

Tesis de Maestría. FACULTAD DE PSICOLOGIA ; UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CABA, Argentina.

# Modelos Mentales de la Práctica Docente en Estudiantes del Profesorado Universitario de Psicología.

dirigida por Cristina Erausquin.

Cita:

dirigida por Cristina Erausquin (2012). *Modelos Mentales de la Práctica Docente en Estudiantes del Profesorado Universitario de Psicología* (Tesis de Maestría). FACULTAD DE PSICOLOGIA ; UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CABA, Argentina.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/593>

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



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>.*

FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Área de especialización:  
Construcción de Conocimiento en el Aula

**TESIS**

*“Modelos Mentales de la Práctica Docente en Estudiantes del Profesorado  
Universitario de Psicología”*

Maestranda: Lic. Daniela Nora González  
Director de Tesis: Magister Cristina Erasquin

Buenos Aires, febrero de 2012

<b><u>Índice</u></b>	2
<b>Agradecimientos</b>	6
<b>Resumen</b>	7
<b>Abstract</b>	9
<b>Introducción</b>	11
<b><u>Parte I:</u></b>	
<b><u>Estado actual del conocimiento sobre el tema.</u></b>	
<b>1- Antecedentes de Investigaciones sobre la temática</b>	15
<b>1.1 Formación docente inicial</b>	15
<b>1.1.1 Estudios en Europa y E.E.U.U.</b>	15
<b>1.1.2 Estudios en América Latina</b>	16
<b>1.1.3 Estudios en Argentina</b>	20
<b>1.2 Las prácticas docentes en la formación inicial y continua</b>	22
<b>1.3 Las concepciones acerca de enseñar y aprender</b>	26
<b>1.3.1 Investigación y categorizaciones sobre concepciones de aprendizaje</b>	26
<b>1.3.2. Las concepciones docentes acerca de enseñar y aprender</b>	29
<b>1.4. La formación de profesores de Psicología</b>	35
<b>1.5 La formación de profesores de Psicología en la Facultad de Psicología de la U.B.A.</b>	37
<b><u>Desarrollo Teórico</u></b>	
<b>2. PROFESIONALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE</b>	41
<b>2.1 Introducción</b>	41
<b>2.1.1 Formación Docente</b>	41
<b>2.1.2 Práctica Docente</b>	42
<b>2.1.2.1 La formación docente inicial y las prácticas pedagógicas</b>	43
<b>2.1.3 Estudiantes o Profesores en formación</b>	45
<b>2.1.4 Modelos de formación profesional docente</b>	46
<b>2.1.5 Aportaciones teóricas acerca de la formación reflexiva</b>	47
<b>2.1.5.1 Practicas reflexivas</b>	47
<b>2.1.5.2 La reflexión como forma de conocimiento</b>	50
<b>2.1.5 Práctica reflexiva en el oficio de enseñar</b>	51
<b>2.1.6 Profesión docente y formación de competencias</b>	52

<b>3. EDUCACIÓN, DESARROLLO Y CULTURA: PERSPECTIVAS</b>	55
<b>3.1 Educación, desarrollo y cultura: perspectiva de Enfoques Socio-Culturales</b>	55
<b>3.2 Giro contextualista</b>	58
<b>3.3 Comunidades de práctica y aprendizaje</b>	59
<b>3.4 Participación guiada</b>	61
<b>3.5 Cognición situada</b>	63
<b>3.6 La actividad como unidad de análisis del aprendizaje situado</b>	64
<b>4. IDEAS PREVIAS Y MODELOS MENTALES</b>	70
<b>4.1 Ideas previas o concepciones alternativas</b>	70
<b>4.1.1 Perspectivas teóricas sobre las ideas previas</b>	72
<b>4.2 Teorías implícitas</b>	73
<b>4.2 Las teorías implícitas y su doble funcionalidad</b>	75
<b>4.3 Modelos Mentales</b>	77
<b>4.4 Escenarios socioculturales y constructivismo episódico</b>	78
<b>4.5 Cambios de las representaciones en los escenarios</b>	80
<b>4.6 Teorías Implícitas, Modelos Mentales y cambio cognitivo</b>	81
<b>4.6.1 Dimensiones del cambio cognitivo</b>	82
<b>4.7. Cambio cognitivo y enfoques socio-histórico-culturales</b>	84
<b><u>Parte II:</u></b>	<b>87</b>
<b>1. Investigación Aplicada</b>	82
<b>1.1 Objetivos</b>	82
<b>1.2 Hipótesis de trabajo</b>	82
<b>1.3 Diseño de investigación</b>	83
<b>1.3.1 Fundamentos de la elección metodológica</b>	83
<b>1.3.2 El análisis de la producción escrita</b>	84
<b>1.4 Población</b>	85
<b>1. 5 Tipo de análisis</b>	85
<b>1.6 Instrumentos de recolección de datos</b>	85
<b><u>Parte III:</u></b>	
<b><u>1 Resultados</u></b>	88
<b>1.1 Caracterización de los Modelos Mentales de Intervención Profesional para el</b>	

<b>análisis y la resolución de problemas situados de Profesores de Psicología en Formación Inicial</b>	88
<b>1. 2 Caracterización de los Modelos Mentales de Intervención Profesional para el análisis y la resolución de problemas situados de Profesores de Psicología en Formación Inicial, diferenciando sujetos con experiencia en enseñar y sin experiencia</b>	97
<b>1. 3 Caracterización de los Modelos Mentales de Intervención Profesional para el análisis y la resolución de problemas situados de Profesores Tutores de Profesores de Psicología en Formación Inicial</b>	107
<b>2.1. Descripción e Indagación de Cambios en las Conceptualizaciones de enseñar y aprender</b>	111
<b>2.1.1 Cambios en las Conceptualizaciones de enseñar</b>	111
<b>2.2 Descripción e Indagación de Cambios en las Conceptualizaciones de aprender</b>	115
<b>2.2.1 Cambios en las Conceptualizaciones de aprender</b>	116
<b>2.2.2 Descripción e Indagación de Cambios en las Conceptualizaciones de aprender</b>	116
<b>2.3 Conclusiones</b>	118
<b>2.3.1 Respecto de los Modelos Mentales Situacionales de Profesores de Psicología Formación Inicial.</b>	118
<b>2. 3.3 Conclusiones respecto conceptualizaciones de enseñar y aprender...</b>	132
<b><u>3-Referencias Bibliográficas</u></b>	145
<b><u>4-Anexos.</u></b>	
<b><u>4.1. Instrumentos:</u></b>	146
<b>4.1.1.Cuestionario (Modelo)</b>	146
<b>4.1.1.1Cuestionario para Estudiantes UBA- Cuestionario a Estudiantes del Profesorado de Psicología- Pre Práctica de la Enseñanza de la Psicología- 2009</b>	146
<b>Cuestionario a Estudiantes del Profesorado de Psicología-Post Práctica de la Enseñanza de la Psicología- 2009</b>	149
<b>4.1.1.2Cuestionario para Docentes UBA- Cuestionario a Docentes del Profesorado de Psicología-Tutores de Práctica de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología-2009</b>	152
<b>4.1.2 Matriz de Análisis</b>	
<b>Modelos Mentales de Intervención del Profesor de Psicología sobre Problemas Situados en Contexto</b>	155
<b>4.2. Tablas</b>	
<b>Conceptualizaciones sobre Enseñar</b>	163
<b>Tabla 1 Pre- test</b>	163
<b>Tabla 2 Post- test</b>	163
<b>Conceptualizaciones sobre Aprender</b>	164
<b>Tabla 3 Pre- test</b>	164
<b>Tabla 4 Post- test</b>	164
<b>Tabla de Frecuencias de Modelos Mentales Situacionales de Profesores de</b>	

<b>Psicología en Formación 2009 –Pre Y Post Test.</b>	165
<b>Tabla de Frecuencias de Modelos Mentales Situacionales de Profesores de Psicología en Formación 2009 –Pre Y Post Test diferenciando Con y Sin Experiencia Docente- CON EXPERIENCIA DOCENTE</b>	172
<b>Tabla de Frecuencias de Modelos Mentales Situacionales de Profesores de Psicología en Formación 2009 –Pre Y Post Test diferenciando Con y Sin Experiencia Docente- SIN EXPERIENCIA DOCENTE</b>	201
<b>Tabla de Frecuencias de Modelos Mentales Situacionales de Profesores Tutores de Profesores de Psicología en Formación –</b>	209

## **Agradecimientos**

En estas primeras líneas quisiera dejar constancia de mi agradecimiento a todas aquellas personas e instituciones que han prestado su apoyo y colaboración para la realización de este trabajo de investigación, dado que sin ellas, concretar este proyecto no hubiera sido posible.

En primer lugar, deseo expresar mi gratitud a mi directora de tesis, Magister Cristina Erausquin, por sus inestimables y continuadas aportaciones y sugerencias y el valioso tiempo que ha dedicado en la elaboración de mi tesis. Muchas gracias por esclarecerme el camino a seguir con su sólida formación académica y su rigurosidad metodológica, por haberme brindado tantos consejos útiles e ideas agudas, por su generosa actitud de cooperación y acompañamiento que hacen de su papel docente la mejor muestra de profesionalidad y calidad humana que tuve la suerte de conocer.

Por otra parte, mi especial reconocimiento a la Dra. María Ester Basualdo, quien me ha acompañado en la tarea con su ayuda imprescindible desde la mirada metodológica, cuya generosidad, afecto y respeto, me ha permitido contar con sus valiosas aportaciones.

También quiero reconocer la colaboración de mis compañeros del equipo de investigación UBACyT por todos sus aportes, tanto en la recolección del material como en todo momento, contribuyendo a la sostenibilidad de la investigación.

Asimismo, quisiera dejar reflejo de mi agradecimiento a la Mgr. Livia García Labandal, cuya cátedra ha sido espacio de mi trabajo de investigación, por compartir generosamente su mirada, su conocimiento, su tiempo, su afecto incondicional y sus ricos mates.

Un especial reconocimiento a todos los profesores tutores de prácticas y profesores en formación que dieron sentido a este estudio, que colaboraron conmigo en la realización del trabajo de campo.

Finalmente, mi más sincera gratitud y reconocimiento a mi familia. A mis padres que ya no están, pero me han acompañado en la vida con amor y sabiduría, con aliento y ánimo constante. A mi esposo, por estar ahí permanentemente, por arroparme en los momentos difíciles, por el costo personal que ha asumido y por ofrecerme sus sonrisas y su comprensión durante todo este proyecto.

Y a mi niño, Bruno, que está en camino...

## **Resumen**

El trabajo enfoca procesos de desarrollo y cambio en la comprensión y elaboración de la práctica docente de Estudiantes Avanzados del Profesorado de Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

El objetivo de la indagación fue identificar y caracterizar modelos mentales situacionales de la práctica docente y conceptualizaciones sobre enseñar y aprender que los Estudiantes construyen, como “Profesores de Psicología en Formación Inicial”, para analizar y resolver problemas de intervención docente. Representaciones y conceptos fueron contextualizados en la experiencia de aprendizaje de la enseñanza desarrollada en escenarios inter-institucionales educativos de Nivel Medio y Superior.

El marco teórico se inscribe en el pensamiento de Vygotsky y enfoques socioculturales contemporáneos de cognición situada y distribuida en sistemas sociales de actividad (Engestrom); articulando modelos cognitivo-contextualistas del cambio educativo (Rodrigo) y competencias para la enseñanza (Perrenoud). La Unidad de Análisis se enmarca en el “giro contextualista” en Psicología Educacional (Pintrich, Baquero).

Fue administrado el Cuestionario de Situaciones-Problema de Intervención Docente (Erausquin, Basualdo) a 59 Estudiantes de Grado al inicio y al cierre de “Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza de la Psicología”, en el ciclo lectivo 2009 y a 24 Tutores Docentes de la asignatura. Se analizan diferencias cualitativas entre pre-test y post-test en los modelos mentales situacionales de los Estudiantes, en Ejes y Dimensiones considerados relevantes para la *profesionalización docente*. Se describen diferencias halladas en los “giros” pre-test/post-test entre Estudiantes Con Experiencia Docente Previa, Estudiantes Sin Experiencia Docente Previa y Tutores Formadores. Por otra parte, se identifican y categorizan diferencias cualitativas halladas en conceptualizaciones que construyen los Estudiantes en respuesta a “¿qué es aprender?” y “¿qué es enseñar?” al inicio y al cierre de la experiencia, porque la perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje de un profesor y su experiencia de apropiación del rol se entrelazan en una re-conceptualización significativa para su futuro desempeño.

Estudio descriptivo exploratorio, con análisis cuantitativos y cualitativos, que asume como enfoque de trabajo la perspectiva etnográfica (Edwards, 1992), como

posición epistemológica para interpretar situaciones naturales en el contexto de la práctica educativa, que implica correspondencia entre teoría, método y procedimientos.

PALABRAS CLAVE: Modelos Mentales- Profesores de Psicología- Intervención Profesional - Aprendizaje situado

## **Abstract**

This work focuses on development and change processes in the understanding and working out of Teaching Practice that Advanced Students display through Psychology Teaching Course in Faculty of Psychology at Buenos Aires University.

The research aim has been to identify and to describe situational mental models of teaching practice and conceptualizations about teaching and learning that Students build, as Psychology Teachers in Initial Apprenticeship, to analyse and solve problems of teaching professional intervention. The representations and concepts are contextualised in their own experience of learning to teach, developed in inter-institutional scenarios of Secondary and Higher Education.

The theoretical framework is embedded in Vygotsky's thought and sociocultural contemporary perspective of distributed cognition in activity social systems (Engestrom, Cole), linking cognitive-contextualist models of educational change (Rodrigo) and teaching competences (Perrenoud). The Unit of Analysis is framed in "contextualist shift" in Educational Psychology (Pintrich, Baquero).

The Questionnaire of Situated Problems of Teaching Intervention (Erausquin, Basualdo) was applied to 59 Undergraduate Students, at the beginning and at the end of "Special Didactic and Psychology Teaching Practice", in 2009 and was also applied to 24 Tutor Teachers of Apprenticeship. Qualitative differences that were found in the Students situational mental models between pre-test and post-test were analysed, in Axes and Dimensions stated as relevant in the Process of Becoming Professional Teachers. Qualitative differences found in the "shifts" pre-test/post-test between Students with Previous Teaching Practice, Students without Previous Teaching Practice, and Tutors Teachers, are also described. On the other hand, qualitative differences in the conceptualizations that Students build answering to "what is learning?" and "what is teaching?", at the beginning and the end of the experience, were described and analysed, because the teacher perspective about learning and teaching and his/her experience of teaching role appropriation are entwined in a re-conceptualization that is meaningful for his/her future performance..

This is an exploratory descriptive study with quantitative and qualitative analysis. Ethnographic perspective is assumed as a working approach proposed by Edwards (1992), as an epistemological position to interpret natural situations in the

context of educational practice, with correspondence between theory, method and procedures.

KEY WORDS: Mental Models- Psychology Teachers - Professional Intervention - Situated learning.

## **Introducción**

La Psicología Educacional constituye un área generadora y problematizadora en la investigación psicológica actual. Es por ello que en su enfoque de la Formación Docente - temática que ha sido foco de interés creciente en la última década para diferentes ciencias de la educación -, se sitúa en un lugar estratégico para la posibilidad de transformación educativa.

Desde hace casi dos décadas, ha crecido la preocupación y el interés por la *profesionalización docente*, siendo tema central en la agenda política de América Latina, en tanto la misma reconoce el carácter estratégico del factor humano en la prestación del servicio educativo. No es casual que el número de investigaciones en la región sobre el tema haya aumentado, cuando se expandió el enfoque de la formación docente asociado con la *pedagogía crítica* y con la investigación desde la *reflexión en la práctica*, que valoró la capacidad de los profesores de producir conocimiento y postuló la unión de «investigación reflexiva» y «enseñanza reflexiva» como una propuesta múltiple y articulada de enseñanza, aprendizaje e investigación. Autores como Zeichner, Schön, Imbernón y otros, están siendo leídos, valorados y reapropiados en el campo de las diversas ciencias de la educación latinoamericana.

