran compartidos y no fueran repeticiones. Y que los planes se pudieran acomodar a los objetivos de los dos (servicios), que no creo que sea tan difícil (...) yo creo que ese curso se podría haber dado perfectamente con un curso de facultad (de Psicología) y hubiera sido más productivo, porque se conocen entre ellos, interactúan entre ellos, sin necesidad de replicarlo...” (PS.4.IC)

## 6.2. La presencia y valoración actual de la Psicología en la FCS

La investigación realizada sobre la didáctica de los contenidos psicológicos se vio determinada por los componentes de la transición del cambio de plan que se desarrolla en la FCS. Este aspecto enriqueció el estudio que se llevó a cabo, pues permitió relacionar componentes centrales de los objetivos y el perfil de egreso, analizando en ese contexto el lugar de la Psicología en la formación de los científicos sociales.

En particular, la realización de las entrevistas en profundidad habilitó a los docentes a dar cuenta de su percepción de la Psicología como disciplina científica y su pertinencia en los planes de estudio de las Licenciaturas que ofrece la FCS.

En este sentido, se puede afirmar que el Plan de Estudios 2009 de la FCS favorece la presencia de la Psicología como disciplina que contribuye para el quehacer profesional de los científicos sociales.

De acuerdo a lo analizado en el documento del Plan en relación a los objetivos generales y al perfil profesional que se busca alcanzar, la presencia de contenidos psicológicos encuentra mayor amplitud en la oferta académica de la formación de grado de todas las licenciaturas.

Los discursos de los entrevistados se destacaron en primer lugar por un reconocimiento y valoración positiva de la Psicología, apropiándose de su saber y percibiéndolo muy cercano. Relacionándolo, incluso, con experiencias personales y con los aportes que contribuyeron a la propia formación personal y profesional.

Vale la pena destacar algunos fragmentos ilustrativos de esta apreciación:

“... lo más cercano que yo tengo, que fue mi experiencia, otra no tengo, porque no tengo formación teórica en Psicología, o sea que es a través de mi experiencia personal (...) que, bueno, en mi caso, fue como trascendente y muy importante.” (S.3.CL)

“Mi formación inicial a posteriori del grado tuvo mucho que ver con la psicología, siempre con esta mirada común (...) y yo siempre conté como muy valioso eso para el desempeño profesional nuestro. No lo pensé como para irme a otro ejercicio (profesional) sino para mejorar y profundizar en el desempeño nuestro y comprender también el trabajo de otro.”(TS.4.DD)

“... pienso (que) en cuestiones que tienen que ver con la subjetividad de cada uno, en los vínculos que establece, en cómo se funciona grupalmente (...) capaz que porque también yo me formé en psicología social y bueno, más me incliné por ese lado. Pienso en como permite a veces entender dinámicas, incluso institucionales...” (TS.4.DD)

“En general tiendo a vincularla más con cuestiones interrelaciones, el estudio de cuestiones vinculares, fundamentalmente (...) he trabajado muchos años con psicólogos, sobre todo por el periodo de trabajo de campo en el X, durante muchos años, donde la institución (tenía) como matrizada la dupla Psicólogo-Asistente Social (...) con la discusión y el trabajo de años con psicólogos uno fue como percibiendo otro sujeto, que no solo es el social, sino que también, como decía una compañera de trabajo, es el sujeto del deseo (...) ha constituido un aporte incluso para pensar algunas cuestiones de intervención profesional (...) pensar fenómenos más amplios, más de base comunitaria, de base colectiva, digamos, que ahí me parece que hay, en el último tiempo, aportes en ese sentido.” (AS.AA.DO)

Simultáneamente, otros entrevistados le asignaron a la disciplina un lugar valorado, necesario en la formación de grado, tanto para el ejercicio de la práctica profesional, como para el desempeño en actividades docentes.

“yo la ubico como una disciplina que puede ser social o puede no ser, pero que es decisiva, estudia un aspecto muy importante, que es la motivación de la acción de las personas (...) en mi opinión, tiene una inmensa importancia la Psicología. Y creo que es muy potente como alternativa combinada con otras miradas de la sociedad (...)” (CP.3.CL)

“La imagen que se me viene a la cabeza es el diván, el psicólogo clínico, Freud. Desde el punto de vista profesional, nos falta formación en Psicología Social. Porque nosotros (...) trabajamos mucho con técnicas cualitativas, con entrevistas, con grupos de discusión, pero me parece que tomamos un poco los discursos o las respuestas de los sujetos como un hecho dado y, a veces, necesitaríamos elementos para ver qué pasa en el cerebro de la gente (...)” (S.2.CL)

Estos fragmentos seleccionados de las entrevistas en profundidad contribuyeron a enriquecer la comprensión del lugar que ocupa la Psicología en la enseñanza de grado de la FCS. Más allá de que no era un tópico que se pretendía indagar, se precipitó en los discursos docentes la presencia de la disciplina en la institución, mostrando, de alguna manera, cual es el imaginario construido sobre la Psicología, qué características se le atribuyen, lo necesario o lo irrelevante de sus aportes en el desempeño de los científicos sociales.

