

### **Trabajo Final Profesorado Universitario**

Durante el año 2024, en el marco de las materias Prácticas I y II del profesorado, llevé adelante mi práctica docente en el Colegio Nuestra Señora de la Unidad observando y luego dando dos clases de la materia Psicología en el curso de 4° año orientación Ciencias Sociales.

En ese momento, yo trabajaba como Psicóloga dentro del Equipo de Inclusión Escolar en la misma institución. Además, cursé mi escolaridad primaria y secundaria en esta institución, graduándome en 2008 y 2014 respectivamente. Al momento de realizar la práctica contaba con un conocimiento profundo de la cultura institucional, el estilo de enseñanza predominante y las expectativas tanto de docentes como de estudiantes. Esto me permitió anticipar ciertas dificultades y fortalezas del grupo, además de contar con un vínculo afectivo que considero favoreció la construcción de una relación docente-alumno.

Sin embargo, esta familiaridad también representó un desafío, ya que implicaba posicionarme en un lugar diferente al que ocupé por mucho tiempo. Me propuse construir un espacio de liderazgo respetuoso, que promoviera la participación activa y la autonomía, sin perder de vista la cercanía que me permitía la experiencia compartida en el mismo contexto escolar.

En este espacio de práctica observé las clases dictadas por la docente titular, luego planifiqué y preparé el material para posteriormente dictar dos clases de la materia Psicología. Si bien el conocimiento previo del colegio y sus estudiantes facilitó la aproximación inicial, esta fue la primera vez que me posicioné formalmente frente a este grupo en calidad de docente de la materia, un desafío que implicó construir una nueva relación pedagógica.

Mi propuesta pedagógica buscaba complementar la perspectiva psicoanalítica que los estudiantes venían trabajando con la docente titular, incorporando otros enfoques de la psicología contemporánea que contaran con sustento empírico y aplicaciones prácticas concretas. Conscientemente, quise brindar una mirada plural que no se limitara a una sola corriente teórica, sino que mostrara la riqueza y diversidad del campo psicológico actual, enfatizando aquellas aproximaciones que ofrecen herramientas útiles y verificables para la intervención terapéutica y la comprensión del comportamiento humano.

La planificación que diseñé contemplaba dos encuentros: en la primera clase, presentar las tres “olas” de la psicología, conductismo, cognitivismo y terapias contextuales, como un recorrido histórico y conceptual que permitiera a los estudiantes situarse en el desarrollo del conocimiento psicológico. En la segunda clase, la intención era profundizar en las psicoterapias actuales, Terapia Cognitivo Conductual (TCC), Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) y Terapia Dialéctico Conductual (DBT), enfatizando sus fundamentos, características y aplicaciones prácticas. Para complementar este abordaje teórico, diseñé una actividad práctica que buscaba vincular estos conceptos con la experiencia vivida por los alumnos, promoviendo una conexión entre teoría y vivencia que facilitara la internalización y el sentido del aprendizaje.

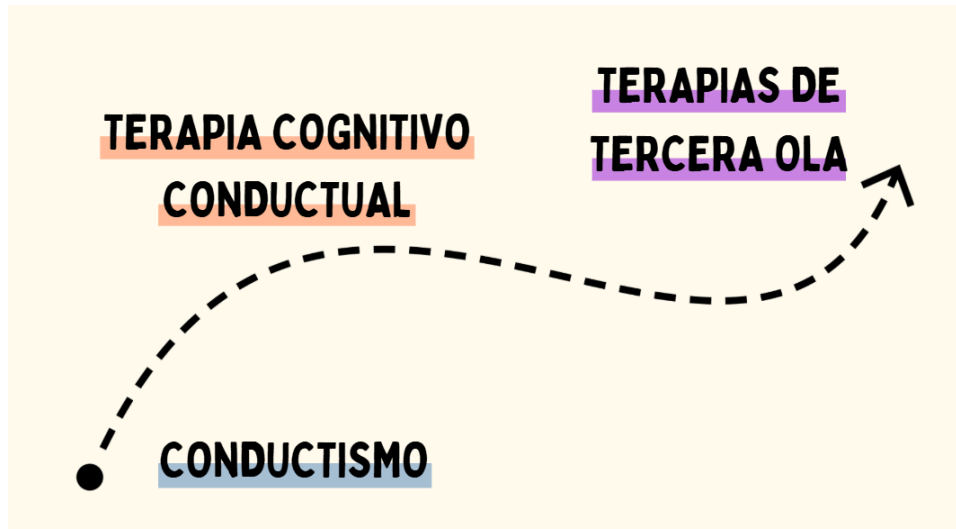
La actividad consistía en que los estudiantes pudieran conocer y comprender el concepto de distorsiones cognitivas, es decir, aquellos patrones de pensamiento erróneos o sesgados que influyen negativamente en la forma en que interpretamos las situaciones. Luego de una breve explicación teórica, la propuesta era que elaboraran ejemplos propios, construyendo una secuencia que incluyera una situación concreta, la emoción que esa situación les generaba, el pensamiento asociado (identificando posibles distorsiones cognitivas) y la respuesta conductual que solía derivarse de ese circuito.