La formación docente es pues una temática de la educación cada vez más articulada con diferentes procesos de investigación. Ella implica al mismo tiempo procesos institucionales de cambio y procesos de aprendizaje entre pares e individuales.

En este marco, la Psicología Educacional ha brindado una contribución significativa a la práctica pedagógica, a partir de su indagación de los procesos de aprendizaje en el aula. En esa perspectiva, ha ayudado a fortalecer la profesión docente, mediante la construcción y validación de herramientas y dispositivos efectivos para indagar las formas de construcción de conocimientos de los *docentes en formación*.

Recordemos que ya César Coll, en la década del 90 (Coll, 1990) señalaba que la Psicología Educacional nació como la disciplina psicológica que, al explicar científicamente el aprendizaje humano, constituiría las bases para la construcción y diseño de métodos de enseñanza eficaces para responder a la demanda educacional creciente. Sin embargo, la complejidad de los fenómenos educativos y el desarrollo de otras ciencias de la educación demostró: a) la necesidad de los enfoques

interdisciplinarios de los fenómenos educativos, y b) los límites del aplicacionismo reduccionista unidireccional, que pretendía fundamentar sólo en la teoría psicológica la práctica educativa. El desarrollo de la psicología cognitiva y el estudio de los procesos de cambio conceptual vinculados a contextos de enseñanza, constituyeron otra contribución decisiva al requerimiento de bidireccionalidad y retroalimentación entre Psicología y Educación, aprendizaje y enseñanza, sujeto y contexto, teoría y práctica.

En los últimos años, el interés se ha expandido a la formación de docentes universitarios. Esta problemática ha abierto nuevos rumbos a los debates sobre la formación y la profesionalización docentes, especialmente las de los formadores de profesionales.

En relación a la formación de Profesores de Psicología, son escasas las investigaciones llevadas a cabo en el campo específico de la Psicología Educativa, siendo necesario dicho recorte, dado que la formación universitaria de Psicólogos Profesionales, de Profesores de Psicología y de otros profesionales, requiere la articulación del aprendizaje de contenidos disciplinares y profesionales específicos, con la construcción de otro saber específico: el pedagógico didáctico. La demanda social parece centrarse en la formación de profesionales del Profesorado de Psicología, que además de conocer en profundidad los contenidos disciplinares, tengan dominio y apropiación (Wertsch, 1999) de una importante diversidad de formas y modos efectivos de enseñar dichos saberes.

El vasto campo de la Psicología ha abordado desde múltiples miradas el aprendizaje y ha hecho aportaciones significativas a la Educación. Los Psicólogos y Psicólogos en formación, que a su vez se forman como Profesores de Psicología, se han apropiado de conocimientos acerca del sujeto y la subjetividad a lo largo de un importante recorrido formativo, que no siempre es sencillo articular con los saberes propios de la enseñanza, en la construcción de nuevos modelos mentales de intervención pedagógica en contextos educativos. Los enfoques socio-histórico-culturales, inspirados en el pensamiento de L. Vygotsky, aportan la resignificación de las relaciones entre aprendizaje, desarrollo y educación, como un entramado inseparable de procesos personales, interpersonales e institucionales-culturales, dinámicos y cambiantes, de gran heterogeneidad, que se despliegan a través de la participación guiada en actividades sociales, en el marco de cambios históricos en las concepciones sobre el aprendizaje (Pintrich, 1994, Baquero 2002).

En tal sentido, resulta relevante indagar qué sucede cuando los Profesores de Psicología en Formación necesitan valerse de lo aprendido para resolver situaciones-problema genuinas de la enseñanza, en contextos reales de educación. E indagar cómo aprenden a enseñar ni más ni menos que enseñando, en “comunidades de práctica” que funcionan como escenarios en los que se desarrollan vínculos y negociaciones de significados, utilizando instrumentos para analizar y resolver problemas de la práctica educativa.

Por ello, en esta investigación en particular, se buscará identificar los *modelos mentales de intervención profesional para el análisis y la resolución de problemas situados en el contexto educativo*, que construyen Profesores de Psicología en Formación, en el trayecto de la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología, al cierre del recorrido curricular del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, de modo de poder describir los factores que inciden en sus transformaciones con relación al conocimiento, las competencias y la identidad profesional.

Este trabajo de Tesis se enmarca en la participación de la autora en el Proyecto UBACYT P023, de la Programación 2008-2010, titulado “Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: Modelos Mentales y Sistemas de Actividad para el análisis y la intervención en problemas situados en contextos”, y en la actual participación de la autora en el Proyecto UBACYT 20020100100960, de la Programación 2011-2014, titulado “Ayudando a los que ayudan: desafíos y obstáculos del trabajo en escenarios educativos para Psicólogos y Profesores de Psicología”, ambos acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires y dirigidos por Magister Cristina Erausquin, Directora de esta Tesis.

La primera parte de este trabajo presentará brevemente un recorte del estado actual del conocimiento sobre el tema, permitiendo ubicar y articular la investigación con otras que presentan puntos de contactos con ella, en cuanto a las preguntas a las que intentan responder. A continuación, se presenta el marco teórico desde el cual se abordará el complejo fenómeno de la profesionalización docente. Se articularán conceptualizaciones sobre educación, desarrollo y cultura, del enfoque sociocultural de la cognición situada. Luego se abordarán los conceptos de ideas previas, conceptualizaciones y modelos mentales y su contextualización en el cambio educativo desde modelos cognitivo-contextualistas, a los fines de presentar el cambio

cognitivo que se genera en el transcurso de las prácticas de la enseñanza de los estudiantes del Profesorado de Psicología.

La perspectiva del enfoque sociocultural de la cognición situada, que aparece reflejada en los constructos que en capítulos separados se analizan y desarrollan, orientará al lector en cuanto a cómo se tratará el problema específico y posibilitará fijar un horizonte para el estudio, que se desplegará en la segunda parte a través de la investigación aplicada.

En la segunda parte se llevará adelante la caracterización del problema en su complejidad y se presentarán, los objetivos y las hipótesis de trabajo que guiaron la investigación realizada. Se planteará una metodología de trabajo que incluye la construcción y adaptación de instrumentos específicos. Los resultados obtenidos, tanto en el análisis cualitativo como cuantitativo de los datos recolegidos, serán analizados y discutidos en esta segunda parte y las conclusiones reflejarán la síntesis y reflexiones finales acerca de lo explorado.

En la tercera parte se incluirán las referencias bibliográficas y las fuentes que nutrieron este trabajo, que será seguida de una sección de anexos, en la que se podrán encontrar los instrumentos y las tablas que organizan los resultados. La finalidad que se persigue al incluirlos en un apartado específico, es la de facilitar la lectura del trabajo y agilizarla.

## **Parte I:**

### **Estado actual del conocimiento sobre el tema.**

#### **1- Antecedentes de Investigaciones sobre la temática del trabajo de Tesis**

##### **1.1. La formación docente inicial**

El estado del arte respecto de la Formación Docente Inicial se amplía significativamente a partir de la década del '90. En estos tiempos, comienzan a realizarse diverso tipo de investigaciones de nivel internacional regional (América Latina), nacional o institucional, de gran interés en relación a la temática del presente trabajo de Tesis.

##### **1.1.1 Estudios en Europa y EEUU**

A nivel internacional, en la Universidad de Helsinki, Finlandia; Lonka, Joram y Bryson (1996), se realizaron estudios para determinar *si el entrenamiento produce cambios en las creencias sobre el aprendizaje y el conocimiento*, a través de una tarea de definición y una de resolución de problemas. En el primero, cross-seccional, se halló que cuanto mayor entrenamiento en educación tenían los sujetos, mayor era su tendencia a producir definiciones constructivistas. Por otra parte, en la tarea de solución de problemas, sólo los expertos fueron consistentes en producir soluciones constructivistas. Los resultados del estudio longitudinal revelan que hay un cambio significativo en las definiciones emitidas por los estudiantes antes y después de un curso de Psicología Educacional, siendo más constructivistas las del post-test. No obstante, en las estrategias para solucionar un problema concreto, no se evidencian cambios entre pre y post test; las respuestas no fueron constructivistas, ni siquiera las de los profesores. Se consideró que los expertos y los no expertos tienen ideas distintas acerca del aprendizaje; y que ésta puede ser una de las razones de las dificultades para implementar reformas, cuando éstas son pensadas solamente desde el marco de referencia de los expertos.

Hill (2000) desarrolló una experiencia educativa con estudiantes de pedagogía de un curso de Psicología Educacional, basada en la idea de *comunidad de aprendizaje*. Con un diseño cuasi-experimental, con medidas cuantitativas y cualitativas, encontró un claro efecto del programa luego de dieciséis semanas de duración, produciéndose una mejoría de medio estadio en el esquema de Perry, en los alumnos del grupo experimental, y ningún cambio en el grupo control. Perry (1970)

propone una secuencia de nueve etapas, sintetizadas luego en cuatro, en el crecimiento epistemológico de estudiantes universitarios (dualismo; multiplicidad; relativismo contextual y relativismo comprometido).

Brownlee et al. (2001) presentaron un trabajo realizado con estudiantes de pregrado en pedagogía, a quienes se sometió a un proceso de lecturas, discusión y reflexión sobre las *creencias epistemológicas y sus propias creencias*, como parte de un curso anual; y a un grupo control se le sometió al mismo curso, pero sin el énfasis en las creencias epistemológicas. Se evaluó a los sujetos antes y después del curso. Los resultados arrojan diferencias significativas entre los grupos, con un mayor avance del grupo experimental en el transcurso del año; los autores interpretaron este resultado como producto de un desequilibrio cognitivo que favoreció la reflexión epistémica.

En España, José Antonio Acevedo Díaz (2003), desde la Inspección de Educación, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, indaga sobre “*creencias sobre el conocimiento científico de los profesores de educación secundaria en formación inicial*”. En el estudio participaron 24 titulados universitarios, licenciados en química (15), física (6) e ingeniería (1) y diplomados en ingeniería técnica (2), estudiantes de Huelva, con escasa o nula experiencia docente. La investigación es de carácter descriptivo, interpretativo y explicativo, combinando análisis cualitativos y cuantitativos. Se administró a los participantes las preguntas del Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia y Sociedad (COCS), que consta de veinte enunciados relacionados con seis grandes tópicos derivados de la sociología y la epistemología de la ciencia. Luego se realizaron entrevistas semi-estructuradas grabadas, en torno a preguntas previamente decididas. Los resultados obtenidos muestran diversas perspectivas, aunque predominan determinados puntos de vista como el realismo ontológico, el empirismo y el inductivismo epistemológicos, y el status especial del método científico. Se discuten las opiniones de los futuros profesores sobre la influencia del contexto cultural y social, y el cambio del conocimiento científico.

### **1.1.2 Estudios en América Latina**

En Colombia, entre 1983 y 1984, Araceli Tezanos se interesó por la *formación docente inicial de maestros*; en particular por la escuela normal en Colombia. Se trata de una investigación etnográfica que suscribe un paradigma

crítico; en el estudio a fondo de un caso (una escuela normal de la ciudad de Tunja, Dpto. de Boyacá), se contraponen los textos oficiales con observaciones en la sala de clases, entrevistas con preguntas abiertas y reuniones colectivas; se presentan las contradicciones entre el deber ser y la práctica; se interpreta y se elabora una propuesta de transformación. El estudio da cuenta de lo que sucede en la escuela normal, las concepciones pedagógicas que se enseñan, las maneras de enseñar y la relación entre ambas, los modos de la relación profesor-alumno y la contradicción entre las formas específicas como se enseña al futuro maestro a enseñar y los modos como el futuro maestro asume sus maneras de dictar clase. Se concluye que en el proceso de aprender a ser maestro se mantiene la tradición de la formación de artesanos de las corporaciones medievales; las maneras de 'dictar clases' en la escuela normal no sólo son similares a las de la escuela primaria en sus aspectos formales sino en sus aspectos esenciales. Consecuentemente, el modelo se gesta en el proceso mismo de la formación, de modo reproductivo. Se señalan las incoherencias reiteradas entre lo que se dice y lo que se hace y el exilio de lo teórico de la institución y su transformación en largos listados de nombres y temas. Se critica a la escuela normal en tanto reproductora de las maneras de dictar clase, siendo el aprendizaje el eje de su acción, en el marco del vínculo pedagógico, con un proceso similar a la formación de un artesano, que deja fuera la formación del maestro como intelectual. Se propone una escuela normal que sea no sólo mediadora de saberes, sino creadora de espacios para la labor cultural, donde trabajo manual e intelectual sean uno; ello requiere transformaciones en la estructura formal y un cambio radical en la docencia y en los docentes de la escuela normal.

Eugenio Rodríguez; Ma. Angélica Olivares; Gloria Carranza; Sylvia Rittershausen; Raúl Navarro y Nelson Olavaria, realizan en Chile entre 1989 y 1990 un trabajo de indagación sobre la *preparación de los profesores de la Educación Técnico Profesional Industrial*, - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -. El estudio se focalizó en el diagnóstico de la situación del profesorado de la educación técnico profesional en Chile y las necesidades de capacitación y perfeccionamiento. Para ello, se elaboró un catastro de las investigaciones sobre el tema y se combinaron los datos secundarios con el trabajo de campo, relevándose escasa investigación sistemática en Chile sobre dicho campo. Se señala la relevancia del rol del Estado en la formación, dado que la mayor parte de las instituciones escolares pertenece al sector privado y dicha educación

atiende a sectores de escasos recursos. Los resultados indican la heterogeneidad de dicha educación en cuanto a su calidad; no existe normativa que establezca indicadores para la aprobación de las especialidades. Revelan la carencia de actualización de los profesores en su especialidad, la falta de políticas de perfeccionamiento y la ausencia de datos generales sobre dichos profesores.

En Brasil se desarrolló *el diagnóstico, problematización y aspectos conceptuales de la formación del magisterio*. Bernardote Gatti, en 1996, desde la Fundação Carlos Chagas, se interesó por el entrelazamiento *formación docente inicial-formación docente continua*. Se trata de un estudio, sobre la base de datos secundarios, realizado por recomendación del Consejo de Secretarios de Educación (CONSED). En él se identifican las carencias de formación que presentan los profesores de la enseñanza preescolar, básica y media, no individualizados como personas sino como “funciones docentes”. Se concluye que el panorama actual de la formación es poco alentador y que las transformaciones deben realizarse en el quehacer cotidiano escolar, antes que en la legislación.

En 1992, se realizó un estudio diagnóstico acerca de la *incidencia de la formación inicial en el desempeño profesional* de los profesores de educación media, coordinada por Enrique Pascual y Raúl Navarro desde la Pontificia Universidad Católica de Chile. El trabajo de campo incluyó la administración de cuestionarios a directores y profesores de educación media titulados entre 1986 y 1990 y en ejercicio profesional entre 1989 y 1991, e incluyó además la revisión de antecedentes. Las conclusiones indican que los profesores con uno a cinco años de ejercicio profesional tienden a percibir su desempeño profesional como eficiente. Definen sus niveles de logro en el dominio de contenidos como suficientes; en la actualización y el dominio metodológico como regular; en las capacidades de orientación y autonomía como deficiente y regular, y en la creatividad profesional como deficiente. Se observan incongruencias en la percepción de los niveles de logro; los profesores entrevistados consideran adecuada la formación recibida, pero explican la variabilidad del desempeño por la influencia conjunta de la formación recibida y las condiciones laborales e institucionales. También se señala que el tipo de institución formadora incide en el desempeño: presentan mejores niveles de desempeño los profesores formados en las universidades pedagógicas. Los datos recogidos mencionan que las ofertas de perfeccionamiento docente no afectan los niveles de desempeño.

