



*Una mirada reflexiva sobre el desarrollo de competencias de los estudiantes de
Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNMDP*

Lic. Nancy Di Virgilio

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA – FACULTAD DE HUMANIDADES

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO PROFESIONAL

**UNA MIRADA REFLEXIVA SOBRE EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA
EDUCACIONAL DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA
UNMDP**

AUTORA:

Lic. Nancy Di Virgilio

DIRECTORA:

Dra. María Marta Yedaide

2018

TÍTULO DEL TRABAJO: *Una mirada reflexiva sobre el desarrollo de competencias de los estudiantes de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNMDP*

AUTORA: Lic. Nancy Di Virgilio

DIRECTORA: Dra. María Marta Yedaide

CONTENIDO

RESUMEN.....	3
DESCRIPTORES CLAVES.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
Definición de las preguntas de investigación.....	7
Objetivo General.....	7
Objetivos Específicos.....	8
MARCO CONCEPTUAL	8
La práctica de la Extensión en la Universidad Argentina	9
La extensión universitaria como dimensión pedagógica.....	11
El desarrollo de las competencias de los estudiantes	15
MARCO CONTEXTUAL	22
La extensión en la Universidad Nacional de Mar del Plata	22
Facultad de Psicología de la UNMDP	23
La historia del trabajo en el Proyecto de extensión	24
Competencias específicas de la disciplina.....	29
MARCO METODOLÓGICO.....	30
Técnicas de investigación.....	32

*Una mirada reflexiva sobre el desarrollo de competencias de los estudiantes de
Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNMDP*

Lic. Nancy Di Virgilio

Análisis del material	34
TRABAJO DE CAMPO	34
Consideraciones finales.....	55
BIBLIOGRAFÍA.....	58
ANEXO.....	63

RESUMEN

El presente trabajo pretende ser una contribución a la formación docente continua a partir de la reflexión en torno a un espacio de aprendizaje propuesto para los estudiantes de la carrera de Psicología Educativa de la UNMDP, a través del ejercicio de la práctica pre-profesional llevada a cabo en el Proyecto de Extensión “Intervenciones Psicoeducativas de prevención en Violencia, *Bullying* y *Cyberbullying* en escuelas de gestión Pública”. El objetivo general es comprender la enseñanza a propósito de los aprendizajes que el estudiante reconoce adquirir en su práctica pre-profesional. Entre los objetivos específicos propuestos se encuentran el reconocimiento de las competencias adquiridas según los propios estudiantes y el análisis de las prácticas y materiales docentes que parecen contribuir con esta adquisición. La metodología que guía el estudio es de tipo cualitativo debido a que la finalidad de este trabajo es obtener una comprensión holística, integral de la complejidad de los aprendizajes de los estudiantes. Esto posibilitará reflexionar sobre las prácticas docentes que se llevan a cabo en el Proyecto de Extensión, e identificar las más potentes para la enseñanza en este contexto. El proyecto se enmarca más específicamente dentro del enfoque de la investigación narrativa. El diseño es de corte naturalista: los datos serán producidos a través de una entrevista focalizada estandarizada a los estudiantes pasantes, utilizando además, el análisis documental y del material fotográfico. La población se conforma por estudiantes que realizaron su práctica de pasantía en el proyecto mencionado que cursaron la asignatura Psicología Educativa durante el primer cuatrimestre de 2014. La recuperación de las prácticas docentes se llevará a cabo a través del análisis documental de las relatorías y el diseño de las intervenciones, como así también de un diario de clase. Pudo observarse que el proyecto permite un aprendizaje integral y pertinente para el desempeño del rol profesional con tensiones constantes entre el psicólogo educativo ideal y el real. Además, surge un obstáculo en la integración entre “saber hacer”, “ser” y “saber” y se ha advertido el establecimiento de una mirada especular entre lo que tiene valor para sí y lo que luego se observa en la práctica, lo cual creemos puede abordarse con el ejercicio reflexivo de la práctica.

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE

Nivel Superior; Formación profesional en Psicología; Competencias del estudiante;
Práctica pre-profesional

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Profesional de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria pretende reflexionar sobre un espacio de extensión a la comunidad en el que han realizado sus prácticas pre-profesionales los alumnos de Psicología Educativa ubicada en el 5to. Año de la carrera de la Licenciatura en Psicología de la UNMDP. El tema seleccionado se encuadra dentro de uno de los ejes propuestos en la Especialización, denominado “prácticas en el aula”, que busca en el aprendizaje razones para leerse.

La práctica docente es una actividad compleja; una de sus preocupaciones se centra en facilitar el aprendizaje, lo cual supone trabajar constantemente en la planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el enfoque metodológico y en el diseño de actividades e indagar permanentemente en las formas que las propuestas establecen relaciones con lo que se aprende. Este trabajo se centró en el análisis de la práctica de extensión comunitaria en la cual los estudiantes experimentaron el quehacer profesional, no en su dimensión de práctica de extensión sino en relación a la función docente que permite a los alumnos aproximarse al rol de futuros psicólogos. La reflexión sobre esta práctica permitió analizar la experiencia que los alumnos adquieren para, a partir de esa instancia, reflexionar sobre las competencias que los estudiantes desarrollaron o potenciaron. A partir de ellas pudimos pensar en las competencias que los docentes exhibieron y las estrategias de enseñanza que mejor propiciaron el desarrollo o la potenciación de aprendizajes conceptuales, técnicos y actitudinales.

La práctica de pasantía en cuestión cobró forma a través del grupo de extensión universitaria denominado “Intervenciones Psicoeducativas de prevención en Violencia, *Bullying* y *Cyberbullying* en escuelas de gestión Pública” el cual se circunscribe a la ciudad de Mar del Plata—específicamente a los segundos años de dos escuelas municipales y el colegio pre-universitario dependiente de la UNMDP. Es oportuno señalar que este espacio en el que los estudiantes de la materia Psicología Educativa

del 5to año de la carrera de Psicología de la UNMDP realizaron sus 50 hs de prácticas no fue un espacio diseñado pedagógicamente para la formación específica del área.

El proyecto de extensión tenía los encuentros planificados sistemáticamente con temáticas, objetivos y conceptos a trabajar en cada intervención. Lo que no estaba definido previamente era la estrategia –la forma— a utilizar para trabajar los contenidos y lograr los objetivos. Esto brindó un encuadre que pudo haber otorgado tranquilidad a aquellos estudiantes que querían realizar una pasantía en la que la incertidumbre por el ejercicio profesional estaba minimizada debido a su especificidad.

Los estudiantes debían en su ejercicio de práctica pre-profesional materializar los objetivos a través de actividades recurriendo a la creatividad y/o experiencias previas de cada uno. Luego de acordada la actividad, se esperaba que la organizaran y llevaran a cabo. El encuentro de 15' antes de cada intervención era utilizado para ajustar detalles y aquel posterior a la misma servía como una descarga de lo que circulaba emocionalmente conjuntamente con la elaboración de hipótesis y la reflexión de lo acontecido. Alguien del grupo se encargaba de realizar una relatoría de cada encuentro y se compartía al resto. Las relatorías no era una actividad obligatoria sino voluntaria.

La intervención ha sido un trabajo totalmente grupal a excepción del análisis de las encuestas administradas en el que cada pasante se encargó de analizar un grupo y pasar sus datos al resto. Esto ha implicado un esfuerzo en la organización, en el trabajo colaborativo, en la implicancia que cada uno como un aporte significativo a la práctica.

A propósito de esta experiencia, entonces, en el apartado I exponemos un recorrido de la temática vinculadas a la extensión en general y su expresión en nuestra Universidad y Facultad en particular, las diferentes concepciones teóricas referidas a las competencias y la explicitación de las mismas en nuestro proyecto de extensión objeto de investigación. En el apartado II, presentamos los fundamentos teóricos de una metodología cualitativa desde la perspectiva narrativa y exponemos el procedimiento

de selección de los participantes, el instrumento de recolección de las narrativas y las técnicas utilizadas para el análisis y construcción de explicaciones.

En el apartado III se analizan las entrevistas realizadas a los estudiantes, como así también los bloques de su monografía y las relatorías articulando con los conceptos teóricos y las propuestas que pueden pensarse en ese espacio de extensión para emplear y transferir los conocimientos obtenidos en el proyecto a la práctica docente.

Para finalizar, en las consideraciones finales, se observa que el proyecto permite un aprendizaje integral y pertinente para el desempeño del rol profesional, dándose tensiones constantes entre el psicólogo educativo ideal y el real. Asimismo, surge un obstáculo en la integración entre “saber hacer”, “ser” y “saber”. Finalmente, la mirada especular entre lo que tiene valor para sí y lo que luego se observa en la práctica constituye un núcleo especialmente interesante de ser transformado en objeto para el ejercicio reflexivo de la práctica.

Definición de las preguntas de investigación

- a) ¿Qué aprendizajes reconoce el pasante de la materia Psicología Educativa en el transcurso y luego de su práctica pre-profesional?
- b) ¿Qué cuestiones resultan significativas para el ejercicio de su práctica pre-profesional?
- c) ¿Qué prácticas y materiales docentes parecen propiciar estos aprendizajes?
- d) ¿Qué podemos concluir acerca de modos de potenciar la intervención docente en estos contextos?

Objetivo General

Comprender los aprendizajes que el estudiante reconoce haber adquirido en la práctica pre-profesional en el marco del Proyecto de Extensión “Intervención psicoeducativa de carácter preventivo sobre la temática *Bullying* y *Ciberbullying* en

escuelas de gestión Municipal y en el colegio pre universitario de la UNMDP” en la Facultad de Psicología

Objetivos Específicos

- Identificar, a partir de los aprendizajes reconocidos por los pasantes en su práctica pre-profesional, las diferentes competencias relacionadas con el saber (teoría), saber hacer (práctica) y el ser en la intervención psicoeducativa de carácter preventivo sobre la temática *Bullying y Cyberbullying* en dos escuelas de gestión municipal y en el colegio pre-universitario de la UNMDP
- Identificar momentos significativos para el ejercicio de la práctica pre-profesional
- Analizar las complejas relaciones entre las prácticas y materiales de enseñanza y los aprendizajes referidos
- Proponer la construcción de nuevas estrategias de enseñanza que potencien aún más los aprendizajes en el marco de la práctica extensionista.

MARCO CONCEPTUAL

Como adelantáramos, el tema seleccionado —el desarrollo de las competencias de los estudiantes en las prácticas pre-profesionales— se encuadra dentro de uno de los ejes propuestos en la Especialización que se denomina “prácticas en el aula” y pretende realizar una lectura crítica sobre aspectos ligados en primera instancia a lo que los estudiantes explicitan sobre su práctica pre-profesional para posteriormente poder repensar una propuesta pedagógica pertinente que nos permita mejorar la calidad de la enseñanza. El espacio de la práctica no fue un espacio pensado principalmente como un espacio de aprendizaje formal sino más bien como un espacio en donde lo que primaba era la extensión a la comunidad, entendiendo así en sus orígenes a las funciones de la Universidad como funciones separadas y compartimientos estancos respecto de la investigación y docencia. Poco a poco se fue complejizando en su devenir; se instaló un diseño pedagógico que pretendía contribuir a la formación

profesional y posteriormente nos permitimos mirar y reflexionar en profundidad sobre las prácticas pedagógicas para que nos permitan aprender de la propia actividad.

La práctica docente es una actividad compleja y desde hace tiempo ha roto el maridaje que la unía al aprendizaje (Litwin, 2008), lo que permite focalizar en la planificación de los procesos de enseñanza, en el enfoque metodológico, en el diseño de actividades e indagar permanentemente lo que se trasmite en lo que podemos llamar buena enseñanza, tanto en el sentido moral como en el filosófico (Yedaide, 2013).

La práctica de la Extensión en la Universidad Argentina

Diferentes gobiernos y agrupaciones universitarias (Celman, 2012), desde la Reforma de 1918, reconocen y sostienen que docencia, investigación y extensión son ejes estructurantes de la institución universitaria. Sin embargo, comprenden acciones, espacios y tareas encarnadas en sujetos sociales concretos que se construyen en situación con otras instituciones y sujetos, en proyectos socioeducativos de implicancias singulares, límites borrosos e impactos no siempre previsibles. La importancia de cada uno de estos ejes ha variado a través del tiempo. Es por ello que tomaremos dos de ellos, “docencia” y “extensión” para reflexionar sobre las competencias que pueden desarrollar los estudiantes que cursaron las prácticas pre-profesionales del último año de la carrera de psicología denominada Psicología Educativa. Además, nos permitirá re-pensar el ejercicio de la docencia y las estrategias de enseñanza que potencien aún más los aprendizajes en el marco de la práctica extensionista definida como un territorio complejo y multi-actoral y multi-referencial.

En 1973, Paulo Freire fue uno de los primeros en advertir acerca de las distintas connotaciones del término extensión (Raffaghelli en Menéndez, 2013). Una primera acepción se refiere a la extensión en cuanto a acciones de transmitir, dar, donar, entregar desinteresadamente algo a alguien. Una segunda acepción relaciona a la

extensión con la acción de imposición o sustitución de una práctica o idea por otra, y la tercera acepción vincula a la extensión con el diálogo y el trabajo colaborativo donde teoría y práctica se aúnan en el concepto de praxis colectiva que se produce en el trabajo en comunidad. Creemos que esta tercera acepción ha guiado nuestra práctica de la extensión tanto hacia la comunidad como al interior del grupo de estudiantes que realizó la práctica de pasantía pre-profesional.

Para Menéndez (2013) la extensión universitaria se ha ido resignificando o re-semantizando, fortaleciéndose como función sustantiva y desarrollándose en sus otras tres dimensiones: pedagógica, dialógica y social como *agente de transformación*. Cuando se habla de diálogo se habla de problematizar, criticar, reflexionar, lo que parte de comprender a cada una de las personas insertas en su propia realidad como verdadero sujeto de transformación. Lo que se pretende es la problematización del propio conocimiento en su indiscutible relación con la realidad concreta, en la cual se genera y sobre la cual incide, para comprenderla mejor, explicarla y transformarla, de modo de permitir un retorno crítico a la acción. La condición fundamental para el establecimiento de la comunicación y el diálogo se da sobre la base del vínculo que podamos establecer con todos los participantes del medio social donde la práctica se lleva a cabo.

La Red de Extensión Universitaria (2014) respondiendo a la pregunta de lo que es la extensión universitaria, la entiende en virtud de la relación existente entre la Universidad y la Sociedad. La Resolución N° 692/12 del Consejo Interuniversitario Nacional plantea que la comunidad académica considera que la extensión se relaciona con 'producir' en función de las problemáticas y demandas que surgen en la vinculación de la Universidad con la sociedad, lo que implica que debe realizarse en el marco de un proceso dialéctico en el que la sociedad y universidad se enriquezcan mutuamente. En este marco adquiere relevancia el rol de las universidades nacionales en los procesos multiactorales de generación de conocimiento, aprendizaje y la

resolución de los problemas de los territorios en los que estas se insertan, siendo necesario crear las condiciones para esta construcción conjunta.

Las líneas estratégicas de acción en la agenda de trabajo de la Red de Extensión Universitaria del Consejo Interuniversitario Nacional (REXUNI) incluyen a la inserción curricular de la extensión como parte del Plan Estratégico Nacional de Desarrollo de la Extensión Universitaria aprobado por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el Acuerdo Plenario nº 811/12 del 26 de marzo de 2012. Este eje de trabajo es una de las seis líneas estratégicas planteadas para el período 2012–2016.

En lo que hace a las universidades de los países latinoamericanos y caribeños, también se destacan los avances que se vienen dando en la materia en estos últimos años. Esto se ha visto reflejado en los congresos nacionales de extensión realizados en diversos países de la región y en los congresos iberoamericanos de extensión, fundamentalmente en los dos últimos realizados en la República Oriental de Uruguay, con sede en la Universidad de la República (UdelaR) (2009), y en la Argentina, con sede en la UNL (2011). Esta línea de trabajo ha sido incorporada en la agenda permanente de la Unión Latinoamericana de Extensión Universitaria (ULEU) quien ha tomado la responsabilidad de organizar los congresos iberoamericanos de extensión desde su constitución —en el año 1999— a la fecha. Cada uno de estos congresos se ha constituido en un importante espacio académico de análisis, debate y reflexión acerca del desarrollo teórico, conceptual y metodológico de la extensión universitaria y cuenta con una destacada participación de universidades y organizaciones sociales representativas de toda la región.

La extensión universitaria como dimensión pedagógica

La extensión universitaria ha sido entendida por autores como Brown y Raffaghelli (en Menéndez, 2013) como un espacio de prácticas sociales compartidas y colaborativas para la construcción de propuestas alternativas. Estas actividades se consolidan mediante las acciones conjuntas que se tejen en los escenarios

sociales/culturales/históricos con el propósito de comprender e intervenir de manera creativa e innovadora en las situaciones identificadas como problemas sociales. La participación en este tipo de proyectos deviene en una experiencia educativa cuando a través de ella se habilitan espacios que permiten el encuentro entre distintos actores sociales. Por lo que la extensión se comprende como acción intersubjetiva de problematización, concientización, reflexión y cambio.

El lugar por excelencia en donde se llevar a cabo la formación de profesionales que puedan desempeñarse en el trabajo, la investigación y la docencia, es en la extensión. Ese ámbito promueve aprendizajes auténticos en que los estudiantes construyen conocimientos estratégicos que implican saber porqué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos en determinadas situaciones concretas, reales. Y denomina al producto que se da en ella “aprendizaje experiencial”. El docente aporta allí su experiencia previa y trabaja en determinadas circunstancias. La riqueza de este aprendizaje y de esta práctica está en la posibilidad de los estudiantes de trabajar en la definición del problema, sobre todo de la vida real entendida como multidimensional. El trabajo en situaciones concretas implica a su vez, un alto grado de responsabilidad, capacidad, el ejercicio de valores y compromiso personal. Esto es posible a través de la reflexión del grupo de trabajo en donde exista un diálogo entre el que enseña y el que aprende, un diálogo que produce conocimiento. El ejercicio de una práctica reflexiva multiplica las ocasiones para que en los estudiantes se forjen esquemas generales de reflexión y regulación articulando momentos de intervención sobre el terreno y tiempos de análisis (Camillioni, 2012).

Para la autora la educación experiencial permite

- la implicación personal del alumno, el desarrollo de su autonomía, responsabilidad, adquisición de autoconfianza. Posibilita además, tomar consciencia de las necesidades e intereses propios y de los demás, desarrollar la toma de decisiones y actuar en consecuencia, compartir el trabajo con otros alumnos de la misma carrera y de otras carreras.

- el desarrollo de la conciencia social, al contribuir directamente a la solución de problemas sociales, generando una identidad social y ciudadana y apreciar los resultados de su trabajo al mejorar la calidad de vida de los grupos sociales con los que interactúa.
- La búsqueda de estrategias didácticas posibilitadoras de la construcción y elaboración de nuevos aprendizajes lleva a plantear como alternativa factible la enseñanza a partir de las prácticas de extensión. Y creemos que su ejercicio es un valioso recurso pedagógico, que permite promover una "actitud" crítica y comprometida en cuanto al rol que como profesional puede tener en la democratización del conocimiento y la generación de cambios sociales innovadores.

El abordaje de los dilemas "éticos" vinculados con toda profesión puede ser estimulado mediante la participación de los estudiantes en este tipo de prácticas, ya que al verse en situación de tratar con problemas reales en medios sociales concretos ellos cuentan con una oportunidad para conocer, asumir y reflexionar sobre las responsabilidades propias de la profesión. Este espacio es propicio para el desarrollo de actitudes y valores que motiven el "compromiso con otros" y la iniciativa, preparándose para adaptarse a los cambios y para ser activos en ese cambio.