### 6.3. Psicología y Ciencias Sociales: las difusas fronteras disciplinares

La realización de esta investigación ha posibilitado la reflexión sobre la concepción epistemológica de la Psicología y su repercusión en la enseñanza, dados los límites difusos que pueden percibirse en el encuentro con (otras) Ciencias Sociales y la difícil delimitación de las áreas de estudio cuando los intereses y temas son compartidos.

Déjese registro que desde determinadas perspectivas, la Psicología puede considerarse como Ciencia Social, ya que como afirmara Enrique Pichon Riviere en un emblemático artículo publicado en 1965 - *Freud: un punto de partida de la Psicología Social* - "...toda psicología, en un sentido estricto, es social". (1985: 43)

Como ha señalado Morin (1999), la parcelación de las disciplinas y la hiperespecialización de las ciencias condujo al estudio reduccionista para analizar y explicar los fenómenos. Para superar esa visión fragmentada de saberes disociados propone:

"...tenemos que pensar el problema de la enseñanza (...) a partir de la consideración de los efectos cada vez más graves de la compartimentación de los saberes y la incapacidad para articularlos entre sí y para contextualizar e integrar. Es una cualidad fundamental del pensamiento humano que hay que desarrollar antes que atrofiar" (Morin, 1999:16)

En este marco, es necesario considerar que cada vez más conocimientos son compartidos y/o fronterizos, sucediendo que la explicación dada a cierto fenómeno o situación no es adjudicable a una determinada área del conocimiento.

De estas características ha dado cuenta la presente investigación y algunos docentes entrevistados lo manifiestan:

"nosotros tenemos otras asignaturas en la estructura de Trabajo Social, dadas por Trabajadores Sociales, Sociólogos y demás (...) que tiene que ver con las teorías de las organizaciones, instituciones, grupos (...) y ahí no estamos hablando de una producción del Trabajo Social, estamos hablando de un aporte que proviene fundamentalmente de la Psicología"(AS.AA.DO)

"...si bien, digamos, la Psicología no ha sido parte troncal de la formación disciplinar, esta es una de las disciplinas con las que el Trabajo Social dialoga más sistemáticamente (...) muchas veces trae discusiones con la Psicología porque ha sido en todo caso el par profesional con el que se ha trabajado más en campo, notoriamente por la estructura, digamos, de política social que nuestro país ha tenido (...)"(AS.AA.DO)

#### 6.4. Aportes para nuevas configuraciones didácticas de la Psicología

Se puede concluir que esta investigación ha sido una intervención en sí misma, pues llevó a los docentes de la FCS entrevistados a pensar en sus prácticas de enseñanza, promoviendo la reflexión sobre sus quehaceres didácticos y la relevancia de los contenidos psicológicos en el Plan de Estudios. Al mismo tiempo, se produjo un efecto de retroalimentación, en el sentido que permite que la propia Psicología pueda ser repensada, tanto desde las concepciones teóricas del saber disciplinar como desde los dispositivos pedagógicos formulados para su enseñanza y los elementos en juego en la transposición de saberes para hacerlos didácticos.

Los resultados vertidos permiten considerar a este estudio de caso - de los dispositivos didáctico curriculares de la Psicología - como un aporte para repensar los contenidos básicos en la enseñanza de contenidos psicológicos para la formación de los científicos sociales; para la organización del abordaje de los problemas que se aborden en esta tarea y para construir nuevas configuraciones didácticas pertinentes a las necesidades que se requieran.

En este sentido, esta investigación ha producido un movimiento de valoración de las Ciencias Sociales para repensar la Psicología, los dispositivos de enseñanza y las prácticas docentes de quienes imparten sus contenidos para otros servicios del Área Social de la Udelar.

Desde esta perspectiva, quedan planteadas dos interrogantes: ¿Es posible pensar las transformaciones que sufre la Psicología, disciplinar y profesionalmente, a partir del aporte de las Ciencias Sociales? ¿Es posible pensar estas transformaciones de la Psicología desde el trabajo en ámbitos comunes con las Ciencias Sociales?

