

Tercer Congreso Internacional, XVIII Jornadas de Investigación y 7° Encuentro de Psicólogos del Mercos. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, 2011.

# **Enseñando Psicología: continuidad y cambios en la Apropiación del Rol entre el Profesorado Universitario y los Contextos de Práctica Profesional de los Graduados.**

Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., Ortega G., Meschman C., Monzón T. y Aune S.

Cita:

Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., Ortega G., Meschman C., Monzón T. y Aune S (Noviembre, 2011). *Enseñando Psicología: continuidad y cambios en la Apropiación del Rol entre el Profesorado Universitario y los Contextos de Práctica Profesional de los Graduados. Tercer Congreso Internacional, XVIII Jornadas de Investigación y 7° Encuentro de Psicólogos del Mercos. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/293>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/Udu>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **ENSEÑANDO PSICOLOGÍA: continuidad y cambios en la Apropiación del Rol entre el Profesorado Universitario y los Contextos de Práctica Profesional de los Graduados.**

**Autores:** Erausquin Cristina, Basualdo María Esther, García Labandal Livia, Ortega Gabriela, Meschman Clara, Aune Sofía y Monzón Tatiana. Proyecto UBACYT P023 2008-2010. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Dir: Mgter C. Erausquin. E-mail: [cristinaerausquin@yahoo.com.ar](mailto:cristinaerausquin@yahoo.com.ar)

### **Área Temática: Psicología Educativa y Orientación Vocacional**

#### **RESUMEN**

La formación docente abarca un continuum entre prácticas de formación inicial, primeras experiencias laborales de docentes novatos y resignificación/ reestructuración del rol, en el marco de la interacción entre *sistemas de actividad* constituidos por: unidades de formación académica y contextos de la práctica profesional. El estudio de los *modelos mentales situacionales del profesorado universitario de Psicología*, a través de narrativas y reflexiones de los Egresados sobre sus trayectorias, conforma un seguimiento de la investigación acerca de Prácticas de Enseñanza de Grado y construcción del rol del Profesor de Psicología. El estudio focaliza procesos de desarrollo/cambio del aprendizaje en la acción profesional, en 2010/2011, en 33 *Profesores de Psicología* de los egresados en 2006, 2007, 2008 y 2009 del Profesorado de Psicología de Universidad de Buenos Aires. El marco teórico está sustentado en enfoques socioculturales de *modelos mentales situacionales* aplicados por Rodrigo al cambio educativo. La apropiación del rol de los Profesores Egresados parece relevante, en su motivación por seguir aprendiendo y su aptitud creciente para proporcionar ayudas para el aprendizaje de los alumnos, con tensiones entre centrarse en los vínculos y necesidades de las personas, o en los desafíos de los aspectos conceptuales del contenido a través de las actividades de aprendizaje.

**Palabras clave:** competencias, modelos mentales, práctica profesional, apropiación.

#### **ABSTRACT**

The teaching modeling extends between former the undergraduate academic modeling, the work experiences of the novice teachers and the re-meaning and re-shaping of the role, in the frame of interaction of activity systems constituted by: units of academic education and contexts of professional practice. The study of Mental Models of Psychology Teachers graduate from University, through their narrations and reflections about their trajectories, is a following study of the research about Teaching Apprenticeship in Undergraduate Course and the construction of the role of Psychology Teacher. This study focuses on the process of development and cognitive change that happens through the learning of professional activity, in 2010/2011, of 33 Psychology Teachers Graduate in 2006, 2007, 2008 and 2009 of Psychology Teaching Course from Buenos Aires University. The theoretical framework is founded in Socio-Cultural Perspective of Situational Mental Models applied by Rodrigo to Educational

Change. The role appropriation of Graduate Teachers seems relevant, in the motivation of going on learning and in the increasing skill to giving help and holding for students learning, with tensions and interaction between focus on links and needs of people or focus on challenges of conceptual features of the content through learning activities.

**Keywords:** competences, mental models, professional practice, appropriation.

**INTRODUCCION.** El Profesorado de Psicología, para estudiantes avanzados y graduados de la Licenciatura en Psicología, fue creado en Universidad de Buenos Aires, inicialmente en Facultad de Filosofía y Letras, en 1995, y desde 2004 tiene sede en Facultad de Psicología. La indagación acerca de Profesores de Psicología en formación en la Universidad de Buenos Aires, se enmarca en el Proyecto UBACYT P023 *“Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional”*, 2008-2010, dirigido por Mgter. C. Erausquin. En el *Anuario de Investigaciones XV de Psicología* (2008), se presentaron antecedentes, marco teórico, estrategias metodológicas, instrumentos de recolección y análisis de datos, caracterización de las muestras de estudiantes y profesores y análisis de datos de la indagación sobre Prácticas de la Enseñanza y su papel en la formación de Profesores de Psicología de Nivel Medio y Superior, en el ciclo académico 2007 y, en el *Anuario de Investigaciones XVI* (2009), se analizaron los giros en los modelos mentales de intervenciones docentes en situaciones problema, entre el inicio y el cierre de la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza 2007 y 2008.