Camilloni es un referente en la Universidad Nacional del Litoral por sus aportes al proyecto de incorporación curricular de la extensión. Para ella, la educación experiencial al interior del currículo es una propuesta pedagógica que trasciende su letra escrita y lo ubica en la categoría de *currículum en acción*, es decir, como un currículo que imparte herramientas conceptuales que posibilitan mirar la realidad e intervenir en ella. Intervención que se convierte en experiencia situada y concreta, que aporta nuevas teorías y modifica al alumno al transitarla. Un currículo que nos convoca a mirar al alumno en su devenir y, en este sentido, pensar el aprendizaje-servicio como una experiencia donde los alumnos aprenden el conocimiento académico relacionado con la profesión y, a la vez, son formados en la responsabilidad ciudadana y en la del

trabajo como futuros profesionales. La creación de una asignatura electiva de Extensión Universitaria para los estudiantes de grado de todas las carreras de la UNL tiene como uno de sus objetivos fundamentales lograr que el estudiante “comprenda, mediante la utilización de las herramientas metodológicas adecuadas, el abordaje de las complejas problemáticas sociales y pueda realizar aportes con vistas a favorecer el desarrollo regional y enriquezca su formación integral.

Conjuntamente con la educación experiencial se debe promover un proceso reflexivo, el que no puede ser hecho sino por el propio sujeto. El proceso reflexivo es un proceso por el cual una vivencia o un conjunto de vivencias se convierte en “experiencia” y ésta en un aprendizaje reconocido como tal (Camilloni, 2012). Esta conversión no es ni automática ni fácil, como lo señalan James y Pamela Toole (1995) quienes lo definen como el uso de las habilidades del razonamiento crítico y creativo lo que nos ayuda a prepararnos para actuar bien y aprender de la experiencia y examinar el contexto en el que ocurre la experiencia. Se trata de habilidades que hay que desarrollar intencionalmente en los alumnos que son los que deben asumir esa tarea de manera responsable y consciente. Cuando se trabaja en el marco de situaciones reales, observar, comprender, razonar, dudar y decidir deben convertirse en habilidades inescindibles entre sí. Anticipar y mirar hacia el pasado de cada situación, avanzar y retroceder cuando sea necesario. Analizar y sopesar cada decisión antes y después de encarar las acciones. El estudiante debe comprometerse con los valores y los principios éticos del plan de acción social en el que participa, los de la universidad y los de los grupos a los que destina su acción, con apoyo en los valores de servicio a la humanidad, de integridad y también de eficiencia, porque productos y servicios deben ayudar efectivamente a solucionar los problemas que requieren su dedicación. Y debe desarrollar y demostrar el dominio de las destrezas generales y específicas que son necesarias para cumplir las tareas y lo que es indispensable. Igualmente, debe ser capaz de autoevaluar sus saberes, valores y destrezas para ponerlas con confianza al servicio de otros.

En el mismo sentido Menéndez (2013) postula junto a la dimensión sustantiva y la comunicacional, la dimensión pedagógica de la extensión:

La dimensión pedagógica de la extensión universitaria puede contribuir de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A través de ella surge la propuesta de incorporar las prácticas de extensión en el currículo, planteado desde una perspectiva pedagógica que propone que el conocimiento es más significativo y profundo si tiene origen en los contextos mismos donde los saberes se producen. Las ideas de John Dewey acerca de la importancia de la experiencia, su lugar y su sentido en las instancias de formación, se entrelazan con nuevas ideas en el campo de la educación que hablan de la importancia de los aprendizajes y actividades situadas, y todas ellas intentan justificar esta propuesta.

El desarrollo de las competencias de los estudiantes

Pensar en la implicación de estudiantes a través del ejercicio de la responsabilidad, sus capacidades, valores y compromiso nos remite a pensar en competencias. Prieto (2000) hace el análisis etimológico del término competencia y enriquece este análisis con aportaciones a la delimitación del concepto a partir de otras lenguas, de la normativa en vigor, la terminología psicológica y otras terminologías. En castellano hay dos verbos, *competere* y *competere* que provienen del verbo latino *competere*. Significa ir una cosa al encuentro de otra”, “encontrarse”, “coincidir”. A partir del siglo XV “*competere*” significa incumbir, pertenecer a, dando lugar al sustantivo *competencia* y al adjetivo *competente* para significar apto, adecuado.

En el análisis del lenguaje y el habla contemporánea (Real Academia Española 1992; Moliner 1986 en Prieto, 2000) identifica 6 acepciones al término *competencia*: Es un concepto complejo relacionado múltiples interpretaciones y acepciones. Tales acepciones están relacionadas con diferentes ideas. La idea de *autoridad* (estar bajo la competencia de alguien), *capacidad* (demostró su competencia lingüística en inglés), *competición* (gracias a la competencia bajaron los precios), *cualificación* (a

competencias iguales sueldos iguales), *incumbencia* (estos cometidos son de tu competencia) y *suficiencia* (han certificado su competencia laboral para este puesto).

El concepto de competencias aparece en principio, asociado a los trabajos de McClelland (1973, citado en Sastre Vázquez, Rey, Boubée, Cañibano, 2010). En el contexto empresarial, el término competencia designó un conjunto de elementos o factores, asociados al éxito en el desempeño de las personas. Chomsky (1985), a partir de las teorías del lenguaje, instaura el concepto y define competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación.

Si bien se han dado muchas definiciones sobre este concepto (Meirieu, 1991; Legendre, 1993; Le Boterf, 1994; De Ketele, 1996; Bogoya y Torrado, 2000; Gonczi, 2001; Levy-Leboyer, 1996; Ducci, 1997; Perrenoud, 1998; Sladogna, 2000; Lasnier, 2000; Roegiers, 2000,2001,2007; Beckers, 2002; Castellanos y González, 2003; Scallon, 2004; Cejas, 2006, citados en Sastre Vázquez, P; Rey, A.M.; Boubée, C; Cañibano, A. (2010) de distintas formas y desde diferentes criterios, el elemento común, en casi todas estas definiciones, es considerar que un proceso educativo basado en la adquisición de competencias incide, fundamentalmente, en la adquisición de unos saberes imprescindibles, prácticos e integrados, saberes que habrán de ser demostrados por las personas. Podría decirse entonces que una competencia es la capacidad puesta en práctica y demostrada de integrar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas y situaciones en contextos diversos. El Consejo Federal de Cultura y Educación Argentina considera a las competencias como un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas entre sí, que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional.

Al decir de Sastre Vázquez et al (2010, p. 569):

El concepto de competencia... integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales,

culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño.

(...) se ha llegado a definir como la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos, los conocimientos en acción, es decir, movilizar los conocimientos y las habilidades en una situación determinada (de carácter real y distinta de aquella en que se ha aprendido), activar recursos o conocimientos que se tienen (aunque se crea que no se tienen porque se han olvidado).

El alumno, mediante lo que sabe, debe demostrar que lo **sabe aplicar**, pero además que **sabe ser y estar**. Una competencia integra los diferentes contenidos que son trabajados en el aula (conceptos, procedimientos y actitudes).

En el mismo sentido Lasnier (en de la Cruz, 2005) define a la competencia como un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación. Y destaca cuatro elementos:

1. *Complejo*. Integración de elementos que permiten realizar tareas complejas.
2. *Integración*. Los componentes de las competencias tienen que estar relacionados en relación sistémica no lineal o simplemente yuxtapuestos.
3. *Adecuación*. La competencia activa las capacidades y habilidades pertinentes a la situación y tarea específica.
4. *Carácter común de las situaciones*. Una competencia no es generalizable a todas y cualquiera de las posibles situaciones profesionales.

Entiende a las competencias, capacidades y habilidades como tres niveles de complejidad en un saber hacer contextualizado. Una competencia está formada por un conjunto de capacidades y éstas por un conjunto de habilidades que son las exigidas

para una ejecución cada vez más compleja. Las habilidades son un saber hacer simple a partir de conocimientos declarativos disciplinares. La capacidad es un saber hacer medianamente complejo que integra habilidades. Exige conocimientos procedimentales y condicionales. Las competencias, en cambio, son un saber hacer complejo que integra capacidades. Son un mega-conocimiento procedimental y condicional que permite movilizar las capacidades de manera estratégica.

El aprendizaje de una competencia exige un proceso organizado y estratégico que se ajusta bien al modelo cognitivo-constructivo y socio-constructivo del aprendizaje humano. Perrenoud (en Checchia, 2009) también plantea que el concepto de competencia representa una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Su definición insiste en cuatro aspectos:

- Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran y orquestan tales recursos.
- Esta movilización sólo resulta pertinente en situación y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas.
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
- Las competencias profesionales se crean en la formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

De otra manera, de la Cruz (2005) puntualiza a la competencia como un saber hacer realizado en un contexto socio-histórico determinado, lo cual habla de la especificidad del conocimiento para el ejercicio de la competencia y del desarrollo de operaciones cognitivas básicas para su adquisición y potenciación. Enfatiza además el desarrollo de la reflexión en la necesidad de llegar a la comprensión y resolución de situaciones de distinta complejidad pero con una incidencia social importante.

La adquisición de competencias tales como la autoconfianza, trabajo en equipo, iniciativa, planificación e innovación, creatividad y flexibilidad (García Ruiz, 2006) parecen ser indispensables para el trabajo en el contexto de la extensión universitaria. En realidad cada una se entrelaza a otra ya que el trabajo en grupo podría provocar flexibilidad, incidir en la autoconfianza, ésta en la iniciativa. Los estudiantes debían organizar los encuentros y si bien estaban planificados, ellos tenían que apelar a su creatividad para llevar la planificación a la práctica, evaluar si algo fallaba y modificar lo necesario para el desarrollo favorable de cada encuentro. Esto los llevaba a sopesar alternativas y tomar decisiones.

García San Pedro (2007, p. 78) sostiene que “(La competencia es)... una actuación originaria de la persona que integra su ser y sus saberes en la capacidad de enfrentarse a contextos de incertidumbre resolviendo con éxito sus demandas. Resulta interesante observar cómo la autora se pregunta de qué modo se da la competencia. Al ser una manifestación transversal de los componentes actitudinal, técnico, procedimental y social plantea que si no confluyen estos cuatro componentes no se podría hablar del logro de una competencia, sino de un componente particular. Es precisamente este rasgo el que demanda el cambio curricular. Ya no puede hablarse de un contenido adquirido o no, sino de una aplicación contextualizada, transferida a una situación de aprendizaje-evaluación concreta. Es justamente esto lo que hace a la extensión un ámbito propicio para el desarrollo de las competencias.

El análisis de las competencias percibidas y atribuidas por los estudiantes hace posible la identificación de índole subjetiva, de aquellas cuestiones que son significativas en sus aprendizajes. Éstas, nos permitirán realizar el análisis a través de las entrevistas realizadas a los pasantes. Serán ellos quienes evalúen sus aprendizajes a través de su propio proceso reflexivo. Además de estas competencias, están aquellas que son observables y medibles (*de índole objetiva*) y las contrastables y certificables que son de índole institucional (Prieto, 2000).

Entendiendo la extensión como un espacio importante para la adquisición de un saber hacer y fundamental para la formación y despliegue del ser del profesional –por lo que implica en cuanto al ejercicio de la responsabilidad, la ética, el compromiso social-, acordamos con Zabalza (2007) como de la Cruz (2005), quienes plantean la necesidad de provocar algunos cambios para pasar de una docencia centrada en la enseñanza y que adquiere en ella su sentido, a un estilo docente cuyo compromiso básico sea propiciar un aprendizaje de calidad en los estudiantes. En este sentido, adquiere especial relevancia la consideración de que es necesario que los docentes cedan el escenario, el protagonismo, la palabra y el tiempo a los estudiantes, pasando a un modelo que sustente el aprendizaje pensado como un proceso dinámico, constructivo, activo, social, contextualizado y reflexivo. Otorgan un papel importante al aprendizaje por experiencia y por la acción, a las actividades de aprendizaje y productos de aprendizaje.

En la extensión aparece el actor social y el medio como una propuesta enseñante más allá de la relación estudiante-docente. Esto desestructura la relación de poder que normalmente se establece en la relación del acto educativo. Cuando irrumpen el actor y el contexto social se desarma la concepción de liderazgo que muchas veces propone el docente en la tarea de enseñar, y puede habilitar de este modo, una rotación de roles (enseñar y aprender) asumida en distintos momentos por los distintos sujetos (Freire, 1970).

En la puesta en funcionamiento del proyecto y en el monitoreo continuo de la implementación, el proceso de reflexión es un ejercicio sumamente útil e indispensable. Schön (1998) postula que en la reflexión desde la acción, el hacer y el pensar son complementarios: el hacer prolonga el pensamiento y la reflexión se nutre del hacer y sus resultados. Es el resultado de la acción el que desencadena la reflexión. La continuidad de este proceso mantiene una investigación permanente sobre la situación y las prácticas pedagógicas facilitadoras que se ponen a disposición del estudiante. El resultado de la acción desencadena la reflexión y es la producción de

una acción satisfactoria lo que lleva la reflexión a una conclusión temporal, abierta hasta que nuevamente el proceso se ponga en marcha otra vez.

En coincidencia con otros autores (Zabalza, 2007 y de la Cruz, 2005) Sastre Vázquez y cols. (2010) creen que bajo el paradigma del proceso enseñanza-aprendizaje por competencias, la concepción de un proceso exitoso es el logro de un “saber actuar” del alumno, es decir ya no se tiene solo el objetivo que el alumno alcance un “saber”. Esta nueva concepción implica: 1) Una institución educativa conectada en redes, 2) Una perspectiva del aprendizaje incluye la interacción y el contexto, 3) Una prioridad de la función propedéutica para la vida y 4) Una profesor como co-educador.

Juliá (2006) indaga las propuestas de competencias básicas y habilitantes de psicólogos británicos que describieron Roe y Bartram (Bartram & Roe, 2005) para la titulación del psicólogo europeo, descripción que cuenta con consenso en el ámbito europeo. Son consideradas propias del ámbito del Psicólogo en general aún cuando los mismos autores las contextualizan en campos específicos de desempeño profesional. Roe entiende a la competencia como “una habilidad aprendida para desarrollar una determinada tarea o rol” (en Juliá 2006 p.195), integrando conocimientos, destrezas, valores personales y actitudes. La perspectiva británica plantea que estas competencias se construyen sobre la base de conocimientos y habilidades adquiridas en la experiencia laboral y por medio del aprender a hacer (Bartram & Roe, 2005). Sin embargo Elliot (en Juliá, 2006) plantea que una actuación competente supone demostrar una realización adecuada en el contexto de una práctica social concreta y no de manera rutinaria y normalizada. Esto implica llevar a la práctica los valores (obligaciones y responsabilidades hacia a los demás) intrínsecos a esa práctica.

Dentro de diversas clasificaciones de las competencias se encuentra la que propone el *Proyecto Tuning (Proyecto Tuning 2008)*, distinguiendo entre competencias genéricas y específicas de cada disciplina. Las competencias genéricas se pueden clasificar en Instrumentales, Interpersonales y sistémicas:

– Instrumentales: Cognitivas, Metodológicas, Tecnológicas y Lingüísticas

Capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, conocimientos generales básicos, conocimientos básicos de la profesión, comunicación oral y escrita en la propia lengua, conocimiento de una segunda lengua, habilidades básicas de manejo del ordenador, habilidades de gestión de la información (habilidades para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas), resolución de problemas y toma de decisiones.

– Interpersonales: Individuales, Sociales

Capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, habilidades interpersonales, capacidad de trabajo en un equipo interdisciplinar, capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas, apreciación de la diversidad y multiculturalidad, habilidad de trabajar en un contexto internacional y compromiso ético.

– Sistémicas: Organizativas y emprendedoras

Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, habilidades de investigación, capacidad de aprender, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, capacidad para generar nuevas ideas (creatividad), liderazgo, conocimiento de culturas y costumbres de otros países, habilidad para trabajar de forma autónoma, diseño y gestión de proyectos, iniciativa y espíritu emprendedor, preocupación por la calidad y motivación de logro.

MARCO CONTEXTUAL

La extensión en la Universidad Nacional de Mar del Plata

En relación a la práctica de extensión en que se desarrolló el proceso pedagógico, el estatuto de nuestra Universidad (2013) plantea el carácter primordial de retroalimentación entre Comunidad y Universidad en una vinculación permanente entre docencia, extensión e investigación. En el año 2013 la Universidad Nacional de Mar del Plata a través de la Ordenanza de Consejo Superior 212/13 define de manera

operativa el Proyecto de Extensión y agrega una cuestión importante referida a la integralidad y pertinencia. Con la definición intenta promover la integralidad en el sentido de unir las funciones de extensión, investigación y docencia en los proyectos, aunque de manera expresa se admiten proyectos que aunque no sean interdisciplinarios o integrales, por su relevancia sean de interés tanto para la institución universitaria como para las instituciones y organizaciones sociales y civiles implicadas.

Facultad de Psicología de la UNMDP

La sección I, Título VI, el Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata (2013) propone a la extensión universitaria como una herramienta para mejorar la calidad de vida de los habitantes de su sociedad y para ello se incentivarán programas que permitan la participación activa, organizada y eficaz de grupos interdisciplinarios integrados por docentes, alumnos y graduados. Establece que la función primordial de la extensión es garantizar el proceso de transferencia académica e inserción curricular de los contenidos y/o metodologías extraídos del contacto con el medio.

Si bien La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ha evolucionado desde un punto en que se daba importancia primordial a la docencia hacia otro en donde ubica en un mismo nivel de importancia a la Investigación, la Extensión y la Transferencia, no aparecen explícitos los vínculos con la función educativa. Desde su reapertura, recién a fines del año 2013, se organiza una Jornada de Extensión denominada “Trazando Puentes”, destinada a aunar las funciones que tiene la Universidad como son la Investigación y la extensión. Buzzella (2013) – Secretaria de Extensión de la Facultad de Psicología- en una entrevista propone estas jornadas como un inicio para comenzar dar a conocer a los estudiantes qué proyectos y qué investigaciones se están realizando en el ámbito académico de esta facultad. Era una forma de acercar a extensionistas e investigadores. Ella considera que es un déficit de la Universidad el hecho de que sus misiones –Docencia-Investigación y Extensión-

no estén integradas. Es el primer esfuerzo para armar proyectos integrales y que redunde en la calidad educativa. El proyecto de extensión en sí mismo debe tener espacios de intervención y otros de planificación, además de uno pedagógico en donde el estudiante se conecta con material teórico específico. Hay que destacar que los proyectos no forman parte de la currícula de grado aunque algunos ofrecen el espacio para los diferentes trayectos de Prácticas Electivas Pre Profesionales (PEPP). De todos modos, este nuevo enfoque nos permite hacer foco en la práctica extensionista como objeto de análisis para elaborar un diseño pedagógico que impacte de manera positiva en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

La historia del trabajo en el Proyecto de extensión

El Proyecto de Extensión denominado “Intervenciones Psicoeducativas de prevención en Violencia, *Bullying* y *Cyberbullying* en escuelas de gestión Pública” estaba integrado por 12 personas. La directora y dos docentes formábamos parte de la Cátedra de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNMDP. 2 alumnas extensionistas que ya habían cursado y aprobado la materia y un estudiante que se había postulado y obtenido una beca de extensión en nuestro proyecto que también había cursado la materia. Las intervenciones durante el año 2014 se realizaron en dos instituciones municipales de carácter público municipal y en el colegio pre universitario que tiene esta Universidad Nacional de Mar del Plata.

