

**PSICOLOGÍA PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA: SÍ, PERO ¿CUÁL?  
ANÁLISIS EXPLORATORIO DE ASIGNATURAS DE PSICOLOGÍA EN  
PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE**

Psychology for prospective teachers in Primary Education: yes, but which one?  
Exploratory analysis of Psychology subjects in Initial Teacher Training  
programs in Chile

GENEVY MORENO SAJURIA

*Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado*  
gmoreno@uahurtado.cl

ROSA GAETE-MOSCOSO

*Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado*  
rgaete@uahurtado.cl

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio exploratorio en torno a la formación en el ámbito de la Psicología de los futuros docentes. A partir del análisis de nueve programas de asignaturas del área de Psicología en carreras de Pedagogía en Educación Básica y de una encuesta a egresados, se buscó problematizar los aprendizajes intencionados y las necesidades reales de la práctica, en contraste con lo que la normativa establece para la formación inicial. Se revisaron y analizaron nueve programas de asignatura del área, provenientes de cuatro carreras. Se aplicaron encuestas a egresados de uno de los programas revisados. Los datos recogidos se analizaron usando categorías descriptivas. Los programas fueron contrastados con la normativa, la teoría y lo señalado por los encuestados. Los resultados mostraron una aproximación clásica a la psicología con poca aplicación práctica, así como ausencia o poca presencia de temas contingentes como autocuidado, convivencia y buen trato.

Palabras clave: Competencias pedagógicas; currículum; formación inicial docente; psicología para futuros profesores.

ABSTRACT

This article presents the results of an exploratory study around training in psychology subjects in future Primary-education teachers. This study sought to problematize the degree of learnings and pedagogical-practices' real needs, in contrast to what the regulations establish for the initial teaching training, starting from a review analysis of nine psychology subject in four different

Pedagogy-for-primary-Education programs, plus a survey applied to graduates from such career. The data collected was analyzed by using descriptive categories, and the programmes were compared with the regulations, the theory, and what answers from the survey respondents. The results revealed just a slight approach to psychology and only shallow application into practice, as well as absence or little presence of topics related to it, such as selfcare, social behavior, and proper manners.

Key words: Pedagogical competences; curriculum; teacher training, Psychology for prospective teacher.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde fines de los años noventa la política sobre Formación Inicial Docente (FID) ha ofrecido múltiples orientaciones acerca de las habilidades y competencias profesionales que los docentes de Educación Básica debieran desarrollar. Entre los saberes profesionales docentes que se espera logren los futuros profesores se encuentra un conjunto de habilidades asociadas al ámbito de la Psicología Educacional (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2012).

La Psicología otorga esquemas y puntos de referencia para conocer y comprender a las y los estudiantes de Educación Básica. La Psicología Educacional, en particular, aporta en el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y las variables que lo afectan (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008). Habitualmente en ella se integran la Psicología del Desarrollo y la Psicología del Aprendizaje. La Psicología del Desarrollo describe los procesos de cambio y permanencia del ciclo vital considerando los ámbitos cognitivos, físicos y socioafectivos. Por su parte, la Psicología del Aprendizaje señala cómo el proceso de aprendizaje produce cambios permanentes en la conducta de las personas y cómo ello influye en sus vidas. Todos los aportes mencionados son elementos que contribuyen al conocimiento de las y los estudiantes de Educación Básica. Sin embargo, hay un elemento menos claro y evidente que debiese ser una apuesta desde lo que la Psicología General pudiera aportar en la formación docente y que se relaciona con los recursos personales para la docencia (Papalia y Wendkos, 1988). Adaros (2013) refuerza esta idea cuando sostiene que los nuevos Estándares de Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2012) suponen el logro de una serie de competencias de desarrollo emocional que no son explicitadas en su formulación, pero que igualmente tensionan a los programas formativos.

Por su parte, el campo de la Psicología Educacional no está definido de manera precisa. Se le llama Psicología de la Educación, Psicología Educacional, Psicología Educativa o Psicología Escolar indistintamente, existiendo poca discusión conceptual sobre cada una de estas formas de denominación (Andrade y Aguilar, 2013). Lo más

consensuado es señalar que aborda el problema del aprendizaje en contextos formales, aunque se entiende que no puede estar restringido únicamente al contexto escolar (Ojeda, 2017). Además, Ossa (2015) indica que la Psicología Educativa ha mantenido las matrices conceptuales y epistemológicas que la fundaron. Por lo cual, está centrada en generar y apropiarse del conocimiento, así como en la explicación del fenómeno humano en el acto educativo. Pero también tiene una particularidad más práctica, que se traduce en dispositivos y estrategias que van desde lo tecnológico y metodológico hasta lo psicoafectivo para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre esta última particularidad, el autor menciona que ha sido menos desarrollada que la teórica, probablemente por el sesgo de las representaciones sobre qué es ciencia y cuál debiera ser su aporte a lo disciplinario.

### 1.1 ¿CUÁL ES EL PROBLEMA DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL QUE SE ENSEÑA HOY EN CHILE Y SU INCIDENCIA EN LA FID, EN ESPECIAL EN EDUCACIÓN BÁSICA?