Más allá de la mera transmisión de contenidos, la intención fundamental era generar espacios de reflexión crítica, donde los estudiantes pudieran cuestionar visiones absolutistas o estigmatizantes sobre la salud mental y, a su vez, conectar los conceptos teóricos con situaciones cotidianas y concretas. Aspiraba a fomentar un clima de diálogo y construcción colectiva del conocimiento, donde se valoraran tanto las aportaciones académicas como las experiencias personales y grupales de los estudiantes. En este sentido, el enfoque pedagógico que adopté se alineaba con prácticas dialógicas y participativas que buscan empoderar a los estudiantes como sujetos activos de su aprendizaje.

El proceso de planificación fue sumamente enriquecedor y disfrutable. Organizar los materiales de manera clara y coherente me permitió estructurar el contenido con sentido y fluidez. Además, la elaboración de presentaciones visualmente atractivas mediante la plataforma Canva contribuyó a hacer la propuesta más amena y accesible. Pensar recursos didácticos que estimularan tanto la comprensión conceptual como el

interés del grupo me ayudó a anticipar diferentes estilos de aprendizaje y a buscar estrategias que respondieran a la diversidad del aula.

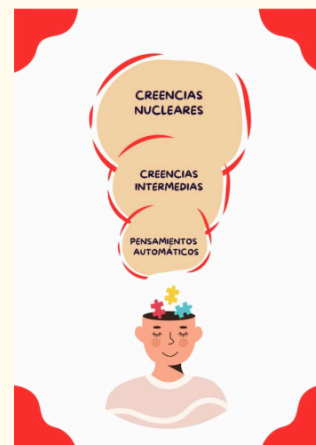
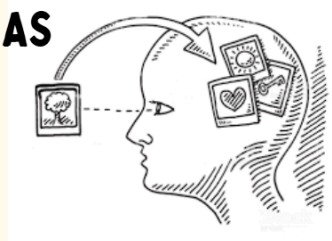
A continuación comparto algunas imágenes de dicha planificación y propuesta:



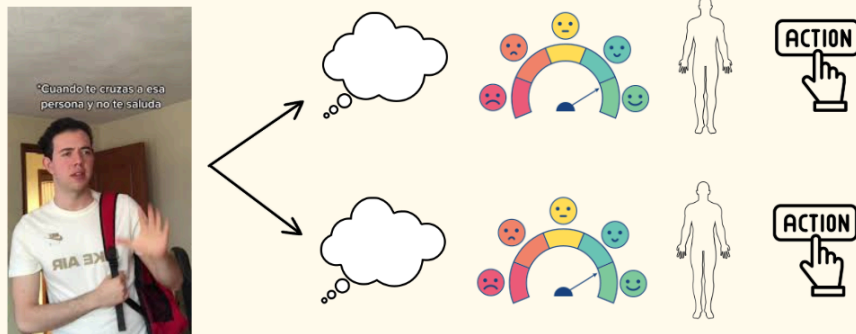
## **CONDUCTISMO: PAVLOV Y EL CONDICIONAMIENTO CLÁSICO**



## **BECK: PERCEPCIONES, PENSAMIENTOS AUTOMÁTICOS Y CREENCIAS**



## REESTRUCTURACIÓN COGNITIVA



## TERAPIA DE ACEPTACIÓN Y COMPROMISO (ACT)

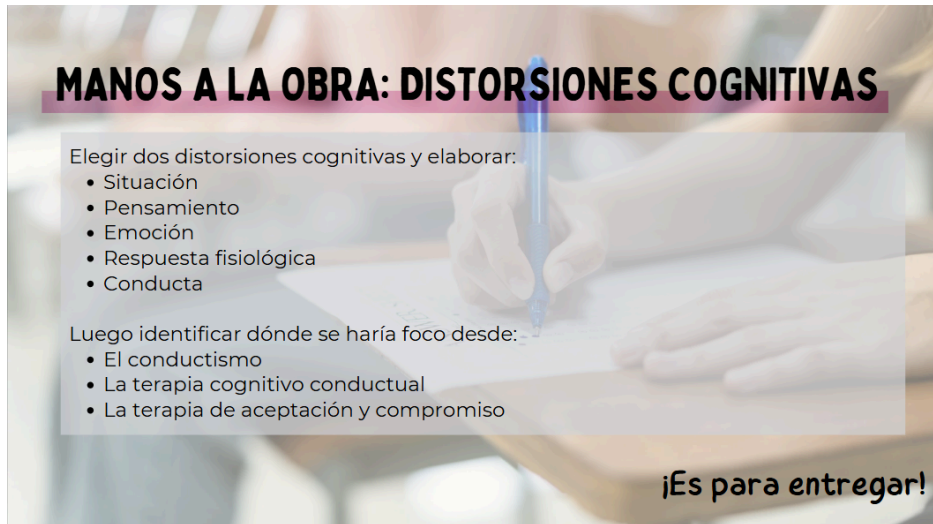
- Modelo de intervención que utiliza estrategias de aceptación (mindfulness) e intervenciones conductuales (acciones comprometidas) para lograr **flexibilidad psicológica**.
- Énfasis en la **percepción y relación** con ellos, cómo son experimentados y regulados.
- Aprender a dirigir la atención hacia donde queremos enfocarla y tomar distancia de los pensamientos para que no condicionen la conducta.
- Se trabaja con **valores** para crear la cc que puede vivir una vida valiosa.



## MANOS A LA OBRA: DISTORSIONES COGNITIVAS



**10  
DISTORSIONES  
COGNITIVAS**  
*(por Homer Simpson)*  
filmoterapia



## MANOS A LA OBRA: DISTORSIONES COGNITIVAS

Elegir dos distorsiones cognitivas y elaborar:

- Situación
- Pensamiento
- Emoción
- Respuesta fisiológica
- Conducta

Luego identificar dónde se haría foco desde:

- El conductismo
- La terapia cognitivo conductual
- La terapia de aceptación y compromiso

**¡Es para entregar!**

Sin embargo, al momento de trasladar esta planificación al aula, emergieron tensiones y desafíos que pusieron a prueba mi capacidad para adaptarme y repensar el rol docente más allá de lo previsto en el diseño inicial. La experiencia real de la clase mostró que un plan, por más cuidadoso y estructurado que sea, puede desbordarse ante las particularidades y dinámicas del grupo.

La primera clase comenzó con una actividad de activación que consistió en pedir a los estudiantes que compartieran qué temas habían trabajado hasta ese momento en la materia. La propuesta inicial era aprovechar esas respuestas para introducir otros enfoques terapéuticos, generando así un puente con lo previamente trabajado y favoreciendo la continuidad del aprendizaje. Sin embargo, desde los primeros minutos se hizo evidente que los estudiantes tenían dificultades para recuperar o identificar esos contenidos previos. Comentarios como “vimos algo de cognición, pero no me acuerdo bien” o “no sé si lo llegamos a ver” indicaban que el punto de partida era distinto al que había supuesto. Esta situación fue especialmente llamativa si se considera que estábamos en la segunda mitad del año lectivo y que la materia se dictaba desde marzo, lo que evidenciaba que muchos conceptos que yo daba por incorporados no estaban aún consolidados en su aprendizaje.