La modalidad de contacto y trabajo con las instituciones se relacionaban con la demanda que la Directora de las escuelas medias de la ciudad de Mar del Plata y el Director del EOE del colegio pre universitario local hacen a los docentes de la Cátedra de Psicología Educativa durante el año lectivo anterior, durante el cual se realizaron intervenciones esporádicas y charlas para los integrantes de los EOE de los equipos de las Escuelas Públicas Municipales durante el año 2013. Estas charlas formaban parte de las actividades de investigación en el Grupo que investigaba la temática del *Bullying* en esas escuelas y como forma de devolución se llevaron a cabo aquellas actividades.

El proyecto se llevó a cabo durante el año 2014 por primera vez de manera sistematizada, ampliando la mirada no sólo a la problemática del *Bullying* sino a formas de violencia en sentido genérico, con todo lo que ello implica: discriminación, prejuicios, maltrato verbal, físico, entre otras.

Esa sistematización consistía en elaborar una determinada cantidad de encuentros 6 en total, llevados a cabo cada 15 días. Cada encuentro tenía una temática definida previamente de manera estratégica en el abordaje de la violencia. Los temas y los objetivos estaban prefijados y establecidos con objetivos específicos a lograr en cada encuentro. Lo que el grupo hacía con el tema y los objetivos era crear una actividad que se consensuaba en el grupo. Los estudiantes debían proponer actividades, buscar películas, recortes en medios de comunicación escrita, canciones, generar espacios de encuentro para la circulación de la palabra.

La incorporación de los pasantes al proyecto no fue pensada desde lo pedagógico sino como una forma de acceso a una experiencia relacionada con lo educativo por la propuesta específica que tenía el proyecto y además porque la directora y una de las docentes a cargo trabajábamos en la cátedra. De tal modo, era un lugar de fácil acceso, rápido y al pasante le aseguraba comenzar de manera efectiva la práctica, comparado con el resto de los estudiantes que debía esperar a la publicación del listado de escuelas públicas o bien acudir a alguna institución privada.

El inicio para la coordinación de las prácticas de los pasantes no tuvo mayores inconvenientes por lo menos en lo que a inserción en la institución y sostén emocional llevado a cabo. Algo en lo que no reparé en el inicio y que no se pudo modificar debido a que los estudiantes ya estaban inscriptos en su comisión de supervisión es, que los propios estudiantes (aunque no todos) estaban en la supervisión con la misma docente que llevaría a cabo la práctica. Creo que esto pudo condicionar al pasante en tanto que en los momentos de supervisión no pudieran expresarse con total libertad si tuviese que realizar una crítica al rol que el psicólogo educacional llevaba a cabo. Tampoco podrían tener un contacto pleno con la institución como el resto de los pasantes que se integraban al EOE, aunque sí pudieron realizar algunas entrevistas a docentes, directores, padres e incluso a un psicólogo miembro del EOE. Esto generaría una

tensión con el espacio de extensión. Creo que estas circunstancias se relacionan con responder demasiado rápido a la demanda por la ansiedad que provocaba el encuentro de un lugar (como sea) para realizar la práctica y se vincula directamente a aquello primeramente establecido de que no fue un espacio pensado para el aprendizaje del rol (en la dimensión pedagógica) sino como experiencia de extensión.

Se planificaron 6 encuentros para cada una de las 3 instituciones, cada una de ellas con dos divisiones. Todas las intervenciones se hicieron en los segundos años. En el primer encuentro se tomaba una encuesta sobre la problemática del *bullying* y con los datos obtenidos se llevaba a cabo la intervención. Con estos datos más los análisis de las intervenciones, al final del proyecto los pasantes debían elaborar un informe de la institución en la que habían hecho su pasantía o en la que habían realizado la mayor parte de sus intervenciones. Un último encuentro de cierre y auto evaluación: Los estudiantes en el taller, los pasantes en su experiencia y los docentes en lo que respecta a sus objetivos de taller y de docencia para con sus estudiantes de pasantía. Habría que agregar además, la evaluación propia como docente e implementación de las estrategias pedagógicas utilizadas a fin de retroalimentar esta reflexión.

Para la coordinación de los encuentros, la socialización del conocimiento y el manejo de información necesaria para los encuentros se dispuso la apertura de un grupo de Facebook. Allí los integrantes del grupo compartían información necesaria y alternativa, proponían lugares de encuentro y permitía crear grupalmente algunos encuentros, distribuir bibliografía e ir monitoreando la práctica de manera que la información llegue a todos ya que era un grupo diverso y a los encuentros no asistían todos los integrantes.

El grupo que intervenía se juntaba 15' antes de comenzar afuera en la escuela indicada. Nos contactábamos con el responsable acordado y cada vez que terminaba un encuentro utilizábamos unos 10 o 15' posteriores a la actividad, generalmente se daba afuera del colegio en donde cada pasante contaba sus vivencias del encuentro, una especie de puesta en común que calmaba ansiedades propias de la práctica y servía de evaluación de cada encuentro. Estas sensaciones se volcaban luego a las relatorías que hacía un pasante cada vez. A manera de reflexión sobre la actividad, las sensaciones

que se ponían en juego en el estudiante en particular lo cual le permitía confirmar o rectificar alguna actitud, actividad o forma de posicionarse para los nuevos encuentros.

Descripción de aspectos de la asignatura Psicología Educativa

La materia Psicología Educativa está ubicada en el último año de la carrera de Psicología y es una de las 4 áreas de la psicología que el estudiante debe transitar junto a Psicología Clínica, Jurídica y Laboral. Los objetivos que propone la materia para los estudiantes tienen que ver con que puedan, al finalizar la cursada, producir un conocimiento original e integrado a partir de diferentes modelos teóricos, pudiendo aplicar la(s) teoría(s) para el análisis de la realidad del ámbito educativo. Esto, tanto en los niveles micro como los macro institucionales. Además, que puedan posicionarse en el rol como futuros psicólogos e identificar un sistema de actitudes deseables, de manera ética, comprometida con el contexto socio-histórico en el que ejerce la práctica.

El estudiante debe llevar a cabo diversas actividades obligatorias para aprobar la materia como la realización de 50 hs reloj de Prácticas Institucionales que pueden realizarse en Equipos de Orientación Escolar (EOE) de Escuelas Públicas o Privadas, en los distintos niveles educativos. El equipo docente de la materia permite otras alternativas que vinculen al estudiante con la inserción laboral del Psicólogo Educativo. Dentro de estas alternativas se incluyó la práctica de pasantía en el proyecto de extensión.

El estudiante-pasante en los EOE puede realizar observaciones, registro de emergentes en las diferentes actividades psico-educativas, realizar hipótesis e intervenir siempre bajo la supervisión del psicólogo o profesional responsable de este trayecto de formación. El estudiante deberá reflexionar acerca del rol en el que tiene que situarse para su práctica en el ámbito específico.

Finalizando su práctica, el estudiante considerará a la Institución como un todo y realizará un Informe donde focalizará y analizará alguna de las demandas o

problemáticas de la escuela, los recursos con que cuenta y elaborará una propuesta de intervención posible y pertinente.

Cabe destacar que esta actividad de informe en el caso de los estudiantes que realizaron su práctica en el Proyecto de extensión, lo han realizado al director de la Institución y al director del Grupo de Extensión, analizando el proyecto en sí mismo y su implementación en la institución en la que se ha realizado la experiencia de pasantía. Podría visualizarse de antemano una mirada sesgada de la institución ya que los pasantes sólo asistieron a la institución en los horarios de implementación de talleres y prácticamente no han tenido contacto con los integrantes de los EOE de ninguna de las instituciones (una de ellas no poseía equipo).

Otra actividad obligatoria que los estudiantes de la materia deben realizar es la actividad de Supervisión de las prácticas de pasantía, tanto las realizadas en los colegios como de las propuestas alternativas. Los docentes de la cátedra están a cargo de ellas, que se efectuaban en la Facultad de Psicología. La misma se da en dos modalidades:

Obligatoria: actividad con una frecuencia de una vez a la semana, de característica grupal, de una duración 1 hora 30 minutos. Se creó para responder a las necesidades de formación de los estudiantes y las ansiedades producidas por el contacto con la realidad, durante las prácticas institucionales.

Optativa: que es solicitada por los estudiantes según las necesidades de monitoreo de la propia práctica.

La supervisión una actividad de tipo grupal y tiene por finalidad la construcción guiada
- en los aspectos conceptuales, actitudinales y procedimentales
-de respuestas que la práctica institucional demande, además de la contención emocional.

El momento elegido para esta actividad previo al comienzo de la práctica institucional, durante y hasta la finalización de la devolución diagnóstica a la institución, marca la intención educativa del proceso de cesión y traspaso paulatino, de las

responsabilidades del docente al estudiante. Culminando con una situación de mayor autonomía.

La inserción en el campo y la interacción con las situaciones de la realidad permiten al estudiante reconocer la demanda como así una prueba sobre las posibilidades personales de dar respuesta. La necesidad creada por la demanda transforma los contenidos de la materia en lógicos y psicológicamente significativos. El contacto del docente con el estudiante a través de la supervisión permite reconocer el avance logrado en el proceso de cesión y traspaso para el ejercicio de la práctica profesional.

Los estudiantes deben además realizar una MONOGRAFIA constructiva en bloques, desde una concepción constructivista que se desarrolla individualmente, pero incluye momentos de interacción grupal.

Competencias específicas de la disciplina

Para el caso que convoca esta investigación hemos partido de la base de los objetivos que propone la cátedra en su PTD. De esos objetivos inferiremos las diferentes competencias que se relacionan directamente con el ámbito de ejercicio profesional y a partir de allí lo que los estudiantes dicen haber adquirido.

Por lo tanto competencias específicas podrían ser, la capacidad de producir un conocimiento original e integrado a partir de diferentes modelos teóricos, poder aplicarlos al análisis de la realidad del ámbito educativo (saber), implementar estrategias pertinentes para el análisis, evaluación e intervención posibles en ese campo (saber hacer) y posicionarse en el rol como futuros psicólogos e identificar un sistema de actitudes deseables, de manera ética, comprometida con el contexto socio-histórico en el que ejerce la práctica (ser).

MARCO METODOLÓGICO

En virtud de la naturaleza del problema y los objetivos propuestos, la metodología utilizada en este estudio es de corte cualitativo, de tipo exploratorio con un enfoque narrativo, pues adquieren relevancia la interpretación y la comprensión centrándonos en los aspectos subjetivos (Valles, 2000). La perspectiva narrativa permite dar sentido a las propias acciones y construir los propios significados, haciendo inteligible para el narrador aquello que relata (Clandinin, 2006; McEwan, 2005).

Esta perspectiva resulta especialmente útil en la investigación educativa, porque la narración aborda lo que se hace, lo que el narrador interpreta acerca de su acción y lo que interpretan aquellos con quienes interactúa en este caso la investigadora (Erickson, 1989). Al respecto Clandinin y Connelly (1998) plantean que la educación reside en el núcleo de la indagación narrativa ya que se entrelaza con el vivir y con la posibilidad de volver a contar nuestros relatos de la vida:

Mientras aprendemos a contar, a escuchar y a responder ante los relatos de los maestros y de los niños, imaginamos consecuencias educativas significativas para los niños y para los maestros en las escuelas y para los profesores en las universidades a través de contactos recíprocos entre las escuelas y las universidades. Ninguna persona, y tampoco ninguna institución, abandonaría a este futuro sin transformarlo (Clandinin y Connelly, 1998: 246-247).

Para estos autores un aspecto formativo en las aulas y las escuelas, que inauguraron estas comprensiones experienciales y narrativas sobre la influencia duradera de las experiencias vitales de los docentes, fue la concepción del currículo como un transcurso de vida, como un viaje que continuamente emerge y cobra forma a lo largo de su recorrido. Esta interpretación experiencial del currículo requiere que “todas las cuestiones de la enseñanza y del aprendizaje -todos temas curriculares- se consideren desde el punto de vista de las personas involucradas” (Clandinin y Connelly 1988:4).

Bruner afirma que la narración es una modalidad de pensamiento que permite organizar la experiencia. Al narrar adoptamos una perspectiva, contamos los acontecimientos desde una determinada posición y vamos construyendo una trama que supone una mirada que enuncia ciertos aspectos. Es decir, una misma serie de acontecimientos pueden dar lugar a distintos relatos contruidos por la misma persona en diversos momentos, esto genera una nueva configuración que permite observar otros significados. (Bruner, 1991: 77)

La perspectiva narrativa permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de los relatos, atribuyendo significados al pasado, con referencia al presente y a las concepciones personales. Las circunstancias acontecen en contextos sociales, culturales e institucionales que les otorgan sentido y se interpretan en función de la interacción de los sujetos con su entorno (Álvarez y Porta, 2012:81).

Siguiendo algunas expresiones de Bachelard, podemos destacar que el mejor método científico es aquel que toma como una unidad de sentido, la relación interactiva y cambiante que une al sujeto con su medio, en donde los sujetos participan en el juego entre mutación y estabilidad, entre innovación y diferenciación. (Faraco y Gramigna, 2009) El pensamiento narrativo permite no sólo un análisis crítico sino también propicia el diálogo entre diversas perspectivas, competencias y formas de pensamiento. Es una herramienta para pensar acerca de la experiencia, penetrar en la identidad, los significados y el saber práctico (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010).

Se entendió al currículo desde una perspectiva que lo vincula con la práctica educativa y la realidad curricular, que reivindica lo que acontece en el ámbito educativo como proceso, como lo vivido o como lo oculto en el aula en particular, en nuestro caso en la práctica extensionista. En este sentido es necesario de-velar la cultura escolar ya que interesa documentar lo que no está documentado (Westbury, 2003).

Técnicas de investigación

Teniendo en cuenta que planificamos el proyecto desde los últimos meses de 2014, las entrevistas se realizaron a los estudiantes que cursaron la materia Psicología Educativa durante el primer cuatrimestre del año 2014. Posteriormente, en el mes de agosto del año 2018 se retoma el trabajo, ya con el análisis del material recopilado con el objetivo de poder presentar el trabajo entre finales del año 2018 o comienzos del 2019.

La muestra se conformó por 4 estudiantes de la Facultad de Psicología que cursaron la materia Psicología Educativa y que realizaron su práctica pre-profesional de 50 horas en el Proyecto de extensión durante el primer cuatrimestre de 2014. Los instrumentos utilizados para el análisis cualitativo son la entrevista focalizada y el análisis documental. Simultáneamente, se realizó la revisión de la literatura referente a competencias, extensión en la universidad e investigación narrativa.

Por una parte, la entrevista focalizada busca obtener, recuperar y registrar la experiencia vivida en la memoria de los estudiantes. Este tipo de entrevista cuenta con un esquema fijo de cuestiones, pero las preguntas no se encuentran estandarizadas, aunque sí ordenadas y formuladas. Por medio de ella se pretende ampliar sistemáticamente el conocimiento sobre un problema mínimamente estructurado (Valles, 2000). Por otra parte, los documentos escritos y visuales –fotografías- que producen los estudiantes para aprobar su materia (monografía constructiva) como de las fotografías de los diferentes encuentros tomadas a lo largo de la implementación del proyecto, serán objeto de análisis. Además, las relatorías que llevan a cabo docentes, estudiantes y los aportes realizados a través del grupo de Facebook (creado para la organización y comunicación del grupo y el diseño de las intervenciones), permitieron una mirada más abarcativa y/o profunda. La propuesta pedagógica planteada para las intervenciones y las evaluaciones de proceso que se llevaron a cabo, pusieron de relieve aquellas estrategias que potenciaron los aprendizajes. Los documentos tienen un carácter único en su producción y revelan su carácter histórico.

Para el análisis de los datos se empleará un enfoque interpretativo de los significados de los propios actores (Goodson 2005; Clandinin, Steeves y Chung 2008).

A la fecha de la aprobación del anteproyecto, se inició un rastreo bibliográfico, y al mismo tiempo se llevó a cabo los concursos de sustanciación de cargos docentes regulares en la cátedra que ejercía la docencia. En el inicio del año 2015 (febrero y marzo) se llevó a cabo la realización de las entrevistas a los estudiantes-pasantes que habían integrado el grupo de extensión sobre la temática de *Bullying*. Del total de estudiantes pasantes que integraban el grupo, 3 pertenecían a la comisión que estaba a mi cargo y 1 pasante estaba en otra comisión.

Tras la decisión de dejar el cargo temporal como docente de la materia y retirarme de la extensión, dejó de implementarse también el proyecto. Desde ese entonces he permanecido ajena al quehacer institucional universitario hasta que en el año 2017. Desde entonces con el objeto de realizar prácticas en el marco de una nueva especialización que curso, el trabajo de campo y mi nueva posición como docente me interroga sobre aquella práctica realizada. Además, comprendo el enriquecimiento que se podría obtener del trabajo al poder reflexionar aquella experiencia. El retorno al trabajo ha tenido obstáculos, por ejemplo la imposibilidad de contactar a aquellos estudiantes para pedirles el permiso para utilizar sus nombres, para aclarar algunas respuestas que en esta nueva instancia me parecen necesarias profundizar. Es posible que sirva esta ocasión para reformular mis propias preguntas. Por tal motivo se decidió sustituir sus verdaderos nombres por letras iniciales establecidas alfabéticamente. Pueden encontrarse en el anexo tanto el consentimiento informado como los diferentes materiales de análisis (entrevistas, bloques monográficos, relatorías, captura de pantallas del grupo de Facebook).

En los meses de Agosto y Setiembre de 2018 la tarea a desarrollar tuvo que ver con identificar criterios utilizados en los registros de autoevaluación; en la construcción de categorías y en el análisis de la información obtenida, desde un enfoque interpretativo de los significados de los propios actores (Goodson 2005; Clandinin, Steeves y Chung

2008). Cuando se investiga desde el enfoque interpretativo, se ponen en juego dos narrativas (Vain, 2012:40): la que hacen los sujetos acerca de sus prácticas (en este caso, los estudiantes que dan clase a sus pares), y las que hacemos los investigadores (en el presente trabajo, las docentes a cargo de los prácticos).

Análisis del material

Se identificaron alfabéticamente cada una de las entrevistas para cada uno de los pasantes, resultando así las denominaciones EA, EB, EC, ED y luego las relatorías iniciando con la letra R de relatoría y la letra establecida para el pasante estudiante, por ejemplo: RA, RB, RC, RD. De la misma forma se identificaron la letra BM los bloques monográficos para cada uno: BM A, BM B, BM C, BM D; éstos, además identificados por fechas cuando haya más de uno. Las intervenciones en el facebook seguirán la misma línea. I A, I B, I C, I D. Se adjuntan también la Historia de mi Experiencia de Extensión. Todos los materiales se pueden encontrar en el Anexo II.

A partir de las entrevistas se pueden elaborar categorías de análisis que nos permitan identificar desde la mirada autoperceptiva del estudiante-pasante las diferentes competencias que dicen haber adquirido, tanto generales como específicas del ámbito de la psicología educativa.