Las preguntas tienen sólo un rol metodológico. Las respuestas son, en ambos casos, tajantemente afirmativas. Más complejo es abordar ¿cómo pensar las transformaciones que sufre la Psicología, disciplinar y profesionalmente, a partir del aporte de las Ciencias Sociales?; ¿cómo pensar estas transformaciones de la Psicología desde el trabajo en ámbitos comunes con las Ciencias Sociales?

En este marco y para terminar, un hecho es destacable, significativo y de suma importancia. Al mismo tiempo que se realiza este estudio, la Facultad de Psicología de la Udelar, servicio al cual pertenece quien ha desarrollado esta investigación, se encuentra abocada a la implementación del nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura para el año 2013, por lo que este trabajo llevó a una reflexión implicada permanente y a un plus no esperado al inicio de la tarea.

Esta situación, aparentemente no intencional al comienzo de la elección del tema de investigación, se fue transformando en un inconmensurable provecho, que ha permitido la adquisición de valiosos conocimientos sobre lo que significa el difícil proceso de implementación de un nuevo plan de estudios. Una nueva versión de pintar el mundo y la aldea propia.



## Bibliografía

- Aisenberg, B., Alderoqui, S. (comp.) (1993) *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. Bs. Aires: Paidós Educador
- Amaya, A. (2008) *Hablar de currículo y reforma curricular ¿es lo mismo que cambiar el plan de estudios?* En: *Universitas Médica*. Vol.49. N° 2, (p243-248) Bogotá: Redalyc
- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico
- Barco, S., Broquen, P. (2002) *El caso del Plan de Estudios de la carrera de Técnico Universitario Forestal*. AUSMA, UNCo. En Miranda, Vicci, Zanolli. UdelaR, Montevideo: Colección Zarpe.
- Barco, S., Ickowicz, M., Iuri, T., Trincheri, A. (2005) *Universidad, docentes y Prácticas*. Buenos Aires: EDUCO. UNCo.
- Barco, S. (2007) Glosario utilizado para el curso de la Maestría en Enseñanza Universitaria, UdelaR. Montevideo.
- Behares, L. (Dir), Bordoli, E., Fernández., Ros, O. (2008) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros-Waslala
- Bernstein, B. (1998) "Pedagogía, control simbólico e identidad". Madrid: Morata
- Bourdieu, P. (1999) *Intelectuales, política y poder*. Bs. Aires: EUDEBA.
- Carlos Gúzman, J. (2009) *¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio*. En: *Perfiles Educativos*, Vol. XXXI, N° 23. Universidad Nacional Autónoma de México. ISSN: 0185-2698. México
- Carro, S., de la Cuesta, P. (2008) *Introducción a las teorías psicológicas*. Montevideo: Psicolibros Universitario
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber Enseñado*. Bs. Aires: Aique.
- Compagnucci, E. (2008/2009) *La enseñanza y el aprendizaje de psicología. Estudio de la práctica docente en profesores y principiantes (N°10) (p.67-79)* En: *Memoria Académica*. Disponible en: [http://fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4398/pr.4398.pdf](http://fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4398/pr.4398.pdf). Consultado: Febrero 2012