Este hallazgo me llevó a una revisión inmediata y profunda de la planificación. Los tiempos que había destinado para la presentación expositiva se extendieron considerablemente, y tuve que detenerme mucho más en las bases del conductismo y del cognitivismo para facilitar la comprensión. Para ello, improvisé con ejemplos cotidianos y situaciones escolares que permitieran clarificar términos complejos como “refuerzo”, “pensamientos automáticos” o “creencias irracionales”. Este proceso de

adaptación implicó una interacción más dinámica y cercana con los estudiantes, que requería adaptar constantemente el lenguaje, explicar con sencillez y generar analogías que resonaran con su experiencia cotidiana.

Aunque la clase transcurrió con buena energía y participación, comprendí que la carga prevista para dos encuentros era excesiva y desconectada de las posibilidades reales de comprensión del grupo. Por este motivo, no pude abordar la tercera ola ni realizar la actividad práctica que había planificado para el segundo encuentro. Durante toda la clase, sentí la necesidad constante de “traducir” lo teórico a ejemplos significativos y de sostener la atención con recursos más variados y activos que los que había previsto inicialmente.

Esta experiencia me dejó una mezcla de sensaciones y aprendizajes. Por un lado, cierta frustración por no haber podido desarrollar la totalidad de lo que había preparado con tanto entusiasmo y detalle. Por otro lado, una enseñanza pedagógica profunda y valiosa: entendí que el diseño de una clase no puede desvincularse del punto real de partida del grupo, de sus saberes, intereses y ritmos de aprendizaje. La planificación, más que un esquema rígido, debe ser una herramienta flexible que permita imaginar posibilidades, prever dificultades y, fundamentalmente, estar disponible para lo que el aula trae en cada encuentro. En este sentido, la flexibilidad se configura como una competencia pedagógica esencial, que no solo responde a la contingencia sino que promueve un aprendizaje auténtico y significativo.

Esta experiencia puso en evidencia, de forma clara y concreta, la tensión existente entre la planificación y la realidad del aula. A pesar de haber preparado las clases con anticipación, con claridad en los objetivos, una estructura pensada cuidadosamente, recursos seleccionados y tiempos estimados de forma realista, el encuentro con los estudiantes me confrontó con una escena muy distinta a la imaginada. El aula me mostró otra dinámica, otros ritmos y necesidades que no estaban contemplados en el diseño inicial. Frente a esto, tuve que asumir una postura flexible, que no solo implicaba ceder ante lo imprevisto, sino también repensar en tiempo real las prioridades de la clase, tomar decisiones inmediatas y encontrar estrategias para sostener tanto la comprensión como el interés de los alumnos. Esta flexibilidad no fue solo una herramienta útil, sino una condición indispensable para sostener el proceso de enseñanza.

Como plantea Litwin (1997), la planificación no debe entenderse como una receta fija ni como un esquema que se ejecuta automáticamente, sino como parte de un proceso más amplio que se construye en interacción con los sujetos y las condiciones concretas de la enseñanza. La autora pone en primer plano la necesidad de considerar la complejidad de cada situación pedagógica y de sostener un posicionamiento docente atento a lo que el aula trae, incluso cuando eso implique desarmar, reorganizar o abandonar parte de lo planificado. Desde su propuesta de configuraciones didácticas, invita a pensar la práctica docente como una articulación situada entre contenidos, alumnos/as y recursos, que no se puede anticipar por completo, y que requiere tomar decisiones pedagógicas en función del contexto real en el que se desarrolla la enseñanza.

En esta misma línea, la autora recupera los aportes de Salomón al destacar que “al elegir los contenidos para la enseñanza se deberán diseñar situaciones y herramientas que contemplen esta naturaleza situada y distribuida, de tal manera que provea oportunidades para cultivar residuos cognitivos deseables y no limitados” (Litwin, 1997, p. 58). Esta mirada subraya que el aprendizaje no puede entenderse como una mera repetición de información, sino que se construye socialmente, en vínculo con situaciones significativas y en contextos concretos que dan sentido a lo que se enseña. En mi experiencia, fue justamente esa interacción directa con el grupo y la percepción de cuánto conocimiento previo tenían, o no, lo que me obligó a detenerme, a reformular y, sobre todo, a redefinir qué significaba enseñar en ese momento. Esto incluyó no solo ajustar los contenidos, sino también pensar y adaptar ejemplos, reformular las consignas sobre la marcha, y buscar nuevas formas de acercar los conceptos al mundo de los estudiantes, conectando con sus intereses y formas de pensar.