TRABAJO DE CAMPO

Teniendo en cuenta que los procesos de intervención a través del proyecto de extensión y la generación de competencias implican una *tensión entre teoría y práctica*, mediante el análisis de aquello que los estudiantes dicen haber adquirido como competencia intentamos poder reflexionar acerca de las acciones más eficaces para optimizar la enseñanza a través de formas posibles de intervenciones pedagógicas en la extensión. Con una mirada retrospectiva y con sensaciones de aciertos y desaciertos pensamos la práctica docente como diversa, compleja y particular, e

intentamos reflexionar, fundamentar y establecer relaciones significativas que aporten comprensión a las condiciones del diseño pedagógico en este ámbito tan particular y tan enriquecedor como es la extensión.

En principio podemos afirmar que de las acepciones que identifica Moliner (en Prieto, 2000) respecto del término competencia, las más sintónicas con nuestro trabajo son las referidas a capacidad (cierto conocimiento/dominio) e incumbencia (conectado al ejercicio profesional en particular). Las competencias que los estudiantes refieren haber adquirido se relacionan con la práctica concreta, la adquisición de manejos de grupo, por ejemplo, o la puesta en funcionamiento de un proyecto y la manera de jugar el rol de psicólogo educacional.

En estas ocasiones tuve que realizar un esfuerzo por poner en práctica la tolerancia a la frustración. Uno siente que las herramientas se agotan; esto lleva a repensar la situación y la forma de abordarla. EA

Pareciera que el estudiante se exige desde un ideal de psicólogo que tiene incorporado inconscientemente (o por lo menos no de manera explícita) como si tuvieran que saber qué o cómo hacer en la experiencia concreta. Estas sensaciones podrían ser identificadas y trabajadas en el comienzo del curso ellos de modo que pudiesen explicitar qué expectativas tienen en relación a las prácticas, comprendiendo que todo conocimiento profesional debe incluir el esfuerzo de la autopercepción personal. A partir de los relatos que siguen puede pensarse, también, la posibilidad de identificar los propios procesos internos en la construcción del rol para potenciar los aprendizajes:

Esa mirada analítica es eso que construís o que se puede poner en práctica si es algo que tenías e ibas construyendo. EC

Me movilizaba la situación en el momento y fue interesante como psicólogo poder mantener la compostura. Y poder brindar esa contención. ED

*A la hora de realizar la actividad, me sentí relajada, disfrutando de observar cómo los alumnos se divertían, pudiendo interesarme y no aburrirme en ningún momento con todas aquellas cuestiones que iban surgiendo de manera espontánea, siempre posicionándome en el rol de futuro profesional, sin salirme de allí, manteniendo la atención y un posicionamiento ético. **EB***

Este “como si” del ejercicio del rol se construye en el transcurso del tiempo y la experiencia. Se aprende también a no responder a la demanda del otro, a tener esa atención flotante que permite observar, pensar y actuar a la vez en lo que acontece. Poder identificar y discriminar los diferentes momentos, emociones y pensamientos en la construcción del rol en sí mismos para los estudiantes podría ser un agregado de valor en la práctica. Este ejercicio puede ser enriquecido si se analiza desde los modelos teóricos que se ven en el material conceptual de la cursada (PTD, 2013).

La reflexión y la problematización de la propia práctica, las actividades realizadas, los logros obtenidos (previstos o no) facilitan la tarea de establecer relaciones y permiten argumentar el conjunto de decisiones a tomar. Un hecho o acontecimiento no pensado previamente fue que algunos estudiantes se anotaran con el mismo supervisor y docente de práctica profesional. Esto pudo influir en una falta de libertad para trabajar o hablar abiertamente sobre el ejercicio del rol, tal como lo hacen los estudiantes que van a las escuelas.

En los relatos de estudiantes de todos los años lo primero que aparece en ellos es que todo está mal en la persona que ocupa el cargo de Orientador Escolar (“no sabe manejar las situaciones”, “no debe hacer esto o aquello”), partiendo de lo que creo que puede comprenderse como un ideal del Psicólogo armado a través de la carrera. Luego con el transcurrir de la práctica pueden ver lo mismo de manera más integrada, con fortalezas y debilidades; se perciben las situaciones de modo más real. Esto nos conduce a recuperar el comienzo de este dispositivo pedagógico en la extensión—la forma en que se fue desarrollando la extensión en las universidades en general y en nuestra Universidad y Facultad en particular. Como hemos anticipado, la extensión primero fue pensada como intervención ya que era una forma de acercarse a los

estudiantes al rol, al trabajo en la institución escolar. Posteriormente se puede pensar el espacio de manera que sea lo más significativo posible en función de la docencia, con una mayor especificidad de encuadre, con intervenciones que potencien los aprendizajes como podría ser por ejemplo propiciar el aprendizaje reflexivo, ofrecerse el docente como modelo para a partir de allí construir el propio modelo de Psicólogo Educativo.

En estos procesos, la práctica de la vuelta desde el pensamiento a la acción transcurrida o en transcurso es sustantiva:

Me parece súper importante esto de las relatorías para profundizar lo mismo que los bloques.... Es como que no queda sólo en la experiencia, sino que profundizás. EC

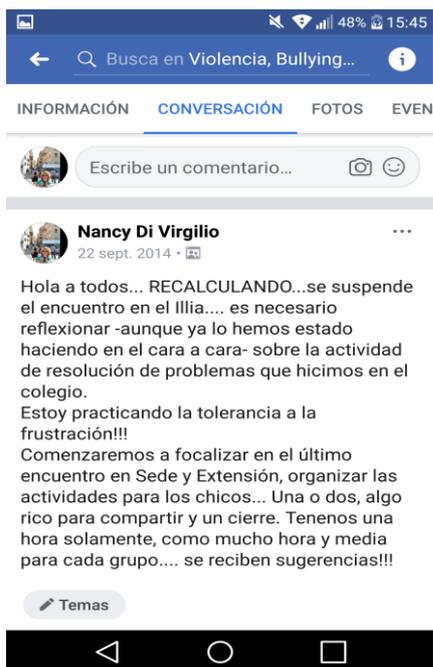
Así, en el párrafo anterior el estudiante define de manera práctica lo que Schön (1998) teoriza sobre la reflexión en cuanto a que el hacer y pensar son complementarios en el proceso de aprendizaje:

(...) también ver a los docentes en acción en el sentido de las intervenciones que realizaban y también eso me sirvió bastante porque uno siempre en la Facultad habla de las intervenciones y no las ve y está bueno ver cómo determinadas palabras por ahí llevaban a los chicos a la reflexión o cambiaban el clima. EA

El objetivo de la supervisión es responder a las necesidades de formación de los estudiantes y a las ansiedades producidas por el contacto con la realidad (PTD, 2013) durante las prácticas institucionales. Aún cuando los estudiantes rescatan y valoran el ver las intervenciones del psicólogo en el espacio de extensión, en el espacio de la supervisión no estaba garantizado el espacio de libertad requerido para volcar desacuerdos o críticas ya que era la misma persona la que ocupaba los dos espacios. Creemos que la posibilidad de tener dos personas diferentes en ambos espacios, docente supervisor y docente en extensión, ofrece una mirada más que pueda realizar otros aportes y enriquecer la perspectiva.

Si bien los estudiantes de las escuelas a las que asistimos se encontraban movilizados en el trabajo, también es cierto que fue un proyecto implantado, ofrecido por el grupo de extensión a inspección y propuesto a los directores del colegio que estuvieran dispuestos a recibirnos. No fue entonces un proyecto que saliera de las bases de la sociedad, de los alumnos de acuerdo a que ellos lo evaluaran como su necesidad. Lo anterior implica un trabajo que nace desde arriba hacia abajo. Era tan débil el vínculo con el proyecto en algunas ocasiones que los docentes aprovechaban para no estar en sus horas con ese grupo. El modelo de proyecto ideado nos dejó sin posibilidades para pensar en otras intervenciones involucrando a otros agentes de la institución como son los profesores, preceptores, padres, directivos que *no pudieron* ofrecer espacios ni horarios para el encuentro. El tiempo de intervención tan ajustado de la cursada de la materia, la escasa disponibilidad de recursos humanos, el acontecer histórico de la lucha de los docentes por su salario y su manifestación de reclamos a través de los paros incidió negativamente en relación a que se podían re-planificar los días de intervención de los grupos en la escuela pero fue difícil contactar con algunos docentes, más aún con los padres debido a las cuestiones administrativas que tienen que ver con lo institucional.

Ha sido un ejercicio constante el re formular los días de intervención, hecho que entorpecía la pasantía de los estudiantes porque tenían 50 horas para cumplimentar y la frecuencia en la asistencia para supervisar sus prácticas era semanal. Lo anterior hacía que ellos no pudieran llevar material para supervisar y esto no permite sacar el mayor provecho posible de un espacio que contribuía a trabajar con ansiedades que producía el contacto con la realidad. Incluimos como referencia las capturas de pantalla que recuperan nuestros esfuerzos en este sentido:



Aún en estas condiciones, la experiencia ha resultado enriquecedora. Como propone Freire (1970) en la acepción de la extensión vinculada al diálogo y el trabajo colaborativo aunada a la praxis colectiva, tal es la vivencia de experiencia de los estudiantes pasantes en la implementación del proyecto. La búsqueda de ellos por encontrar sentidos se pone de relieve en momentos tales como:

(...) pero significativos todos los encuentros lo eran porque siempre había una situación particular o algún comentario que los chicos hacían que te dejaba pensando o el hecho de ver otra realidad... bueno el hecho de cómo entendían que nosotros íbamos y cómo nos respetaban. Me parece que eso ... fue un espacio que ellos necesitaban y es un espacio que se tendría que dar en todas las escuelas y que todos los chicos lo tengan... pero sí... en realidad creo que de todos los encuentros puedo sacar algo significativo... EC

En ocasiones puede observarse la omnipotencia con que se inviste el ejercicio profesional al pensar que seríamos “indispensables” en ese espacio, pensándose “salvadores” en un grupo donde no hemos sido llamados, por lo menos por los

adolescentes. No recuerdo haber señalado esta identificación con la omnipotencia en el rol pero sería importante trabajarlo en los momentos de reflexión.

Retomo el texto que escribo al comenzar a realizar el trabajo profesional y parece que me he sentido identificada con los ideales que manifestaban algunos de los estudiantes del grupo. Así relataba mi historia por la facultad:

Al contenido los alumnos pueden incorporarlo, más o menos, pueden volver a los textos cuantas veces quieran y resignificar, como yo como docente lo hago. Pero en esta necesidad mía de devolver al Estado algo de todo lo que me dio creo que es para mí fundamental llevar a cabo el ejercicio profesional de manera responsable... nunca acabada en el sentido de que siempre estamos pensando situaciones abiertas... un ejercicio crítico de la realidad en la complejidad... rescato estas palabras... no era así en mis primeros años de docente... me sentía fijada a las palabras, sentía la necesidad de tenerlas sujetas... esto también me llevó un trabajo personal interno al que acompañé mi carrera todos estos años.

Tal vez la importancia que he atribuido al “saber hacer” y “ser” deja en un desbalance el diálogo con el “saber”, cuestión importante para seguir pensando.

De todas formas, la implicación de los estudiantes como competencia interpersonal (Proyecto *Tuning*, 2008) a la vez tiene que ver con el ejercicio del rol *-con el ser* (PTD, 2013). Así lo relatan los protagonistas:

(...) se notaba que estábamos todos implicados y se notaba... eso hizo que el grupo se fusionara y que podamos realmente hablarlo y ver opiniones distintas. ED

Nosotros estábamos dando un aporte de la comunidad educativa. EA

Creo que este es un proceso que como grupo, con este grupo comenzamos el encuentro anterior, donde también se abrieron de forma llamativa, se expresaron, se escucharon, nos escucharon. Esto revirtió la frustración que sentí el día viernes y me permitió pensar que cuando una entra a un aula, nada está determinado, todo

puede suceder... La respuesta de ellos para con nosotros me da la certeza de que haciendo algo distinto, se pueden lograr cosas distintas: ... algo se puede modificar allí. RA

Al detenernos en este último relato, podemos observar cómo este estudiante va transitando el ejercicio del rol sin registrar incertidumbres—dudas necesarias para ese ejercicio que podría conducirlo a realizar hipótesis, además de pensar que somos una variable más en el conjunto de la realidad que les acontece. Así lo expreso en mi historia de la experiencia de extensión:

La extensión me confirma todos los días la complejidad y lo dinámico de las situaciones y nos enseña a todos a pensar en cada intervención o en el conjunto de ellas al finalizar el año, a tolerar la frustración, lo que no podemos, a lo que no accedemos... como todo humano que somos.

Reflexionar acerca de las estrategias docentes que se pueden implementar para registrar estas cuestiones que son importantes en la práctica del psicólogo es un camino a seguir en próximas experiencias.

Lo anterior nos permite pensar que tal como lo señala Camilioni (2012) el ámbito promueve aprendizajes *in situ*, la posibilidad de los estudiantes de trabajar en la resolución de un problema que en la realidad es multidimensional posibilita un saber experiencial rico, complejo y dinámico. Realizar intervenciones en problemáticas tan profundas y arraigadas en la sociedad en general y algunas instituciones de educación en particular otorga el sentido lógico y psicológico al proyecto. Encuentra sentido la función dialógica de la extensión que plantea Menéndez (2013) ya que problematizan, reflexionan y tratan de comprender a las personas insertas en su propia realidad. En el trabajo de campo había un objetivo prioritario: que los chicos sean agentes de cambio y multiplicadores:

Las producciones que pudieron hacer en las láminas me sorprendieron. Algunas por el uso de la creatividad, otras por todo lo que recordaban de los distintos encuentros, otras por lo significativo de lo que plasmaron. En un grupo,

encontraron una frase en el diario que eligieron pegarla. La misma decía: “La lucha por un lugar en la viga”, recortaron viga y pusieron VIDA. Pude dar cuenta de que este tipo de actividades que dan lugar a la creatividad, a la apertura, a la constitución de un espacio en que se puedan expresar junto a la posibilidad de que puedan ellos elegir lo que quieran hacer y por ende, volverse sujetos agentes/activos, los motiva, los implica y los lleva a concentrarse en la tarea. ... Entre algunas de las cosas significativas que dijeron, puedo rescatar: “Estuvo bueno porque pudimos escucharnos entre todos”, “Me gustó porque sirvió para hablar con algunos que nunca hablé”, “Aprendí que todos somos diferentes”, etc.

RB

Parece que es un aprendizaje múltiple, en tanto ellos en el aprendizaje del ejercicio del rol promueven posibilidades en otros. Lo que ellos aprenden de construir con el otro y a partir del otro posibilita la apertura para que el otro se pueda adueñar de ese espacio también de construcción.

Pudieron entonces los estudiantes pasantes permitirse realizar el “como si” del ejercicio del psicólogo en general y de su perfil educacional (Roe & Brartram, 2005; Juliá, 2006; PTD, 2013); en particular lograron vincularse con el otro de manera empática, ponerse en el lugar del otro y ofrecer un espacio de escucha—una competencia propia del rol de psicólogo educacional. A la vez que se dan este tipo de situaciones, los pasantes plantean sus sensaciones, el compromiso puesto en la tarea, lo que queda en ellos luego de la intervención:

A lo largo de esta experiencia nos encontramos con realidades complejas, desconocidas, donde hay muchas cosas para hacer, incluso con la sensación de que resulta inabarcable. Pero la repetida frase del “granito de arena” parece no ser sólo eso, no aparece aquí como una frase que suena bonito y vacía de sentido, algo acontece, se genera al menos un atisbo de esperanza, de motivación para el cambio. El hacer deja huella, sea grande o pequeña, sea muy marcada o no, sea que perdure o se desdibuje con el tiempo, una cosa es cierta, algo se modificó- Incluso podríamos pensar que el sólo hecho de estar presentes, de prestar un oído,

genera algún cambio en las circunstancias. Hay algo, por mínimo que sea, que no será igual que antes. Esto gratifica y potencia el deseo de seguir haciendo. RA

A la hora de definir la experiencia de pasantía... movilizadora, de responsabilidad, compromiso y aprendizaje. EC

Se podría inferir un posicionamiento ético importante en el ejercicio del rol profesional. Además, aparece de modo más consciente y real la influencia de los efectos que su hacer en el proyecto podrían tener en esos adolescentes.

En mi Experiencia de Extensión expreso sobre este tema:

Desde que comencé a transitar por la formación pedagógica... sentí que el pensamiento reflexivo propicia esta actitud crítica pero además, trabajar en la resolución de problemas reales era un paso necesario para poder entender la complejidad de las situaciones. Así es que propiciaba siempre que los estudiantes pensarán la mejor forma de llegar a los estudiantes del secundario, cuáles eran las variables que estaban en juego... y proponer la evaluación de proceso porque era una forma de modificar paso a paso en el caso de que los objetivos no se estuvieran cumpliendo.

En sintonía, uno de los estudiantes comenta:

Comprendí que el trato con el otro es fundamental a la hora de aprender, se aprende a partir de y con otros (...) aprendí de otras realidades, que puedo estar frente a un grupo. EC

Puede observarse aquí una posición del estudiante en la que el aprendizaje es social, construido, es decir un proceso socio-histórico y puede decirse cultural:

Creo que trabajamos muy bien... todo el grupo era cooperativo y creo que se pudo mantener un diálogo franco—siempre nos ayudamos tanto adentro como afuera de la escuela... desde organizando las tareas o organizando cómo llegar a la escuela, siempre estuvo muy presente... creo que fue muy provechoso (...) se

notaba que estábamos todos implicados y se notaba... eso hizo que el grupo se fusionara y que podamos realmente hablarlo y ver opiniones distintas. ED

La experiencia fue breve en tiempo y realmente los estudiantes estaban motivados para realizar las prácticas. Me pregunto si habría diferencias en este sentido si la experiencia de la extensión se tornara de tipo obligatoria en cuanto a días, horarios y actividades, ya que en este grupo sólo estuvo establecida como obligatoria la exigencia de cantidad de horas, no así las actividades. Cada uno realizaba aquellas actividades que le gustaban o desafiaban. En lo que respecta a la Psicología de los Grupos el grupo se encontraba en una "Ilusión grupal": no había grietas, todos juntos estaban implicados en la tarea haciendo algo por otro. Ese estado se convierte en otro en donde la ilusión de completitud da paso al grupo con fisuras, incompleto, real, con cuestiones buenas y otras no tanto. Este estado posible grupal me hace pensar sobre cómo desde lo pedagógico pueden establecerse actividades que se realicen en forma individual y de manera grupal.

En este punto tomo consciencia que uno de los estudiantes entrevistados no ha realizado *ninguna* relatoría aunque igual hablaba de los fructíferos que le resultaban los espacios reflexión. No hubo de mi parte pedido ni sugerencia para realizarla. El ejercicio de la relatoría estaba estipulado que debía realizarse pero no que todos los estudiantes debían realizarla. Estos datos pueden formar parte de un nuevo insumo para el ejercicio de un nuevo dispositivo pedagógico en la práctica en extensión.

Es importante recuperar las experiencias en modo narrativo puesto que los testimonios dan cuenta de lo que plantea Camillioni (2012) acerca de la implicación personal del alumno, de la responsabilidad, del desarrollo de la conciencia social y del modo en que el tránsito por la extensión es un aporte sumamente importante a través del aprendizaje experiencial. También dan cuenta de la auto-percepción de adquisición de competencias interpersonales (Proyecto *Tunning*, 2008).