**MARCO EPISTÉMICO.** Los modelos mentales de *profesionales en formación* (Labarrere Sarduy, 2003), citado - en nuestro caso, *psicólogos y profesores de Psicología en formación* - acerca de las situaciones problemas de intervención profesional en contexto, constituyen una *unidad de análisis* compleja y multidimensional, en la perspectiva *sistémica, dialéctica y genética* inspirada en el pensamiento de Lev Vigotsky (Vigotsky, 1934, Baquero, 2005). Sus componentes son recíprocamente constitutivos e inseparables, con interacciones y relaciones recíprocas, funcionamiento distribuido y conflictos y tensiones que promueven *giros* de significados y sentidos (Erausquin y otros, 2004), a través de procesos de internalización y externalización (Engeström, 2001). En torno a dichos procesos surge novedad en el conocimiento y se despliegan a la vez diferentes planos de desarrollo de la *identidad profesional*. En ese marco, los *profesores de Psicología en formación* realizan un proceso de *dominio y apropiación participativa* de instrumentos de mediación (Wertsch, 1999) para el análisis y la resolución de los problemas de intervención, en el seno de una *comunidad de práctica y aprendizaje* (Lave y Wenger, 1991). Ello implica procesos de *participación guiada* y dispositivos específicos de aprendizaje en contexto de prácticas culturales (Rogoff, 1997) que desembocan en la creación de *competencias*, generales y específicas, para la actividad docente profesional en diferentes escenarios. Philippe Perrenoud (2003), viene desarrollando el valor de *transformar los saberes en competencias*

como meta de la educación del siglo XXI. Según el análisis crítico que había realizado de la educación (Perrenoud, 1994, p.196), “*el fracaso escolar se construye porque, al cabo de su pasaje por ella, los jóvenes adquieren saberes, pero no pueden movilizar ni utilizar esos saberes fuera de las situaciones de examen, no pueden identificarlos y coordinarlos para solucionar situaciones a las que la vida y la experiencia los enfrentan*”. Las competencias profesionales se construyen en la formación, pero también en el *pilotaje* cotidiano del profesional, de una situación de trabajo a otra. (Perrenoud, 2004). La perspectiva de la *cognición en la práctica*, inspirada en Vygotsky, supone un *giro contextualista* (Pintrich, 1999, Baquero 2002) en la concepción del *aprendizaje*, que deja de ser un fenómeno puramente mental e individual, para pasar a constituir una actividad compleja, en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos, que se sitúan fundamentalmente en el seno de un funcionamiento intersubjetivo. El *aprendizaje*, según esta conceptualización, no es unidimensional ni exclusivamente conceptual, sino un cambio abierto y relativamente impredecible en las formas de participación y comprensión de los sujetos en las situaciones sociales, proceso radicalmente heterogéneo y diverso de producción de sentidos. Si se entiende el *cambio cognitivo* como una interacción entre el mundo social y el desarrollo individual, el individuo aislado no es la unidad de análisis más útil para entender invenciones y reestructuraciones, sino la relación dialéctica entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico en *zonas de construcción social de conocimientos*, que introducen indeterminaciones, discontinuidades y aperturas en los desarrollos de las personas. Las representaciones no son, en este enfoque, estructuras cognitivas internas fijas que determinan las conductas de un individuo en una situación de tarea; son variables y pueden corresponder a intercambios con otros y al uso de dispositivos externos que ordenan las prácticas culturales.

Hoy resulta imperativo el análisis de instrumentos y recursos disponibles para el *desarrollo de competencias para la acción profesional del profesor de Psicología*, en el marco de la interacción entre *sistemas de actividad* constituidos por las unidades de formación académica y los contextos de la práctica profesional. Engeström (2001), desde la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad, articula la relación entre microcontexto y macrocontexto en la interacción entre actores en *escenarios de aprendizaje del trabajo*. Analiza el rol de las tensiones/contradicciones y de la historicidad en el cambio cultural que tiene lugar en el sistema de actividad, - unidad de análisis compleja -, o en la interrelación entre diversos sistemas de actividad, a través de la cual se construyen nuevos objetos interpsicológicos y contextos mentales compartidos. En la *tercera generación de la teoría de actividad*, enuncia la necesidad de confrontación y negociación entre diferentes sistemas de actividad – *cruzando fronteras y desatando nudos críticos* -, a través de la traducción de significados y la inclusión de las diferencias en el enriquecimiento creativo de nuevas *unidades de tarea*.

En nuestro contexto, Davini y Alliaud (2003) reafirman el valor de las prácticas de la enseñanza y la importancia del contexto escolar en la formación del rol y de la identidad docente. El análisis de la

formación abarca un continuum entre las residencias y prácticas de la formación inicial, las primeras experiencias laborales de los maestros novatos y el análisis de la resignificación y reestructuración del rol a lo largo de la vida profesional. Las autoras sostienen que los momentos iniciales son cruciales, porque allí los docentes aprenden a enseñar enseñando, resignifican su propia biografía escolar, y a la vez construyen estrategias cognitivas, actitudinales, pedagógicas que resultan decisivas en su trayectoria futura. Por otra parte, en el contexto internacional, el enfoque que parece predominar, en cuanto a la formación profesional es que la sociedad actual, sometida a continuos cambios, requiere de una formación continua, a lo largo de la vida, que vincule la cualificación profesional de los trabajadores con las demandas derivadas de los medios de producción. La constatación de esta necesidad integra en una unidad indivisible Formación Profesional Académica, Formación Profesional Ocupacional y Experiencia Laboral (García Novillo, 2006).