Arancibia, Herrera y Strasser (2008), ya desde la introducción de su Manual de Psicología Educativa, asumen que lo sustantivo de este campo del saber es el problema de cómo aprenden los estudiantes. Es decir, las personas pertenecientes a determinados grupos etarios, que se encuentran cursando la educación formal. Como ya se vio, esta definición no es consensuada y eso se traslada también a las razones por las que los futuros docentes requieren aprender de este campo disciplinar. El peso de la tradición que la Psicología se transpone al campo educativo-pedagógico, el que por su parte lleva también sus propias tensiones. La falta de estudios que relacionen quehacer docente con dimensiones nutridas por esta disciplina agudiza esta falta de consenso.

En una revisión general de la literatura, se puede apreciar que los contenidos de la formación transitan entre una Psicología Escolar orientada al área de la convivencia y otra orientada a la comprensión y desarrollo de los procesos de aprendizaje. Tradicionalmente se aborda la estructura Psicología del Desarrollo y Psicología del Aprendizaje, siendo lo distintivo el uso de una metodología que las aborda secuencialmente, abordando los siguientes contenidos: primeramente el desarrollo, luego el aprendizaje en términos generales, y por último el aprendizaje en términos específicos dentro del contexto escolar.

### 1.2 ¿QUÉ PROPONEN LOS ESTÁNDARES PARA LA FORMACIÓN INICIAL Y EL DESEMPEÑO DOCENTE VIGENTES?

Los estándares desde sus inicios (MINEDUC, 2012) proponen diez dimensiones en el área de formación pedagógica. En ellas se alude a la generalidad del proceso de enseñanza, más allá de la disciplina y se incluyen aspectos tales como el compromiso de

los profesores -tanto con su formación como con los procesos de aprendizaje de sus estudiantes-, habilidades reflexivas y críticas en torno a su práctica, estrategias para la formación personal y social de sus estudiantes.

Seis de estos estándares aluden a competencias que, en primera instancia, se pueden relacionar con formación en Psicología.

- Estándar 1: Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo aprenden.

- Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.

- Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.

- Estándar 5: Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.

- Estándar 6: Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.

- Estándar 8: Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.

Al analizar estos seis estándares pueden identificarse seis dimensiones –y/o subdimensiones– de competencias profesionales que están vinculadas a la Psicología Educacional: (i) ciclo vital y aprendizaje, (ii) ciclo vital y desarrollo integral, (iii) aprendizaje y cognición, (iv) gestión del espacio de aprendizaje, (v) evaluación educativa, y (vi) diversidad e integración. Los estándares recogerían, entonces, la propuesta clásica de la Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje, y se aprecia en dos de los cinco criterios que se consideraron para su elaboración: “Foco en los estudiantes del sistema escolar sus características y modos de aprender y (...) compromiso del profesor o la profesora” (MINEDUC, 2012, pp.10-11). De este modo se aprecia que el contenido manifiesto tiene una clara vinculación con el binomio clásico Desarrollo-Aprendizaje. Sin embargo, queda menos visible su relación con el ámbito social de los estudiantes y con aspectos éticos y morales de los mismos profesores para enfrentar la formación integral de sus estudiantes.

Aunque los estándares muestran una fuerte centralidad en el conocer conceptual -reflejado en el uso reiterado del verbo saber-, la apertura hacia campos temáticos interdisciplinarios reflejados en la descripción de las ocho capacidades esperadas de un docente recién egresado, es un avance para la FID. Sin embargo, dichos campos temáticos siguen estando liderados, al menos en el contexto chileno, por la investigación proveniente del área de la Psicología.

En el documento de trabajo sobre los nuevos Estándares de Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2017), los que aún no han sido sancionados y publicados, también aparecen ámbitos temáticos relacionados a los anteriormente identificados. Lo interesante es que hay una apertura a otros como la Psicología Social o la Comunitaria, y aparece mejor definida la relación entre Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje. Del mismo modo, se incorporan desafíos menos conceptuales y más procedimentales. Por ejemplo, “Está preparado para atender la diversidad” se transcribe como: “Genera un ambiente inclusivo para el aprendizaje”. Es decir, se busca avanzar en que lo esperado al finalizar la FID sea el desarrollo de una cierta competencia profesional, lo cual es un signo importante respecto de la articulación entre saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Si bien en la nueva propuesta de estándares para la FID la Psicología en ellos representada pareciera abrirse a una propuesta más integrada entre sus distintos ámbitos disciplinares, la falta de explicitación de aquello impide visualizar con mayor eficiencia qué conceptos, habilidades y actitudes de este campo se espera que los futuros docentes desarrollen. Sobre todo, el asunto de cómo diseñar un dispositivo formativo que rompa la clásica estructura de la Psicología Educativa que aborda solamente las problemáticas teóricas del desarrollo y del aprendizaje.

### 1.3 ¿QUÉ PSICOLOGÍA DEBIESEN ESTUDIAR LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA?

En el marco de la modificación del plan de estudios de un programa de formación para profesores de Educación Básica (Gaete-Moscoso et al., 2020) y considerando los antecedentes hasta ahora expuestos, surgió la siguiente pregunta: ¿Qué Psicología debiesen estudiar los futuros profesores de Educación Básica?

A partir de esta pregunta se propuso un diseño de investigación exploratorio que tuvo por objetivo caracterizar los programas de asignaturas de formación en el área de la Psicología para profesores de Educación Básica, contrastando dicha propuesta formativa con los desafíos explicitados por docentes noveles que trabajan en escuelas de Educación General Básica (EGB).