En el caso de nuestra experiencia en el proyecto de extensión creemos que si bien el estudiante la realiza y se implica logrando identificar él mismo una serie de

competencias logradas y declaradas (que hacen al saber, al saber hacer y al ser), el pasaje por una institución y en ella junto a un EOE otorgaría una mirada más abarcativa o amplia del rol de psicólogo educacional, sobre todo en lo que respecta a actividades posibles de realizar en otros niveles institucionales como trabajo con docentes o con padres, conocimiento del funcionamiento del EOE dentro de la institución y el sistema educativo entre otras (PTD, 2013):

Creo que lo que aprendimos es un poco el manejo de los grupos, el grupo en el aula digamos, también conocí un poco la realidad de los adolescentes, si bien un poco acotada porque solo fuimos a dos escuelas. EA

En el relato anterior comienza a verse una narrativa que refiere a la porción de la realidad a la que pudieron acceder como parte de una mayor. El estudiante da cuenta de lo acotado de esa experiencia realizada.

Este modelo de trabajo ha generado el aprendizaje y la implementación del desarrollo de competencias instrumentales tales como capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación (Proyecto Tunning, 2008):

Aprendí a pensar estrategias o actividades y poder mejorarlas en relación a o de manera que se iban desarrollando. EC

La preparación que se hacía que generalmente estaba por escrito o charlado de las tareas... ver cómo se prepara un proyecto de este tipo desde lo formal e incluso cómo se administra un grupo, el grupo que lo va a hacer y después las reflexiones post encuentros que... sí esas me parecieron las más jugosas digamos. ED

Trabajar en las tareas concretas y su desarrollo parece incentivar al estudiante a generar cambios sobre la marcha, a desarrollar flexibilidad para adaptarse a la situación. Este monitoreo constante es importante para la formación. Perrenoud (en Checchia 2009), García Ruiz (2006), Lasnier (2005), García San Pedro (2007) entienden las competencias como actuaciones complejas, integradas de otras más simples,

originales y dadas en situaciones concretas. Los estudiantes en este proceso que refieren echan a la mano todos sus saberes y lo enriquecen:

Yo creo que sirve como para visualizar en la realidad todos los conceptos que vemos en los textos eh...y también tomar conciencia de todas las habilidades que adquirimos. EA

El estudiante refiere poder visualizar en la realidad todos los conceptos que ven aunque esto no ha quedado plasmado en las monografías. En ellas los bloques referidos a las prácticas van desde una idea del psicólogo educativo ideal a otro más real de manera paulatina aunque no lo analizan a través de conceptos teóricos. Parece esto ser un espacio para profundizar.

No obstante, los aprendizajes integradores se manifiestan con potencia:

Es un espacio de aprendizaje total... donde también, de aprendizaje y evaluación de uno mismo porque te das cuenta qué habilidades pudiste construir a lo largo de la carrera, qué habilidades tenés vos personales, qué recursos también podés agarrar para resolver algunas situaciones. EB

El empoderamiento y el fortalecimiento de la autoestima son importantes en el proceso de aprendizaje y les permiten, según sus pensamientos, discriminar sus adquisiciones y construcciones. Las competencias que los estudiantes dicen haber adquirido permiten pensar en la especificidad de la aplicación, el registro de lo que se puede implementar cuándo, dónde y cómo, aprendizaje que ofrece la práctica social concreta y no de manera rutinaria como plantea Elliot (en Juliá, 2006). Igual que para Lasnier (citado en de la Cruz, 2005) la competencia es un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades.

Dentro de las competencias sistémicas e interpersonales (Proyecto *Tuning*, 2008) que los estudiantes dicen haber adquirido se rescatan las siguientes

- a) Capacidad de aprender:

Creo que estuvo buena la participación en el planteo de los encuentros, eso como alumna me movilizó bastante también... Me acuerdo un día que nos juntamos para armar que empezamos armando lo del amigo invisible... creo que eso me sirvió porque también es algo que uno en la facultad no lo ve, armar el hecho de participar de armar algo... me sirvió para pensar otras cosas que por ahí no se pone uno a... ...porque eso en la facultad no se ve en la Facultad específicamente. EA

Puede pensarse que la necesidad creada por la demanda transforma los contenidos de la materia en lógicos y psicológicamente significativos (PTD, 2013). Otra manera de ver de ver estos aprendizajes puede ser el aprendizaje "in situ" como lo plantea Camillioni (2012).

b) capacidad para adaptarse a nuevas situaciones:

(...) acomodar la tarea a la situación concreta cada vez que íbamos a la escuela fue muy interesante... ED

c) capacidad para generar nuevas ideas (creatividad), liderazgo:

Creo que me fue bastante útil conocer qué actividades se pueden realizar con los chicos...la manera de... también de utilizar la creatividad para engancharlos a ellos en esta época. EA

A partir del conocimiento de las posibilidades de hacer de los adolescentes, el estudiante agrega a su conocimiento sus propias formas de generar intervenciones, posicionamientos nuevos.

Pude dar cuenta de que este tipo de actividades que dan lugar a la creatividad, a la apertura, a la constitución de un espacio en que se puedan expresar junto a la posibilidad de que puedan ellos elegir lo que quieran hacer y por ende, volverse sujetos agentes/activos, los motiva, los implica y los lleva a concentrarse en la tarea. RB

Competencias Interpersonales:

Creo que trabajamos muy bien... todo el grupo era cooperativo y creo que se pudo mantener un diálogo franco siempre nos ayudamos tanto adentro como afuera de la escuela... desde organizando las tareas o organizando cómo llegar a la escuela, siempre estuvo muy presente...creo que fue muy provechoso...ED

El grupo otorga contención, seguridad, sostén tanto en la planificación como en la ejecución del proyecto. Parece que el mismo proceso que ellos proponían a los chicos—como, por ejemplo, trabajar con sus compañeros adolescentes, aceptar las diferentes formas de pensar—era experimentado por ellos con sus propios compañeros. Aunque con objetivos diferentes, los dos grupos abordaban la tarea de la misma forma:

Al ponerme a analizar esta etapa de trabajo que se titulaba bajo el nombre de “discriminación y prejuicio” me puse a pensar que estos encuentros que se comenzaron a gestar hace algunos meses atrás, cuando en un café, con N, empezamos a pensar en el trabajo que haríamos y a darle forma a las actividades. La forma de la actividad siguió construyéndose en casa cuando nos reunimos a trabajar para pensar en el próximo encuentro y desde la risa de imaginarnos qué podría salir, le dimos forma a una idea muy vaga que había surgido meses atrás. Acá es cuando pienso en el trabajo colaborativo, en el equipo, en el que el todo es más que la suma de las partes porque de hecho se terminó de dar forma a la actividad cuando la hicimos con los chicos, en el aula, ahí vimos lo que había salido.

RA

Como docente, en el ejercicio del rol en el ámbito específico la práctica se torna ejemplo concreto y se ofrece como modelo—esto que no se aprende en las aulas, tal como lo plantea Camilioni (2012). El registro aparece en los estudiantes de esta manera y se torna significativo para ellos:

(...) y también ver a los docentes en acción en el sentido de las intervenciones que realizaban y también eso me sirvió bastante porque uno siempre en la facultad habla de las intervenciones y no las ve. EA

Una actividad que ha tenido un peso importante durante todo el proceso de intervención ha sido la reflexión, que en sus inicios fue reflexión sobre las acciones y poco a poco se tornó una práctica que guiaba la acción durante la intervención. Schön (1998), de la Cruz (2005), Camillioni (2012) entre otros, indican que la reflexión es indispensable para la comprensión y resolución de situaciones de distinta complejidad y con una incidencia social importante:

Me parece que ponerlo en palabras y no quedar en el pensamiento y decir... bueno voy al otro encuentro... te sirve para profundizar y ver realmente qué cuestiones son las significativas, relevantes para la práctica y qué rescatar de cada momento. Me parece súper importante esto de las relatorías para profundizar lo mismo que los bloques. EC

(..) después las reflexiones post encuentros que... sí esas me parecieron las más jugosas digamos. ED

La perspectiva narrativa que los estudiantes explicitan les permite dar sentido a las propias acciones y construir los propios significados, haciendo inteligible para el narrador aquello que relata (Clandinin, 2006; McEwan, 2005). La significatividad se torna un componente fundamental en el proceso de aprendizaje propio. Es interesante observar qué es lo que toman y lo que asume sentido en cada uno de los estudiantes:

Las reflexiones posteriores a los encuentros en grupo digamos creo que fueron bastantes significativas ya que nos permitían resignificar todo lo que había pasado, identificar qué es lo que había pasado, qué habíamos hecho nosotros y también de esa manera aprender (...) Está bueno ver cómo determinadas palabras por ahí llevaban a los chicos a la reflexión o cambiaban el clima... o marcaban determinadas cosas que habían pasado durante el encuentro... EA

Tanto en EA como en EB, buscar respuestas a las preguntas otorga sentido, así como re pensar las acciones:

Preguntarte si lo que estás haciendo está bien... creo es constructivo en el sentido que lo que hace es preguntarte y repreguntarte, el objetivo, porqué estoy acá, qué es lo que quiero lograr, como todo eso. Sin embargo si todo sale bien, bien. Uno se puede replantear o correrse de la posición que va ocupando... entonces eso me pareció muy constructivo. EB

Además de la importancia que tiene en sí mismo el proceso de reflexión para el aprendizaje y para la práctica profesional, se puede ver a través de los relatos la cuestión de la responsabilidad de cada uno en el ejercicio del rol, de su implicancia en la intervención. Podría también inferirse una cuestión ética, no sólo ir e intervenir sino el monitoreo del proceso como fundamental en el ejercicio del rol profesional. Schön (1998) postula que en la reflexión desde la acción, el hacer y el pensar son complementarios: el hacer prolonga el pensamiento y la reflexión se nutre del hacer y sus resultados. Es el resultado de la acción el que desencadena la reflexión, individual y grupal:

Pienso en la relatoría como un punto, una reflexión, mirar para atrás de lo que hicimos, como parar la pelota y pensarlo, pensarme y pensarnos... RA

La posición del docente en relación al objeto de conocimiento que se vincula al trabajo con los chicos en las escuelas sobre la temática del *bullying* ha pretendido ser una de disposición de permitirles ser actores, primero observadores y luego, poco a poco cada uno constructor de sus propios espacios y modalidades de actuar. Esto habilita a los estudiantes a ejercer el rol (PTD, 2013) y se pone de relieve aquello que desde lo pedagógico denominamos cesión y traspaso de la responsabilidad y el control. Se torna evidente, desde los relatos, la falta de experiencias de este tipo en la carrera de pregrado :

Era una práctica pre profesional todavía no soy psicólogo todavía... pero poder haber tenido ese papel, esa experiencia. ED

El relato dar cuenta de un juego de roles, del ejercicio del “como si” en ese “poder haber tenido ese papel”. En este escenario es posible incubar una postura analítica:

En primer lugar ejercitamos mucho la observación me parece ¿no? Como esto de poder ver, observar y percibir las situaciones más allá de que sucede en lo explícito y poder hacer una lectura de eso... salíamos de los encuentros como pensando la dinámica de grupo, pensando el porqué de ciertas conductas de unos y no de otros, el porqué de las respuestas. Esa mirada analítica es eso que construís o que se puede poner en práctica si es algo que tenías e ibas construyendo. Y otra cosa también la escucha, la empatía. EB

Hasta ahora hemos analizado aquello que los estudiantes refieren sobre aquellos aprendizajes que reconocen haber adquirido y qué cuestiones le resultaron más significativas en su práctica de pasantía en el proyecto de extensión. Reflexionaremos a continuación sobre las prácticas y materiales que parecen ser significativos para la adquisición de esas competencias que refieren los estudiantes.

Somos el instrumento en nuestro propio trabajo y como psicólogos nos ofrecemos como modelo en la intervención concreta. Esta intervención es particular, precisa, pero por sobre todas las cosas dinámica, compleja y cambiante como lo es también el ejercicio docente. El Ser psicólogo implica posicionamientos, ejercicios de responsabilidad y un actuar particular que creemos tiene que ser ofrecido a los estudiantes como uno posible, también particular, no desde un lugar de sujeto supuesto saber (SSS) que tiene todo el saber y las respuestas sino abierto a pensar con el otro alternativas posibles, intervenciones estratégicas. Este *ser psicólogo*, ofrecido como modelo concreto, también implementa estrategias determinadas para llevar a la práctica los objetivos del proyecto. El ceder el espacio tanto a la ideación del encuentro como a la intervención dentro de esos espacios parece una tarea fundamental en la dimensión pedagógica de la extensión. Esto está en consonancia con lo que plantean Zabalza (2007), de la Cruz (2005) Sastre Vázquez y cols. (2010) sobre el paradigma de los procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias en el que la concepción de un proceso exitoso es el logro de un “saber actuar” del alumno, es decir ya no se tiene solo el objetivo que el alumno alcance un “saber”. Esta nueva concepción implica: 1) Una institución educativa conectada en redes, 2) Una

perspectiva del aprendizaje incluye la interacción y el contexto, 3) Una prioridad de la función propedéutica para la vida y 4) Una profesor como co-educador:

*(...) ver a los docentes en acción en el sentido de las intervenciones que realizaban y también eso me sirvió bastante porque uno siempre en la facultad habla de las intervenciones y no las ve y está bueno ver cómo determinadas palabras por ahí llevaban a los chicos a la reflexión o cambiaban el clima... **EA***

*(...) eso no se ve en la facultad específicamente... y si no tuviera esta experiencia... y no es lo mismo hacerlo una vez con la guía por parte del docente... y bueno y también nos permitió conocer estas actividades que ellos realizan... y después, bueno, lo que te digo de los objetivos que a mí como alumna me sirvió mucho... y también el hecho de ver a los docentes en acción... **EA***

*(...) creo que la conversación abierta con los docentes, abierta y sincera... las p reparaciones previas... a los días de encuentro y ver cómo los docentes abordaban ciertas situaciones para tener esos aprendizajes... creo que ese aprendizaje vicario me parece muy importante... **ED***

Para este estudiante la observación del modelo le servirá como referente conjuntamente con las adaptaciones que requieran las nuevas tareas futuras. Es más observador que el estudiante siguiente quien tomaba del docente pero se sentía sostenido en el aprendizaje, para quien el *feedback* es fundamental en su proceso de aprendizaje:

(...) el hecho de que estuvieran ustedes atrás todo el tiempo... Bueno primero que todo plantear un programa que se iba a seguir todo el año... o sea el haber elaborado ese programa para mí fue fundamental, eh porque eso nos hizo entender que para cada encuentro tenía un sentido, un significado y que iba o sea la idea era lograr ese objetivo si no se lograba poder entender qué era lo que se había podido lograr. Pero sobre todo eso de todo el tiempo decirnos bueno chicos para la semana que viene tendríamos que juntarnos para programar toda la actividad. No que sólo quedara en el programa y no después evaluar toda la

actividad. Poder evaluar toda la actividad que habíamos tenido y si la actividad que teníamos planteada había sido lograda... y si no concordaba poder mejorarla eso me parece que estaba muy bueno... bueno el hecho de poder sentarnos...EC

El programa, el establecimiento de objetivos, la diagramación de los encuentros forman parte del encuadre del proyecto y de cada una de las actividades. Esta forma dispuesta para el dispositivo pedagógico otorga sostén para la mayoría de los estudiantes entrevistados. Esta diferencia es fundamental con las otras experiencias de pasantía por la que transitan el resto de los estudiantes de la cursada de la materia Psicología Educativa y puede ser de utilidad saber si este tipo de experiencia existen diferencias significativas entre ambas en pos de desarrollo de competencias específicas para el rol:

(...) el vos ir haciendo señalamientos a cada experiencia me parece que era fundamental. Ese señalamiento, el seguimiento de los encuentros... el hecho de que vos nos devolvieras y nosotros también devolviéramos con las relatorías era como que eso a mí me sirvió un montón... las que hacíamos en el facebook...EC.

*Esta cuestión de poder... la flexibilidad y la versatilidad de cada encuentro en función de lo que se iba programando... esta cosa de no quedarse estructurado...
EB*

Si a mí esto que pasaba... esto de validarnos por parte de uds. nuestras intervenciones y no juzgarnos... darnos... empoderarnos... yo sentía eso...EB

(...) también este lugar que nos daban... esa posibilidad de conectarnos con los chicos... de poder proponer en las reuniones que hacíamos entre los encuentros de proponer cosas, pensar... o sea como que yo una habilidad que pude construir es esta seguridad, sentirme segura con el rol y para mí fue un antes y un después de haber hecho la práctica. Como que quieras o no es un encuentro, otro encuentro y de repente te das cuenta... que estás haciendo. Se hace...EB.

Esa construcción guiada y paulatina ayudó al empoderamiento en el “saber hacer” para luego traspasar estos aprendizajes al “ser” psicólogo educativo. Un lugar nuevo que comienza a ser ocupado de manera específica desde la disciplina y desde la especialidad educativa.

Pensamos que un modo posible de potenciar la intervención docente en estos contextos se relaciona con un monitoreo constante del trabajo de campo del estudiante, como así también la evaluación y re evaluación de cada proceso llevado a cabo a través de una metodología acción-reflexión (Perrenoud, 2004; Schön, 1998). El proceso reflexivo es extensivo tanto en la construcción conjunta de herramientas y estrategias de trabajo, relacionado directamente con el *saber hacer*, como para la construcción del ser profesional.

Volviendo a una inquietud ya manifiesta, sostenemos que aún cuando no aparece como significativo el aprendizaje de contenidos (saber) de acuerdo a los registros que refieren los estudiantes en relación al hecho de aprender a saber hacer y ser, el saber sobre la temática estaba implícito en los materiales ofrecidos a través del grupo de *Facebook*. El aprendizaje de herramientas de análisis como el SPSS, la administración de encuestas, la profundización de la problemática y lo que ellos mismos encontraban al resultarles significativo para armar los encuentros son insumos determinantes para la incorporación de saberes, aún cuando los estudiantes no los reconocen como tales:

La herramienta del grupo de facebook me parece que es un medio que hoy en día se puede usar académicamente con seriedad pero que permitía una flexibilidad que permite programar con tiempo las cosas... me parece que aparte nos acercaba... si había algún video que podía servir... podíamos compartir...EC

La práctica pre-profesional en el ámbito educativo realizada en un proyecto de extensión específico del ámbito nos lleva a anticipar sobre lo acotado de la experiencia que pueden adquirir el estudiante en comparación a la práctica en un equipo de orientación escolar. Sin embargo, los aprendizajes de saber y saber hacer pueden ser más específicos también. El docente a cargo del espacio para la supervisión de la

práctica debe ser otro que quien lleve a cabo la intervención, permitiendo expresarse con total libertad si tuviese que realizar una crítica al rol que el psicólogo educacional llevaba a cabo. Esta forma de ser docente supervisor y de práctica del extensión pudo haber condicionado al pasante.

Consideraciones Finales

En el presente trabajo hemos podido reflexionar sobre aquellas competencias que los estudiantes referían haber aprendido en el espacio del proyecto de extensión implementado como una práctica de formación pre-profesional. Comenzamos contextualizando el proyecto, y describiendo sus características, haciendo hincapié en las competencias que los estudiantes referían haber adquirido en la práctica de pasantía de la materia Psicología Educativa. Del análisis del conjunto de la información obtenida se puede señalar a modo de síntesis:

- Que la práctica de pasantía en el proyecto de extensión resulta significativa para los participantes. Las competencias que refieren haber adquirido se relacionan fundamentalmente con el ejercicio de la reflexión, poder generar análisis de los momentos vivenciados. La posibilidad de recurrir a la creatividad para intervenir en los encuentros implica que algo de la actividad requiere tener pautas pero de manera tal que sea flexible para que el estudiante haga su “como si”. Además, el trabajo colaborativo requiere responsabilidad para con el grupo.
- Que el “saber hacer” a través de los encuentros se fue desplegando de a poco y que los estudiantes han podido experimentar el “ser” psicólogo educacional con compromiso y responsabilidad. En ese despliegue, la aparición constante de la tensión entre el psicólogo ideal y el real es orientadora de la práctica.
- En relación al “saber”, “saber hacer” y “ser”, los estudiantes han referido la adquisición de competencias exclusivamente sobre el “saber hacer” y “ser”, no

mencionando en sus aprendizajes lo relacionado al “saber”. No obstante, los conocimientos específicos requeridos para el desarrollo de la problemática como así también para la toma del cuestionario y sus posteriores análisis dan cuenta de un saber no reconocido como tal. Un punto a destacar es la falta de previsión en lo que respecta a la libre expresión, debido a que el rol docente era ocupado también por el rol de supervisor de prácticas.