Entre 1994 y 1996, Mirtha Abraham y un equipo de investigadores, realizaron una investigación cualitativa referida a dos instituciones universitarias de formación de profesores básicos de Chile. El estudio se organiza en torno a dos preguntas: *cómo se constituye el sujeto docente y cómo se construye el saber pedagógico en las carreras de pedagogía en educación básica*. Sobre la base de entrevistas, cuestionarios y observaciones, se concluye que el sujeto docente se constituye desde tres trayectorias: la personal, la escolar y la académica, que confluyen en la institución escolar. El saber pedagógico es construido por el profesor en su interacción con la institución formadora inicial y su posterior quehacer profesional. En la institución formadora, el trabajo en el aula sigue centrado en el docente; en consecuencia, un vínculo de dependencia une al estudiante con el profesor. Coexisten dos lógicas en la institución formadora: el aprendizaje como construcción de conocimientos y la enseñanza como transmisión.

Leal Soto, F. (2004), de la Universidad de Tarapacá, Chile, ha realizado una investigación para determinar *si el proceso de formación inicial docente en una universidad chilena, explícitamente orientado por el enfoque subjetivista, produce un desplazamiento de las creencias de sus alumnos hacia el polo subjetivista en el continuo epistemológico*. Su hipótesis fue que los alumnos de niveles más avanzados en su formación pedagógica mostrarían mayor presencia de creencias caracterizables como subjetivistas que los alumnos de niveles menos avanzados y, por ende, menos expuestos a una formación explícitamente orientada por ese tipo de creencias. Éste estudio cross-seccional relevó una muestra conformada por 123 alumnos de primer y tercer nivel de las carreras de Pedagogía en Educación General Básica, Pedagogía en Matemáticas y Computación y Pedagogía en Historia y Geografía, de una universidad chilena de carácter público. Se creó un instrumento específico para esta investigación, presentado como una encuesta de opiniones sobre el aprendizaje, y aplicado en la segunda mitad del año académico. Los resultados indican que es posible reconocer un conjunto de creencias educacionales ligadas a una creencia epistemológica específica, caracterizables como perspectiva pedagógica subjetivista, y que la participación en un programa de formación inicial de profesores aumenta la aproximación a este tipo de perspectiva pedagógica, observándose pequeñas diferencias asociadas al tipo de disciplina. El aumento en la puntuación de acuerdo con la perspectiva subjetivista entre el primer y el tercer nivel es significativo. Se

señala la relevancia de considerar las limitaciones impuestas por el diseño cross-seccional, que no asegura la igualdad inicial de las cohortes.

### **1.1.3 Estudios en Argentina**

La investigación coordinada por Marta Costa (Bachmann, Beatriz; García, Hebe; Mayorga, Mirta; Merodo, Alicia; Ziegler, Sandra) desde el Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, a través del Programa de Organización Pedagógica de la Formación Docente en el año 1995, encaró un estudio diagnóstico acerca de la *formación docente inicial* en Argentina, sobre la base de datos secundarios (investigación regional UNESCO). Se analizaron las políticas públicas en materia de formación docente para los distintos niveles del sistema educativo y se describió la formación inicial para la educación básica: instituciones, títulos, matrículas, planes y programas de estudio, cultura institucional de los centros de formación, experiencias innovadoras.

Gabriela Diker y Flavia Terigi, en el año 1994, abordaron la *formación docente inicial y continua para todos los niveles*, en una investigación con financiación del Ministerio de Cultura y Educación y OEA (PREDE). Se trata de un estudio diagnóstico, sobre la base de datos secundarios (estadísticos y curriculares), que caracteriza al subsistema de formación docente en la Argentina, desde los orígenes, a partir la creación de la escuela normal. Se describe el proceso de terciarización y la fragmentación de la oferta de formación de grado para los maestros, analizando ofertas de formación y de perfeccionamiento, así como la oferta de postgrado y la capacitación pedagógica de graduados no docentes. Las conclusiones se centran en: la ausencia de información completa y sistematizada acerca del subsistema de formación docente en Argentina y la heterogeneidad del sistema formativo. Relevan el escaso desarrollo del perfeccionamiento y los postgrados.; consecuentemente, el sistema cumple la función exclusiva de producir empleo. La distribución regional de la oferta es desigual, concentrándose en el eje centro-este del país. Si bien existen circuitos diferenciados para la formación de grado de los docentes de nivel inicial, primario y medio, los planes tienen una estructura similar (asignaturas teóricas, observación, práctica y residencia) y la lógica organizadora del curriculum es deductiva.

En Argentina, Andrea Alliaud junto con Felicitas Acosta; Paula Scaliter; Graciela Vilela; Alicia Merodo, desde la Universidad Nacional de Buenos Aires

(UBA), Facultad de Filosofía y Letras, Carrera de Ciencias de la Educación, realizan entre 1992 y 1994 una investigación sobre la *formación inicial para la educación básica en estudiantes de grado*. Se trata de un estudio diagnóstico para caracterizar al estudiantado de los profesorados para el nivel primario; en particular, identificando los sectores sociales que acceden a las instituciones que forman maestros (Subproyecto del Programa de investigación sobre formación de docentes). Se trabajó con una muestra de 500 estudiantes en siete escuelas normales públicas y cinco institutos privados de la Capital Federal, a través de entrevistas a personal directivo y encuestas a estudiantes. Las conclusiones indican que la matrícula ha retrocedido un 58% en los últimos diez años; y que los estudiantes de magisterio provienen mayoritariamente de sectores medios y bajos de la llamada clase media, diferenciándose de los estudiantes de épocas anteriores, por identificarse como «trabajadores asalariados».

En la provincia de La Pampa, Silvia Libia Castillo (2005) llevó a cabo el Proyecto de Investigación “La Formación Docente en la Universidad. Análisis desde la perspectiva curricular” desarrollado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Su propósito fue analizar los *planes de estudios de las carreras de formación docente* en el escenario de la década de fines de los 90. Se abordó la formación docente universitaria pampeana en el sistema neoliberal y los modelos de formación, contemplando diferentes tradiciones y analizando los rasgos propios de los planes: el perfil profesional y el área de conocimiento. Se analizó la adecuación de las titulaciones a las normativas vigentes, la duración de carreras y la cobertura disciplinar- los propósitos, la organización curricular -, de modo de recuperar sentidos y tensiones de la autonomía universitaria. En el análisis de los resultados, se reflexionó sobre las controversias a las que se han enfrentado dichos planes de estudios en el contexto de la Reforma Educativa.

Silvia Giorgi (2006) y su equipo, en la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad Nacional del Litoral, investigaron acerca de *la formación inicial de los egresados de carreras docentes*, con titulaciones que habilitan para la *enseñanza de la física en los niveles medio y superior* en Argentina. Sostienen que el problema de la enseñanza en la formación de los estudiantes de la escuela media, en un contexto social e institucional en permanente transformación, está relacionado no sólo con las dificultades asociadas al aprendizaje de determinados contenidos disciplinares, sino también con la formación de los recursos humanos responsables de enseñar. El

proyecto pretende proveer conocimiento fundado sobre las debilidades y fortalezas de la Formación Docente Inicial (FDI) de los futuros docentes de física en los niveles medio y superior, con el fin de contribuir a su mejora, en el marco de un trabajo colaborativo desde la universidad pública argentina. El estudio aborda el análisis de la normativa oficial nacional y provincial, el contexto institucional de los centros de FD, y las acciones en las aulas, desde una perspectiva descriptiva, incluyendo técnicas e instrumentos variados para la recolección e interpretación de datos cualitativos y cuantitativos, a los fines de una adecuada triangulación.

Ruiz, G. (2008) y el equipo de investigación que dirige, desarrollaron un proyecto de investigación acreditado por la Agencia Nacional de Ciencia, Profesión y Tecnología (ANCPYT), para el estudio de la *introducción de actividades de investigación dentro de los institutos superiores de formación docente (ISFD)*. Los primeros resultados de su trabajo describen y cuestionan el espacio y el rol asignado a la investigación científica en las reformas llevadas adelante en el sistema educativo desde los años 90', sus antecedentes, la concepción de investigación que subyace en la normativa y las transformaciones a que ella ha dado lugar en el nivel nacional.

## **1.2 Las prácticas docentes en la formación inicial y continua**

Etelvina Sandoval, en Méjico, indagó sobre *las relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización*. Entre 1980 y 1986, con el aval de DIE-CINVESTAV, México, realizó una investigación sobre la *formación continua*. Publica los resultados de su estudio (FCE, 1996, «Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización», en *La escuela cotidiana*, Elsie Rockwell (comp.) Investiga las características de los cursos de actualización docente, analizando las relaciones que construyen los maestros en su trabajo cotidiano y el efecto que tienen en los cursos los saberes adquiridos por los maestros en su trabajo profesional. Señala en sus conclusiones la distancia hallada entre la planificación y la ejecución de los cursos de actualización, debido a las diferentes maneras en que cada maestro se apropia de los programas, el sentido de utilidad que les asigna para su trabajo docente y las condiciones concretas en las que se transmiten los contenidos. Los cursos de actualización parten del supuesto de que existen carencias en la formación y los maestros no participan en la planificación de los mismos; se desestima la experiencia de los docentes. Adoptan un enfoque de «multiplicación»; es decir, se capacita a los supervisores, éstos organizan los cursos de actualización para grupos de maestros y

deciden quiénes serán asesores y quiénes maestros-alumnos. Las formas escolares y las tradiciones magisteriales coadyuvan en los cursos organizados por supervisores, para lograr el control de los maestros-alumnos, constatándose la infantilización de las relaciones, la superficialidad en el manejo de los contenidos y la aceptación de las reglas de juego. En cambio, en los trabajos por subgrupo, los maestros comparten sus experiencias en una relación de igualdad, validan públicamente el conocimiento formal objeto de la reunión y dan paso a la discusión grupal del conocimiento que estiman efectivo.

Elena Libia Achilli realiza en 1993, en Argentina, un trabajo de indagación *sobre la práctica docente y la diversidad sociocultural*, abordando *talleres de profesores en servicio*, con el apoyo de la Universidad Nacional de Rosario, la Escuela de Antropología de la Facultad de Humanidades y Artes y de la Asociación del Magisterio de Santa Fe, delegación Rosario. La investigación recupera el trabajo realizado en talleres de educadores en la ciudad de Rosario, en torno a la resignificación de la práctica docente. Da cuenta del quehacer docente en escuelas insertas en contextos pluriculturales de pobreza urbana y de los procesos de construcción de las identidades escolares de maestros y estudiantes. Se concluye la necesidad de un perfeccionamiento, que permita al maestro apropiarse de las herramientas para una práctica profesional acorde con las necesidades del medio sociocultural; asimismo, se sugiere el desarrollo de un espacio y un tiempo de intercambio entre los maestros en las escuelas.

Gloria Inostroza de Celis, y un equipo de docentes de la Universidad Católica de Temuco, indagaron en 1996 la *formación docente inicial en talleres pedagógicos*. La investigación es desarrollada en el marco de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco y de la Red para la Transformación de la Formación docente inicial en Lengua Materna de Chile, promovida por la UNESCO. Es una investigación-acción en torno a los talleres pedagógicos, destinada a los estudiantes de pedagogía en educación básica, media, parvularia y diferencial. Los talleres están organizados en torno a ejes temáticos, orientados hacia la reflexión desde la práctica, combinan investigación y trabajo cooperativo, con el fin de lograr una permanente recreación del rol docente y de las prácticas pedagógicas. Los estudiantes penetran en la investigación etnográfica para describir la cultura escolar y en la denominada «investigación protagónica» para observar sus propias prácticas. La sistematización de los talleres permitió identificar elementos facilitadores y

obstaculizadores del cambio, tanto en las prácticas de los estudiantes como de los profesores.

En 1992, Schiefelbein, E; Braslavsky, C; Gatti, B; Farrés, P, con el aval de UNESCO/OREALC realizaron una *investigación comparada acerca de la profesión docente* – en tres países, Argentina, Brasil y México -; apareciendo la formación como una dimensión de la profesión docente. El estudio se llevó a cabo sobre la base de pequeñas muestras y entrevistas estructuradas, a maestros en servicio de escuelas fundamentalmente urbanas, que atienden a sectores socioeconómicos medios, bajos o marginales. Las conclusiones indican que se observa una respuesta similar en los tres países en: la mayor parte de los docentes dispone de poco tiempo (en el trabajo o fuera de él) para preparar sus clases a partir del currículo o de material disponible en los textos; les falta preparación profesional para hacer uso adecuado de los textos tradicionales; tienen un reducido interés por permanecer en la profesión docente; les resulta difícil que sus alumnos aprendan; consideran que su salario y el reconocimiento social son bajos y su nivel de satisfacción es también bajo. En cuanto a la formación de los maestros, se indica el alto nivel de formación inicial y continua de los docentes de las muestras: cuentan con título de maestro primario el 100% de los entrevistados en Argentina, el 99% en Brasil y el 94% en México, y un porcentaje alto en cada país ha logrado un nivel superior de formación docente inicial. Una proporción considerable de maestros señala que su objetivo es «enseñar a los niños» (no que los niños aprendan), y no considera que su formación sea una razón importante en el descenso de la calidad de la educación. En el informe, se afirma que se puede considerar como un indicador de formación profesional deficiente el que pocos maestros identifiquen como una limitante importante en el cumplimiento de sus expectativas de enseñar a los niños, la calidad de su preparación. Los maestros asignan una gran importancia a causas externas a la interacción en el aula, como el bajo salario.

Las investigaciones realizadas por IPEE\_UNESCO en Uruguay, Perú y Argentina (Tedesco y Tenti Fanfani, 2000) analizan lo que los maestros definen como *funciones prioritarias de la educación y su propio rol profesional*. Frente a la invitación a elegir los dos fines más importantes de la educación, el 61% eligió el desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico; el 45%, la preparación para la vida en sociedad; y el 28%, la trasmisión de conocimientos actualizados y relevantes, a la vez que sólo el 13% de los docentes se pronunció por la formación para el trabajo. La

crítica a la educación bancaria y al aprendizaje memorístico y superficial promovido por las pedagogías tradicionales, ha dado lugar al énfasis de los docentes latinoamericanos en relacionar la educación con el desarrollo de facultades complejas, como la creatividad y el espíritu crítico, Pero este cambio, si es acompañado por una desvalorización de la educación como apropiación de conocimientos y de capital cultural, puede tener consecuencias restrictivas en la definición del rol. La creatividad, según los autores, tiene que estar acompañada por la apropiación de las herramientas de pensamiento y de acción que los hombres han desarrollado, acumulado y transmitido a lo largo de la historia de la cultura. El cuestionario aplicado en Argentina, Perú y Uruguay ofrecía dos definiciones del rol docente: el *docente como trasmisor de cultura y conocimiento* y el *docente como facilitador del aprendizaje de los alumnos*. La preferencia de los docentes argentinos se orientó decididamente (72,8%) hacia el segundo término de la opción, lo que podría indicar una subvaloración de la transmisión cultural a las nuevas generaciones y desdibujar la en ese caso especificidad del rol, aun despegándose - positivamente - de la figura exclusiva de la trasmisión del contenido. Tedesco (IIPE) apunta a un conjunto de ideas-fuerza para el diseño de políticas integrales, con el objeto de no convertir al docente ni en una víctima del sistema, ni en un culpable del deterioro de la educación o de los mediocres resultados de aprendizaje. Se centra en el análisis de las condiciones sociales para la construcción de un docente guía, modelo, punto de referencia necesario - no exclusivo - del *aprender a aprender*, objetivo central de la educación del futuro (Delors, 1996). Ello a la vez requiere y supone un cambio importante en las metodologías de la enseñanza y en el oficio docente. En ese trabajo, subraya un conjunto de *tensiones* que subyacen a las crisis y transformaciones pendientes *en la definición del rol docente*:

- a. el docente como responsable de la formación integral de la personalidad del alumno versus la idea del docente como responsable del desarrollo cognitivo;
- b. el docente como trasmisor de información y conocimientos ya elaborados versus el docente como guía experta del proceso de construcción del conocimiento del alumno;
- c. el docente como profesional autónomo, creativo y responsable de los resultados de su trabajo versus el docente como ejecutor de actividades diseñadas externamente;
- d. el docente éticamente comprometido con la difusión de determinados valores versus el docente como funcionario burocrático que se desempeña de acuerdo con reglas formales prescriptas.