El supuesto de trabajo es que la formación en este ámbito mantiene centralidad en el binomio clásico desarrollo-aprendizaje y el abordaje de otras competencias. Por ejemplo, las de orden psicoafectivo no están contempladas explícitamente en programas asociados al área de la Psicología, siendo que este segundo tipo de competencias es el más relevado como necesario por los docentes que se encuentran en el campo laboral.

El objetivo general de este estudio se tradujo en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los temas relacionados a los cursos de Psicología que actualmente se imparten en carreras de Educación Básica.
- Identificar las competencias que se espera desarrollen los futuros profesores de EGB dentro de estas asignaturas.
- Conocer las percepciones de los egresados acerca del aporte y utilidad de estas asignaturas en su desarrollo profesional.
- Analizar comparativamente la revisión de programas de asignatura en el área de la Psicología y las respuestas de la encuesta de egresados.
- Sistematizar la información obtenida para diseñar una línea formativa coherente y contextualizada en el ámbito de la Psicología para futuros profesores de EGB.

## 2. METODOLOGÍA

Este estudio es de carácter exploratorio y responde a un enfoque cualitativo de investigación (Denzin y Lincoln, 2005). Se trabajó con dos fuentes de información: (i) programas de estudio del área de la Psicología de cuatro carreras de formación en Pedagogía en Educación Básica, (ii) encuesta a egresados de un programa de Pedagogía en EGB de la Región Metropolitana.

### 2.1. SELECCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Se revisaron nueve programas de asignaturas del área de Psicología, impartidas en cuatro carreras de Pedagogía en Educación Básica. Se trata de carreras acreditadas con más de cinco años. Tres de ellas se dictan en Universidades de la Región Metropolitana, de las cuales solo una pertenece a una institución tradicional con años de existencia en el país. La cuarta carrera participante es de la zona norte y también pertenece al rango de universidades tradicionales del país. Todos los programas consultados consideran un plan de estudios de 10 semestres.

Las cuatro universidades que colaboraron en este estudio presentan un modelo formativo basado en competencias y en tres de ellas los programas de asignatura las explicitan.

**Tabla 1.** Caracterización de los programas participantes.

	Universidad 1	Universidad 2	Universidad 3	Universidad 4
Título profesional entregado	Profesor(a) de Educación Básica con mención en dos áreas de	Profesor(a) de Educación Básica con mención en Lenguaje y	Profesor de Educación General Básica, mención en un	Profesor(a) de Educación Básica con Especialización <sup>1</sup> .

	especialidad <sup>1</sup> .	Comunicación, y Matemáticas.	área de especialidad <sup>1</sup> .	
Años de acreditación	5	6	6	6
Zona del país	Región Metropolitana.	Región Metropolitana.	Región Metropolitana.	Zona Norte.
Tipo de universidad	Privada, menos de 25 años de existencia.	Privada, menos de 25 años de existencia.	Privada, más de 25 años de existencia.	Privada, más de 25 años de existencia.

Fuente: Páginas web institucionales.

Cada una de las carreras consultadas accedió a facilitar sus programas de formación en el área de Psicología. En la Tabla 2 se presenta la caracterización de dichos programas y el lugar en que estos se sitúan dentro de cada malla de formación. Como se verá, en tres de los cuatro programas, estas asignaturas se ubican en los dos primeros semestres y solo una de ellas comienza este ámbito de la formación a partir del cuarto semestre. Esta última, además, es la única que considera tres asignaturas y no solo dos como en los otros casos.

**Tabla 2.** Cursos de formación en Psicología para Pedagogía en Educación Básica y su ubicación en la malla.

Asignaturas	Semestres					
	1	2	3	4	5	6
A1	Univ.2 Univ.3 Univ.4			Univ.1		
A2		Univ.2 Univ.3 Univ.4			Univ.1	
A3						Univ.1

Fuente: Páginas web institucionales.

Además de la revisión de estos nueve programas, se realizó una encuesta en línea a los egresados de una de las instituciones participantes. De un Universo de 300 egresados se obtuvo una tasa de respuesta del 11%, lo que corresponde a un

<sup>1</sup> Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales.

total de 33 personas. El rango de egreso se situaba entre uno y cuatro años (69,7% acumulado) y su malla de formación contemplaba tres asignaturas de formación en el área de Psicología.

**Tabla 3.** Participantes de la encuesta.

<b>Años de ejercicio profesional</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
1	10	30,3%
2	4	12,1%
3	4	12,1%
4	5	15,1%
5	2	6,1%
6	2	6,1%
7	2	6,1%
8	1	3,0%
9	2	6,1%
10	1	3,0%
<b>Total</b>	<b>33</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia.

Al ser un estudio exploratorio, se consideró que la tasa de respuestas reflejaba los puntos básicos indagados de manera suficiente como para establecer las primeras conclusiones, no generalizables, respecto de los aspectos consultados.

En relación con la distribución por género, más del 90% de las participantes eran mujeres. El promedio de edad fue de 28 años.