- Que en el despliegue del proceso de construcción del “saber hacer” y el “ser” aparece algo del orden de lo especular, tanto en el “modelo” que el docente ofrece como en lo que los estudiantes proponen en sus actividades. Esta mirada especular puede permitir pensar sobre lo que no aparece en el espejo y a esto sólo puede accederse desde la palabra reflexiva.
- Consideramos que el proyecto de extensión en relación a la temática del *Bullying* y *Ciberbullying* propuso un ámbito posible de realización de las prácticas de no haber otros espacios. Podría ser utilizado como una experiencia más entre otras pero no la única debido a la especificidad de la práctica, ya que va en desmedro de las amplias posibilidades que permite el trabajo en una institución como la escolar. A partir de las competencias que refieren haber adquirido los estudiantes podría pensarse una actividad pedagógica que refuerce y potencie los procesos de reflexión con un seguimiento más cercano en término de devoluciones personales.
- Observamos la necesidad de que los estudiantes puedan visualizar los contenidos teóricos implícitos en el proyecto (relacionados con el “saber”) de tal manera que enriquezca la experiencia. En tal sentido así como también se explicitan los objetivos de un encuentro podrían explicitarse los contenidos. Esto tal vez requiera de otros espacios diferentes al campo de trabajo de la extensión.
- Consideramos que, a pesar de las falencias mencionadas, la práctica de pasantía del proyecto de extensión brindó a los estudiantes la posibilidad de

llevar a cabo una experiencia de acercamiento al rol de Psicólogo Educativo y desarrollar diversas competencias—fundamentalmente la reflexión como un componente básico de su propio proceso de aprendizaje. Es evidente que se necesitan realizar algunos ajustes en el diseño pedagógico sobre todo en cuanto a la estandarización de tareas a realizar de igual manera por todos los participantes del grupo como así también un monitoreo más individualizado para fortalecer los aprendizajes individuales.

- Creemos que el rol del docente habilita a los estudiantes a ejercer el mismo rol, poniéndose de relieve la importancia que tiene en el proceso pedagógico, la cesión y traspaso de la responsabilidad y el control. Desde los relatos, aparece visible la falta de experiencias de este tipo en la carrera de pre-grado.

Para finalizar, la realización del trabajo profesional devino en un tiempo para pensar y re pensar la práctica docente y a partir ello, modificar las intervenciones presentes y futuras. Al igual que se ha observado en los estudiantes es imprescindible que mi práctica se interrogue en pos de una mejor calidad del ejercicio de la docencia. Desde lo personal, el atravesamiento de esta instancia de elaboración del trabajo me ha permitido la toma de conciencia mis propias limitaciones, mi esfuerzo por superarlas, la recuperación de capacidades olvidadas y el convencimiento de que merece el esfuerzo el desafío emprendido.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M.C. (2010) La investigación narrativa en la enseñanza: buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. En: *Revista de Educación* Año I, Número 1. Facultad de Humanidades. UNMDP. Editorial EUDEM. Mar del Plata.
- Bruner, J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Editorial Alianza S.A. Madrid. España.
- Camilloni, A.(2014). UNL Medios – Diá(logos)- Capítulo 50 – Entrevistador: Gustavo Menénez. Consultado el día 21 de octubre de 2014 en: <https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unl.edu.ar%2Fmedios%2Fproducts%2Fview%2Fdi%25C3%25A1logos%20-%20cap%25C3%25ADtulo%2050%20-%20gustavo%20men%25C3%25A9ndez%20-%20alicia%20w%20de%20camilloni&ei=1QhNVKbIC4fasASG-ICoBQ&usq=AFQjCNG1A01s9Ji5ykyh-Eh1zHrowHai5w&sig2=2doFc8Pw3ZEbXg7HOEoCow&bvm=bv.77880786,d.cWc>
- Cecchia, B. (2009). Las competencias del docente universitario. Consultado el día 15 de Octubre de 2014 en http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/comp_docentes.pdf
- Clandinin D.J. (2006) Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Studies in Music Education*. Dec. 2006, 27:44-54.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1998). "Asking questions about telling stories". En KRIEL, C. (ed.). *Writing educational biography: Explorations in qualitative research*. New York, NY: Garland Publishing.
- Clandinin, D., Steeves, P. y Chung, S. (2008) Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. Trad. Claudia Laurentis. En L. Porta y M.C. Sarasa (Comps) *Formación y desarrollo de la formación docente en el*

profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas. Serie Espacio de la Teoría y de la Práctica. ETP/5 (pp.59-83). Mar del Plata, Argentina: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)/ Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

De la Cruz, Ma África (2005). Taller sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia. *Colección Documentos*. Instituto de Ciencias Sociales de la Educación. Universidad de Zaragoza. Zaragoza:España.

Díaz Barriga, A. (2009). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Cualitativa*, 5 (2). Consultado el día 15 de octubre de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós MEC. Pp. 203-47.

Estatuto de la UNMDP. Consultado el día 20 de Octubre de 2014 en <http://www.mdp.edu.ar/usuarios/admin/rau%202013-001.pdf>.

Eurasquin, C; Basualdo, M. E.; García Labandal, L.; González, D.; Ortega, G.; Meschman, C. (2008) *Psicología Educativa y Orientación Vocacional. Revisitando la pedagogía con la perspectiva sociocultural: Artefactos para la práctica reflexiva en el ocio de enseñar psicología. Profesores de psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del profesorado de psicología. Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología UBA V.XV. 89-07. Versión Online. Extraído de* <http://scielo.org.ar/scielo.php?script=sciarttex&pid=S1851-16862008000100008#ej1d>

Facultad de Psicología de UNMDP (2014). Secretaría de Extensión. Consultado el día 20 de Octubre de 2014 en: <https://sites.google.com/site/programadeextensioncomunitaria/secretaria-de-extension-y-transferencia>

Faraco, J.C. y Gramigna, A. (2009) *Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa*. En: *Teoría educativa 21*, 2009 pp 79-94. Ediciones Universidad de Salamanca. España.

- Fenstarmacher, G. y Soltis J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires:Amorrortu
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires:Editorial Siglo XXI.
- García-San Pedro, M. J (2009).El Conceptode competencias y su adopción en el contexto universitario. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, Nº 16-2009, [11-28] Universidad de Alicante:España.
- Gherzi, E.; Aguirre, M. (2010). *Formación y evaluación por Competencias del Egresado de Contador Público de U.C.E.S.* Extraído 20/9/18 de http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/2251/1/Formacion_Gherzi_Aguirre.pdf
- Goodson, I. (2005). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (sept./dic.), 733-758.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires:Amorrortu
- Juliá, M. (2006) Competencias profesional del psicólogo educativo: una tarea asociativa. *Revista de Psicología*, XV (2), 115-130.
- Litwin E. (2008) El oficio del docente y la evaluación, En: El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós. Buenos Aires.
- Mc Ewan H. (2005) Las narrativas en el estudio de la docencia. En: MC EWAN H. y EGAN K. (Comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Menéndez, G.et al (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*. Universidad Nacional del Litoral: Santa Fe. 1ra. Edición.

- Perrenoud, P. (2004). De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó:Barcelona
- Prieto, J.M. (2000) Competere. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Extraído de <http://www.ucm.es/info/Psyap/libros/competere.htm> el día 20/5/2018
- Proyecto Tuning (2008). Proyecto Tuning América Latina. Extraído de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/> el 20/09/18.
- Sastre Vázquez, P; Rey, A.M.; Boubée, C; Cañibano, A. (2010). Un cambio en la concepción de enseñanza-aprendizaje: Formación superior basada en competencias. III REPEM – Memorias. La Pampa: Argentina
- Schön, D (1998). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- UNMDP. (2018). La evolución de los Proyectos de Extensión Universitaria. Extraído de <http://www.mdp.edu.ar/index.php/extension/proyectos-de-extension/historia> el día 10/10/18.
- Valles, M. (2000) *Técnicas Cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid.
- Villa Sánchez, A.; Poblete Ruiz, M. (2004). Prácticum y evaluación de competencias. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 8, núm. 2*. Universidad de Granada. Granada:España Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56780203>.
- Wetsbury, I. (Comp.) (2002). *¿Hacia dónde va el currículum?. La contribución de la teoría deliberadora*. Girona:Pomares.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2009). *Técnicas para investigar 3. Análisis de datos y recolección científica*. Brujas: Córdoba, Argentina.

Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea:Madrid. 2da. Edición 1ª Reimpresión.

Zabalza, M.A. (2007). *Planes de formación del profesorado universitario*. Encuentro ANECA sobre La evaluación del profesorado dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad de las Instituciones Universitarias. Extraído el 10/01/17 de http://www.aneca.es/servicios/docs/burgos07_09_zabalza.pdf

ANEXO

Entrevistas

ENTREVISTA Nº A

E.: ¿Qué te gustaría decir sobre la experiencia de la práctica pre-profesional?

L.: eh... la verdad es que fue una experiencia para mí muy gratificante porque sentí como la primera vez a lo largo de la carrera que me pude poner en contacto con la práctica en relación al rol profesional como psicóloga en este caso Educativa.

Eh... sentí como la posibilidad que uds nos dieron de poder participar y poder hacer intervenciones con las cosas que pasaban en el aula de lo espontáneo, nos hacía, a mí por lo menos, sentirme como más segura a medida que pasaban los encuentros, de poder animarme a decir y también la posibilidad de equivocarte no? Como esto de que el rol se construye, eso lo noté mucho.

E.: ¿Cómo definirías el espacio, el espacio de extensión pero de práctica de pasantía?

L.: Es un espacio de aprendizaje total... donde también, de aprendizaje y evaluación de uno mismo porque te das cuenta qué habilidades pudiste construir a lo largo de la carrera, qué habilidades tenés vos personales, qué recursos también podés agarrar para resolver algunas situaciones pero es sí lo que decía es aprendizaje..

E.: ¿Y qué te parece que adquiriste? O ¿Cuáles son esos aprendizajes?

*L.: En primer lugar ejercitamos mucho la **observación** me parece no? Como esto de poder ver, observar y percibir las situaciones más allá de que sucede en lo explícito y poder hacer una lectura de eso... salíamos de los encuentros como pensando la dinámica de grupo, pensando el porqué de ciertas conductas de unos y no de otros, el porqué de las respuestas. Esa mirada analítica es eso que construís o que se puede poner en práctica si es algo que tenías e ibas construyendo.*

Y otra cosa también la escucha, la empatía, de poder correrse de uno, de la realidad de uno y poder ponerse en el lugar de estos chicos, en este caso de la escuela municipal... pero poder comprender la realidad del otro. Como que a veces uno se posiciona mucho desde un lugar o plantear cuestiones de lo que es uno, la vida que tuvo y le tocó a uno... y sin embargo cuando uno escucha las historias de los otros...

E.: ¿Te estás refiriendo a la distancia que uno tiene que poner?

L.: Sí y no como el poder... la empatía... lo que estoy planteando estos chicos lo están pudiendo internalizar, les va a costar más, para mí es fácil pensar en la posibilidad de diálogo ante una

agresión. Estos chicos desde que nacieron tienen esa modalidad de conducta, esa modalidad vincular como algo muy cristalizado y como que uno a veces se pone en un lugar... Me pasaba a mí de decir... bueno pero esto es tan... cómo hacemos para charlarlo y que le vaya como cayendo la ficha... y sin embargo es algo muy cristalizado en ellos y en esta cosa de ponerse empático de poder tolerar la frustración y poder ver que aunque sea una mínima cosita pudimos generar en ellos.

E.: ¿Qué prácticas o qué materiales docentes propiciaron ese aprendizaje?

L.: eh... materiales? No entiendo ...

E.: Materiales de lectura por ejemplo o Prácticas docentes que hayas visto, el docente hace algo que vos hayas visto que te lleva al aprendizaje de la práctica...

L.: serías vos?..

E.: En este caso sería yo o Florencia... o qué materiales o actividades o actitudes...

L.: Ah... quiero recordar... porque me iba pensando mucho en eso... esto de poder por ejemplo tomar lo que surgía en cada encuentro más allá de la actividad programada fue muy rico... me parece muy interesante... tiene que ver con los chicos? O con nosotros?

E.: Con como vos lo ibas aprendiendo, como tu práctica de aprendizaje, tu propio proceso de aprendizaje en el ejercicio del rol.

L.: Esta cuestión de poder... la flexibilidad y la versatilidad de cada encuentro en función de lo que se iba programando... esta cosa de no quedarse estructurado... vengo con esta tarea hay que hacer, hay que terminarla sino poder tomar aquellas cosas que iban surgiendo en cada grupo en particular y poder hacer algo con eso que hasta era más rico para los chicos...

Otra cosa es a veces, no me sorprendía, pero digo bueno, qué bueno, como intervenciones más directivas bueno haber vos porqué pensás en esto y tomar algo... no directiva en este sentido de decir... bueno pero esto no está tan bien.. y marcar el límite y no dejar todo taaan abierto y ambiguo en estos chicos... como esta cosa de decir.... No sé si tiene que ver con lo directivo sino de marcar una direccionalidad, algo concreto.

E.: estás hablando del límite

L.: Exacto, marcar el límite. Como rol... no sos un juez pero sí podés marcar un límite en ciertas poblaciones cuando así lo requieren y a veces me pongo a pensar en intervenciones bueno... y como más ambiguas... como bueno....

E.: Reflexionar y nada más?...

L.: claro... sin embargo acá había algo concreto y que no se perdía como eje...

E.: Y eso que no se perdía que era....

L.: el eje?

E. Sí. Cuál sería el eje...

L.: El eje.. del tema, de lo que se trataba... bullying, violencia, agresión....

E.: Ese eje, que vos marcabas... tenía que ver con los objetivos que se habían puesto?

L.: Claro... los objetivos que se habían puesto para el proyecto...

E.: Hay alguna práctica docente, del espacio docente que colaboró con alguna cuestión particular tuya de aprendizaje... en tu aprendizaje en general.

L.: me cuesta comprender el concepto de práctica.

E.: Práctica como ejercicio profesional, vos poniéndote en el ejercicio profesional. Porque por ahí el docente no guió en nada y a vos te resultó significativo....

L.: si a mí esto que pasaba... esto de validarnos por parte de uds. nuestras intervenciones y no juzgarnos... darnos... empoderarnos... yo sentía eso

E.: Porqué tendríamos que juzgar...

L.: claro... A veces uno siendo alumno está muy inseguro, digo esto, no, con qué objetivo lo digo. Y me di cuenta que algo a utilizar es el sentido común.....pero construido en una carrera profesional..

E.: Claro...Que ya no es tan común porque tienen 5 años de carrera...

L.: Es apelar, confiar en lo que un tiene de construido y trabajado. Y también poder pensar si esa intervención estuvo bien o no. Y también aprender a no frustrarte... sino tomarlo como parte del proceso de aprendizaje... pero también este lugar que nos daban... esa posibilidad de conectarnos con los chicos... de poder proponer en las reuniones que hacíamos entre los encuentros de proponer cosas, pensar... o sea como que yo una habilidad que pude construir es esta seguridad, sentirme segura con el rol y para mí fue un antes y un después de haber hecho la práctica. Como que quieras o no es un encuentro, otro encuentro y de repente te das cuenta... que estás haciendo. Se hace...

E.: Qué momento te resultaron como más constructivos y más significativos para el ejercicio...

L.: Si un momento que recuerdo fue en extensión –en un... colegio específico- surgió como esta imposibilidad de poner en palabras a lo que estaba pasando, de poder reflexionar, de poder hablar por parte de los chicos... y como que yo me sentí, salimos con los chicos, como muy frustrados... de no haber podido haber logrado el objetivo en sí, porque también el comentario de una alumna fue... “bueno uds vienen y cuando se van y sigue todo igual...” esta cosa de sentir si estábamos haciendo algo o no, y si lo que hacíamos tenía efectos o no y en ese sentido

como mucha frustración... pero justamente al sentirse de esa manera, al sentirte... preguntarte haber, si lo que estás haciendo está bien... creo es constructivo en el sentido que lo que hace es preguntarte y repreguntarte, el objetivo, porqué estoy acá, qué es lo que quiero lograr, como todo eso. Sin embargo si todo sale bien, bien. Uno se puede replantear o correrse de la posición que va ocupando... entonces eso me pareció muy constructivo. De salir y escribir algo, todo lo que pasó y después decís pero no esto es... ya que los chicos digan se van ustedes y es todo lo mismo ya es un proceso que es un pensamiento super reflexivo de parte de ellos, ya eso es una reflexión, el poder tomar eso aunque sea lo mínimo... hay algo distinto... y como que uno toma fuerzas y dice no hay algo es... depende de la lectura que uno hace de lo que vive.

E.: ¿Te pasó en un solo momento?

L.: No, en varios... en ese fue como el más significativo...

E.: ¿Te acordás en qué encuentro?

L.: Me parece que fue como en la mitad, el tercer o cuarto... Y también noté a lo largo de la práctica... no sé si la palabra es evolución pero... como una cierta familiaridad que encontramos con los chicos... y eso es debido al tiempo...uno se da cuenta que al principio hay cierta resistencia a las personas que vienen de afuera y sin embargo cuando vas a más encuentros ellos se van soltando y hasta es mucho más rico lo que sucede al final...

E.: Y vos en tu ejercicio profesional como lo vivías...

L.: Y a los últimos encuentros los pude disfrutar más también... eh como que pude disfrutar... no sólo porque pude sentirme mucho más segura en el rol y no tener esta cosa que digo – miedo - no estar pensando a ver “qué digo”, como una más sino también pensar en esto que dicen los chicos, poder sentirme más cerca, en esta horizontalidad... en esta cosa no de venir en una posición vertical sino ponernos más de un igual a igual, eso me pareció super rico.

ENTREVISTA Nº B

E.: ¿Qué cuestiones de la práctica te resultaron más significativas para el ejercicio profesional?

S.: Fundamentalmente para el ejercicio profesional futuro eh.. la relación con alumnos en escuela que es un área que realmente me gusta mucho para desempeñarme... a pesar de que la que priorizo es la clínica... con los chicos me encanta... de hecho yo iba a ser maestra jardinera era una de las posibles carreras... pero fundamentalmente eso, después la relación con los miembros del grupo... eh el hecho de si alguno no tenía tantas ganas o no le ponía tanto entusiasmo poder decir bueno vamos... que es positivo que va a ser para un futuro... y la relación con ellos y después también con algunos miembros de la institución y bueno, con uds, con los psicólogos que estaban también... y nos acercamos mucho al rol profesional me parece...

E.: ¿Qué prácticas o qué materiales docentes vos crees que propiciaron tu aprendizaje?

S.: Yo creo sobre todo el hecho de que estuvieran ustedes atrás todo el tiempo...