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.** Estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos. La muestra está formada por 33 *Profesores de Psicología* egresados de las cohortes del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires 2006, 2007, 2008 y 2009 que respondieron, en el 2010/2011, el “Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología en Contextos Educativos”, de preguntas abiertas, similar al utilizado en tres cohortes de estudiantes de Psicología, en la indagación cuyos resultados fueron analizados por Erausquin et al. (2004, 2005, 2006, 2007). La unidad de análisis del presente estudio es *modelos mentales del Profesorado de Psicología acerca de la intervención sobre problemas situados en la práctica docente* y está conformada por cuatro dimensiones: a) problemas situados en contextos de la actividad docente, b) intervención docente sobre problemas, c) herramientas utilizadas, d) resultados y atribución de causas o razones de resultados.

### ANÁLISIS DE DATOS

En este trabajo se presentan, para su análisis cuanti/cualitativo, algunas respuestas a las proposiciones de las cuatro dimensiones de la Unidad de Análisis “*modelos mentales acerca de la intervención sobre problemas situados en la práctica docente*”.

#### DIMENSIÓN I: SITUACIÓN-PROBLEMA

<b><i>Eje 1. De lo simple a lo complejo</i></b>	Frecuencia	Porcentaje
2. Menciona un problema simple, unidimensional	2	6,1
3. Menciona un problema complejo, multidimensional	8	24,2
4. Menciona un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones.	21	63,6
5. El problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones	2	6,1
Total	33	100,0

<b><i>Eje 2. De la descripción a la explicación del problema</i></b>	Frecuencia	Porcentaje
2. Enuncia un esquema abstracto de problema sin explicarlo ni describirlo	2	6,1
3. Menciona alguna inferencia más allá de los datos	10	30,3

4. Da una hipótesis sobre causas, factores o razones	16	48,5
5. Da una hipótesis compleja con diversas combinaciones de factores en interrelación	5	15,2
Total	33	100,0

<b>Eje 3. De la inespecificidad a la especificidad de la Enseñanza de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema</b>	Frecuencia	Porcentaje
2. Especificidad del problema con relación a la intervención de un profesor	12	36,4
3. Especificidad del problema con relación a la intervención de un profesor de psicología.	11	33,3
4. Especificidad del problema con relación a la intervención del profesor de psicología, con apertura a la intervención de otras disciplinas	8	24,2
5. Especificidad del problema con relación a la intervención del profesor de psicología, articulada con la intervención de otras disciplinas.	2	6,1
Total	33	100,0

<b>Eje 4. Historización y mención de antecedentes históricos</b>	Frecuencia	Porcentaje
1. Ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema	2	6,1
2. Mención de un antecedente del problema	6	18,2
3. Mención de diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos	9	27,3
4. Diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí	14	42,4
5. Diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial	2	6,1
Total	33	100,0

<b>Eje 6. Del realismo al perspectivismo</b>	Frecuencia	Porcentaje
2. Da una sola perspectiva del problema, como si fuera la "realidad"	2	6,1
3. La creencia o la duda de la única perspectiva se basa en un conocimiento científico de la disciplina, más allá del "sentido común"	5	15,2
4. Se denota perspectivismo en la descentración de una única perspectiva	18	54,5
5. Análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver el problema	8	24,2
Total	33	100,0

## DIMENSION II: INTERVENCIÓN PROFESIONAL DEL PROFESOR DE PSICOLOGÍA

<b>Eje 2. De lo simple a lo complejo en las acciones</b>	Frecuencia	Porcentaje
1. No se indican acciones	1	3,0
2. Se indica una sola acción	2	6,1
3. Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí	3	9,1
4. Se indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención	23	69,7
5. Se indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención	4	12,1
Total	33	100,0

<b>Eje 3. Un agente o varios en la intervención</b>	Frecuencia	Porcentaje
3. Actuación de un solo agente: el psicólogo profesional	10	30,3
4. Actuación del profesional psicólogo y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención	15	45,5
5. Actuación del profesional psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención	8	24,2
Total	33	100,0

<b>Eje 4. Objetivos de la intervención</b>	Frecuencia	Porcentaje
3. Las acciones están dirigidas a un objetivo único	6	18,2
4. Hay diferentes objetivos articulados antes de la intervención	24	72,7
5. Hay diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención	3	9,1

Total	33	100,0
-------	----	-------

<b>Eje 8. Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención</b>	Frecuencia	Porcentaje
3. Desimplicación, sobreimplicación, sobreidentificación o confusión del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología	2	6,1
4. Implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente, con distancia y objetividad en la apreciación	25	75,8
5. Implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional del agente y apertura a posibles alternativas	6	18,2
Total	33	100,0