## 2.2. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La encuesta, además de las preguntas de caracterización sociodemográfica, consideró cinco preguntas de respuesta abierta que toleraba un máximo de 150 palabras:

- Explica por qué señalas que tus cursos de Psicología te sirvieron o no te sirvieron para tu desempeño profesional.
- Si tu respuesta es no, señala qué temas, contenidos, autores y habilidades se deberían haber estudiado/desarrollado en tales cursos.
- ¿Qué temas recuerdas haber estudiado en tus cursos de Psicología en el pregrado? (Respuesta espontánea, indique únicamente lo que recuerda. Si no recuerda algo, sólo señálelo).

- ¿Qué autores recuerdas haber estudiado en tus cursos de Psicología en el pregrado? (Respuesta espontánea, indique únicamente lo que recuerda. Si no recuerda algo, sólo señálelo).
- ¿Qué desafíos vives en el aula que requieran, en tu opinión, ser abordados desde el área de Psicología Educacional?

La encuesta apuntó a conocer el nivel de utilidad de la formación obtenida en estas asignaturas de Psicología en su desempeño profesional, qué temas y autores son los más recordados de esas actividades curriculares y finalmente, a partir de su experiencia en aula, qué desafíos debiesen ser abordados en este conjunto de cursos.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. ¿QUÉ PROPONEN LOS PROGRAMAS DE ASIGNATURA EN EL ÁREA DE PSICOLOGÍA?

Los programas de curso entregan información importante para revisar de manera crítica y reflexiva la formación en Psicología que se está entregando actualmente en las Facultades de Educación. Para esta revisión se establecieron tres ámbitos de análisis: (i) Estructura curricular del programa formativo, (ii) Ámbitos temáticos abordados y contenidos, y (iii) Descripción general de la asignatura -propósitos de aprendizaje y competencias que busca desarrollar en los estudiantes-. El análisis documental se centró en el contenido de lo declarado. Algunos indicadores fueron cuantificados para representar la dimensión y frecuencia del aspecto analizado.

##### 3.1.1. ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PROGRAMA FORMATIVO

Todas las carreras analizadas consideran en la malla dos cursos de Psicología, a excepción de una, que cuenta con un tercer curso de carácter introductorio. En todos los casos uno de ellos corresponde a Psicología del Desarrollo y el otro a Psicología del Aprendizaje. Respecto de la estructura curricular, en tres de las cuatro carreras se ubican estos cursos en los primeros años de carrera. De estas tres carreras, solo una declara en uno de sus cursos de Psicología la relación con la formación en la práctica. Es decir, el foco del programa en general está centrado en aspectos conceptuales declarativos y no en los procedimentales.

Aun cuando en esta exploración preliminar no se ha realizado un análisis acucioso de las mallas, sí fue posible identificar que el desarrollo de habilidades relacionadas a aprendizaje –diseño de experiencias educativas, construcción de climas de aula para el aprendizaje, diversidad e inclusión en el aula– está representado

en otras asignaturas cuyo vínculo explícito con los contenidos de las asignaturas del binomio antes mencionado es desconocido.

Las asignaturas relacionadas a autocuidado o autoconocimiento no aparecen explicitadas en las mallas de formación. Es posible que estos ámbitos también estén incorporados dentro de otras actividades curriculares de las mallas. No obstante, es desconocida la vinculación explícita que se haga con contenidos estudiados en los cursos que explícitamente abordan el área de la Psicología.

### 3.1.2. ÁMBITOS TEMÁTICOS Y CONTENIDOS

Los programas revisados abordan preponderantemente temas de la Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje. En general se trabajan de manera separada. Solo una de las nueve asignaturas revisadas integra estos ámbitos temáticos. Solo una, distinta de la anterior, los aborda como formación en la práctica a través de análisis de casos.

En los cuatro programas que abordan Psicología del Aprendizaje se aprecia un fuerte foco en la Psicología Cognitiva. El abordaje conceptual transita entre enfoques constructivistas y cognitivistas sin que se aprecie, ni en la revisión de los autores de las bibliografías o en el detalle de los contenidos, una definición clara que distinga estos enfoques. Existe una revisión de teorías relativamente clásicas del aprendizaje humano tales como el Conductismo y Constructivismo, pero se aprecia ausencia de un enfoque más problematizador de esta revisión. Por ejemplo, aprendizaje por asociación *versus* aprendizaje por reconstrucción, o inclusión de nuevos referentes teóricos de este campo.

En una de las universidades se incluye un programa de Psicología del Aprendizaje con temáticas de fisiología y funcionamiento cerebral, asociando este conocimiento con conducta y cognición. Esto llama la atención, dado que en la adscripción a las competencias profesionales esperadas, releva una noción sociocultural de las personas y propone tareas de diseño de aprendizaje asociadas a estos conocimientos.

En otra de las instituciones el programa de Psicología del Aprendizaje aborda las bases neurofisiológicas asociadas al campo de la Neurociencias, lo que resulta diferente al abordaje clásico de la asignatura, en que se realizan un estudio de procesos mentales desde un enfoque más cognitivo, tales como sensación y percepción, atención o memoria.

Solo una de las cuatro instituciones propone un curso introductorio en el cual se explicita la utilidad de la Psicología en la formación de profesionales del área de la Pedagogía y se entrega una mirada general de su historia y objetivos. Este curso introductorio es posterior a un ciclo de formación general y orienta esta formación hacia saberes profesionales pedagógicos y didácticos que se sitúan en un tercer momento formativo.