E.: ¿Qué significa que estuvieran todo el tiempo?

S: Bueno primero que todo plantear un programa que se iba a seguir todo el año... o sea el haber elaborado ese programa para mí fue fundamental, eh porque eso nos hizo entender que para cada encuentro tenía un sentido, un significado y que iba o sea la idea era lograr ese objetivo si no se lograba poder entender qué era lo que se había podido lograr. Pero sobre todo eso de todo el tiempo decirnos bueno chicos para la semana que viene tendríamos que juntarnos para programar toda la actividad. No que sólo quedara en el programa y no después evaluar toda la actividad. Poder evaluar toda la actividad que habíamos tenido y si la actividad que teníamos planteada había sido lograda... y si no concordaba poder mejorarla eso me parece que estaba muy bueno... bueno el hecho de poder sentarnos...

E.: Y materiales hubo alguno?

S:: No la herramienta del grupo de facebook me parece que es un medio que hoy en día se puede usar académicamente con seriedad pero que permitía una flexibilidad que permite programar con tiempo las cosas... me parece que aparte nos acercaba... si había algún video que podía servir... podíamos compartir...

E.: ¿Hay alguna práctica docente que colaboró puntualmente?

S.: Yo creo que eso como te decía... que estuvieran atrás diciéndonos lo que iba para cada momento y el hecho de la supervisión.... Y en nuestro caso coincidió la supervisión con el grupo coincidió la misma docente... pero esto creo que ayudaba un montón en el ver otras experiencias, el vos ir haciendo señalamientos a cada experiencia me parece que era fundamental. Ese señalamiento, el seguimiento de los encuentros... el hecho de que vos nos

devolvieras y nosotros también devolviéramos con las relatorías era como que eso a mí me sirvió un montón... las que hacíamos en el facebook...

E.: ¿Y cómo te servía eso?

S.: Me servía para como al escribirlo era como volcar la experiencia... osea yo me acuerdo que las veces que lo escribí todo lo que se me venía a la cabeza lo ponía porque era lo que realmente sentía y lo que podía rescatar de la experiencia. Me parece que ponerlo en palabras y no quedar en el pensamiento y decir... bueno voy al otro encuentro... te sirve para profundizar y ver realmente qué cuestiones son las significativas, relevantes eh para la práctica y qué rescatar de cada momento. Me parece súper importante esto de las relatorías para profundizar lo mismo que los bloques.... Es como No queda sólo en la experiencia sino que profundizas y

E.: Y se mediatiza a través del pensamiento uno puede bajar y volver a incorporarlo

S.: sí, sí. Por eso, porque lo que uno saca después vuelve a ingresar de otra manera... es como que le das una vuelta y podés volver a leer la relatoría y hacer otra diferente con lo que habías leído previamente... eso está muy bueno.

¿Querías agregar algo?

S.: No que es recomendable la experiencia... me parece que es una posibilidad que está en la facultad y que mucha gente no la conoce.

E.: ¿Pero la experiencia en sí misma alcanza? Porque vos decías recién que lo que te ordenaba era el programa... La experiencia sola alcanza si no hay otra cuestión que organiza...

S.: No para mí creo que tiene que ir todo enlazado... porque creo que a partir del hecho de que nos envían un programa poder leerlo y profundizar en eso y de ahí poder ver qué actividades, programar bien, conseguir materiales y después ir... me parece que solo ir no basta... me parece a mí que no.

E.: En ese lugar, en la extensión confluye la docencia, la extensión y también algo de la investigación puede aparecer... ¿Hubo algún momento que te movilizó más o te movió más...?

S.: En particular ninguno. En realidad yo soy muy tímida y primero cuando me inscribí y cuando dijimos tal día es el primer encuentro... estaba muy nerviosa y pensé que no iba a poder estar frente a todos los chicos... y eso a mí me movilizó el hecho de tener que ir... y era una decisión mía... pero

Y después me di cuenta que a medida que iban pasando los encuentros me sentía cómoda estaba bien... pero significativos todos los encuentros lo eran porque siempre había una situación particular o algún comentario que los chicos hacían que te dejaban pensando o el hecho de ver otra realidad,, eh bueno el hecho de que cómo entendían que nosotros íbamos y

cómo entendían que nosotros íbamos y cómo nos respetaban me parece que eso ... como que fue un espacio que ellos necesitaban y es un espacio que se tendría que dar en todas las escuelas y que todos los chicos lo tengan... pero sí... en realidad creo que de todos los encuentros puedo sacar algo significativo...

El primer encuentro para mí aprendizaje creo que fue el que más me movilizó...

Entrevista C

E.: ¿Qué te gustaría decir sobre tu experiencia de la práctica profesional?

A.: Ehh bien...bueno en principio me parece que la práctica en general es bastante importante porque no tenemos mucho en la carrera recién en los últimos años y yo creo que sirve como para visualizar en la realidad todos los conceptos que vemos en los textos eh.. y también tomar conciencia de todas las habilidades que adquirimos que por ahí pasa que a medida que estamos en la mitad de la carrera que se está acercando al final por ahí pasa que uno piensa que no sabe nada y estando en la práctica se da cuenta de que algo aprendió.

E.: ¿Y Cómo la definirías?

A.: ¿a mi práctica específicamente en educacional?

E.: si, y en extensión

A.: Claro, si bueno, sí bueno fue una práctica particular... este... Yo creo que estuvo bueno... porque fue... nos brindó aporte a todas las partes no?... en el sentido de que nosotros estábamos dando un aporte de la comunidad educativa... también este...supongo que a la facultad en tanto nos ofrecemos como voluntarios... este y bueno a los docentes que forman parte del proyecto y que tienen ganas de hacerlo... y principalmente a nosotros también un aporte bastante grande de mi parte por lo menos, como un aprendizaje bastante importante y también un conocimiento de la realidad educativa más de cerca.

E.: eh.. ¿Qué aprendizajes adquiriste?..

A.: Yo creo que lo que aprendimos es un poco el manejo de los grupos, el grupo en el aula digamos, también conocí un poco la realidad de los adolescentes, si bien un poco acotada porque solo fuimos a dos escuelas, pero conocí la realidad actual de los adolescentes, de cómo viven los adolescentes en la escuela, qué problemáticas les surge, eh..qué problemáticas le surgen a la institución en sí, a las personas que trabajan allí y bueno básicamente creo que eso y bueno, también conocer más de cerca qué podemos aportar nosotros como psicólogos en ese ámbito.

E.: ¿Y qué cuestiones de la práctica te resultaron más significativas?

A.: eh... Las reflexiones posteriores a los encuentros en grupo digamos creo que fueron bastantes significativas ya que nos permitían resignificar todo lo que había pasado, identificar qué es lo que había pasado, qué habíamos hecho nosotros y también de esa manera aprender. Creo que eso fue lo más significativa y bueno obviamente el estar ahí con los chicos deja marca de alguna manera.

E.: Vos decís: más allá de la experiencia y después el volver al grupo que lleva a cabo la tarea, es lo que te resultó significativo... esa reflexión...

E.: ¿Qué prácticas específicas que vos puedas identificar de los docentes o qué materiales que pudieron dar te resultaron significativos o te sirvieron para tu aprendizaje?

A.: Creo que me fue bastantes útil conocer qué actividades se pueden realizar con los chicos.. la manera de... también de utilizar la creatividad para engancharlos a ellos en esta época, bueno creo que siempre es difícil... y también ver a los docentes en acción en el sentido de las intervenciones que realizaban y también eso me sirvió bastante porque uno siempre en la facultad habla de las intervenciones y no las ve y está bueno ver cómo determinadas palabras por ahí llevaban a los chicos a la reflexión o cambiaban el clima... o marcaban determinadas cosas que habían pasado durante el encuentro...

E.: ¿Te acordás de algún momento?

A.: eh...mm... me acuerdo en la escuela municipal, un encuentro que... creo que fue uno de los últimos, si no fue el último me parece que se armó bastante reflexión y surgieron un montón de cosas eh... donde los chicos al final mostraban que algo les servía de lo que estábamos haciendo.. que no quería que nos fuéramos en el fondo... y que algo les había quedado que no estábamos ahí en vano y bueno ahí las intervenciones que por ahí hacían los docentes de llevarlos a ellos a la reflexión que siempre habían sido tan difícil, las preguntas... no me acuerdo de algo puntual ..

E.: Algún encuentro que te haya movilizó más que otro...

A.: eh... bueno ese último,... los últimos por lo general me movizaron todos... porque era como el cierre... este... y después me pareció que estuvo bueno en uno de los ... creo que era de extensión, un día que saltó el tema del fútbol, bueno en los dos, pero en extensión más que nada creo que se logró cierta reflexión porque se podían dejar de lado surgió el tema del fútbol...y pero en extensión más que nada creo que logró la reflexión, en el sentido que se podía dejar de lado ciertas diferencias ...

E.: ¿Por las camisetas? ¿ El encuentro en que se disfrazaron?

A.: Claro, creo que era Facundo, un día en que se disfrazaron... jugaban al futbol con un chico que era de Alvarado y el de Aldosivi y bueno, mediante el entrenador lograron formar equipo y llevarse bien... y con todo lo que veníamos reflexionando... Y a partir de esa experiencia los chicos pudieron darse cuenta de que aunque tuvieran diferencias... es superficial que se podía compartir...

E.: Y material hubo alguno de que ...

A.: El de los disfraces creo fue bueno... por ahí a los que nos disfrazamos era un poco raro estar ahí en ese lugar pero igual fue lindo... porque como que nosotros también participábamos porque si no queda la sensación de que ellos hacen cosas y nosotros los observamos y creo que estuvo bueno desde lugar también poner un poco el cuerpo...Creo que se generó otra conexión con ellos...

E.: ¿Alguna práctica específica docente que te hubiera marcado...a vos como alumna...

A.: ¿De parte de las docentes?

E.: Sí, que te hubiera servido a vos como alumna

A.: Creo que estuvo buena la participación en el planteo de los encuentros, eso como alumna me movilizó bastante también porque es algo que por ahí...

E.: Por ejemplo.

A.: Me acuerdo un día que nos juntamos para armar que empezamos armando lo del amigo invisible eh... buscando hacer algo para el final de los encuentros... y bueno, armando cómo podía ser el último encuentro que podíamos plantear a los chicos este... creo que eso me sirvió porque también es algo que uno en la facultad no lo ve, armar el hecho de participar de armar algo.. me sirvió para pensar otras cosas que por ahí no se pone uno a...

E.: ...Digamos que el hecho de armar te sirve a vos como para tener una estructura para armar otra cosa? Con objetivos, definir el encuentro por ejemplo... así como estaban diseñados los encuentros?

A.: Claro porque eso en la facultad no se ve en la facultad específicamente... y si no tuviera esta experiencia... y no es lo mismo hacerlo una vez con la guía por parte del docente... y bueno y también nos permitió conocer estas actividades que ellos realizan este... y después bueno lo que te digo de los objetivos que a mí como alumna me sirvió mucho este ... y también el hecho de ver a los docentes en acción...

E.: ¿Alguna cosa que quisieras decir y no te hubiera preguntado?...

A.: No... por ahí si decir que fue una experiencia re linda... que por ahí no sé si hay tanta difusión de lo que es extensión... si uno no se acerca no conoce lo que es y que por ahí lo que se conoce es de los pasillos y que es una experiencia de aprendizaje

Entrevista:D

E.: ¿Qué te gustaría decir sobre tu experiencia de la práctica pre profesional?

A.: Ehh en general o del proyecto de extensión.

E.: No, del proyecto en el que participaste... cómo definirías el espacio.

F.: bien. Ehh me pareció un proyecto interesante que era algo... me pareció que era una contención necesaria en la escuela... una... que era un... el tema no tanto del bullying pero sí de la violencia era lo que claramente estaba en la escuela y que era necesario hablarlo y entonces si ehh... la experiencia fue muy positiva... ehh. No sé bien... la pregunta...

E.: ¿Cómo definirías ese espacio, el espacio de la práctica pre profesional en el proyecto de extensión...

F.: Bien, ahora entendí. Ehh... La verdad es que a mí cuando me propusieron formar parte del grupo de extensión a mí... me puse contento principalmente porque un proyecto de extensión tiene un objetivo, y tiene una población clara y tiene, está más pautado que el resto de las prácticas... muchas veces que son o de observación o... depende un poco el lugar...o sea, lo que vi es que el resto de mis compañeros dependía mucho el lugar en el que podían entrar y del espacio que le den ahí adentro para hacer o solamente observar, etc.. Entonces me pareció que hacer la práctica en extensión daba la seguridad de tener cierta injerencia dentro de la escuela una vez que esté adentro, y de tener pautas y cosas a hacer concretas...

E.: ¿Y Qué aprendizajes te parece que adquiriste o qué reforzaste?

F.: Eh.. me parece que no había tenido experiencias con adolescentes o chicos. Me parece que poder haber estado en un espacio en el cual no hubiera estado de otra forma o no hubiese estado en ese papel de otra forma ehh me parece que fue muy beneficioso.. para mí en tanto a brindarme cierta flexibilidad y cierto acomodamiento necesario a un espacio nuevo

E...:¿Te pareció que adquiriste flexibilidad?

F.: eh, Sí, si sí y en cuanto a posibilidad de verme en roles distintos... la posibilidad de verme en una clase con chicos.. cosas que no me hubiese imaginado antes...

E.:¿ Qué prácticas docentes en el proyecto te parece propiciaron algún aprendizaje? De esa flexibilidad... O materiales

F.: eh.. haber... creo que el hecho de tener que acomodar la tarea a la situación concreta cada vez que íbamos a la escuela fue muy interesante...ehhh no entiendo bien...

E.:¿Por ahí no viste nada en los docentes que pudieras tomar para tu aprendizaje?

F.: Ah para, repetime la pregunta...

E. ¿Qué prácticas que realizaba el docente o qué materiales te permitieron adquirir aquel aprendizaje que vos dijiste, aquella flexibilidad?

F.: ah, docente. No, creo que la conversación abierta con los docentes abierta y sincera... las preparaciones previas... a los días de encuentro y ver cómo los docentes abordaban ciertas situaciones para tener esos aprendizajes... creo que ese aprendizaje vicario me parece muy importante...

E.: Un ejemplo...

F.: haber... en los momentos que se repitió mucho... en los momentos en que la clase se iba de tema o se perdía el foco de aquello que íbamos a tratar aún cuando aquello que hayan dicho los chicos o los temas que hayan hablado hayan sido importante y hayan sido relevantes... el hecho de focalizar e ir por lo menos de un tema por vez... para que no... no se disemine completamente la tarea que íbamos a hacer... el objetivo

E.: Y vos... eso sería durante... vos dijiste antes, durante y después, el diálogo dijiste en un momento.

F.: Antes era la preparación que se hacía que generalmente estaba por escrito o charlado de las tareas... ver cómo se prepara un proyecto de este tipo desde lo formal e incluso cómo se administra un grupo, el grupo que lo va a hacer y después las reflexiones post encuentros que ... sí esas me parecieron las más jugosas digamos... eh... poder hablar generalmente lo que se daba justo en la puerta de la escuela lo que pasó después de cada encuentro me pareció muy interesante...

E.: Te acordás de alguna situación concreta que te haya impactado, que te haya movilizado... que te haya resultado significativa

F.: sí, cuando... la verdad es que ahora no me acuerdo de una situación concreta pero esto es algo que se dió varias veces porque los chicos tenían unas historias de vida tremenda muchas veces ... y las contaban con total franqueza y el hecho de mantener la compostura en esas situaciones... fue algo nuevo para mí

E.: ¿Qué significa mantener la compostura?

F.: Poder mantenerse mínimamente en el rol, poder mantener el temple para escuchar lo que te están diciendo, muchas veces es una historia de vida complicada o alguna situación que estén pasando... eh... digamos, en el momento no ponerse mal... o no... no sé estar entero para soportar...

E.: Sería como contener desde nosotros los psicólogos, esa capacidad de contención y escucha?

F.: Sí... totalmente... poder tenerla y además en la situación en la que estás porque estabas en una clase, había 30 personas y que los chicos te cuenten esas cosas... hay que realmente... poder brindar una contención por todo, por lo que se decía, por la situación....

E. ¿Qué te movilizaba?

F.: Me movilizaba la situación en el momento y fue interesante como psicólogo poder mantener la compostura. Y poder brindar esa contención

E: ¿Eso te brindaba flexibilidad?

F.: No flexibilidad principalmente por el hecho de que yo no me veo trabajando en una escuela, en una escuela primaria y o un ámbito en el que no me veía y ni siquiera me imaginaba... porque ya me había olvidado cómo era una escuela... este, entonces,... ser flexible o sea, en ese sentido... era una práctica pre profesional todavía no soy psicólogo todavía... pero poder haber tenido ese papel, esa experiencia en esa situación en la que no veía o tal vez antes no imaginaba...

E.: ¿Algo, alguna clase, algún encuentro... de todos que te haya resultado significativa?

F.: Si, siempre era lindo cuando terminaban los encuentros y veías a los chicos querían que vuelvas y veías algunos casos particulares que realmente estaban interesados porque querían charlar y que vuelvas eso siempre fue muy provechoso....

E.: Era como que se ve el fruto digamos...

F.: como que ... Claro... si, totalmente

E.: Y con respecto del grupo de extensionistas, porque eran pares, todos estudiantes?

F.: Creo que trabajamos muy bien... todo el grupo era cooperativo y creo que se pudo mantener un diálogo franco siempre nos ayudamos tanto adentro como afuera de la escuela... desde organizando las tareas o organizando cómo llegar a la escuela, siempre estuvo muy presente.. creo que fue muy provechoso...

E. ¿Cómo te resulta el hecho de tener o encontrarte con un diagrama de cómo iba a ser el proyecto armado, objetivos?

F.: Bien,. Me pareció bien. Creo que es de la forma que yo trabajaría de cualquier forma... tener un plan... me sentí cómodo y también me sentí cómodo a la hora de tener que adaptar esa tarea a la situación concreta.... Que muchas veces el grupo no estaba para hacer ciertas cosas, etc.

E.:¿Y en el diseño de cada clase?

F.: Sí, En el diseño de cada clase creo que yo no tuve demasiada injerencia... creo que no fue en el momento lo que más aporté. De todas maneras generalmente, tal vez, lo que hacíamos en

el grupo era pensar la tarea concreta o el juego que se iba a hacer... la parte más macro acerca de la temática a tratar ya estaba dada... ehhh creo que el resto de los chicos hicieron más para el momento previo o para preparar los juegos y las actividades creo que el grupo estuvo más.

E.: ¿En el pos?

F.: ¿En el grupo? estuvo buenísimo... fue algo que.... Bueno con los chicos estábamos casi todos cursando en la facu así es que nos veíamos muchos en los pasillos y creo que eso era un tema que surgía y se notaba que estábamos todos implicados y se notaba... eso hizo que el grupo se fusionara y que podamos realmente hablarlo y ver opiniones distintas...

E.: Bueno, querés decir algo más, que no te haya preguntado...

F.: eh. No.

Relatorías

RB - Encuentro de cierre

En el día de la fecha hicimos el encuentro de cierre con los segundos de la Escuela Municipal (SEDE).

Ante la consigna de que se reúnan en grupos y plasmen en el afiche algo de lo que les había quedado resonando de los distintos encuentros en relación a lo trabajado, y con cierto apuntalamiento, pudieron conectarse con la actividad y rápidamente hicieron uso de las revistas, los diarios y los fibrones.