Esta situación pedagógica también puede leerse a la luz de lo que Freire (1994) describe como la actitud ética y dialógica del educador. Para este autor, enseñar no se reduce a exponer un contenido, sino que implica una apertura genuina hacia el otro, una disposición activa a la escucha y al reconocimiento del estudiante como sujeto portador de saberes y experiencias. En ese sentido, asumir ciertos conocimientos previos sin haberlos validado fue, en retrospectiva, una falta de lectura pedagógica por mi parte. Me apoyé en una suposición, razonable, pero no contrastada, y eso condicionó la planificación inicial. Como señala Freire, “quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender” (1994, p. 25), y esa reciprocidad se hizo

especialmente tangible en esta experiencia, donde me vi obligada a volver sobre mis propios supuestos y aprender a partir del encuentro con el grupo.

Desde esa perspectiva, considero que fue especialmente valioso incorporar preguntas para explorar qué sabían los estudiantes, ofrecer ejemplos para clarificar los conceptos, y a su vez invitarlos a generar sus propios ejemplos, como una forma de apropiarse de lo trabajado desde su propia experiencia. Este gesto, que podría parecer menor, implicó correrse del lugar tradicional de quien entra al aula a “dar clase” y asumir en cambio una actitud de diálogo, en la que el conocimiento se construye junto con el otro y no se impone desde una única voz autorizada.

Cuando Paulo Freire habla de educación dialógica, comunicación dialógica o prácticas dialógicas, se refiere a un tipo de práctica abierta, reflexiva y crítica, que no sólo se interesa por los contenidos a enseñar, sino también por cómo circulan las palabras, cómo se establecen los vínculos y qué lugar se le da a cada voz en la escena educativa (Freire, 1973). En ese marco, el docente no es solo quien sabe, sino también quien habilita condiciones para que el otro aprenda desde un lugar activo, comprometido y escuchado.

Freire define el diálogo como “(...) una relación horizontal de A más B (...) se nutre del amor, de la humildad. Se crea entonces, una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación (...). El anti diálogo, que implica una relación vertical de A sobre B, se opone a todo eso. Es desamoroso (...) No es humilde” (Freire, 1970, p. 70). Esta definición me interpela especialmente, porque invita a revisar desde dónde hablamos en el aula, con qué disposición nos vinculamos con los estudiantes y cuán dispuestos estamos a dejar que ese vínculo transforme también nuestra propia práctica.

Facilitar el aprendizaje, entendí, no es solo organizar contenidos ni dominar una disciplina. Implica también, y sobre todo, saber escuchar. Y esa escucha no puede ser superficial o estratégica: debe estar ligada a la humildad, al reconocimiento de que el otro tiene algo valioso para decir y que mi tarea es generar las condiciones para que eso emerja. Como sostiene Freire (1994), sin humildad no es posible el diálogo ni la transformación social, porque escuchar al otro requiere salir del encierro en la propia verdad y abrirse a otras formas de ver, sentir y pensar.

Esa reflexión, que fue tomando forma a medida que avanzaban las clases, me permitió entender que para facilitar aprendizajes significativos tenía que hacer un esfuerzo

genuino por ser flexible, por sostener la planificación como una guía pero no como un mandato, y por escuchar activamente al grupo. Solo así podía asumir una actitud de diálogo auténtico, superando la tentación de asumir que sabía lo que necesitaban, sin haberlo explorado con ellos.

### **Bibliografía utilizada**

1. Alliaud, A. (1998). *El maestro que aprende*. Buenos Aires: Novedades Educativas.  
Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
2. Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
3. Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
4. Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
5. Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
6. Meirieu, P. (2005). *La elección de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Graó.