#### **DIMENSION IV: RESULTADOS Y ATRIBUCION DE CAUSAS DE ÉXITO O FRACASO**

<b>Eje 1. Resultados y atribución unívoca o múltiple</b>	Frecuencia	Porcentaje
1. No se mencionan resultados ni atribución	1	3,0
2. Resultado/s sin atribución/Atribución sin aclarar el resultado	2	6,1
3. Se mencionan resultado/s con atribución unívoca del mismo a una competencia o incompetencia del agente; a una condición del contexto; a la dimensión interpersonal; o a la dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención.	7	21,2
4. Se mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones de las mencionadas	19	57,6
5. Se mencionan resultado/s con atribución múltiple, ponderada y articulada en función del contexto, a diferentes condiciones de producción de resultados	4	12,1
Total	33	100,0

#### **Caso 1. Profesora Egresada 2008. Práctica docente en Profesorado de Psicología.**

**Dimensión 1: Problema situado en contextos de la actividad docente.** *“Una estudiante preparando su planificación se sintió muy angustiada luego de recibir las correcciones de la docente con resaltador amarillo. Manda un mail al Grupo Virtual, se encontraba muy confundida y desanimada. Le escribo un mail diciéndole que se quede tranquila que su planificación en general estaba bien y que juntas íbamos a ir revisando los puntos que le habían sido señalados, que esto era un proceso de enseñanza y que estábamos para acompañarla en ese proceso. Su mayor incertidumbre era acerca de las estrategias, actividades y modalidad de enseñanza. No entendía muy bien cuál era la diferencia. Ese fin de semana intercambiamos un montón de mails. La alumna pudo comprender la diferencia entre una y otra y armar una planificación muy buena, eso se pudo ver reflejado en su práctica. La sorpresa mía fue cuando a la clase siguiente dijo que ella se había sentido tan mal y desorientada que había pensado en dejar la materia que, cuando yo le escribí se sintió muy contenida y acompañada y que por eso había decidido continuar. Yo me sorprendí al escucharla porque no sentí que hiciera nada especial, no se me ocurriría actuar de otra manera y lo haría con cualquier estudiante todas las veces que se presente la misma situación.”*

**Dimensión 2: Intervención docente sobre el problema.** *“En primer lugar me pareció que debía rescatar de su producción aquello que estaba bien y que se sintiera reconocida primero en ese aspecto. Luego ir echando luz a las dificultades que había tenido, una por una, tratar de aclararle el panorama lo más posible para luego trabajar el error. Yo misma lo decidí. La docente titular siempre me dio lugar para intervenir. El objetivo que tuve era acompañar y orientar a la estudiante. Intervine directamente en el proceso de enseñanza de la estudiante.”*

**Dimensión 3: Herramientas utilizadas.** *“En principio, herramientas conceptuales en tanto la alumna tenía confundidos los conceptos de Estrategias, Modalidad de enseñanza y Actividades. En segundo lugar, por una cuestión de ordenamiento, no porque sea menos importante, invitarla a reflexionar sobre su tarea, que pueda acercarse de una manera más relajada, para que pueda analizar elemento por elemento, identificar cual era el error y producir a partir de ahí, algo diferente.”*

**Dimensión 4: Resultados y atribución de causas o razones de resultados.** *“Muy efectivos. Su planificación quedó muy bien, fue aprobada y fundamentalmente el resultado se vio reflejado en la clase. Se la vio muy segura y disfrutando de lo que hacía. Atribuyo el resultado al hecho de haber advertido su necesidad, atendido su dificultad, comprenderla, hacerle ver que su planificación estaba bien, en general, y que solo había que hacer algunos ajustes. Y sobre todo acompañarla y orientarla en el proceso de aprendizaje...”*

#### **Caso 2. Profesora Egresada en 2009. Práctica Docente en Escuela Media.**

**Dimensión 1: Problema situado en contexto de actividad docente.** “Los problemas ocurren a menudo. La asignatura es Trabajo Práctico de Inserción Laboral, el lugar de enseñanza es el EMEM que está ubicado en las cercanías de la Villa Mitre. La población proviene de ese contexto y la asignatura tiene por objeto brindar herramientas para la inserción laboral futura de los adolescentes, además de brindar un panorama sobre educación superior. A dos meses con el curso, la enseñanza-aprendizaje venía “a remolque”, un grupo clase abúlico, desmotivado y a veces reaccionando de modo agresivo, encaminado por líderes que se oponían a la tarea pedagógica. A pesar de ello, o tal vez por ello, me propuse al rector como tutora y aceptó. Estoy a cargo de este curso, el único 5º año que ha quedado, sólo con 15 alumnos/nas. Venía remando con la idea de que no podía dejar a estos chicos sin contenidos esenciales para su vida futura, proponía actividades grupales lúdicas y de consignas sencillas, se enganchaban, pero a la hora de “leer algo” (a pesar de que el colegio se los entrega gratis y en mano), no lo hacían. Los casos en los que sí había respuesta, era memorística. Muy poca articulación, relación, contraste, reflexión y menos ideas generativas. Seguí forzando en la misma línea: más Trabajo Práctico, más exposición dialogada... Cuando les informé que era su tutora, el líder hizo un discurso acerca de lo abominable que era yo porque, entre otras cosas, no había aceptado tomarle el cuestionario cuando él quería (había faltado tres semanas seguidas) y con los contenidos que él había decidido. Pregunté al grupo si efectivamente no me querían como tutora, porque la idea era una elección democrática. El resto del grupo dijo que si yo era tutora debía aprobar sin más a todo el mundo, me silbaron, prácticamente me echaron del aula... La verdad, me sentí muy mal”.