En los cursos de Psicología del Desarrollo se aprecia mayor cobertura y presencia temática en temas relativos al desarrollo etápico y sus dimensiones física, emocional, moral y cognitiva. El abordaje de estas dimensiones es variable, en el sentido de enunciación temática de los mismos. En este sentido, el listado de temas – contrastado con la revisión de objetivos–, demuestra una visión parcelada de los procesos del desarrollo, en lugar de explicitarlos de manera integrada. De manera más acotada aparecen temas de autoconcepto y en un nivel más reducido, temas sobre clima de aula y desarrollo socioemocional.

### 3.1.3. DESCRIPCIÓN DE ASIGNATURAS

Para fines de este análisis se consideró la triada contenido-habilidades-actitudes que aparece en las *Bases Curriculares* (MINEDUC, 2012), en el que lo conceptual está asociado al conocimiento y al saber, lo procedimental a las habilidades y al hacer y lo actitudinal a la actitud y al ser.

Los nueve programas de asignatura revisados presentan un promedio de cuatro objetivos. Dos de ellos presentan la clasificación de objetivos generales y específicos, mientras el resto presenta sus objetivos en relación con cada uno de los contenidos. De un total de 41 objetivos declarados, el 90.2% presenta objetivos del orden de lo conceptual o cognitivo, el 4.9% corresponde a objetivos procedimentales y el 4,9% s objetivos actitudinales.

A partir de la descripción de los cursos consignadas en cada programa de asignatura se seleccionaron unidades de información, las que fueron clasificadas usando las mismas categorías: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Solo en un caso surgió la dupla conceptual-procedimental, siendo todas las demás de orden conceptual, seguido en menor medida por un foco en lo procedimental.

Al analizar las competencias declaradas en los programas, el foco estuvo puesto en lo procedimental y, en algunos casos, se incluyó la dimensión actitudinal, que está presente en un tercio de estas competencias enunciadas.

Dado lo anterior se aprecia que los objetivos indican que el propósito de estos cursos de Psicología tiene foco en el conocimiento conceptual. De hecho, el verbo conocer es el más utilizado en las redacciones de los objetivos. En particular se busca que exista conocimiento de las etapas y manejo declarativo de los conceptos centrales de la Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje. Sin embargo, las competencias que deben alcanzar los estudiantes mediante el logro de estos objetivos, están fuertemente orientadas hacia el hacer. Finalmente, los conocimientos de orden actitudinal son los menos observados en los programas.

En términos generales, no se observa coherencia entre los programas y la normativa. Tanto en los Estándares (MINEDUC, 2012, 2017) como en otros dispositivos orientadores como el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) que proponen una mirada integradora de saberes disciplinarios con otros saberes docentes. Al igual que en otras investigaciones (Zapata Callejas, 2015), cabe preguntarse si estos programas formativos logran desarrollar competencias profesionales iniciales, en particular en este ámbito de la psicología para profesores. Ello, dado el énfasis que los programas de asignatura ponen en los contenidos.

### 3.2. ¿QUÉ RECUERDAN LOS PROFESORES NOVELES DE SU FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA?

En cuanto al nivel de utilidad en su desempeño profesional, hubo solo cuatro estudiantes que señalaron no haber sentido redituada su formación en este ámbito. Especialmente, por la falta de vinculación de los contenidos con los contextos educativos y la ausencia de estrategias para trabajar factores como las emociones, las dificultades de aprendizaje y la autoestima académica y personal.

La gran mayoría reconoció que estas asignaturas contribuyeron en su práctica docente. Principalmente, por el conocimiento de las características de las niñas y niños según su etapa del desarrollo. Esto les ha permitido diseñar experiencias pedagógicas coherentes con los procesos de cada aprendiz.

Sobre los temas más recordados se mencionaron: los estadios del desarrollo (16 menciones), las teorías del aprendizaje (10 menciones) y autores clásicos de teorías de aprendizaje y desarrollo (6 menciones). Con baja recurrencia se observaron los conceptos de aprendizaje significativo (3 menciones) y zona de desarrollo próximo (2 menciones), ambos profusamente citados en la bibliografía pedagógica y didáctica.

Acerca de los autores estudiados en las asignaturas de Psicología cursadas, se hacen 115 menciones distribuidas de la siguiente manera: Piaget (28), Vygotski (27), Freud (9), Ausubel (8) y Skinner (8). La prevalencia de las menciones de Piaget y Vygotski es consistente con la relevancia de estos autores en el campo de la Pedagogía. Sin embargo, sería relevante averiguar si el estudio es de estos autores directamente o, por el contrario, de autores que los citan o estudian –es decir, una referencia de orden secundario–.

Cuando se les consultó a los participantes sobre lo que ellos consideran que se debiera aprender en Psicología, los encuestados plantean que el foco debiese estar en “entregar herramientas” en cuatro aspectos principales: aprendizaje socioemocional, Necesidades Educativas Especiales (NEE) /inclusión, variables del aprendizaje y etapas del desarrollo contextualizadas.