Cuando les preguntábamos qué recordaban de lo que habíamos trabajado, rápidamente asociaban con las actividades lúdicas (dígalo con mímica, teléfono descompuesto, o “el día de los disfraces”). En función de estas respuestas intentamos acercarlos a lo que buscábamos trabajar con esas actividades, temáticas como la comunicación, el prejuicio. Y habiendo elegido un tema, algunos recortaban imágenes, otros las pegaban, y a otros se les ocurrían ideas de qué seguir buscando.

Noté que apuntalarlos, ayudarlos a pensar, y valorar todo lo que iban proponiendo, fueron necesarios para que se motivaran y se dispusieran a realizar la actividad propuesta.

Las producciones que pudieron hacer en las láminas me sorprendieron. Algunas por el uso de la creatividad, otras por todo lo que recordaban de los distintos encuentros, otras por lo significativo de lo que plasmaron. En un grupo, encontraron una frase en el diario que eligieron pegarla. La misma decía: “La lucha por un lugar en la viga”, recortaron viga y pusieron VIDA.

Pude dar cuenta de que este tipo de actividades que dan lugar a la creatividad, a la apertura, a la constitución de un espacio en que se puedan expresar junto a la posibilidad de que puedan ellos elegir lo que quieran hacer y por ende, volverse sujetos agentes/activos, los motiva, los implica y los lleva a concentrarse en la tarea.

Luego de compartir con el resto de los compañeros lo realizado en cada grupo, les propusimos la actividad del ovillo de lana que consistió en que a medida que nos pasábamos la lana teníamos que decir algo (lo que cada uno quisiera) de lo que nos llevamos de los encuentros. Con esta actividad, se puso en acción el respeto por el otro, se escucharon todos atentamente y cada uno, a su manera, pudo poner en palabras algo de lo que sentían o tenían ganas de decir.

Entre algunas de las cosas significativas que dijeron, puedo rescatar: “Estuvo bueno porque pudimos escucharnos entre todos”, “Me gustó porque sirvió para hablar con algunos que nunca hablás”, “Aprendí que todos somos diferentes”, etc.

Y para finalizar, llevamos mate y algo para comer para compartir entre todos. En uno de los cursos, uno de los chicos tocó unos temas en la guitarra, y con ambos nos sacamos una foto grupal.

Considero necesario aportar un comentario que nos hizo la profesora de Música de un dato que nos resultó significativo. Una alumna en un examen sobre instrumentos de percusión, hizo alusión a los mismos a lo largo de toda la evaluación escribiendo “instrumentos de persecución”. Se vuelve significativo para poder pensar la subjetividad de estos chicos.

Con respecto a cómo me fui yo, desde lo emocional, puedo decir que contenta y satisfecha, en principio por haber logrado el objetivo propuesto con la actividad y en segundo lugar, por sentir que los chicos pudieron internalizar algo de lo que trabajamos durante todo el año.

Relatoria A Ultimo encuentro

Luego de varios encuentros mensuales trabajando distintas temáticas con los chicos, distintos emergentes, conociendo la realidad de esta escuela y de estos dos grupos, ha llegado el momento de cierre. Múltiples sensaciones aparecen, se juntan gratificaciones y frustraciones, incertidumbre respecto a qué efectos pudo haber generado nuestra intervención, la esperanza de que haya servido de algo, y, sobretodo, las ganas de seguir haciendo.

Estos dos grupos en particular siempre nos ocasionaron un desafío, presentaban problemáticas muy marcadas tanto a nivel grupal como a nivel personal, y esto implicó reflexión, revisión, y un aprendizaje constante

El primer grupo presentaba, entre otras cuestiones, dificultades a nivel comunicacional. Recuerdo lo difícil que resultaba sostener el diálogo en los primeros encuentros, no se escuchaban, sus voces se superponían. Hacia el final nos encontramos con que han logrado cierto progreso en este sentido, al menos en el marco de nuestros encuentros han podido escucharse, incluso hasta plantear lo que les molestaba o incomodaba dentro del curso.

Esto último fue remarcado por ellos mismos en el encuentro de cierre, valoraron ese momento y relataron algunos detalles que habían podido modificarse a partir de ese momento. Principalmente respecto a una de sus compañeras que era señalada dentro del grupo y resultaba foco de conflictos; por lo menos, dijeron, habían dejado de llamarla por su sobrenombre y cambiado el nombre del grupo en la red social que hacía alusión a ella

Algunos de ellos, por otro lado, también expresaron que no habían cambiado mucho las cosas, que muchos seguían burlándose. También en encuentros anteriores nos habían expresado “*ustedes se van y después todo sigue igual*”, lo cual en su momento nos había generado cierta frustración. Pero, de todas maneras, todos pudieron ver y coincidir en ese mínimo cambio respecto a aquella compañera que era señalada y también mencionaron estar “*más unidos*”.

Con respecto al segundo grupo, siempre resultó difícil trabajar, se mostraba muy marcada la rivalidad del grupo con uno de sus compañeros (Nazareno), que incluso la misma institución señala como el “niño problema”. A lo largo de los encuentros se manifestaron frecuentes agresiones verbales que interrumpían la dinámica del debate y la reflexión. Muchas veces tuvimos que finalizar la actividad sin poder concluir la reflexión debido a la intensidad de las agresiones que hacían casi irremontable la tarea.

En estas ocasiones tuve que realizar un esfuerzo por poner en práctica la tolerancia a la frustración, uno siente que las herramientas se agotan, esto lleva a repensar la situación y la forma de abordarla.

Si bien incluso en el último encuentro seguimos presenciando intensas agresiones, y no pude percibir cambios a nivel grupal, sí percibí ciertos logros. Pudimos generar un espacio de confianza, donde los chicos pudieron contar cuestiones tanto personales como del contexto escolar y la posibilidad de que, al menos por un instante, algunos de ellos reflexionen al respecto. Se generó un espacio de escucha donde los chicos pudieron poner en palabras aquello que los incomoda o les provoca angustia, siendo tal vez el único espacio donde pudieron alguna vez hacerlo. Han utilizado expresiones como *“acá nadie te escucha, no te dan bola, no les importa...”*.

En este último encuentro, cuyo objetivo fue el cierre de las actividades realizadas, en ambos grupos propusimos la actividad de los afiches, donde tuvieron que libremente plasmar algo que les hubiera resonado de todo lo trabajado,; luego realizamos la actividad del ovillo de lana, y, finalmente, compartimos un pequeño momento recreativo con algunas cosas para comer y mate.

Con respecto a los afiches, en ambos grupos surgieron cosas interesantes, los encuentros que parecen haber resonado más fueron el de prejuicio y el de comunicación, tal vez por el carácter lúdico de la actividad. En algunos grupos se mencionó también algo respecto a las redes sociales. Muchos rescataron palabras sueltas muy interesantes que conectaban con todos los encuentros.

Resultó muy rico este espacio. En tanto nos acercamos de a uno o de a dos a los pequeños grupos dio la posibilidad de que los chicos se abrieran a contar algunas cosas sobre sí mismos. Principalmente en el segundo grupo algunos chicos comentaron cuestiones personales muy significativas, que dan cuenta de la realidad cotidiana que viven.

Al momento de la actividad del ovillo de lana, en el primer grupo la consigna fue que libremente dijeran qué les habían parecido las actividades, si creían que había servido o qué se llevaban de estos encuentros. Si bien algunos no se animaron a decir mucho, en lo personal creo que fue un espacio muy rico, algunos pudieron expresar cambios que percibieron en el grupo, cuestiones que no se habían modificado, y también inquietudes nuevas (Comentaron la posibilidad de que el grupo se separe; debido a una nueva política escolar y a la falta de aulas, aquellos con notas bajas y mala conducta deberían dejar esta escuela. Expresaron preocupación ante la posibilidad de que el grupo se separe, una de las chicas dijo *“sino nos*

vamos todo el grupo a otra escuela”). También nos dio la posibilidad a cada uno de nosotros de expresar cómo se había sentido trabajando con el grupo y qué se llevaba de la experiencia

Un dato que me parece significativo, es que una de las chicas (Guadalupe), quien en encuentros anteriores había expresado que cuando nos íbamos todo seguía igual, cuando le comentamos que este sería el último encuentro, expresó: *“es el último? no, seguro vuelven después...dicen eso pero seguro vuelven...”* También, a partir de una pregunta nuestra, nos dijo que las actividades a veces fueron divertidas y a veces no, que cuando hablábamos mucho, *“contando cosas suyas, de su vida”*, era aburrido.

En este grupo, por otra parte, algunos llevaron o compraron ahí en la escuela comida o bebida para compartir en el momento de recreación. Me voy con la sensación de que en este grupo se construyó un espacio de comunicación y donde poder compartir.

En el caso del segundo grupo, la consigna de la actividad del ovillo de lana fue que sólo dijeran una palabra que caracterizara lo que se llevaban de la experiencia. En lo personal, creo que esta forma de plantear la consigna hizo que se perdiera la posibilidad de expresar algo más, de tener el espacio para conocer que opinión tenían los chicos de la experiencia y sus efectos, y también de tener nosotros la posibilidad de devolverles algo más allá de una palabra. De todas formas surgieron palabras significativas, que también hablan de lo percibido y sentido durante la experiencia. (por ejemplo surgió la palabra *“tragedia”*, entre otras como *“amor”*, *“respeto”*, *“trabajo en equipo”*, *“paz”*, *“diversidad”*, etc.)

A lo largo de esta experiencia nos encontramos con realidades complejas, desconocidas, donde hay muchas cosas para hacer, incluso con la sensación de que resulta inabarcable. Pero la repetida frase del *“granito de arena”* parece no ser sólo eso, no aparece aquí como una frase que suena bonito y vacía de sentido, algo acontece, se genera al menos un atisbo de esperanza, de motivación para el cambio. El hacer deja huella, sea grande o pequeña, sea muy marcada o no, sea que perdure o se desdibuje con el tiempo, una cosa es cierta, algo se modificó- Incluso podríamos pensar que el sólo hecho de estar presentes, de prestar un oído, genera algún cambio en las circunstancias. Hay algo, por mínimo que sea, que no será igual que antes. Esto gratifica y potencia el deseo de seguir haciendo.

Experiencia de Extensión

Historia de mi Experiencia de Extensión

Creo que siempre busqué en la facultad a esos profesores que transmitían el conocimiento con tanta simplicidad que hacían que te gustara la materia... y además siempre me incliné por materias que tuvieran una parte de trabajo de campo, como trabajar con ratas... hacer encuestas en la calle para a través de las estadísticas ver qué resultados arrojaban... más tarde en Mar del Plata... seguiría en la misma línea...

Cursé Traducción de textos técnicos con una profesora que me pareció que tenía una forma de transmitir muy sintónica... quería ser como ella. La simplicidad, el compromiso, la dedicación pero además la calidez humana que tenía me pareció que desentonaba con el resto, ya que ella siempre estaba atenta a todo lo que pasaba... con ella aprendí a mirar a los chicos a los ojos, a darme el tiempo para incluir lo situacional de los estudiantes en el transcurso de la materia. El hecho de que la materia fuese anual y que a su vez pudieran cursar dos años hacía que los conociésemos de una manera diferente... había espacios para lo personal en lo académico.

Así comencé a cursar la materia y además a ayudar, luego de haberla aprobado, me comprometí a ayudar a la docente en sus numerosas clases ya que ella estaba sola y para mí era un desafío porque realmente me apasionaba sentir que podía transmitir algo de lo que tanto yo había incorporado. También sentía que no estaba a la altura de las circunstancias puesto que yo no sabía mucho antes de pasar por la cursada...

En el final de mi carrera decidí presentarme a una ayudantía de segunda y luego de recibirme pasé a ocupar ese lugar por 12 años, momento en que decidí irme sintiendo que necesitaba algo más y creía que era lo pedagógico y el contenido en sí mismo el que me hacía falta incorporar.

Las clases me ponían muy tensa, realmente la pasaba mal porque si bien sabía de lo que hablaba... me resultaba muy difícil no tener herramientas y a su vez me parecía que me faltaban conocimientos para, a su vez, estar dando lo teórico.

Creo que mi rol como ayudante alumno en un comienzo fue el de colaborar con el docente en los momentos de trabajos prácticos... Poco a poco me comenzó a poner más y más tensa debido a que ya no era sólo alguien que colaboraba con el docente sino que me hice cargo de las comisiones del primer nivel... el problema comenzó cuando debía hacerme cargo –con el paso del tiempo- del segundo nivel. Sentía que no estaba capacitada... me faltaba conocimiento... y si bien el ayudante de primera no tiene por qué saber absolutamente todo, yo sentía que no podía con todo aquello.

También al terminar mi carrera ingresé a la cátedra de psicología Educativa entre los años 2000 y 2002. En esta materia era adscripta y en esta función me sentía cómoda... me sentía

segura de poder transmitir todo lo que había aprendido en la materia... aunque luego me dí cuenta que eran necesarios otros tipos de conocimientos... yo por el momento sentía que sólo tenía un tipo de conocimientos que son los contenidos y veía a quienes eran los titulares a docentes a los que me gustaría parecer. La seguridad, el conocimiento, lo técnico, y lo actitudinal.

También pasé junto a una docente de un seminario de Orientación Obligatorios de nuestra carrera dos años ayudando a la docente en lo que es el trabajo de campo... en la práctica misma. Se trataba del quehacer profesional y si bien estaba comenzando esta tarea, era una experiencia gratificante sentir que uno puede brindar al otro en el comienzo de su recorrido.

Siempre interpreté las ayudantías y adscripciones como una manera de devolver al estado lo mucho que hizo por mí, una carrera para desenvolverme en el futuro.

En paralelo a mis actividades docentes, hace 9 años atrás, decidí comenzar a trabajar en investigación con esta docente a la que admiraba... era una interesante forma de aprender desde el terreno... o por lo menos eso creía... me gustaba poder diseñar cuestionarios y ver qué pasaba en las escuelas con el tema del bullying. Y sabíamos luego las manifestaciones, su incidencia, lo que hacen los chicos para defenderse o también cómo atacan. Sentía que aportábamos a la ciencia, sentía que podíamos contribuir con los conocimientos de los chicos en las escuelas... les dábamos un informe a las directoras devolviendo lo que habíamos investigado, el resultado de las encuestas... poco a poco comencé a ayudar en la corrección de las tesis de pre-grado... seguíamos en la misma línea de trabajo... ir al campo, hallar el fenómeno y allí quedaba.. en la posibilidad de publicar... me parecía que faltaba una pata a todo este trabajo que tenía. Para qué servían los cuestionarios si luego quedaba sólo en la transmisión al director?... cómo hacer para poder mejorar las situaciones violentas que padecen en las aulas?... siempre una zanahoria que correr.

Conforme iba pasando el tiempo sentía que nada tenía que ver yo con la enseñanza del idioma inglés... cuestión que cada vez me pesaba más debido a que los alumnos cada vez ingresan con más conocimientos previos del idioma y mi orientación desde mi ingreso a la materia siempre estuvo enfocada en aquellos estudiantes a los que no les gustaba, no entendían, les complicaba y tenían resistencia. Creo que lo mismo que me pasó en el recorrido del idioma, es lo que trataba de transmitir a aquellos que creían que no podían. Y eso justamente era lo que pasaba... la actividad del alumno que se implicaba en el proceso, el interés de ellos, su constancia. Por otro lado mi ofrecimiento de sostener el proceso, de contestar los mails con dudas antes de los parciales... hacía que para mí valiera la tensión que soportaba en las clases. Lo que creía que faltaba en algunos casos en la facultad cuando ingresé, es que al ser un número de matrícula y además una persona tímida, pasaba desapercibida... uno puede pasar por las aulas sin que nadie se entere que hay un alumno sentado!!. Y cómo uno como docente puede tratar de registrar lo que pasa en el aula?.. también se necesita tiempo de aprendizaje y tiempo en las cursadas para que se dé ese caldeamiento en donde el otro se sienta cómodo y con ganas de aportar. Creo que esto debe ofrecer un docente la posibilidad de apertura para que el otro se exprese en principio... y luego fomentar todo lo positivo de la experiencia, del

aprendizaje, del hacer y no hacer, de lo dinámico y de lo complejo de las situaciones cotidianas a las que nos enfrentamos como profesionales.

Decido desde el 2012 volver a incorporarme en la cátedra de Ps Educativa, esta vez ya con mucha más experiencia tanto en docencia como en investigación como en el ámbito clínico profesional que aporta al trabajo de la docencia un ingrediente que aparece por momentos como un insumo al que se puede echar mano para ejercer la docencia.

Cuando comienzo el año lectivo de cuatrimestre activo me designan como ayudante de primera... sentía que era la primera vez que daba clases... y que esto era lo que quería hacer... mi experiencia en la investigación que tenía que ver con cuestiones relacionadas con lo educativo, mi experiencia clínica –en niños con problemas de aprendizaje, al igual que el Seminario en el que estuve con una docente –también admirable- convergían en la práctica docente.

El decidir dejar Inglés para pasar a Ps Educativa fue una instancia de decisión que implicó una gran crisis en mi historia personal... dejaba la seguridad laboral por un proyecto nuevo. El clima laboral en que viví en esos últimos meses que trabajé en 2012 era insostenible y decidí dejar el cargo.

Ese mismo año me pareció que bien se podía integrar el trabajo de la investigación con el de extensión... más precisamente se podía hacer investigación en la extensión, pero además esos resultados de la investigación podían ser insumos de las intervenciones... era un espiral. También se podía intervenir en otros espacios y no sólo con los chicos, los docentes, los padres! Era atractivo el proyecto y lo sigue siendo... un desafío cada año.

La extensión me confirma todos los días la complejidad y lo dinámico de las situaciones y nos enseña a todos a pensar en cada intervención o en el conjunto de ellas al finalizar el año, a tolerar la frustración, lo que no podemos, a lo que no accedemos... como todo humano que somos.

La docencia y la extensión me enseñaron que no hay una correspondencia entre enseñar y aprender, un proceso que antes no se podía separar... pero en ese entre uno puede tener la oportunidad de hacer muchas cosas... por uno mismo y por el otro, ya sea docente o alumno o extensionista. Creo firmemente que es necesario rescatar estos conceptos que son importantes en la práctica profesional pero de igual valor en la docencia... complejidad, dinamismo, responsabilidad, ética, bienestar bio-psico-social.

Al contenido los alumnos pueden incorporarlo, más o menos, pueden volver a los textos cuantas veces quieran y resignificar como yo como docente lo hago. Pero en esta necesidad mía de devolver al estado algo de todo lo que me dió creo que es para mí fundamental llevar a cabo el ejercicio profesional de manera responsable... nunca acabada en el sentido de que siempre estamos pensando situaciones abiertas.. un ejercicio crítico de la realidad en la

complejidad... rescato estas palabras... no era así en mis primeros años de docente... me sentía fijada a las palabras, sentía la necesidad de tenerlas sujetas... esto también me llevó un trabajo personal interno al que acompañé mi carrera todos estos años.

Qué era lo que me parecía más importante de poder transmitir... lo humano que tiene que ver con el ejercicio profesional... la actitud crítica.

Desde que comencé a transitar por la formación pedagógica... sentí que el pensamiento reflexivo propicia esta actitud crítica pero además trabajar en la resolución de problemas reales era un paso necesario para poder entender la complejidad de las situaciones. Así es que propiciaba siempre que los estudiantes pensarán la mejor forma de llegar a los estudiantes del secundario, cuáles eran las variables que estaban en juego... y proponer la evaluación de proceso porque era una forma de modificar paso a paso en el caso de que los objetivos no se estuvieran cumpliendo.

Capturas de Facebook