### 1.3 Las concepciones acerca de enseñar y aprender

Inicialmente, los estudios orientados hacia el análisis de las concepciones de aprendizaje (humano) se basaban en una perspectiva de ‘primer orden’, centrada en la descripción de las acciones del sujeto; el investigador, fundándose en un cuerpo teórico previamente definido, explica la acción del sujeto (Marton y Svensson, 1979; Svensson, 1997). Posteriormente, se desarrolla una tradición centrada en cómo el sujeto se ve a sí mismo y cuál es su comprensión de la realidad, la cual se define como una perspectiva de ‘segundo orden’, denominada fenomenográfica (Marton, 1981). Esta tradición se caracteriza por la utilización de la entrevista individual semiestructurada como fuente de información, y tiene por finalidad inferir las diversas vías o categorías según las cuales se interpreta un fenómeno. Esta metodología, centrada en el análisis de las concepciones del sujeto desde su propia perspectiva, es una de las más características de los trabajos contemporáneos dedicados al estudio de las concepciones sobre el aprendizaje.

#### 1.3.1 Investigación y categorizaciones sobre las concepciones de aprendizaje

Las investigaciones de Säljö (1979) y Marton (1981) son pioneras en la tradición fenomenográfica y en el estudio de las concepciones de aprendizaje. Mediante entrevistas semiestructuradas se interroga al sujeto sobre qué es el aprendizaje (“lo que dice sobre el aprendizaje”), o sobre sus estrategias al aprender ciertos conceptos (“lo que dice que hace”). Se analizan las expresiones, o ‘voces del sujeto’, extraídas de las entrevistas o ensayos, determinando cuál es la concepción dominante y elaborando un sistema de categorías. Säljö (1979), a partir del estudio de sujetos suecos entre 16 y 70 años, con diferentes grados de escolaridad, definió cinco categorías para las concepciones de aprendizaje. 1) **Incremento del conocimiento**: el aprendizaje es un aumento de conocimientos, sin realizar especificaciones acerca de la naturaleza del conocimiento o las características de la actividad de aprender. 2) **Memorización**: aprendizaje significa transferir unidades de información, por lo general obtenidas a partir de los textos de estudio o del profesor. El objetivo es “reproducir” la información adquirida. 3) **Adquisición de datos y procesos que pueden ser retenidos y/o utilizados**: se aprende cuando se conoce algo y se puede recordar y utilizar; la concepción es similar a la primera (reproductiva), con la diferencia de que los sujetos que manejan este tipo de concepción recuerdan “las piezas del conocimiento” para ser aplicadas a la práctica.

4) **Abstracción de significados**: cambia la naturaleza de lo aprendido, el sujeto hace hincapié en la selección y el resumen de las ideas, los principios o procedimientos que deben ser aprendidos y comprendidos, no se trata de memorizar datos y hechos, sino de razonar a partir de ellos. 5) **Proceso interpretativo**: similar a la anterior, con la diferencia de que el aprendizaje ayuda a interpretar la realidad en la que se vive. Se trata de realizar conexiones entre lo que se aprende y la propia realidad.

Los trabajos de Marton y colaboradores (Marton, Dall'Alba y Beaty, 1993), validan y apoyan las categorías de Säljö, añadiendo una sexta categoría: **“cambiando como persona”**. En este nivel, se ubica a los estudiantes que poseen una visión del aprendizaje como un motor de cambio para sí mismos.

En el área de estudio de las concepciones de aprendizaje se distingue un *nivel superficial o cuantitativo* y un *nivel profundo o cualitativo* (Marton y Säljö, 1976). El primer grupo, desde el incremento de conocimientos a la adquisición para su utilización, se interesan por la adquisición y aplicación del conocimiento, conciben el aprendizaje como una acción reproductiva y ‘cuantitativa’ de orientación extrínseca. El segundo grupo, desde la abstracción al cambio personal, presentan concepciones ‘cualitativas’, que persiguen dar significado a lo aprendido, enfatizando una actividad constructiva y de orientación intrínseca.

En cuanto al estudio empírico de las concepciones de aprendizaje, Van Rossum y Schenk (1984), examinan cómo los estudiantes se aproximan a un texto. Trabajan con una muestra de universitarios de primer año de Psicología en Holanda y comparan sus estrategias de estudio con la concepción de aprendizaje reportada y el resultado académico de los mismos. A partir de los resultados establecen dos tipos diferentes de aproximaciones al estudio de las concepciones de aprendizaje: superficial (reproductiva) y profunda (comprensiva). Los estudiantes con una concepción reproductiva mantienen estrategias de aprendizaje ‘superficiales’ o memorísticas, mientras los estudiantes con una concepción constructivista, mantienen una aproximación ‘profunda’ y comprensiva en el estudio de un texto dado. Así, apoyan la hipótesis de Säljö sobre la existencia de una relación significativa entre la concepción del sujeto acerca del aprendizaje y su actuación o uso de estrategias para aprender.

La mayoría de los estudios fenomenográficos advierten que en los primeros cursos de estudios universitarios prevalecen concepciones directas o interpretativas que requieren el desarrollo de prácticas docentes que estimulen el cambio conceptual

(Boulton-Lewis, Wilss y Lewis, 2001; Entwistle, Hanley y Hounsell, 1979; Hernández Pina, 2002; Lonka, Joram y Bryson, 1996; Marshall, Summers y Woolnough, 1999; Martínez Fernández, 2000; Tynjälä, 1997, 1999; Van Rossum y Schenk, 1984).

Brew (2001), plantea la necesidad de desarrollar las investigaciones en torno a las concepciones de aprendizaje, así como analizar la relación entre las concepciones y las estrategias de enseñanza en la educación superior, para ampliar la explicación acerca de la contribución de dichas estrategias al proceso de cambio conceptual. Señala la importancia de establecer comparaciones entre las concepciones de enseñanza, de aprendizaje y de investigación, tanto desde el punto de vista de los profesores como desde el punto de vista de los estudiantes universitarios. Sin embargo, los estudios llevados a cabo con relación a las estrategias, indican que resulta necesario analizar tanto las variables inherentes al sujeto –la activación metacognitiva del sujeto y no desde el docente, la motivación, los intereses, las expectativas -, como las variables contextuales que, desde determinados estudios relativos al cambio conceptual, parecen ser relevantes en la construcción de representaciones múltiples.

La propuesta de Olson y Bruner (1996) respecto de los sistemas categoriales sobre las concepciones de aprender, plantea que existen cuatro tipos de teorías acerca del aprendizaje y a cada una de ellas corresponde una determinada teoría de la mente que asigna un papel determinado al alumno. Hacen referencia a una psicología intuitiva (folk psychology), que implica una pedagogía intuitiva (folk pedagogy). Al establecer una relación significativa entre la teoría y la acción, su propuesta se acerca a la categorización de Säljö (1979).

**Cuadro N° 1: Categorías para la concepción de aprendizaje según Olson y Bruner (1996)**

<b>Aprendizaje por ...</b>	<b>Papel del alumno</b>
<b>Imitación:</b> Se considera que el aprendizaje se adquiere por la transmisión generacional (de tipo reproductivo, cuantitativo).	Actor / imitador
<b>Instrucción:</b> Se propone la adquisición del conocimiento como un proceso proposicional (de relaciones). Se aprende a través de la representación de hechos, principios y reglas de acción.	Conocedor representacional
<b>Descubrimiento:</b> El mundo se construye desde la experiencia. La enseñanza cumple un rol mediador en la mejora de la comprensión. Desde esta teoría se considera que se puede pensar sobre el propio pensamiento con ayuda de los otros.	Experiencias intersubjetivas

<p><b>Colaboración:</b> Se concibe el conocimiento como un proceso objetivo e interno, pero con una base cultural y personal. Así, el aprender es una experiencia personal que está mediatizada por los factores contextuales y en particular sobre cómo se organiza la experiencia desde fuera del sujeto (los mediadores) y en relación con los otros.</p>	<p>Pensamiento colaborativo</p>
--	---------------------------------

De las cuatro categorías propuestas, las dos primeras se centran en lo externo y las dos posteriores en lo interno. Estas aproximaciones son similares a los niveles reproductivo y comprensivo descritos previamente por Marton y Säljö (1976).

### 1.3.2. Las concepciones docentes acerca de enseñar y aprender

Entre las investigaciones más relevantes sobre las concepciones docentes sobre el enseñar y el aprender, está la llevada a cabo por Tynjälä (1997; 1999), a través de un estudio de 31 alumnos universitarios de un curso de psicología educativa de la Universidad de Jyväskylä, en Finlandia, con un interesante y exhaustivo sistema de categorías. El trabajo se basa en la elaboración de ensayos y entrevistas en profundidad, y propone siete tipos de concepciones acerca del aprendizaje:

**Determinación externa:** aprendizaje considerado como producto del modelamiento la observación, el condicionamiento; visión clásica de las teorías conductistas.

**Desarrollo de procesos:** el aprendizaje se explica desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, como un proceso inevitable y de carácter no intencional (similar a los procesos implícitos). Es definido como producto del desarrollo y no de la instrucción.

**Estudiante activo:** el aprendizaje se describe como consecuencia del papel activo del estudiante en sus procesos de adquisición y reestructuración de la información; implica una intención, un proceso de aprendizaje permanente basado en la experiencia, la motivación intrínseca, la participación en clases, la realización de diferentes actividades, el interés en el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

**Desarrollo de estrategias y estilos:** el aprendizaje es el desarrollo de estrategias y estilos profundos que responden a contextos y dominios particulares. En el caso de los estudiantes de Ciencias de la Educación, los sujetos, al explicar su concepción de aprendizaje, mencionan autores como Ausubel y el modelo de los organizadores previos. Esta categoría estaría influenciada, según la investigadora, por lo reciente de las lecturas asignadas en la asignatura de Psicología de la Educación.

**Como procesamiento de la información:** se hace referencia a la construcción de esquemas y cambios en la estructura de conocimientos y/o del

‘funcionamiento del cerebro’. Se coloca el énfasis en los cambios estructurales más que en las estrategias o estilos de aprendizaje. Asociada también, a los textos señalados por la estrategia instruccional. **Proceso interpretativo:** aprendizaje descrito como un proceso interactivo generalmente, entre estudiantes y profesores. **Proceso creativo:** una de las explicaciones menos comunes, refiere al aprendizaje como un proceso en construcción y reconstrucción continua. Las cinco primeras categorías se señalan como un cambio por enriquecimiento o revisión de carácter cuantitativo, mientras que se asume para las dos últimas, a partir de los trabajos de Vosniadou (1994), un carácter cualitativo, que indica que se ha experimentado un cambio conceptual profundo o reestructuración.

Tynjälä (1999) señala que estas concepciones acerca del aprendizaje serían las “teorías específicas de dominio”, mientras que destacaría un nivel supraordinado de la “teoría-marco” (framework theory), que explicaría el predominio de un tipo de concepción sobre otro. En tal sentido, realiza un interesante aporte en la interpretación del cambio conceptual en las concepciones de aprendizaje, que parte del modelo de Vosniadou (1994). Extrae diez puntos de vista teóricos implícitos en las explicaciones de los estudiantes acerca del aprendizaje, los cuales no son necesariamente independientes; serían las teorías-marco desde las cuales se derivan las concepciones.

Entre las investigaciones actuales más importantes Pozo, Scheuer (1999) y Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría y Mateos (1999), reconocen tres teorías subyacentes en los docentes, que de manera implícita inciden en sus concepciones y acciones. "Estas tres teorías formarían parte de un continuo que partiendo de las primeras representaciones sobre la mente y lo mental como instrumento de captación o aprehensión de la realidad van incorporando progresivamente elementos nuevos por medio de los cuales esta realidad va siendo procesada, (...) hasta culminar en una posición que asume la posibilidad de que cada mente construya y dirija su propia realidad. Las fronteras entre los tres tipos de teoría, quedarían delimitadas por los supuestos ontológicos, epistemológicos y conceptuales subyacentes" (Pérez Echeverría, et al. 2001: 3).

La propuesta de Pozo et al., (1997; 1999) expone que, en dicho continuo, la concepción de aprendizaje pasa de una interpretación intuitiva, basada en sistemas de intenciones y deseos, es decir, de estados mentales, a una interpretación cognitiva conceptualizada en términos de representaciones y procesos, lo cual implica un

verdadero *cambio conceptual*. Proponen tres teorías de dominio sobre el aprendizaje: la teoría directa, la interpretativa y la constructiva.

Para definir las tres teorías, los autores se basan en los resultados o contenidos de aprendizaje (lo que se aprende), los procesos implicados (cómo se aprende) y las condiciones (las variables externas que influyen en el aprendizaje).

**Teoría directa:** considera que existe una correspondencia directa entre ciertos datos o condiciones y los resultados del aprendizaje; parte del supuesto que el conocimiento es una copia fiel de la realidad. El aprendizaje se define en términos de éxito en la acción, y ese éxito se genera automáticamente a partir de las características atribuidas exclusivamente al aprendiz, tales como la edad, la salud o la alimentación. Se concibe que para aprender se debe tener acceso directo a la información. Reduce el aprendizaje a un hecho, a algo que se produce en un momento dado como resultado directo de ciertas condiciones. Aprender, por lo tanto, es reproducir el mundo; si alguien no aprende, ello se debe a que no ha sido expuesto a los estímulos o la información adecuada. Desde el punto de vista epistemológico, se hablaría de “Realismo Ingenuo”.

**Teoría interpretativa:** plantea que la actividad personal del aprendiz es imprescindible para lograr un buen aprendizaje, pues es el proceso crucial que media entre las condiciones y los resultados del aprendizaje. Se mantiene la idea de que la ejercitación reiterada es necesaria para apropiarse del conocimiento y que la observación activa involucra la intervención de ciertos procesos y actividades mentales, como la memoria, la atención y la motivación. Si bien se requiere una intensa actividad e implicación personal por parte de quien aprende, así como la capacidad para hacer inferencias, el resultado del aprendizaje se concibe como un producto ‘único y verdadero’.

**Teoría constructiva:** el aprendizaje implica procesos reconstructivos que generan nuevos conocimientos y relaciones; se atribuye desde esta perspectiva a los procesos mediacionales una función necesariamente transformadora, que implica una reelaboración del objeto aprendido. La riqueza y potencialidad de lo aprendido puede variar en función del contexto. Niega el saber único o absoluto, asume el perspectivismo y el relativismo de todo conocimiento y, por lo general, considerando los hallazgos de las teorías del desarrollo sobre los procesos mentales, es más factible hallarla en estudiantes universitarios o, como mínimo, a partir de la adolescencia. En el trabajo de Pozo y Scheuer (1999) se señalan algunos indicios de esta teoría en niños de 8 años, mientras que la concepción directa también se observa en algunos adultos (Máiquez

et al., 2000) e incluso universitarios y hasta profesores o en personas dedicadas a enseñar (De la Cruz y Pozo, 2003).

Los trabajos de Martín, Mateos, Pérez Echeverría y Pozo (2001), muestran cómo las teorías directas, interpretativas y constructivistas inciden en el modo como los docentes elaboran su repertorio conceptual para interpretar las prácticas y los comportamientos de los alumnos, y para regular su intervención (Pérez Echeverría, et al. 2001: 3).