En síntesis, se observa que el recuerdo está centrado en un concepto fuertemente cuestionado en el estudio teórico actual –estadios del desarrollo de Piaget–. Como segundo tema mayormente recordado aparecen las teorías del aprendizaje y autores clásicos de la psicología. Sin embargo, a la hora de enumerar éstos solo aparezcan cinco autores, de los cuales tres son reconocidos como clásicos y vigentes para el campo de la Psicología del Desarrollo o del Aprendizaje.

### 3.3. RELACIÓN ENTRE PROGRAMAS Y RESPUESTAS DE EGRESADOS

Al relacionar los análisis de los programas de asignaturas y las respuestas de la encuesta, se evidencia que el foco puesto en la conceptualización es común entre lo intencionado por las asignaturas y lo recordado por los profesores recién egresados. Esto releva que se pone menos énfasis en la aplicación de los saberes pedagógicos que debiesen intencionar los cursos de Psicología en carreras de Pedagogía.

Resulta significativa la coincidencia entre la información de los programas y las respuestas de los encuestados en la ausencia de temas relacionados sobre todo con el ámbito socioemocional. Así, interpelar la memoria de las y los egresados y que ellos definieran sus necesidades formativas en este campo permitió contrastar la oferta con las necesidades de los actores. A partir de ello, se observa que ambas dimensiones parecieran ir por caminos distintos.

## 4. ¿CUÁLES SON LAS CONCLUSIONES DE ESTA PRIMERA ETAPA?

La revisión de la literatura relacionada con FID y la definición de contenidos, habilidades y actitudes que se espera desarrollar en ella evidenció una ausencia importante de investigaciones que buscaran delimitar, con mayor especificidad, las propuestas teóricas sobre la formación docente y los planes curriculares. La mayoría de los referentes apuntan al aporte que realiza la Psicología Educativa a la Pedagogía en términos de ofrecer herramientas teóricas para la comprensión del ser humano y su desarrollo. Existe también un campo interesante acerca de la relación teórica entre Psicología y Pedagogía. A partir de ello es que este estudio exploratorio plantea conclusiones emanadas entre la comparación de la oferta formativa, los planteamientos teóricos y lo que señalan los docentes noveles, en el ámbito de la Psicología Educativa. Estas conclusiones apuntan a una diferencia entre lo que se ofrece como formación y las necesidades de los docentes dentro de un campo disciplinar que no encuentra sus límites.

Por la similitud de objetivos de investigación, vale la pena mencionar el estudio realizado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la

Universidad de Chile (Sotomayor et al., 2011). Este estudio indagó respecto de la percepción acerca de la formación recibida en Lenguaje y Comunicación, de estudiantes del último año de Pedagogía Educación Básica de ocho universidades nacionales. Su objetivo fue mejorar la formación disciplinar en esa área. Entre sus múltiples conclusiones, se halla consistencia con los hallazgos de este estudio exploratorio en la formación en Psicología, acerca del énfasis en el contenido disciplinar que pareciera tener la FID y de la distancia respecto del desarrollo de competencias, particularmente en sus dimensiones actitudinales y procedimentales.

#### 4.1. LA DEMANDA DE FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA

Una primera conclusión o hallazgo de este estudio apunta a la existencia de una demanda por incorporar en los programas de las asignaturas del área de la Psicología algunos temas o contenidos. Estos deberían tratar temas de índole psicopedagógica –NEE– y psicoemocional –resolución de conflictos–. Esta demanda ya fue reconocida en algunos estudios previos (Berger et al., 2009; Tenorio, 2011). Es una solicitud expresa de los docentes egresados, refrendando el vacío dada la ausencia de estos temas y la reducción programática en favor del estudio del desarrollo etápico y de algunas teorías del aprendizaje.

El aprendizaje socioemocional “...es el proceso por el cual niños, jóvenes y adultos: entienden y manejan sus emociones, identifican y alcanzan sus propias metas positivas, sienten y demuestran empatía por otros, establecen y mantienen relaciones positivas, y toman decisiones responsables” (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2019). La ausencia de abordaje de esta temática en los programas implicaría una falencia en la formación. No solo por la necesidad que reportan de ella los encuestados, ni porque este tipo de aprendizaje aborda aquello que se ha señalado como insuficiente o ausente en la formación del área de la Psicología para profesores: desarrollo personal, autoconocimiento, autocuidado, salud emocional, lenguaje asertivo (Aron y Milicic, 2000) y de manejo de situaciones con perspectiva socioafectiva –convivencia, desarrollo de clima de aula–. Sino también porque apunta a uno de los elementos centrales de la misma Psicología que es el poder reflexionar e intervenir en el comportamiento de las personas describiéndolo, explicándolo, prediciéndolo y especialmente mejorando la vida de las personas.

#### 4.2. FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA: ¿QUÉ ROL TIENEN EN LOS PROFESORES EN FORMACIÓN LOS APRENDIZAJES SOBRE PSICOLOGÍA?

Un segundo hallazgo se relaciona con los objetivos de (i) conocer las percepciones de los egresados acerca del aporte y utilidad de estas asignaturas en su desarrollo profesional

y (ii) identificar las competencias que se espera desarrollen los futuros profesores dentro de estas asignaturas. Los docentes noveles señalan la falta de oportunidades de formación práctica que se ofrecen al futuro profesorado, en particular en estos cursos. Las respuestas de la encuesta aludían a las insuficientes y casi inexistentes actividades que los situaran en contextos educativos en los cuales poder aplicar y poner a prueba las teorías y conceptos revisados en las clases de manera significativa, considerando y priorizando al sujeto que tienen al frente con criterio de realidad y conscientes de su entorno y posibilidades para potenciarlas.