- Compagnucci, E., Cardós, P. (2006) *Dispositivos de formación para la enseñanza de Psicología*. En: *Praxis Educativa*. Argentina: Fac. de Ciencias Humanas. UNLPam
- Compagnucci, E., Cardós, P., Ojeda, G. (2002) *Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la Psicología*. En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Universidad de los Andes. ISSN: 1316-9505. Venezuela.
- Da Cunha, M., Leite, D. (1996) *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidades*. Campinas. Sao Paulo, Brasil.Ed. Papirus.
- Da Cunha, M. (1998) *O professor universitario na transicao de paradigmas*, San Pablo: JM editora
- Davini, M. (1997) *Conflictos en la evolución de la didáctica*. En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós
- De Alba, A. (1995) *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*, Bs. Aires: Miño y Davila,
- Diamant, A. y Feld, J. (2006) *Docentes enseñando psicología: el contenido como desafío para un perfil en permanente construcción*, en *Rede de Estudos sobre Trabalho Docente – Redestrado*. Río de Janeiro.
- Díaz Barriga, A. (2009) *Pensar la didáctica*. Bs. Aires. Amorrortu editores.
- ..... (2006) *La profesión universitaria en contexto de la modernización*, México: Pomares
- ..... (2006) *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* En revista *Perfiles Educativos*. Versión electrónica. Recuperado de:  
[http://angeldiazbarriga.com/articulos/pdf/2006\\_enfoque\\_competencias](http://angeldiazbarriga.com/articulos/pdf/2006_enfoque_competencias)  
Consultado: Febrero, 2012
- ..... (2003) *Currículo. Tensiones conceptuales y prácticas*, Revista Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado de:  
<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>. Consultado: Mayo 2011
- .....(1994) *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Díaz B. F. (1993) *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral*, en *Tecnología y Comunicación Educativas*, No. 21, México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, (19-39).
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Hamilton, D. (1996) *La transformación de la Educación en el tiempo. Estudio de la educación y la enseñanza formal*. México: Trillas
- Hernández, Fernández, Baptista (1996) *Metodología de la investigación*. México, Mac Graw-Hill
- Gimeno Sacristán, J. (1989) *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- ..... (1997) *Docencia y Cultura Escolar. Reformas y modelo educativo*. Bs. Aires: Lugar Editorial
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- Gómez Mendoza, Miguel. (2005) *La transposición didáctica: historia de un concepto*. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Volumen 1. N° 1, (pp. 83 – 115) Recuperado: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=134116845006>  
Consultado: Febrero 2012
- Goodson, I., (1995) *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares, Corredores
- Grisales, L., González, E. (2009), *El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria*. En: *Educación y educadores*, vol.12, (pp. 77-86) Universidad de La Sabana, Colombia. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83412219005>  
Consultado: Febrero 2012
- Hamilton, D. (1996) “La transformación de la Educación en el tiempo. Estudio de la educación y la enseñanza formal”, México: Editorial Trillas
- Luri, T.(2006) *Universidad, Docentes y Prácticas*, Argentina: Universidad Nacional del Comahue
- Litwin, E. (2009) *El proceso de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós

- .....(1997) *Las configuraciones didácticas, Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs. Aires.Paidós
- Lucarelli, E. (2007) *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Cuadernos del IICE N° 10. FFyL.
- ..... (2005) *Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad*. Ficha de cátedra. Bs.As. OPFYL.
- ..... (2001) *La Didáctica de Nivel Superior*. Bs. As. UBA.OPFYL , 5/25/01.
- ..... (2000) *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós. Educador.
- Lucarelli, E., Calvo, G., Del Regno, P. , Donato, M.,Finkelstein, C., Gardel, M., Nepomneschi, M., Solberg, V. (2006) *La enseñanza en las Clínicas: una mirada hacia la comprensión de los estilos docentes universitarios en: Revista de Educação.PUC-Campinas*. No. 21. Campinas. SP.
- Luque, O., Zuriaga, R. (1994) *La formación en Psicología Social para no psicólogos* España,Valencia: Nau llibres
- Lundgren, P. (1992) *Teoría del currículo y escolarización*, Colección: Pedagogía. La pedagogía hoy. Universidad. Universidad de Palermo. Buenos Aires
- Medina, R., García Cabrera, M. (2005). *La formación de competencias en la Universidad*. Recuperado de:  
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>  
Consultado Febrero 2012
- Morin, E. (2009) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bs. Aires: Nueva Visión
- ..... (1999) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Bs. Aires: Nueva Visión.
- Neiman y Quaranta (2006) *Los estudios de caso en la investigación sociológica*. En: Vasilachis de Gialdino, E. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid: Gedisa.
- Ortega, E. (2008) Ortega, E (2011) *Medicina, religión y gestión social. Un análisis genealógico de las transformaciones del servicio social en el Uruguay (1955-1973)* Montevideo: Departamento de Publicaciones. UCUR. UdelaR.

- Pacheco Méndez, T; Díaz Barriga, A. (1997) *La profesión, su condición social e institucional*. Ed. Porrúa y CESU-UNAM., México D.F.
- Peiró Silla, J. (1994) *La enseñanza práctica de la Psicología Social para no Psicólogos*. En: *La formación en Psicología Social para no psicólogos*. Luque, Zurriaga (comp). España, Valencia: Nau llibres.
- Pérez Pérez R. ( s/f ) *Didáctica universitaria y recursos tecnológicos. El proceso de enseñanza aprendizaje universitario*. UNED. Centro asociado de Asturias. Dpto de C. de la Educación de la Univ. De Oviedo España. Recuperado: [www.uned.es/ca-gijon/web/actividad/publica/entemu01/a7](http://www.uned.es/ca-gijon/web/actividad/publica/entemu01/a7)  
Consultado: Abril 2012
- Perrenoud, Ph (2008) *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?*. Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 11 Formación centrada en competencias(II) Recuperado: [http://www.redu.m.es/Red\\_U/m2](http://www.redu.m.es/Red_U/m2). Consultado: Marzo 2012
- ..... (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Grao. Biblioteca de Aula
- ..... (2002) *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Océano/Dolmen
- Pichon Riviere, E. (1985) *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Quiñones, M. (2008) *Curso sobre Metodología Cuantitativa*. Apuntes de clase. Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria 2007-2008, UdeLaR
- Shön D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós /MEC
- Siavil, C., Ribot, S. (2007) *Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad*. En: <http://redalyc.uaemex.mx> Venezuela. Consultado Marzo 2012
- Strauss, A., Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá. Colombia: CONTUS-Editorial
- Villamil Pérez, R. (2006) *La profesión universitaria en contexto de la modernización*. México: Pomares