**Cuadro N° 2: Concepciones de Aprendizaje**

Concepciones de aprendizaje AUTORES	SISTEMA DE CATEGORÍAS					
	Säljö (1979)	Incremento de conocimientos	Memorización	Adquisición y utilización		Abstracción de significados
Van Rossum y Schenk (1984)	Concepciones Superficiales (reproductivas)					Concepciones Profundas (comprensivas)
Marton <i>et al.</i> (1993)	Incremento de conocimientos	Memorización	Adquisición y utilización	Abstracción de significados	Proceso Interpretativo	Cambiando como personas
Olson y Bruner (1996)	Imitación (reproductivo)		Instrucción (principios y acción)	Descubrimiento (comprensión y metarepresentación)		Colaboración (personal y cultural)
Tynjälä (1997; 1999)	Determinación externa Desarrollo de procesos no intencional		Desarrollo de estrategias y estilos Procesamiento de la información Proceso interpretativo Estudiante activo			Proceso creativo
Pozo y Scheuer (1999)	DIRECTA		INTERPRETATIVA			CONSTRUCTIVA
Ejemplos	Incorporación automática de un saber cerrado Exposición a las situaciones de enseñanza El aprendizaje en un momento dado Los obstáculos son externos		La actividad del aprendiz es imprescindible Intervención de ciertos procesos básicos (atención, memoria) Observación intencional, ejercitación reiterada El aprendizaje es desplegado en el tiempo Los obstáculos son internos al sujeto que aprende			Aprendizaje como: Interacción, Reconstrucción, Transformación, Re-elaboración

Martín, Mateos, Pérez Echeverría, Pozo, Pecharromán, Martínez y Villalón (2004) han llevado a cabo una investigación sobre *las concepciones del profesorado, la formación y el cambio conceptual* en docentes del nivel medio. Esta investigación se propuso analizar las concepciones del profesorado acerca del desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza, con el propósito de identificar diferentes tipologías en función de la vigencia de las teorías directa, interpretativa, constructiva y posmoderna. Las primeras conclusiones del estudio revelan que: a) las concepciones de los profesores responden prácticamente con igual frecuencia a teorías de corte

constructivista e interpretativa; b) las teorías de los profesores serían más específicas que generales de dominio y c) el grado de experiencia docente es una variable que influye en las concepciones de los docentes.

Jesús Estepa Jiménez (2002), en la Universidad de Huelva, se interesa por la Didáctica de las Ciencias Sociales y la *formación de profesores para aprender a enseñar Ciencias Sociales*. Trabajando desde la perspectiva del Proyecto IRES, desarrolló una teoría del conocimiento profesional, de modo de comprender mejor el conocimiento de los profesores, sus posibilidades reales de evolución y las estrategias formativas más adecuadas para que los propios profesores impulsen una transformación gradual de la enseñanza. Pretendió comprender la naturaleza y características del conocimiento realmente existente en el profesorado y elaborar alternativas para mejorarlo. La finalidad fue capacitar al profesor para abordar los problemas profesionales con rigor y capacidad crítica, reconociendo, valorando y mejorando sus pautas de actuación profesional y siendo consciente de los dilemas éticos que le plantea su intervención. Enfatizó el carácter dinámico y evolutivo que caracteriza a todo aprendizaje. El conocimiento profesional deseable no es una representación estática y finalista de un conjunto de significados profesionales ideales, sino una *hipótesis de progresión* que, partiendo del nivel más próximo a las concepciones y actuaciones mayoritarias del profesorado (modelo tradicional), propone dos niveles intermedios de transición (tendencia tecnológica y tendencia espontaneista) y un nivel final de referencia (modelo investigativo). Este último representa la superación de los obstáculos presentes en los niveles intermedios y la imagen provisionalmente más coherente del saber profesional deseable. Desde esta perspectiva, el estudiante para maestro y el profesor en ejercicio de Ciencias Sociales, como aprendiz adulto, va experimentando cambios en su estructura cognitiva, de menos a más madura y compleja, en el proceso de desarrollo profesional.

Jaime A., Casas M. y Sandra R. (2007), de la Universidad Pedagógica Nacional Bogotá de Colombia, se interesaron por las aproximaciones didácticas al concepto de *estilo de enseñanza en docentes universitarios*. En su investigación se identificaron los estilos de enseñanza de docentes de las carreras de Nutrición y Dietética y de Enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana, Sede Bogotá. El estilo de enseñanza es definido en términos de la particularidad y los patrones de conducta del docente, que determinan sus orientaciones y actitudes frente a

ambientes disciplinares específicos y su interacción con los estudiantes, en contextos determinados. Caracterizaron el estilo de enseñanza a partir de tres dimensiones: la personal, la metodológica y la evaluativa. La *dimensión personal*, o teoría didáctica implícita, es valorada desde tres categorías deductivas: comprensión de aprender, comprensión de enseñar y comprensión de evaluar; y tres categorías inductivas: valoración del estudiante, relación afectiva con el estudiante y percepción de compromiso con la labor docente. La *dimensión metodológica* es valorada a partir de las categorías deductivas de planeación y desarrollo, y una categoría inductiva: motivación, como elemento esencial en la vida del aula. Finalmente, la *dimensión evaluativa* es valorada a partir de las categorías de estrategias, técnicas y recursos. Se concluyó que en algunos casos, pero no en todos ellos, existía coherencia de los estilos encontrados con el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) y con el currículo de la carrera estudiada. Una vez identificado el estilo del docente universitario, se propusieron lineamientos generales para la transformación de las prácticas de enseñanza, orientados a cubrir el espectro de calidad hacia el mejoramiento del desempeño.

Ana Vogliotti (2003), de la Universidad Nacional de Río Cuarto, República Argentina, investigó las *concepciones acerca de la enseñanza de los formadores de profesores*, vinculando el tema al estudio del *currículo en acción* de la formación docente (FD), en la implementación de los nuevos planes de estudio de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC). Se pretende explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza y a su mediación en el currículo de formación pedagógica y disciplinaria, que conforma un determinado *perfil docente*. Se trata de un estudio piloto que pretendió probar el instrumento de recolección de datos elaborado, y precisar objetivos e hipótesis que podrían utilizarse en una investigación posterior sobre concepciones de enseñanza. Los objetivos fueron: 1) analizar si el instrumento construido (cuestionario de dilemas) permite identificar las concepciones implícitas acerca de la enseñanza de los formadores de profesores en el campo de las ciencias exactas, físico-químicas y naturales de la UNRC, según diferentes teorías pedagógicas; 2) analizar el grado de consistencia interna de las concepciones acerca de la enseñanza sustentadas por los formadores de profesores en el campo de las ciencias exactas físico-químicas y naturales de la UNRC; 3) comparar el grado de consistencia de las concepciones entre formadores de

profesores en el campo de las ciencias exactas físico-químico y natural con y sin formación pedagógica; 4) comparar los grupos de profesores con y sin formación pedagógica según sus concepciones de enseñanza. Se llevó a cabo en los cinco profesorados de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNRC. El estudio tenía como intención abarcar la totalidad de la población, estimada en 110 profesores. Se utilizó un diseño transversal con encuesta estructurada (León y Montero, 1998). Las principales variables de interés fueron: a) tareas presentadas en el instrumento y b) formación pedagógica. Se concluye que a pesar de los limitados resultados obtenidos con el instrumento a probar, su implementación ha permitido realizar algún aporte en relación a la discusión sobre su reelaboración o ajuste. Se consideran tres motivos posibles como obstaculizantes de la comprobación de las hipótesis de base: a) la construcción del cuestionario de dilemas; b) el tipo de respuestas elegidas por la población en relación a su condición como docentes universitarios y c) el modo de administración del cuestionario de dilemas.

#### **1.4. La formación de profesores de Psicología**

Sara C. Finkelstein (1997) desarrolló una investigación, en el marco de las experiencias de formación realizadas con profesionales en el ámbito de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior. Se trataba de una asignatura optativa del Plan de Estudios del Profesorado de Psicología del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, que se dictó a partir del año 1995 para graduados o estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología que desearan obtener el título de Profesor en Enseñanza Media y Superior en Psicología. Desde el punto de vista didáctico, se estudiaron fenómenos que emergen en la población de *profesores de Psicología en formación*, compuesta en su mayoría por Licenciados en Psicología que ya se desempeñaban como docentes y una pequeña proporción de estudiantes que aún no habían egresado de la Licenciatura. Se analizó el hecho que los alumnos del profesorado cuentan con experiencia en su profesión, especialmente en el Área Clínica, ya que ello tiene efectos concretos en su proceso de formación. Los estudiantes del Profesorado definen un modo particular de abordaje de los fenómenos humanos, de interpretación de lo que ocurre en el aula, y el análisis didáctico se dificulta al ponerse en juego otra mirada. Ello parece traducirse en el requerimiento puntual de técnicas, recetas y estrategias concretas. Las expectativas de esos estudiantes parecen revelar una parcialización del objeto,

con una mirada que enfatiza la visión meramente instrumental de la didáctica. Se señaló la necesidad de los estudiantes de reconsiderar los propios modelos docentes como inoperantes para el cambio, y el desafío de ayudar a construir una mirada didáctica que integre todos los componentes de los problemas educativos: contenido, sujeto de aprendizaje, contexto y los mismos docentes.

En la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Jesús Carlos Guzmán (2009) coordina la compilación de investigaciones sobre la *Enseñanza de la Psicología*; con aportaciones para *mejorar la docencia teórico – práctica de contenidos psicológicos*. Uno de los estudios busca indagar los perfiles de los *profesores eficaces* de la Facultad. Los seleccionados fueron considerados tales cuando el 90% de su grupo de clase los clasificaba como buenos, en una encuesta aplicada a seiscientos estudiantes. Los principales resultados muestran como rasgos coincidentes: el gusto por enseñar, el deseo de lograr buenas relaciones interpersonales con los alumnos y un gran compromiso con su trabajo; no les gusta faltar y buscan cubrir todo el programa, se actualizan continuamente, tienen un gran aprecio por el conocimiento y se sienten orgullosos de pertenecer a la Institución en la cual trabajan. En cuanto a la manera como enseñan, se distinguen por considerar la claridad, simplificar contenidos abstractos y vincular lo enseñado con las necesidades, características e intereses de los estudiantes. En otra de las investigaciones se analiza la *docencia práctica*, a través de dos participaciones, siendo la primera una reflexión sobre la formación práctica y el papel que el docente tiene en la misma. Se resalta la importancia de que las “prácticas de la enseñanza” sean lo más auténticas posibles, en escenarios extra-universitarios genuinamente sociales, para lograr el desarrollo de las habilidades profesionales. Se presentan los resultados sobre la forma en que los “buenos docentes de prácticas” conciben y llevan a cabo este tipo de enseñanza. Para ellos, la práctica tiene el valor de permitir el desarrollo de las habilidades necesarias para el ejercicio profesional, y hay diferencias y semejanzas con lo identificado en los “buenos profesores de teoría”. Los “prácticos” dan mayor relevancia al compromiso y responsabilidad, tienen mejor dominio de lo pedagógico y de la evaluación, así como mejores grados académicos. Por otro lado, se encontraron grandes similitudes en la manera de enseñar con lo que efectivamente realizan los teóricos.

En nuestro país, desde 1998, Compagnucci y el equipo que dirige abordaron el Proyecto "La enseñanza y el aprendizaje de la Psicología: un *estudio de la práctica*

*docente en profesores y principiantes*". El mismo se integra al programa de investigaciones, en el contexto de la cátedra "Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología", tramo final del trayecto de formación de los profesores en Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. Las investigaciones mencionadas han puesto en evidencia el lugar de las representaciones y creencias personales a la hora de enseñar. Ello ha llevado a adentrarse en los estudios sobre el conocimiento del profesor, considerando particularmente su proceso de desarrollo en la instancia de formación académica. La propuesta contempla dispositivos de observación, reflexión, evaluación y autoevaluación que posibilitan significar y resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta el papel del conocimiento profesional del profesor y su desarrollo. El análisis del proceso de las prácticas de la enseñanza revela que las mediaciones que atraviesan el saber, en la instancia de ser enseñado se constituyen en ejes de las reflexiones. Esto pone en juego la relación del futuro profesor con el conocimiento y su proyección en la construcción de la identidad profesional.

En el estudio sobre *profesores de Psicología en formación* de Compagnucci y el equipo de investigación (2002), se analizan *relaciones entre docentes y alumnos, entre docentes y contenidos y entre alumnos y contenidos*, utilizando las observaciones de clases desarrolladas por los practicantes, en el contexto de las Prácticas de la Enseñanza de la Psicología del nivel Medio y Superior. La enseñanza de la Psicología conlleva la singularidad de un objeto de estudio que se ha mostrado "particularmente esquivo a una definición" y "que no está definidamente acotado", en una trama discursiva que sufre transformaciones, atravesada por tensiones y rupturas. Según Compagnucci y otros (2002:19), "la enseñanza debe recoger esta complejidad a través de una vigilancia epistemológica y didáctica de diversas mediaciones que atraviesan la práctica docente, desde el currículo prescripto hasta el currículo enseñado y aprendido". Compagnucci y Denegri (2007:33) presentan sistemas de creencias de profesores y principiantes que "muestran el valor que cobra el conocimiento disciplinar y el contexto en el que se realiza la práctica en la definición y sentido de la clase".

## **1.5. La formación de profesores de Psicología en la Facultad de Psicología de la U.B.A.**

### **Investigación Marco**

El Proyecto de la presente Tesis tuvo como base y marco el Proyecto UBACYT P023, “Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención en problemas situados en contextos”, en el que la autora del Proyecto de Tesis participó como Investigadora Formada desde su comienzo. Dicho Proyecto tuvo sede en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, en la Programación 2008-2010 de Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, en la categoría de Grupos Consolidados e Investigación Empírica, Área Psicología Educacional, y fue aprobado con subsidio para su desarrollo entre 1 de mayo de 2008 y 30 de abril de 2011, dirigido por Magister Profesora Cristina Erasquin, también Directora de la Tesis a desarrollar. Entre sus Objetivos, se incluía: Identificar “modelos mentales” para análisis y resolución de problemas de la Enseñanza de la Psicología que construyen, en el Profesorado de Psicología para Nivel Medio y Superior de la Facultad de Psicología, a través de la asignatura “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza”; Psicólogos y Estudiantes de Psicología de Universidad de Buenos Aires, a partir de su participación en “comunidades de práctica”, y estimar factores que favorecen o dificultan el “cambio conceptual, actitudinal y educativo” con relación al conocimiento, las competencias y la identidad profesional como Profesores de Psicología.

En el XXXI Congreso Interamericano de Psicología, julio de 2007 en México y en el XII Congreso Argentino de Psicología, agosto de 2007, en San Luis, se presentaron antecedentes, marco teórico, estrategias metodológicas, instrumentos de recolección y análisis de datos correspondientes a dicho objetivo y se caracterizaron las muestras de estudiantes y docentes del Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, correspondientes a la cohorte de cursantes de “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza” del Profesorado de Psicología en el ciclo lectivo 2007 (Erasquin, Basualdo, García Labandal, González et al., 2007). En la Revista *Anuario XV de Investigaciones de Psicología* publicada en 2008, se presentaron análisis de datos y conclusiones acerca de *los giros hallados en los modelos mentales (MM) de la práctica docente de los “profesores de Psicología en formación” entre el inicio y el cierre del recorrido de las Prácticas de Enseñanza en el ciclo 2007* (Erasquin, Basualdo, García Labandal, González et al., 2008). En la Revista *Anuario XVI de Investigaciones de Psicología publicada en 2009*, se presentaron análisis de datos y conclusiones acerca de *los giros hallados en*

*los modelos mentales (MM) de la práctica docente y los sistemas representacionales identificados a través del análisis factorial en “profesores de Psicología en formación” antes y después de las Prácticas de la Enseñanza en el ciclo lectivo 2008* (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González et al., 2009). En las XV y XVI *Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires y Encuentros de Investigadores del Mercosur*, (Erausquin, Basualdo, García Labandal et al. 2008 y 2009), el equipo de investigación que dirige Mag. Erausquin presentó un análisis cualitativo de *los cambios antes-después en la conceptualización del aprender y el enseñar de los “profesores de Psicología en formación”* de las cohortes que realizaron Prácticas de la Enseñanza en los ciclos lectivos 2007 y 2008. El trabajo de análisis de las conceptualizaciones y su categorización se profundizó en relación al *Referencial de Competencias para la Enseñanza* construido por Philippe Perrenoud (2004), en diferentes trabajos que el equipo de investigación presentó en el Congreso Internacional de Investigaciones en Psicología de La Plata (2009), y en el Congreso de Psicología de Universidad Nacional Mar del Plata (2009).