Este resultado es un ejemplo más de la preponderancia de las matrices conceptuales y epistemológicas de la historia de la Psicología Educativa que se traducen en la dualidad desarrollo-aprendizaje, que refieren a la identificación de los temas relacionados a los cursos de Psicología que actualmente se imparten en carreras de Educación Básica y que formaron parte de los objetivos de este estudio. Sin embargo, y debido a lo que los egresados visibilizaron los requerimientos que el trabajo práctico les demanda, sería relevante ampliar los campos temáticos y desarrollar procesos prácticos, más allá de lo conceptual. Para esa dimensión práctica, la Psicología ofrece muchas posibilidades de contextualizar e intervenir con mayor pertinencia las nuevas necesidades y fenómenos que se presentan en la sociedad y en las instituciones educativas. Ciertamente, esto debiese estar articulado en un modelo formativo que considere la práctica como un eje fundante (Álvarez, 2007) y la realización de proyectos como dispositivos privilegiados de la formación inicial (Harfitt, y Chow, 2018). El desafío es integrar teoría y práctica en un proceso dialógico de modificación permanente de ambas dimensiones, en el que los estudiantes vean, por un parte, el valor de los saberes prácticos y, por otra, modifiquen sus estructuras de conocimiento gracias a la reflexión permanente (Ruffinelli, 2017; Vanegas y Fuentealba, 2018). Esto sin duda afecta los procesos formativos y los interpela en una lógica de mejoramiento de las mallas, de sus programas y de los dispositivos de formación en los cuales se apoyan, a saber, asignaturas y otros (Ávalos, 2002, 2004, 2014; Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010).

Los desafíos docentes se han multiplicado y diversificado en virtud de los cambios de toda índole: sociales, políticos, medioambientales, económicos, científicos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2000) planteó como saberes ineludibles de la humanidad el conocimiento pertinente, el analizar el significado del ser humano, el desarrollo de la identidad ciudadana, el desarrollo de la capacidad para afrontar las incertidumbres, la capacidad de diálogo y comprensión entre las culturas, y el ejercicio de una ética de la especie humana. Hoy, estos saberes son urgentes. Pero ¿Cómo pedirles a los futuros docentes educar a sus futuros estudiantes en estos ámbitos, si ellos mismos no han sido formados en ello? Es necesario

diseñar planes de estudio coherentes con la transición hacia sistemas educativos basados en un paradigma más humanista e integral, como sostiene Waissbluth (2018) “ya no es posible aspirar a la calidad integral en la educación sin considerar, además de los aspectos convencionales de carácter curricular, aquellos elementos valóricos, de autocuidado, y más recientemente, las habilidades necesarias para el siglo XXI” (pp. 147-148). Si se revisa con detención este párrafo, se podría leer desde la urgencia o desde la oportunidad, como se insta a fortalecer los vínculos entre Psicología y Pedagogía, a ser capaces de establecer una real alianza colaborativa, a levantar una propuesta formativa que se traduzca en el fortalecimiento de la profesión docente y en la consolidación de un sistema educativo que esté al servicio del desarrollo humano en todas sus dimensiones.

#### 4.3. LA CONEXIÓN CON OTRAS ASIGNATURAS

Para complementar el análisis realizado a los cursos de formación en Psicología, sería interesante abordar otras asignaturas para visualizar si los contenidos ausentes están considerados en ellas. De ser así, podría suponerse la existencia de nexos entre las asignaturas de una malla. Sin embargo, al realizar una lectura general de estas, no aparece explicitada dicha existencia. Por lo tanto, se supone más bien la ausencia de una línea formativa.

Las distintas investigaciones que han focalizado su atención en el desarrollo psicoemocional en el ámbito escolar han puntualizado, entre otros temas, la distancia existente entre el mundo adulto y el mundo escolar (Potocnjak, Berger y Tomicic, 2011). Han puesto de manifiesto la percepción de los actores respecto de una ausencia flagrante de bienestar emocional (Berger et al. 2009) y de cuánto afecta esta ausencia al rendimiento académico (Berger, Álamos, Milicic y Alcalay, 2014). De allí que su abordaje en la Formación Inicial sea tan necesario de explicitar.

Asumir estos temas implica pensar más allá de las asignaturas, no solo porque la integralidad en el currículum es una demanda de larga data, bajo el supuesto de mejores procesos de aprendizaje (Evens, Elen, Larmuseau y Depaepe, 2018; Torres, 2000; Zabala, 1999), sino por el necesario modelamiento que los y las futuras docentes deben experimentar. Es decir, no basta con poner estos temas en las asignaturas ya existentes, como tampoco basta crear nuevas asignaturas para abordarlos. Sino que hay que crear dispositivos más complejos que incluyan, por ejemplo: líneas formativas, experiencias articuladas –en particular teoría y práctica–, reflexión y continuidad del proceso formativo. De este modo, el futuro docente tendría mayores oportunidades para hacer, posteriormente, una trasposición más consistente con sus saberes.