- W. de Camilloni, A. (2009) *Estándares, currículo y evaluación*. Revista Archivos de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata. Año 3, nº 3. ISSN 0518-3669
- .....(2001) *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- .....(1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*, Bs Aires: Paidós
- .....(1995) *El lugar de la enseñanza y el aprendizaje en un programa de evaluación de la calidad*. En *Evaluación de la calidad en la universidad*, Buenos Aires.UBA. Facultad de Ciencias Económicas, (141-153)
- ..... (1995) *Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación Superior*. En Primeras jornadas trasandinas sobre Pedagogías Universitarias. Universidad Católica de Valparaíso.
- W. de Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., Feeney, S. (2007) *El saber didáctico* Buenos Aires: Paidós.
- W. de Camilloni, A., Celman, S., Maté, C., y Litwin, E. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires:Paidos.
- Zabalza, M. (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea

## Anexos

### **A) Pauta guía de entrevista a Directores y Coordinadores de Carrera**

#### Presentación, formación y experiencia

- Nombre
- Edad
- Cargo que desempeña
- Funciones inherentes al cargo (responsabilidades institucionales, docencia, investigación en el grado y posgrado)
- ¿Cómo decide formarse en.....( Ciencia Política, Sociología, Trabajo Social)
- Durante su formación académica, ¿recuerda haber tenido asignaturas sobre contenidos psicológicos? ¿Cuáles? ¿En qué nivel de la formación?

#### Sobre el Plan de Estudios y contenidos de Psicología en Facultad de Ciencias Sociales

- ¿Qué opinión general le merece la estructura del plan de estudios vigente?
- ¿Qué diferencias relevantes destacaría en relación al plan anterior? (1992)
- En lo que refiere a contenidos psicológicos, ¿puede señalar diferencias entre ambos planes de estudio?

#### Sobre el perfil de egreso y la enseñanza de la Psicología en FCS

- ¿Qué importancia considera que tiene la enseñanza de contenidos psicológicos en la formación del licenciado en....? (Trabajo Social, Ciencia Política, Desarrollo, Sociología)
- De acuerdo al perfil de egreso de la licenciatura de.... (Trabajo Social, Ciencia Política, Desarrollo, Sociología) ¿Podría señalar algunas competencias, en torno a saberes psicológicos, que contribuyan para el desempeño del futuro profesional?

## B) Pauta guía de entrevista a docentes de Psicología y Psicología Social

### Presentación, formación y experiencia

- Nombre
- Edad
- ¿Cómo decide formarse en Psicología?
- ¿Cuáles son las actividades profesionales y académicas que desempeña actualmente?

### Funciones que desempeña en la F.C.S

- Antigüedad en el servicio y en la Universidad
- Cargo que desempeña
- Carga horaria que dispone para F.C.S
- Funciones inherentes al cargo (responsabilidades institucionales, docencia, investigación en el grado y posgrado)
- ¿En qué curso se desempeña como docente?
- Brevemente ¿cómo describiría desde que concepción de la enseñanza y el aprendizaje realiza la tarea docente?

### Sobre el curso que imparte en F.C.S

- Con respecto a la asignatura que dicta, ¿cómo fue el proceso de elaboración del programa de curso?
- ¿Qué criterios tuvo en cuenta para la selección de los contenidos del curso?
- ¿Cree que hay contenidos que deberían estar en el curso y no lo están?
- De acuerdo a su experiencia ¿cómo es el proceso de enseñar Psicología para no Psicólogos?

### Sobre el Plan de Estudios y lugar de la Psicología en Ciencias Sociales

- ¿Qué importancia tienen a su entender los contenidos psicológicos que se imparten en la FCS?
- ¿Qué opinión le merece la presencia de la Psicología en el nuevo plan con respecto al Plan 1992? ¿Aumentaron los contenidos, disminuyeron?
- Podrían señalarse algunas competencias entorno a saberes psicológicos que contribuyan para el desempeño del futuro profesional de ciencias sociales