**Dimensión 2: Intervención docente sobre el problema.** “Bajando las escaleras como podía, pues de todos los cursos salían a gritarme, acudí al rector, al jefe de preceptores y al grupo de psicóloga de planta y asesora pedagógica. El rector me recibió, le conté lo sucedido y me pidió que lo escuche, pues él había fundado el colegio hacía 20 años. Debía haber otra manera de tomarles un examen, sugirió que se lleven el cuestionario y lo respondan en su casa y luego lo defiendan oral. Como primer paso me pareció bien (¡¡cuanto andamiaje necesitan!!), varios se estaban por quedar libres y los voy a citar. Llamó al jefe de preceptores y le pidió que organice el grupo antes de mi entrada (por lo general me tomaba 20' comenzar, porque estaban tomando mate, escuchando cumbia y fumando). Comentó que la tutoría nada tenía que ver con aprobarlos... que se iban a ocupar del problema charlando con el grupo. Me pidieron que esperara... El año pasado también había habido conflictos. Me reuní con la Psicóloga y la Asesora pedagógica y me dijeron: estos chicos, cuando no ven el futuro no pueden aprehender inserción laboral; es lógico, pensé, pero tengo que llegar a ellos de algún modo. Pensé que el vínculo estaba fallando, incluso con mi mejor intención de creer en la movilidad social ascendente, estar en contra del vaciamiento de contenidos y de la fatal reproducción del statu quo. Algo de mi actitud les estaba devolviendo una imagen de sí mismos que no facilitaba las cosas, o tal vez lo que yo misma generaba como autoridad... Tanta indefensión de vida tenían unos cuantos, seguramente había relatos que necesitaba conocer... tal vez simplemente necesitaba conocerlos, que se sintieran conocidos por un adulto y transformarme en un adulto significativo. En cuanto a lo pedagógico seguí el consejo del rector y a través del preceptor les envié el mensaje acerca de que podían, los que quisieran, rehacer el cuestionario para luego defenderlo oral durante unos minutos. La intervención la decidió el rector... Los objetivos que yo tenía eran descifrar, obtener datos como para elaborar una estrategia diferente con el grupo. La hipótesis era que tal vez vinculándome de otro modo, podría llegar a ellos pedagógicamente y como tutora. Intervine sobre el grupo clase”.

**Dimensión 3: Herramientas utilizadas.** “Reflexión, análisis del grupoclase, evaluación, autoevaluación, coevaluación, contar con la institución, comprometerme con mi rol y asistir al foro (justito en ese momento) de Psicología y Educación de la UBA, donde se trató magistralmente el tema de violencia: “a los conflictos no hay que evitarlos, hay que enfrentarlos”, “la violencia escolar es una construcción mediática, la violencia es hacia, en y de la escuela”, ideas que me ayudaron mucho a pensar”.

**Dimensión 4: Resultados y atribución de causas o razones.** “El día de mi vuelta, la mayoría de los chicos me trajo el examen rehecho, lo entregaron sin que se los pidiera y percibí lo que fue en principio una solución: aflojar por ahora la “exigencia pedagógica” y entrar al aula de otro modo: esperando a que ellos tomen la palabra, escuchándolos. Y así fue, aprovechando el cuestionario de tutoría (jamás bajé los brazos) que debían llenar, todo comenzó a surgir... Sabían que soy psicóloga y comenzaron a contarme sus sueños recurrentes, de a poco se iban integrando hasta conformar un grupo, tuve que improvisar respuestas, todas pro activas y alentadoras frente a lo que escuché, que realmente me impactó: fantasías de muerte, vivencias de abortos realizados, menores a cargo de hogares con madres internadas en psiquiátricos, solidaridad sin límites de compañeros que iban a vivir de casa en casa para acompañar y ayudar, todos con 16, 17 y 18 años, adolescentes haciendo de adultos y encima estudiando como podían!! A medida que los escuchaba iban diciendo lo mucho que antes no me bancaban y cuán grato era ese momento para ellos. Me dirigí a la psicóloga y asesora, conté lo ocurrido y me dijeron, ojo con esto de ubicarte en psicoanalista!, allí podes tener un nuevo problema, y ahí estoy actualmente. El desafío: ver si ahora puedo proponerles desde otro lugar situaciones de enseñanza compartiendo códigos. Este cambio lo atribuyo a que yo cambié, entré de un modo diferente a la clase, me vinculé de otro modo, desde otro lugar, tengo que seguir trabajando en esto”.