#### 4.4. PROYECCIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Este estudio exploratorio se proyectó como un primer levantamiento de antecedentes en torno a la formación de los futuros docentes en el ámbito de la Psicología, a través de la revisión de programas de asignatura del área y el análisis de los resultados de una encuesta aplicada a egresados. A partir de esta información se diseñará una investigación posterior para ampliar las reflexiones de los actores. Esto permitirá formular nuevas hipótesis formativas en este campo del conocimiento. Se espera concluir con una propuesta formativa que expanda los campos temáticos y entregue oportunidades de experiencias prácticas, significativas y contextualizadas para los profesores en formación.

La formación inicial docente ha avanzado sustantivamente en Chile. Tomar decisiones basadas en evidencia permitiría consolidar esos avances, probar nuevas hipótesis formativas, refrendar decisiones curriculares proveyendo de criterios para seleccionar contenidos y para diseñar dispositivos formativos que apunten al desarrollo efectivo de competencias profesionales. Se requiere incrementar la investigación que contraste lo que se ofrece en la formación inicial con lo que los actores se encuentran en el campo laboral deben enfrentar.

Si bien existe un *corpus* interesante de investigación realizada en distintos aspectos de dicha formación inicial, la ausencia de directrices se mantiene igualmente, reflejando una distancia entre la producción del saber y su incidencia en el campo práctico. Para lograr este último propósito, cabe precisar diseños de investigación que articulen estas dimensiones empíricas, como es una oferta que moviliza una hipótesis formativa y una experiencia y reflexión desde los actores. De allí que este primer paso requiere de ampliación tanto de *corpus* empírico –de programas y de encuestados–, de métodos de recolección de datos –por ejemplo, entrevistas– y de acciones específicas para incidir en los programas formativos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adaros, M. (2013). Implicancias de los nuevos estándares pedagógicos para el desarrollo de la competencia emocional en la formación inicial del profesorado. *Revista Temas de Educación*, 19(1), 7-24. <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/377>
- Álvarez Martín, F. (2007). Tendencias y desafíos en la formación de docentes (Descripción de un modelo). *Foro Educativo*, 12, 53-68.
- Andrade, M. y Aguilar, C. (2013). Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología para América Latina*, (24), 173-190. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2013000100011&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2013000100011&lng=pt&tlng=es)

- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2004). *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*. Ministerio de Educación de Chile.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, XL(1), 11-28.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, XXXVI(1), 235–263. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Arancibia, V., Herrera, P., Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Aron, A., Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima escolar. *Revista latinoamericana de Psicología*, 32(3), 447-466.
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., y Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M., y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre educación*, (17), 21-43.
- CASEL (2019). ¿Qué es el aprendizaje emocional? <https://casel.org/what-is-sel/>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research. Third edition*. (pp. 1–32). USA: Sage Publications, Inc.
- Evens, M., Elen, J., Larmuseau, Ch., y Depaepe, F. (2018). Promoting the development of teacher professional knowledge: Integrating content and pedagogy in teacher education. *Teacher and teacher education*, 75, 244-258.
- Gaete-Moscoso, R., Navia Bueno, F., Morales, Ma. A., Neira Silva, J., Moreno Sajuria, G., y Yáñez Pérez, M. (2020). ¿Cómo formar en la didáctica de especialidad a futuros docentes de educación básica? Propuesta de un modelo formativo. *Sophia Austral*, (25), 9-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100009>
- Harfitt, G.J. y Chow, J.M.L. (2018). Transforming traditional models of initial teacher education through a mandatory experiential learning programme. *Teacher and Teacher Education*, 73, 120-129.
- MINEDUC. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.
- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica*. Estándares pedagógicos y disciplinarios. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- MINEDUC. (2017). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la Formación Inicial Docente Versión preliminar*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.
- Ojeda, P.C. (2017). Psicología educativa, más allá del contexto escolar. *Informes Psicológicos*, 17(2), 79-91. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a04>
- Ossa, C. (2015). ¿Qué es y qué hace el psicólogo educacional? Una mirada crítica Para una propuesta compleja. En S. Martínez Labrín; D. Opazo Vega; C. Ossa Cornejo, C. Pereira Salazar y C. Vásquez Rivas. *Enfoques psicosociales emergentes. Abriendo rutas desde lo local* (pp.125-176). Concepción, Chile: Ediciones Universidad del Bio Bio. <https://www.researchgate.net/publication/297411014>
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1988). *Psicología*. México: McGraw Hill.
- Potocnjak, M., Berger, C., y Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psykhé (Santiago)*, 20(2), 39-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200004>
- Ruffinelli, Andrea. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>
- Sotomayor, C., Coloma, CJ, Parodi, G., Ibañez, R., Cavada, P. y Gysling, J. (2011). Percepción de los estudiantes de pedagogía sobre su formación inicial. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 375-392.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Torres, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Editorial Morata.
- UNESCO (2000). *Informe Final Foro Mundial sobre Educación 2000, Dakar, Senegal*. París, Francia: Graphoprint.
- Vanegas, C. y Fuentealba, R. (2018). *Reflexión docente: perspectivas teóricas, críticas y modelos para el desarrollo profesional de profesores*. Curitiba-PR: Editora Appris.
- Waisbluth, M. (2018). *Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. México D.F.: Parsons Educación.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Zapata Callejas, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. *Revista Academia y Virtualidad*, 8, (2), 24-33.