Actualmente, la investigación sobre el Profesorado de Psicología continúa, con el mismo equipo de trabajo, enriquecido por el aporte de Estudiantes y Graduados de la Licenciatura y el Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología de UBA que se han incorporado a la actividad, en el marco del Proyecto UBACYT 20020100100960, “Ayudando a los que ayudan: desafíos y obstáculos del trabajo en escenarios educativos para Psicólogos y Profesores de Psicología”, acreditado con estipendio de sostenimiento desde 1 de julio de 2011, también dirigido por Magister Erausquin C. Uno de sus objetivos es: “Caracterizar los modelos mentales de situación-problema e intervención que construyen los *Profesores de Psicología en formación* de la UBA, a partir de su participación en “Prácticas de la Enseñanza” del Profesorado para Nivel Medio y Superior y caracterizar el tipo de ayudas tutoriales que favorecen el desarrollo y/o cambio conceptual en relación al conocimiento y las competencias, en los sistemas de actividad inter-institucionales de formación del profesorado”.

En el Resumen del Proyecto UBACYT P023 presentado para su publicación en el *Anuario de Investigaciones XVIII* (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, et al.), se especificaron presentaciones y publicaciones del año 2010 – que continuaron en 2011 -, sobre Modelos Mentales Situacionales y Competencias Docentes en Egresados del Profesorado Universitario de Psicología, entre 2007 y

2009 actualmente en ejercicio; sus concepciones sobre la enseñanza, apropiación del rol docente, y la motivación y formación de posgrado que ponen en juego en su quehacer cotidiano en instituciones educativas de Nivel Medio y Superior.

Los objetivos se delinearon en un contexto académico-profesional y educativo socio-históricamente singularizado: una Universidad argentina formadora de profesionales de la enseñanza de Psicología para los niveles Medio y Superior a inicios del siglo XXI. Este estudio tiene antecedentes (*Anuario de Investigaciones* publicados en 2003,2004, 2005, 2006) en trabajos de investigación que el equipo dirigido por Magister Erausquin realiza desde 2003 acerca de las diferentes *figuras del psicólogo situado en distintos contextos de actividad profesional societal*, que se construyen a través de las narrativas de Estudiantes de Psicología, *psicólogos en formación*, a través de prototipos y ejemplares de experiencias educativas en distintas Áreas de la Práctica Profesional y de Investigación del Psicólogo en su formación de grado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires desde el año 2002. Dicha indagación se proyectó al Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología cuando la Carrera, creada en Universidad de Buenos Aires inicialmente en la Facultad de Filosofía y Letras, en 1995, pasa a tener su sede, desde el año 2004, en la Facultad de Psicología, para la formación como profesores de Psicología de los estudiantes avanzados y graduados de la Licenciatura en Psicología.

## **2. Profesionalización docente**

### **2.1 Introducción**

Para responder a los requerimientos de una educación de calidad para todos, es indispensable promover la *profesionalización de los docentes*, tema central en la actualidad de diversos estudios y debates en el campo de la educación, en los países de América Latina. Las tendencias del *desarrollo profesional* y las nuevas necesidades de formación del profesorado de Enseñanza Media y Superior, han sido generadas tanto por factores organizativos externos al sector educativo como internos, de reestructuración ante los cambios económicos, políticos, sociales y culturales.

La apuesta a mejorar la educación requiere la participación activa y creativa del personal docente, con actitudes y competencias específicas. En tal sentido, ha cobrado relevancia el interés por el *proceso de formación docente–inicial y continua-*, considerando que el mejoramiento de la calidad de la educación demanda el desarrollo de conocimientos y habilidades específicas en los nuevos profesionales.

La calidad del recurso humano tiene una importancia estratégica en educación. Si se quiere modificar el modo de hacer las cosas en el aula, para mejorar la calidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados, se deberá poner en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral.

El énfasis en la *profesionalización del docente* implica una nueva lógica, que basa los procesos de toma de decisiones respecto de qué se aprende, cómo se enseña y cómo se organiza, en los avances de los conocimientos científicos y técnicos en la especificidad del saber pedagógico.

La importancia de los profesores en cualquier intento de reorganización educacional ha sido ampliamente reconocida. Los profesores actúan como intérpretes de ideas y portadores de valores, sujetos a sus propias experiencias previas, trabajando en instituciones que involucran complejas interacciones de ideas y acciones, por lo que son un factor clave en cualquier cambio (Calderhead, 1996).

#### **2.1.1 La formación docente**

La *formación docente* es una tarea sumamente compleja, que remite al proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de saberes (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de la labor de enseñar. El

breve período de su formación inicial debe generar saberes y habilidades para enfrentar los grandes desafíos que implica la tarea de enseñar, fundamentales en el desarrollo profesional de la docencia. La *formación docente inicial* es el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional, en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo. Hablar de formación inicial implica reconocer que los pocos años que un futuro docente pasa por una institución formadora no alcanzan a completar su formación.

Si bien el recorte de esta tesis se centra en la formación docente inicial, es importante considerar los aportes de Davini (1995), al señalar que la modelación de las prácticas y del pensamiento, la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, operan desde la trayectoria escolar propia del futuro docente. En el tránsito por diversos niveles educativos, el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares, que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones en las que debe asumir el rol de profesor.

A su vez, la *socialización laboral* actúa eficientemente, pues los docentes, principiantes o novatos, adquieren en las instituciones educativas las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas. Tal hecho pone en evidencia que la formación inicial no prevé muchos de los problemas de la práctica diaria y que los diversos influjos de los ámbitos laborales diluyen, en buena medida, el impacto de la formación inicial.

Cabe distinguir que la *formación docente continua* es aquella que se lleva a cabo en servicio, a lo largo de toda la carrera, de toda la práctica docente. Dado que el tiempo de formación inicial es escaso para formar a los futuros docentes en las especificidades de cada disciplina y su enseñanza, se los prepara para continuar las búsquedas a lo largo del desarrollo profesional en la formación permanente posterior.

La formación de profesionales competentes, responsables y comprometidos con el desarrollo social, misión esencial de la educación superior contemporánea, precisa de una universidad que prepare al hombre para la vida, y ése es el reto de la Universidad de hoy.

### **2.1.2 Práctica Docente**

La actividad docente se vuelve cada vez más compleja, pero la consideración o prestigio social de quienes desempeñan la tarea tiende a disminuir. La definición ideal y la realidad de la complejidad del oficio tienden a aumentar la exigencia; por

lo que es frecuente que el malestar y la disconformidad tiendan a formar parte del sentido común de la mayoría de los docentes.

El trabajo se vuelve cada vez más “concreto” y contextualizado, y el que lo ejecuta no sólo usa sus competencias genéricas, sino sus propias cualidades personales (el interés, la pasión, la paciencia, la voluntad, sus convicciones, la creatividad), las cuales no se pueden aprender mediante “cursos” o entrenamientos formales. La propia personalidad se convierte en una competencia para construir su función. El éxito o fracaso de su “función” tenderá a ser considerado también como producto de su propia personalidad.

Si bien la práctica docente puede entenderse como una *acción institucionalizada*, cuya existencia es previa a su asunción por un profesor singular; a los fines de esta investigación se concebirá a la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula y, dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar; en sus tres momentos: pre-activo, activo y post-activo.

Tal como se ha señalado con anterioridad, las prácticas humanas no pueden ser comprendidas por fuera de la cultura, se interpretan en el marco de una cultura, inmersas en las estructuras sociales en las que operan un conjunto de actores; atribuyéndoles éstos, a su vez, un significado. Desde esta mirada, el concepto de práctica alcanza otras dimensiones: la práctica institucional global y sus nexos con el conjunto de la práctica social del docente, nivel en que se sitúa la potencialidad de la docencia para la transformación social y la democratización de la institución educativa, en la interacción entre práctica docente, institución escolar y contexto.

### **2.1.2.1 La formación docente inicial y las prácticas pedagógicas**

Entendemos a la *formación docente* como un proceso continuo, permanente, sistemático, organizado, en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas al sujeto enseñante, cuyo fin es producir un cambio en la organización del pensamiento práctico, en los modos de pensar y hacer profesional. En este continuum progresivo, se busca la intervención tanto en las prácticas del aula y de la institución, como en los complejos sistemas que conforman la estructura social para el desarrollo de actividades profesionales en las instituciones educativas.

El sujeto enseñante en formación, va internalizando, en las fases de formación docente, de revisión de la biografía escolar y preparación inicial, *modelos pedagógicos* que implícitamente le dan soporte a sus prácticas de enseñanza, a partir

de las representaciones que construye individual y colectivamente en ese contexto de formación.

Para E. L. Achilli (2000), la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, para iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

La *práctica pedagógica*, en la formación docente inicial, constituye un tema central. Se trata de “una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos” (Edelstein Gloria, 1995).

El docente en formación, para llevar adelante esta tarea, debe desplegar su experiencia y su creatividad, afrontando situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas. Este espacio interpela la experiencia de la formación del profesorado, a los fines de rescatar el conocimiento aprendido, vislumbrar nuevos caminos y ensayar nuevas propuestas.

Las culturas y los significados específicos que se producen en relación con esas prácticas, son variados y complejos y se vinculan con las creencias, mentalidades y asunciones arraigadas en los distintos agentes de la comunidad; con el mercado y el control sobre la fuerza de trabajo; con las fluctuaciones y el valor desigual de cambio en relación con gradaciones y diferencias en el proceso productivo en la escuela. Y también se vinculan con las resistencias, es decir, con las formas de respuesta a la hegemonía, que se ponen en juego en ese espacio de prácticas, en que el docente en formación se va apropiando de saberes.

La implicación de la subjetividad se vuelve modo de acceso a la producción del conocimiento, en cuanto supone una familiarización progresiva - enmarcada en una temporalidad - con los objetos-sujetos de conocimiento, buscando una maestría, entendida como una habilidad de interiorización-reapropiación, y no de propiedad-dominación.

La entrada en las instituciones educativas pone en juego vínculos entre instituciones, con historias y trayectorias diferentes y vínculos entre sujetos sociales, cuya pertenencia los coloca en lugares que portan significados distintos. Ello implica

el desarrollo de propuestas, en un determinado espacio social, cuya conflictividad interroga a la responsabilidad de formadores respecto de los efectos de la experiencia, tanto en instituciones como en sujetos involucrados.

Se trata de construir *comunidades de atención mutua*, en las que todos los participantes se ven a sí mismos como miembros de una comunidad con propósitos compartidos, sobre la base de compromisos recíprocos que se construyen en los procesos de trabajo. A los participantes en ese proceso, les lleva tiempo reconocer el valor de apostar a la relación, que implica sentimientos de conexión que se desarrollan sólo en situaciones de igualdad, de atención mutua y de propósitos e intenciones compartidos. E implica prestar atención a la forma de situarse en la relación con otros.

Los futuros docentes no pueden finalizar su formación inicial sin conocer el mundo concreto que conforman las instituciones educativas, el papel activo que las mismas tienen en los conocimientos que allí aprendieron previamente y cómo ellas construyen su propio mundo interno, en relación con el mundo que tienen a su alrededor. *La articulación entre el mundo del contexto educativo y el de la formación profesional docente es clave para los procesos de aprendizaje*, en tanto restituye el papel del conocimiento como elemento activo de la realidad.

### **2.1.3 Estudiantes o profesores en formación**

Distintos estudios sobre la participación de los estudiantes universitarios en los procesos de transformación educativa en Latinoamérica (Labarrere Sarduy y otros, 2003) proponen la reconceptualización del constructo "estudiantes de" como *"profesionales en formación"*, a los fines de procurar la revisión de prácticas y discursos académicos que revelan diferentes concepciones, en el sentido de la escisión entre teoría y práctica y la pasividad receptiva y reproductora asignada en la modernidad a la categoría "estudiante" o "alumno". Dado que las categorías con las que se piensa y nombra a los estudiantes son signo de la dimensión representacional del ser y el hacer de quienes se forman, y del lugar que se les atribuye - explícito e implícito - en el sistema de acciones del dispositivo académico, y como tales, modelan las representaciones de los docentes que los forman, la presente investigación asume la denominación *"profesores de Psicología en formación"* para referirnos a quienes han elegido formarse como tales y transitan por su formación

académica inicial, es decir, cursan la carrera del Profesorado de Psicología, reconociendo el carácter procesual de la formación profesional de todo docente.

#### **2.1.4 Modelos de formación profesional docente**

Los distintos modelos teóricos de formación docente, articulan concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente, así como las interacciones recíprocas que las afectan o determinan. La delimitación y descripción de dichos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos. Según Cayetano de Lella (1999) pueden identificarse:

1. El *modelo practico-artesanal* supone a la enseñanza como actividad artesanal, oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela, mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes (Fullan y Hargreaves, 1992)
2. El *modelo academicista* presume que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña; no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros.
3. El *modelo técnico-eficientista* busca tecnificar la enseñanza sobre la base de la racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. La labor del profesor consiste en “bajar” a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos.
4. El *modelo hermenéutico-reflexivo* admite a la enseñanza como una actividad compleja, inestable, sobredeterminada por el contexto y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente debe enfrentar en la práctica situaciones imprevisibles que requieren, frecuentemente, resoluciones inmediatas, para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. El modelo vincula lo emocional con la indagación teórica. Se construye personal y colectivamente, se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades).

El modelo hermenéutico-reflexivo pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutral) y con competencias polivalentes. Un docente abierto,

capaz de partir de la práctica como eje estructurante, en tanto áulica, institucional, comunitaria, social.

Esta perspectiva busca potenciar el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los docentes sobre su práctica educativa, a través de la integración de la teoría y la práctica profesional, en búsqueda de favorecer la formación de un profesional eficiente, responsable y comprometido con su futura profesión. Se intenta problematizar, explicitar y debatir, desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas. Se pretende reconstruir la unidad y complejidad de la propia *experiencia docente contextualizada*, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas. El modelo organiza espacios para compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.

Las estrategias variadas pretenden propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre los que resultan especialmente valiosos los etnográficos; tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones.

La tendencia hermenéutico-reflexiva no está consolidada, ni siquiera suficientemente legitimada. Ella misma produce incertidumbre y dudas. Pero quiere constituirse en referente teórico-metodológico, a la vez que en genuina aspiración ético- política, a la cual los formadores de docentes no queremos renunciar.

## **2.1.5 Aportaciones teóricas acerca de la formación reflexiva**

### **2.1.5.1 Practicas reflexivas**

Los trabajos de Donald Schön (1983, 1992) han impulsado de manera definitiva la posibilidad de introducir la reflexión en los programas de formación del profesorado. Este autor, basándose en la noción de Dewey de acción reflexiva (opuesta a acción de rutina), propone la *reflexión en la acción* como el mecanismo mediante el cual se produce y reconstruye el conocimiento práctico.

Schön (op. cit.) reveló, incisivamente, las carencias e inadecuaciones del *paradigma de la racionalidad técnica*, que ha dominado de un modo hegemónico la comprensión de la actividad práctica de los profesionales y de su formación. Expresa

la necesidad de analizar y comprender lo que realmente hacen los profesionales cuando se enfrentan a las situaciones singulares, inestables y ambiguas de su trabajo cotidiano. La racionalidad técnica, en su *aplicacionismo unidireccional*, no alcanza a explicar plenamente el proceso real de razonamiento práctico que los profesionales utilizan en el desempeño de su labor, y presenta una visión estrecha, instrumental y rígida, de la formación de los mismos.

Desde la perspectiva del *profesional reflexivo*, la actividad del docente tiene lugar en situaciones sociales de gran complejidad y ambigüedad, que no pueden resolverse por la mera “aplicación” de conocimientos científicos, ya que el mundo de la enseñanza es demasiado fluido y reflexivo para permitir tal “operacionalización técnica” de lo ya comprobado y aprehendido en la teoría .

Su aporte permite tomar conciencia sobre la complejidad de las actividades profesionales en las que con frecuencia los problemas no aparecen bien delimitados ni claramente definidos.