En el primer ejemplo, aparece el apostar y crear confianza, como vector sistémico y estratégico para abrir y habilitar futuro, alojar y sostener, a la vez que el desafío de la diferenciación conceptual para mejorar el

aprendizaje de la enseñanza. Aumenta en profundidad la explicitación de las herramientas utilizadas, la apropiación de la reflexión sobre la práctica de la enseñanza, la integración de lo cognitivo y lo emocional en la relación dialéctica entre lo intersubjetivo y lo intrapsíquico, y la interacción creativa entre la atención a los desafíos de la tarea y la ayuda a la persona del aprendiz. Las decisiones se toman en equipo y el análisis de los resultados demuestra ponderación y equilibrio integrador. En el segundo ejemplo, el contexto social y la indefensión de los alumnos adolescentes se encarna en el sufrimiento de la docente ante el rechazo violento de su oferta educativa, con unidades de análisis perspectivistas, plurales, polifónicas, vinculadas a los grupos de aprendices y al grupo de agentes educativos y psicoeducativos. El trabajo inter-agencial, el intercambio de interrogantes y problematizaciones con el directivo, el preceptor, el equipo de orientación escolar y un foro de Psicología y Educación, sostiene la posibilidad de recortar una nueva perspectiva en la construcción del problema y el abordaje, con una intervención riesgosa, incierta, pero abierta a nuevas evaluaciones y autoevaluaciones del proceso pedagógico. Es relevante el equilibrio entre centrarse en la tarea y centrarse en el seguimiento personalizado del grupo de aprendizaje, las ayudas en las que lo emocional y lo cognitivo se amalgaman. El enunciado de herramientas es amplio y profundo, las decisiones compartidas; el análisis de resultados ponderado y articuladas sus dimensiones.

## **REFLEXIONES Y APERTURA DE LÍNEAS DE INDAGACIÓN**

El estudio acerca de las *competencias del profesorado universitario de Psicología*, a través de narrativas y reflexiones de los Egresados sobre sus trayectorias, se encuentra en una fase exploratoria, pero conforma un seguimiento de la investigación acerca de las Prácticas de Enseñanza de Grado, y la construcción del rol del profesor de Psicología en tres cohortes de *profesores en formación*. El análisis de datos realizado en el presente estudio con Egresados permite confirmar las *fortalezas* del proceso de profesionalización del Profesorado de Psicología indicadas en los análisis realizados sobre Prácticas de Enseñanza en la Formación de Grado (Erausquin et al. Anuario 2008 y 2009), en *ejes y dimensiones* en los que se hallaron giros significativos entre el inicio y el cierre de la asignatura, que apuntaban a un enriquecimiento en los modelos mentales de intervención profesional de los profesores de Psicología en formación, que hoy se reafirman en los Egresados noveles. También se confirman la existencia de *nudos críticos*, en otros *ejes y dimensiones* del proceso de profesionalización, debido a tensiones u obstáculos sobre los cuales se ha comenzado a profundizar la indagación - y es necesario continuar -, a fin de co-diseñar intervenciones pedagógicas “expandidas”. A continuación, un mapa de las **fortalezas** en los Modelos Mentales de los Egresados.

\*Los Egresados del Profesorado entrevistados, como los estudiantes de las Prácticas de la Enseñanza de Psicología del Post-test, recortan y analizan problemas complejos en el contexto educativo, interrelacionando actores, dimensiones y factores en su análisis de sistemas articulados y esa habilidad parece haberse desarrollado entre el inicio y el cierre de dicha asignatura. El tránsito por las prácticas de enseñanza parece haber favorecido la lectura de fenómenos educativos complejos en la articulación de sus componentes, que hoy

despliegan en su práctica los Egresados, desapareciendo explicaciones simples y unidimensionales de las situaciones-problema que se hallaban en el Pre-test en los *profesores en formación* sin Experiencia Docente.

\* Los Egresados, como los estudiantes de las Prácticas de la Enseñanza de Psicología del Post-test, presentan un perspectivismo destacado en el análisis de los problemas y la posibilidad de descentrarse de una perspectiva única en su entendimiento, con un porcentaje muy significativo en Egresados de la aptitud para analizar y evaluar distintas perspectivas para el análisis y resolución de problemas.

\* Se destaca en los Egresados, lo que no ocurría ni en Pre-Test ni en Post-Test de los “profesores de Psicología en formación”, la formulación de hipótesis explicativas de los problemas, con un porcentaje significativo que incluso formula hipótesis complejas, con factores en diversas interrelaciones. El conjunto de los estudiantes mencionaban mayoritariamente inferencias más allá de los datos, tanto al inicio como al cierre, aunque en el Post-Test lo hacían desde una mirada específica del rol docente. Como se sostuvo en otros trabajos (Erausquin et al. 2006), la posibilidad de formular hipótesis explicativas en contexto educativo enriquece la fundamentación de las acciones, la explicitación de los objetivos y la evaluación de los resultados y constituye un avance significativo en el pasaje de lo implícito a lo explícito en la construcción del conocimiento científico sobre la enseñanza de la Psicología.

\* La mayoría de los Egresados, como los Estudiantes al cierre de la práctica, desarrolla la intervención con acciones múltiples y diversas, vinculadas con diferentes dimensiones del problema, logrando un significativo porcentaje de Egresados articularlas en un proceso de intervención.

\* La mayoría de los Egresados, como los Estudiantes al cierre de las prácticas, dan cuenta de objetivos múltiples elaborados antes de la intervención y algunos pueden articularlos antes, durante y después de la intervención, lo que demuestra desarrollo de competencias de planificación y anticipación de acciones en relación a metas.

\* La mayoría de los Egresados, como los Estudiantes al cierre de las prácticas, da cuenta de implicación, compromiso y distancia en la relación del *profesor de Psicología* con el problema y la intervención, y un porcentaje significativo de Egresados presenta un enriquecimiento en la habilidad para desarrollar una perspectiva crítica de la intervención observada, contextualizarla e incluso imaginar alternativas pedagógicas.

\* La mayoría de los Egresados se destaca en la capacidad para enunciar los resultados de la acción profesional y un análisis ponderado de las condiciones diversas que constituyen causas o razones del éxito o fracaso de la intervención. El análisis de resultados y su atribución por parte de los Egresados es relevante, ya que no fue nunca una fortaleza de los “psicólogos en formación y egresados”, según estudios anteriores en la línea de investigación. Al cierre de las Prácticas de la Enseñanza, por otra parte, la mayoría de las respuestas aludían a un resultado consistente con el problema y con la intervención pero sin atribución a causas y razones.

\* Se destaca en los Egresados entrevistados la inter-agencialidad; la acción es encarada desde el agente con la consulta y co-participación de otros agentes o actores. Incluso, un porcentaje significativo co-participa con otros agentes en la co-construcción del problema y de la intervención. Este avance de los Egresados es relevante, porque entre el inicio y el cierre de las prácticas de enseñanza, habían disminuido las respuestas con intervenciones en cuyo diseño o ejecución convergieran más de un agente; la intervención era del docente de

modo unilateral de manera más significativa en el Post-Test que en el Pre-test, disminuyendo la consulta a otras instancias o la participación de otros agentes. En el rol de practicante, no se hallaba articulación de las acciones con el profesor de Psicología a quien se observaba, a quien se entrevistaba, o en cuya presencia se daba la clase. La comunidad de aprendizaje era la de la comisión de trabajos prácticos que sostenía, contenía y contribuía a formular estrategias adecuadas para la acción pedagógica, pero no interactuaban diferentes agentes escolares, como sí lo hacen activamente en las narrativas de los Egresados.

### **Nudos críticos fundamentales, desafíos en la formación y actuación de Profesores de Psicología:**

\* Para los Egresados docentes, el registro de los antecedentes en el proceso de aprendizaje de los alumnos resulta relevante para comprender la construcción de conocimientos que realizan. Por ello, la historización debería ser un elemento clave en el modelo mental de indagación. La dificultad de los Egresados es mucho menor que la que se observaba en los estudiantes, para lograr un buen nivel de historización con registro, ponderación y jerarquía de los antecedentes. La escasa historización, acentuada en el Post-test de las Prácticas de Enseñanza, probablemente vinculado a la naturalización del problema y al recorte de una situación acotada al momento puntual de la intervención, no se observa en Egresados, pero todavía hay menciones de un solo antecedente o de antecedentes no articulados, en proporciones significativas. En este eje, se presentan nudos críticos también en el proceso de profesionalización de Psicólogos, que han sido relacionados en otros trabajos (id.2006) con la urgencia e inmediatez con que es planteada y derivada la demanda en diferentes espacios, y – tanto en profesores como en psicólogos – con la fractura que en materia de historicidad, memoria y aprendizaje a partir de la experiencia, parece evidenciarse en nuestro contexto socio-histórico-cultural (Erausquin et al., 2007).

\* Todavía permanece como nudo crítico, en los Egresados, pero con porcentajes mucho más enriquecidos que en los estudiantes en las Prácticas de Grado, el tema de la especificidad de la enseñanza de Psicología en el enfoque del problema. Lo que se destaca es el avance de la mayoría, que puedan analizar la experiencia como profesores de un modo genérico. La especificidad de la enseñanza de la Psicología aparece en un porcentaje significativo de casos, vinculada a los contenidos, su condición de obstáculo y promovedor del conflicto cognitivo, su versatilidad o permeabilidad o no a la redescrición representacional, su vinculación con los problemas vitales de los alumnos. También aparece un porcentaje significativo de Egresados que abren la perspectiva de la enseñanza de la Psicología a la de otras disciplinas, como la Didáctica, la Pedagogía, el Análisis Institucional, la Dinámica de Grupos, en el análisis de los problemas.