Para Schön, un práctico reflexivo - profesional en acción - se acerca al problema que ha de resolver como un caso único y el contexto en el que debe resolverse es percibido como una situación particular con características únicas, complejas, cambiantes inciertas y ambiguas: “Igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo” (Schön, 1992: 40). El problema contextualizado queda fuera del alcance de las teorías y técnicas disponibles en el conocimiento disciplinar. Por tanto, no puede ser resuelto por la aplicación de una regla determinada. El profesional no actúa siguiendo la lógica instrumental de la racionalidad técnica, es un “práctico reflexivo” cuya acción se funda en un conocimiento práctico y tácito que se activa durante la acción, y en el cual pueden, sobre todo a efectos heurísticos, distinguirse tres componentes: *conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción*.

El *conocimiento profesional* no es anterior a la acción, sino que reside en ella. El conocimiento tácito no predetermina la acción; es *conocimiento en la acción*, se revela a través de ella.

Donald Schon caracteriza la construcción del conocimiento del práctico reflexivo como un proceso que posee tres fases diferenciadas. La primera fase se activa cuando se toma conciencia que en una situación determinada, el conocimiento que se está aplicando (conocimiento en la acción) no es suficiente por sí mismo para

dar cuenta de la situación. Schön se refiere a una experiencia de sorpresa, una sensación de incomodidad que da inicio a lo que él denomina reflexión en la acción. En la segunda fase, se lleva a cabo un análisis y revisión de los sentimientos y conocimientos activados; se produce una contrastación del conocimiento disponible a través de la elaboración de comprensiones específicas durante el propio proceso de actuación. En la tercera fase se construye una nueva visión o perspectiva de la situación en términos del aprendizaje, una transformación de perspectivas; momento en que se reestructuran los significados e ideas previas, adoptando un nuevo marco al restablecer el equilibrio inicial cuestionado en las fases anteriores.

Los problemas de la práctica social no pueden reducirse a cuestiones meramente instrumentales, en las que la tarea del profesional se concreta en la acertada elección de medios y procedimientos y en la competente y rigurosa aplicación de los mismos. En la práctica profesional aparece con claridad que, aunque la identificación del problema es una condición necesaria para la solución técnica del mismo, no es en sí un problema técnico, sino un proceso reflexivo mediante el cual "interactivamente nombramos las cosas sobre las que nos vamos a detener y enmarcamos el escenario dentro del que nos vamos a mover" (Schön, 1992:40). La primera *tarea del profesor* es la *construcción relacional del problema*, es aclarar lo que ocurre a su alrededor, identificando los términos de la situación desde su propia perspectiva personal.

Las aportaciones de Schön sobre la "epistemología de la práctica" han permitido que el conocimiento profesional del docente sea caracterizado epistemológicamente como conocimiento práctico. A la vez, posibilita la reconsideración de la función del docente como *profesional de la enseñanza* (del conocimiento requerido y su construcción, de sus habilidades), lo que conduce, como consecuencia, a una transformación profunda de la conceptualización teórica de su formación inicial y permanente.

Un ejemplo nodal de dicho cambio se presenta en el papel que juegan las prácticas en la formación inicial, hito conductor que estructura el curriculum de formación. No se realizan "después" de la "teoría", sino que a través de ellas se asimilan los contenidos de las materias que conforman el curriculum básico de formación. Ese conocimiento en la acción, *saber hacer*, sólo puede resultar útil y transformador en la realidad incierta y cambiante del aula, si se halla plenamente articulado en la reflexión en la acción y sobre la acción; partir de la práctica para

analizar los problemas, cuestionarse las estrategias usadas para resolverlos, revelar los procesos de reflexión durante la acción y analizar los esquemas y teorías implícitas que usa el docente en su práctica, con el fin último de mejorarla.

La *función del docente como profesional*, la definición de metas- objetivos de la práctica del aula, la selección de los contenidos, la definición de los métodos, de los modos de organización del espacio, del tiempo y de los alumnos/as, así como la decisión sobre las formas de enseñanza y evaluación, son siempre, en alguna medida, *decisiones ético-políticas* y no meramente técnicas.

### **2.1.5.2 La reflexión como forma de conocimiento**

Con la crítica generalizada a la racionalidad técnica, aparecen metáforas alternativas para representar el *nuevo papel* que debe jugar el profesor como profesional enfrentado a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. El docente como *investigador en el aula* (Stenhouse, 1984), la *enseñanza como arte* (Eisner , 1985), la *enseñanza como un arte moral* (Tom, 1984), la *enseñanza como una profesión de diseño* (YINGER, 1986), el profesor/a como *profesional clínico* (Griffin, 1982), la enseñanza como proceso de *planificación y toma de decisiones* (Clark y Peterson, 1986), la enseñanza como *proceso interactivo* (Colmes Group, 1986), *el profesor/a como práctico reflexivo* (Schön, 1983,1992). Cada una de estas metáforas ofrece matices distintos, pero en todas ellas subyace el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico técnico y la práctica en el aula. Todas reconocen la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula.

En realidad, el profesor interviene en un *medio ecológico complejo*; un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. El problema central es cómo generar un conocimiento que, lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella, útil y comprensivo para facilitar su transformación, como conocimiento reflexivo que se propone evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional sobre la práctica.

A partir de los planteamientos de Kemis, citados por Pérez Gómez (1995), *la reflexión* es una construcción continua que responde a acciones intencionadas, que pretenden la transformación de la experiencia histórica, sociocultural, ética y política en que vivimos y que denotan un conocimiento sensible, un conocimiento abstracto y

un conocimiento lógico, utilizando como medio de construcción reflexiva la interacción dialógica de los actores educativos en su contexto vital. "El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones, es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. Puede considerarse el *primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas* con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos y, en cualquier caso, se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha" (Pérez Gómez, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995: 419).

Como Gadamer (1978) argumenta, "comprender la práctica implica llegar a descubrir el modo en que las creencias y valores, construcciones históricas, alcanzan fuerzas poderosas que nos permiten adscribir significados particulares a los acontecimientos (...) nuestra experiencia como profesores proporciona significado y sentido a los acontecimientos (...) nuestra experiencia como profesores tiene significado para nosotros en función de nuestra propia conciencia históricamente situada. Lo que tenemos que hacer es trabajar para articular nuestra conciencia, de modo que podamos interpretarla" (Smith, 1989: 4-5).

#### **2.1.6 Práctica reflexiva en el oficio de enseñar**

Philippe Perrenoud (2004) presenta un modelo de trabajo que reconoce como precursor a Donald Schön (1998) y su epistemología de la práctica. Perrenoud conceptualiza la construcción y desarrollo de *competencias para la enseñanza* en la formación continua de los docentes como clave de su profesionalización.

El modelo se despliega a través de diferentes modos de reflexión en la práctica, sobre la práctica, y sobre la reflexión sobre la práctica, retomando de Schön (1998) el paradigma del practicante reflexivo en la construcción del conocimiento profesional, contextualizándolo para la formación de enseñantes. Se trata de partir de nuestra práctica y enriquecerla en el intercambio con pares.

Su concepción de los distintos niveles de la práctica reflexiva de los enseñantes, plantea cuestionamientos de la *trasposición didáctica*, vinculándola a la *construcción de competencias estratégicas* para "familias de problemas", situadas en

contextos específicos, a través de constructos parcialmente compatibles con los enfoques socio-culturales.

Siguiendo a Schön (1998), la reflexión -y por lo tanto la formación- de los docentes tiene rasgos especiales que no tienen otras profesiones: la organización es escenario y objeto de reflexión: “La reflexión desde la acción de los docentes es característica, en el sentido de que operan en un contexto organizativo y tratan con fenómenos organizativos” (Schön, 1998, p. 215).

Perrenoud reivindica la apropiación en los enseñantes de una *actitud reflexiva* a través del *enfoque clínico*, o sea, centrado en el análisis de situaciones-problema contextualizadas, para la construcción de nuevos saberes y competencias, que trascienden los aprendizajes ya instituidos. Ello permite problematizar y desafiar saberes y estructuras cognitivas, actitudinales e identitarias, constituidas en los sujetos de enseñanza, que son también sujetos de aprendizaje. Es la reflexión sobre la propia práctica la que permite introducir cambios, innovaciones y nuevos enfoques, en la formación de sujetos con un nuevo compromiso social, que puedan posicionarse frente a las nuevas exigencias culturales y construir alternativas. Supone la capacidad de ir y venir de lo particular a lo general, de encontrar marcos de interpretación teóricos para dar cuenta de una situación singular, así como identificar rápidamente incidentes críticos o prácticas que permitan desarrollar o cuestionar una hipótesis (Perrenoud, 2006)

Su modelización se centra en la *toma de conciencia*, a través del aprendizaje grupal y el intercambio con pares y supervisores, de los grandes *desafíos para la formación de enseñantes*, intercambiando reflexiones sobre la práctica y sus contradicciones, para movilizar el *habitus* y hacer lugar a la novedad. La práctica reflexiva es concebida, en relación a la complejidad del fenómeno educativo, como implicación crítica de los educadores en los desafíos de la enseñanza (Perrenoud, 2004).

### **2.1.7 Profesión docente y formación de competencias**

La multidimensionalidad constitutiva de las tareas de enseñar y aprender en contextos complejos entraña un desafío que interpela al profesor universitario a cargo de la experiencia formativa. La *profesionalidad* constituye una expresión de la *especificidad de la actuación en la práctica*; el conjunto de actuaciones, destrezas,

conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas constituyen lo específico de “ser profesor”. Un docente no es un técnico ni un improvisador, es un trabajador que puede utilizar su conocimiento y su experiencia para desenvolverse en contextos específicos pedagógico-prácticos.

La fragmentación del saber en disciplinas, el divorcio entre las prácticas profesionales y el ámbito de formación en la disciplina, la especialización creciente, y las modalidades de generación de conocimiento al interior del campo profesional, contribuyen a que se profundicen las distancias entre la formación teórica disciplinar y la práctica propia de la intervención profesional, dando lugar a crecientes indicadores de insatisfacción en docentes y estudiantes respecto de la formación impartida (Coll, 2003).

La Educación Superior ha comenzado, desde el ‘98, a orientar sus esfuerzos hacia el desarrollo y promoción de *competencias profesionales* en estudiantes universitarios, siendo entendido ese proceso, en sentido amplio, como la apropiación multidimensional de conocimientos teórico-prácticos contextualizados en un área disciplinar y profesional, que auspician su formación integral a lo largo de la vida.

Se entiende la competencia profesional como un fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión, con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores, que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social. En palabras de la UNESCO (Delors, 1996), no basta conocer y saber hacer, es necesario ser profesional. La profesionalización docente constituye un desafío para los sistemas de formación en este escenario.

Referirse a competencias implica remitir al conjunto de *capacidades ligadas al desempeño profesional*, anudado a una determinada práctica que implica la resolución de una tarea o problema. Constituye un saber estructurado y construido sobre la base de un capital de recursos disponibles, los cuales en interacción con nuevos aprendizajes, permiten el desempeño profesional y la consecución de las actividades involucradas. (Le Boterf, 2001).

La adquisición de competencias es un *proceso complejo*, que admite diversas interpretaciones y matices. Según Le Boterf (2001) en el campo del desarrollo y formación de competencias, la formación no puede consistir solamente en aprobar asignaturas tal y como se plantean en las instituciones educativas. Es necesario

integrar *conocimientos experienciales y prácticas*, poniendo mayor énfasis en la globalidad de las capacidades del individuo para reconstruir los contenidos de la formación en una lógica más productiva, menos “encapsulada” en lo académico, y más orientada a la solución de problemas situados. El desarrollo de competencias para enseñar, implica un modelo de formación, que si bien se nutre de la noción de aprendizaje, lo entiende en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual.

El desarrollo de *competencias profesionales* refiere a un conjunto de capacidades ligadas al *desempeño experto*, contextualizado en relación a una determinada práctica, a un problema a resolver (a lo que constituye un problema, respecto de su transversalidad y transferibilidad). No se trata de una mera suma de capacidades sino que integra un saber estructurado y construido, que propicia el desarrollo del capital de recursos disponibles, que permiten el desempeño profesional y la consecución de las actividades o tareas esperadas (Blanco, 2009).

Miguel A, Zabalza (2009) señala la importancia de las competencias docentes del profesor universitario, diferenciando: 1) la capacidad para planificar el proceso, 2) para seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, 3) para ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, 4) el manejo didáctico de las TICs, 5) la gestión de metodologías de trabajo didáctico y 6) la evaluación de los aprendizajes. Paralelamente, enfatiza todas aquellas habilidades orientadas hacia 7) el establecimiento del vínculo interpersonal con los alumnos, así como la 8) capacidad para reflexionar sobre la propia práctica y 9) los distintos niveles de compromiso e implicación personal e institucional.

Perrenoud (2009) propone *diez competencias docentes básicas*: 1) gestionar la progresión de los aprendizajes, 2) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, 3) implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, 4) trabajar en equipo, 5) participar en la gestión de la escuela, 6) informar e implicar a los padres, 7) utilizar las nuevas tecnologías, 8) afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, 9) organizar y animar situaciones de aprendizaje y 10) organizar la propia formación continua.

### **3. Educación, desarrollo y cultura: perspectivas**

#### **3.1 Educación, desarrollo y cultura: perspectiva de Enfoques Socio-Culturales.**

Revisitar la pedagogía es pensarla como un conjunto de prácticas sociales que conforman el desarrollo cognitivo, afectivo y moral de los individuos, a través de la construcción de su identidad y del logro de aprendizajes definidos. Tales prácticas humanas no pueden ser comprendidas por fuera de la cultura en la que se configuran, en tanto refieren a lo que la gente hace, en un grupo social, situado en un contexto. Las prácticas sociales se interpretan en el marco de una cultura, inmersas en las estructuras sociales en las que operan un conjunto de actores, atribuyéndoles ellos, a su vez, un significado.

La cultura puede considerarse un rasgo diferenciador de los pueblos, de las personas y de las sociedades. Actualmente muchos psicólogos acuerdan en que la cultura juega un papel decisivo en la arquitectura de nuestras vidas. Los humanos cambiamos a lo largo de la vida y esos cambios están inmersos en procesos culturales. ¿Dichos fenómenos pueden ayudarnos a explicar el cambio, las relaciones sociales y los instrumentos que las hacen posibles?

Desde hace mucho tiempo, las aportaciones de Vygotsky entrelazan la cultura con el desarrollo, entendido como un proceso interactivo entre las personas y su medio físico y social que implica la transformación recíproca y conjunta de ambos.

En el año 1996 Michael Cole publicaba su libro “Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro” (Cole, 1996) señalando que la meta de la Psicología Cultural es entender cómo los procesos de desarrollo humano tienen lugar en la cultura. Presenta a la cultura como un “envoltorio supra-individual”, que nos rodea y nos aporta instrumentos para interactuar con el mundo. Son las acciones, inmersas en contextos concretos, entrelazados con la actividad de un colectivo social, las que nos permiten transformar el mundo.

Su propuesta insta a pensar a la psicología cultural como un modo de entender y hacer psicología, asumiendo la idea que la cultura y la mente son inseparables, ya que se “constituyen mutuamente” (Markus y Hamedani, 2007). Sus postulados dan cuenta de que concebir la formación y las características psicológicas de las personas, exige el estudio de los contextos en los que, directa o indirectamente, éstos participan; y para entender la cultura tenemos que recorrer los sentidos y significados que los hombres y mujeres construyen.