En los Egresados predomina la figura del *compromiso con la atención a la persona*, con aun una más escasa presencia de la orientación denominada *compromiso con el conocimiento escolar o disciplinar*. Las *comunidades de aprendizaje*, también necesarias para los Egresados (Rogoff, 2001), necesitan espacios y oportunidades para la reflexión en y sobre la práctica, en forma sistemática, para la observación y participación guiada en las actividades y toma de decisiones vinculadas a la enseñanza de la psicología, habilitando procesos de *apropiación participativa* de instrumentos y modos de acción docente, con intercambio de perspectivas entre agentes de distintos dispositivos institucionales en el

contexto educativo. El *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) requiere: la problematización de la producción histórica del conocimiento, la potencialidad de un quehacer como práctica cultural con sentido y la deconstrucción crítica capaz de construir nuevos contextos de participación-aprendizaje. Es necesario construir perfiles de competencias del profesor de psicología, que dibujen diferentes perspectivas de su especificidad en el ámbito de la enseñanza, diferenciándolo de otras funciones del psicólogo en el área educativa. El saber psicológico está presente siempre “en acto” en la intervención educativa que reflejan los modelos mentales de los “profesores de Psicología en ejercicio”. Está presente en su “escucha”, en su modo de abrir espacios para la habilitación y acogida de sujetos, en sus competencias para atender a una dinámica grupal inter-subjetiva en el aula. Pero ese saber que se aprehende por “identificación”, en un plano tácito, implícito, es diferente de la toma de conciencia, objetivación, reconstrucción de la producción histórica del saber y anticipación de su aplicación a la resolución de problemas genuinos en el proyecto de desarrollo de los sujetos. Es necesario gestionar que se articulen diversos recorridos a través de *sistemas de actividad* interrelacionados de estudio y trabajo, que contribuyan a la mejora de la calidad, a la equidad inclusiva y a la construcción e intercambio de sentidos en los sistemas educativos, así como a enriquecer el capital simbólico y el desarrollo personal de educadores y educandos. Una *competencia* no es sino una capacidad estratégica, indispensable en las situaciones complejas. Trabajar mediante el desarrollo de competencias demanda tiempo y creatividad, descentración e inversión de perspectivas pedagógicas. Pero *“si la cultura consiste en dar sentido a la existencia, al mundo que nos rodea, a las relaciones con las personas que se aman, a la propia historia de la vida, tal vez no haya necesidad de saber “de todo”. Hay necesidad de saber lo que permita dar sentido”* (Perrenoud, 2003:3). En tal dirección, el *desarrollo conceptual y actitudinal* de los *egresados del profesorado de Psicología* parece relevante, en cuanto a su motivación por seguir aprendiendo y su aptitud creciente para proporcionar ayudas – *frías y cálidas* (Pintrich, 1993) - para el aprendizaje de los sujetos, con una interacción entre el centrarse en los vínculos y necesidades de las personas, por un lado, y en los desafíos de los aspectos conceptuales del contenido a través de las actividades de aprendizaje, por el otro. Contemplando movimientos en espiral entre posiciones de andamiaje y sostén y otras con un despliegue autónomo y auto-dirigido de los aprendices, se desarrollan estructuras de participación en las que predominan el feed-back o la devolución de lo ya aprendido y por aprender (*IRF*) más que la evaluación de acuerdo a jerarquías de capacidad o lógicas binarias (*IRE*) más tradicionales. Resulta importante profundizar la indagación científica sistemática sobre el perfil de competencias que desarrollan los *profesores de Psicología en ejercicio*, a través del análisis de situaciones y problemas de la práctica docente en diferentes contextos, poniendo en juego experiencias, conocimientos y creencias, en un proceso permanente de crecimiento y transformación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transición' educativa desde una perspectiva situacional", en *Perfiles Educativos*. Vol. XXIV, pp. 57- 75. México.
- Castorina A., Baquero R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. BsAs:Amorrortu Ediciones.
- Engeström Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol. 1, 243-259.
- Engeström Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin C., Btsh E., Bur R., Cameán S., Ródenas A., Sulle A. (2002) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas". *Anuario de Investigaciones en Psicología IX, Año 2001*, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bollasina V., García Coni A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329-5885
- Erausquin C., Basualdo M.E., González D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Meschman C., Ortega G "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". *Anuario XV de Investigaciones del Año 2007*. Doble evaluación externa. Publicado en noviembre 2008. Revista con Referato. ISSN.0329 5885. pp. 89-107
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Meschman C., Ortega G. "Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" Publicado en *Anuario XVI de Investigaciones de Psicología*. Publicación anual de la Secretaría y del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. En diciembre 2009. Doble evaluación externa. Revista con Referato. ISSN.0329 5885. pp.157-172.
- García Novillo, J.(2006) "El aprendizaje permanente y la experiencia profesional", *Revista Idea la Mancha*, N° 1, Comunidad Educativa Castilla-La Mancha.
- Halldén O., Petersson G., Scheja M., Ehrlen K., Haglund L., Osterlind K., Stenlung A. (2002) "Situating the question of Conceptual Change". *Reconsidering conceptual change: issues on theory and practice. Part II* 137-148
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud P. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Sáez Editor. Chile.
- Perrenoud Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. (1999) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*
- Pintrich P., Marx R. and Boyle R. (1993) "Beyond Cold Conceptual Change: the Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change". *Review of Educational Research* Vol. 63, N° 2, pp. 167-199.
- Rodrigo María José (1994). "Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J. and J. Arny (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Rogoff, Bárbara (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky Lev (1993) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Visor, 1934.
- Wertsch James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.
- Zabalza, Miguel Ángel (2009) *Ser profesor universitario hoy*, La cuestión universitaria, 5, pp.69-85.ISSN 1988 236x