En dicha obra describe la relación entre cultura y desarrollo indicando: “Desde hace mucho tiempo la noción de cultura ha incluido una teoría general de cómo promover el desarrollo: crear un entorno artificial donde se aporten a los organismos más jóvenes condiciones óptimas para el crecimiento. Ello requiere instrumentos, perfeccionados a través de generaciones y diseñados para la tarea especial que han de desempeñar. Tan cercanos están los conceptos de las cosas que crecen y de los instrumentos, que la palabra con la que puede designarse la cultura es la de “arado compartido”. (Cole, 1996, p. 143)

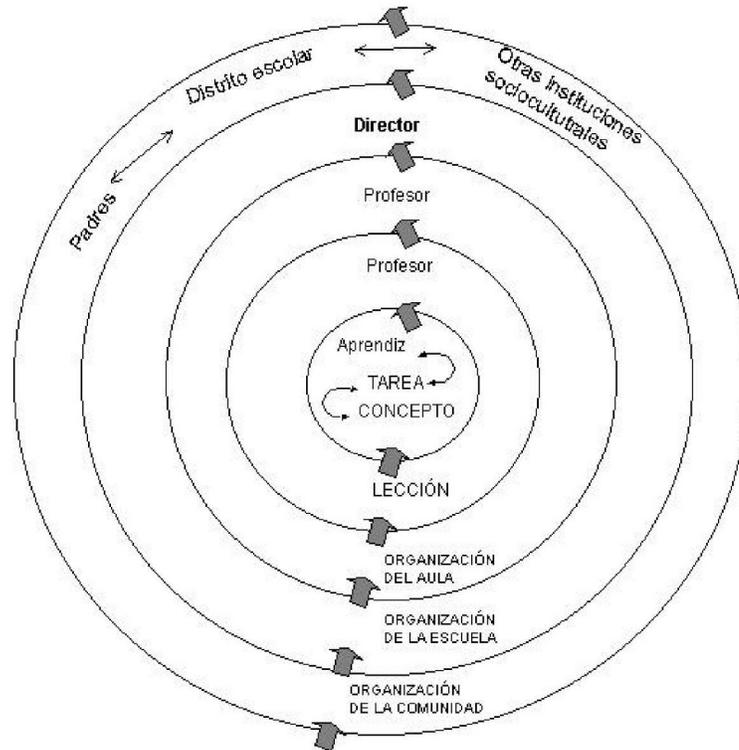
Richard Shweder (1990: 1) afirma: “La psicología cultural es el estudio de la manera en que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana”. Son las “mentes en diálogo” las que entretajan conjuntamente (Cole, 1996) las tradiciones culturales y las prácticas sociales. El enfoque socio-cultural considera que hay una “tensión irreductible” (Wertsch, 1998) entre el organismo activo y aquello que lo envuelve (las otras personas, los objetos, los símbolos).

La “cultura” se entiende como símbolos compartidos, conceptos, significados, prácticas que definen y se generan a través de unidades culturales como la familia, el barrio, una comunidad. Se trata de ciertas formas implícitas y explícitas, compartidas por una determinada unidad cultural (formas tácitas, “dadas por supuestas”, de creer, pensar y actuar y artefactos culturales como la lectura y los libros). Por eso, “la psicología cultural es el estudio de la constitución mental de y por las formas simbólicas –esto es, acciones y expresiones humanas significativas, discursivamente estructuradas, históricamente contextualizadas y socialmente producidas, reproducidas y transmitidas” (Serrano, 1996: 99).

En tal sentido, estudiar la *mente humana* involucra analizar el *nicho ecológico* que la envuelve; en otros términos, la construcción social de significados y la elaboración personal de sentidos alrededor de la apropiación de distintos artefactos culturales, valorados por una determinada comunidad en un momento histórico concreto.

El contexto es representado (Cole, 1996: 127) como un conjunto de círculos concéntricos (Gráfico N° 1) que describen sistemas interconectados (Bonfenbrener, 1979). Cuando se piensa el contexto en estos términos, no se puede reducir a *aquello que rodea* al texto, la tarea o sujeto, incidiendo desde su exterior en su comportamiento.

**Gráfico N° 1. Círculos concéntricos que representan el contexto.**



Los límites entre tarea y contexto son ambiguos y dinámicos, existe entre ellos una íntima relación, como un proceso de entrelazamiento. Un “acto en su contexto”, entendido en términos de la metáfora de entrelazamiento, requiere una *interpretación relacional de la mente*; los objetos y los contextos se presentan juntos como parte de un único proceso bio-socio-cultural de desarrollo” (Cole, 1996: 129)

La psicología cultural parte del reconocimiento de las capacidades especiales de los seres humanos de modificar su ambiente, creando artefactos, y de transmitir las modificaciones acumuladas en dichos artefactos, a las generaciones siguientes.

Desde esta perspectiva, los seres humanos, en el curso de su propio desarrollo, activan y transforman las mismas fuerzas que los constituyen, según un modelo mediatizador de las posibilidades de intervención en procesos de aprendizaje y desarrollo. Dicho corpus teórico reclama y a la vez convoca a una *imaginación pedagógica* que abarque algo más que interacciones cara a cara o transmisiones y adquisiciones de aptitudes y conocimientos previamente prescritos. El principal aporte de Vygotsky fue la construcción de un enfoque teórico que integra a la

*educación como actividad humana fundamental del desarrollo psicológico*. Subraya el carácter creativo del proceso pedagógico, que no es necesariamente armónico, ni lineal, ni está exento de contradicciones ni de lucha, ni puede ser neutral, aséptico o apolítico.

Philippe Meirieu (2007) señala que la verdadera *revolución copernicana en pedagogía* consiste en la *educación centrada en la relación entre el sujeto y el mundo humano* que: a) le permite al educando construirse a sí mismo como sujeto en el mundo, heredero de una historia, para comprender el presente e inventar el futuro, como promesa de la novedad; b) le exige al educador reconocer a aquél que llega como alguien que no puede moldear a su gusto y que es inevitable y saludable que se resista a quien le quiere fabricar; c) la trasmisión de saberes supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo; d) el aprendizaje supone y requiere una decisión personal irreductible de aprender, que permite al educando superar lo que le viene dado y subvertir las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo se encierran; e) la pedagogía no podrá jamás desencadenar mecánicamente un aprendizaje, pero sí crear espacios de los que el educando puede apropiarse, en los que puede atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo; f) la autonomía se adquiere cuando alguien se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte; g) la educación no es un experimento sino una experiencia y la pedagogía es proyecto, esperanza activa del hombre que viene. Esta plataforma de revisión de la pedagogía resulta articulable con la perspectiva sociocultural, que produce un *giro contextualista* en la visión de las relaciones entre educación, aprendizaje y desarrollo, como sostienen Pintrich (1994) y Baquero (2002).

### **3.2 Giro contextualista**

En 1994, Paul Pintrich, señaló la existencia de un cambio de paradigmas y metáforas en la comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje (Pintrich, 1994). Se refería a lo que podría denominarse como “giro contextualista o situacional”. Ese giro contempla la perspectiva “contextualista”, aun en su dispersión y toma como punto de partida algunos de los desarrollos de la psicología de Vigotsky.

Ciertas premisas vigotskianas tomadas como punto de partida de una agenda de problemas se refieren a:

- la discusión en torno a las unidades de análisis para abordar el problema del desarrollo
- la discusión en torno a la diversidad y la dirección de los procesos de desarrollo
- la relación de inherencia entre prácticas educativas y procesos de desarrollo.
- la posibilidad de concebir a la práctica pedagógica como práctica de gobierno del desarrollo

El *giro contextualista o situacional* pondrá en cuestión la naturaleza de las explicaciones del paradigma centrado en el individuo como unidad de análisis de la explicación psicológica. Las características “individuales” delimitan parte del problema, pero no la naturaleza del mismo; ella no es definida solamente por los supuestos atributos subjetivos, ya que éstos se visibilizan y significan por las condiciones de la situación, que define a algunas y no otras como condiciones “normales” del desarrollo de sujetos individuales (Baquero, 2001).

El paradigma situacional considera que el individuo, como punto de partida de la explicación psicológica, es un supuesto o mito de las perspectivas modernas. Se juzga aquello que parece constatarse en el nivel de lo que percibimos, el individuo; pero tal constatación posee una naturaleza que radica en una unidad mayor. Los cambios en el nivel del individuo son incomprensibles e inexplicables si no se reconoce al sujeto como una posición en una situación mayor, que presume la interacción con un mundo objetivo y social.

El paradigma contextualista, señala que la situación no opera como un contexto externo que decora, condiciona, acelera o enlentece un proceso de desarrollo, que es atributo del individuo, sino que *el desarrollo y el aprendizaje, se producen en situación y es ella la que lo explica*; aunque sus efectos, puedan constatarse en los sujetos. Esto no implica que se suprima la posibilidad de la singularidad de los sujetos sino que la posibilidad de producir singularidades o de procurar neutralizarlas es también efecto de las situaciones.

### **3.3 Comunidades de práctica y aprendizaje**

Desde el modelo teórico del *aprendizaje situado*, Jean Lave y Etienne Wenger propusieron (1991) el constructo de *comunidad de práctica* como alternativo a los conceptos de aprendizaje centrados en el adulto, en los que prima la

idea de transmisión, y también a los centrados en el niño, en los que prima la idea de adquisición. El *aprendizaje*, desde esta propuesta, es una *actividad situada* que acontece por razón de la *participación periférica legítima* dentro de una *comunidad de práctica* (Lave & Wenger, 1991, Wenger, 2001).

Los autores consideran que el aprendizaje es una *dimensión integral e inherente de la práctica social*. Sostienen que los aprendices participan siempre en comunidades de práctica y el aprendizaje está profundamente implicado en el entramado de actividades, identidades, artefactos e instrumentos, escenarios y relaciones entre personas, como parte inseparable de la práctica social.

No existe actividad que no sea situada, y que no involucre a la persona como un todo en y con el mundo. Incluso el saber más abstracto es situado, ya que son personas, relaciones y una cierta cultura las que lo hacen posible, deseable y accesible. En tanto actividad situada, el aprendizaje tiene como rasgo fundamental un proceso denominado “participación periférica legítima”, fundado en el carácter indisoluble del aprendizaje respecto del contexto particular de la acción. El conocimiento situado, es a la vez, elemento inherente y producto del contexto donde se desarrolla y es utilizado.

Los supuestos centrales sobre aprendizaje situado señalan:

- a) El aprendiz adquiere habilidades de conocimiento que le permiten orientarse en la actividad y seguir participando.
- b) El aprendizaje tiene su origen en un esquema de participación; mediado por la diversidad de puntos de vista de los co-participantes.
- c) Aprender en la práctica implica aspectos explícitos e implícitos, como el lenguaje, documentos, instrumentos, imágenes y roles definidos; pero al mismo tiempo, relaciones, convenciones y normas no escritas de la misma práctica.

La *participación periférica* de los aprendices no sólo es legítima sino *dinámica*, y tiende a una participación más plena en la toma de decisiones, al acceso a aspectos centrales de la actividad y al dominio de instrumentos de mediación y artefactos culturales. Los aprendices co-participan en relación con los demás, su presencia es habilitada a la luz de los miembros del grupo o comunidad. Inicialmente, participan en actividades periféricas, de manera parcial y aparentemente en aspectos superficiales. Sin embargo, a través de la asunción gradual de mayores responsabilidades, se convertirán en *participantes plenos*.

La participación periférica legítima abarca el proceso mediante el cual los participantes noveles se convierten en parte de una comunidad de práctica, avanzan hacia una mayor comprensión de las prácticas y una mejor integración a las actividades de una comunidad. Dicho proceso compromete los propósitos de aprendizaje de la persona, y al mismo tiempo, los configura. Así, la legitimidad de participación es la característica que determina las formas de pertenecer a una comunidad; no sólo se trata de una condición necesaria para el aprendizaje, sino de un elemento intrínseco al mismo (Lave & Wenger, 1991).

La periferialidad de los novatos involucra la participación en una serie de elementos constituyentes de una cultura, indica una manera de aprender en la uno se absorbe y es absorbido por una comunidad de práctica (Lave & Wenger, 1991). El aprendizaje, desde este punto de vista, corresponde específicamente a la situación en la que ocurre y a la forma en que los aprendices co-participan en relación con los demás miembros de una comunidad de práctica (Anderson, Reder & Simon, 1996).

### **3.4 Participación guiada**

El aprendizaje y el desarrollo son transformaciones de la participación en comunidades de práctica, que en el plano personal son concebidas como *apropiación participativa* por Barbara Rogoff (1997). Con ese concepto, Rogoff se refiere al proceso a través del cual los individuos transforman su comprensión y su responsabilidad a través de su propia participación en las prácticas sociales. Al implicarse con una actividad determinada, partiendo de su significado, las personas hacen necesariamente contribuciones continuas a través de acciones concretas o ampliando ideas de los otros.

El plano interpersonal es el foco de análisis de la *participación guiada*, considerando todas las interacciones y vínculos interpersonales involucrados en la práctica social. En tal sentido, respecto al término *apropiación*, Rogoff (1997) establece una diferencia con respecto al concepto de interiorización en Vigotsky. Mientras que en la ley de doble formación, Vygotsky supone una separación entre el momento inter-personal y el intra-personal, para Rogoff, los procesos sociales e individuales se producen en forma simultánea e interrelacionada.

Es posible pensar la interiorización al menos en dos sentidos, que son objeto de la crítica de Rogoff: en el primero, se trata de algo externo al sujeto, que debe importarse; en el segundo, algo que se internaliza ha de ajustarse a las características

del nuevo propietario. El alcance del concepto de apropiación que propone Rogoff, la "apropiación participativa", cuestiona la frontera misma entre lo interno y lo externo, en tanto el sujeto no puede separarse de la actividad, *toma parte en ella, pero también es parte de ella.*

La *participación guiada* supone un proceso de *implicación mutua* en el cual los individuos participan conjuntamente de una actividad socialmente significativa. Las personas manejan sus propios roles y los de otros y estructuran situaciones en las que observan y participan a la vez. La comunicación y la coordinación se despliegan en el curso de la participación en esfuerzos compartidos para llevar algo a cabo. La actividad está dirigida, no es aleatoria o sin propósito, y la comprensión de los objetivos involucrados en los esfuerzos compartidos es un aspecto esencial del análisis de la participación guiada.

En el modelo de "apropiación participativa", el tiempo es inherente a los acontecimientos, cualquier evento actual es una extensión de acontecimientos anteriores y se dirige a metas que aun no se han alcanzado. En tal sentido, el presente no puede separarse del pasado y el futuro.

La apropiación participativa implica un *desarrollo continuo*, un proceso dinámico que supone un cambio constante, más que la acumulación de nuevas unidades o la transformación de unidades ya existentes. En una comunidad de práctica, el significado y el interés también son fruto de la negociación entre los aprendices y el mundo social y material. Experiencia y comprensión no sólo interactúan sino que se constituyen una a la otra en la actividad humana. La participación puede no ser intencional ni deliberada, puede contener aspectos conscientes e inconscientes y no está exenta de conflictos ni de asimetrías.

La efectividad del aprendizaje como participación en una comunidad de práctica, según Rogoff (1997), depende de: a) que los participantes tengan un amplio acceso a diferentes partes de la actividad y a la participación plena; b) que haya una nutrida interacción horizontal entre ellos y las narrativas sobre situaciones problemas; c) que se verifique la transparencia de las tecnologías y el acceso al dominio de los artefactos. La construcción de dispositivos de *apprenticeship* - traducido como "*aprendizaje experiencial o práctico*" (id.,1997) -, en el *plano institucional* de la actividad sociocultural, - requiere de: a) la existencia de tareas genuinas, significativas y con sentido, en el marco de prácticas culturalmente valoradas; b) el desarrollo de una práctica contextualizada de las tareas; c) múltiples oportunidades de observación

de otros sujetos realizando el trabajo que se espera aprender y oportunidades para la “participación guiada” - plano inter-personal de la actividad sociocultural (id., 1997) - a través de actividades conjuntas. La relación sujeto-contexto es entendida en la perspectiva sociocultural como una relación de inherencia: la situación, el acontecimiento y la actividad intersubjetiva e instrumental son concebidas no meramente como un factor o variable incidente; sino que tienen carácter inherente, estructurante, formante de los procesos de aprendizaje y desarrollo.

Desde esta perspectiva, aprender a través de las prácticas propias de la comunidad, incluye el compromiso mutuo de los participantes; es decir, implica establecer una participación recíproca para formar parte de una colectividad. Se trata de una empresa colectiva, definida a través de la participación de las personas en las distintas actividades y que demanda una respuesta negociada, un repertorio compartido de formas de hacer, de decir y de actuar.

### **3.5 Cognición situada**

El modelo de la *cognición situada* constituye una de las tendencias actuales más representativas y promisorias de la teoría y la actividad sociocultural (Daniels, 2003). Considerando como núcleo conceptual de referencia los escritos de Lev Vygotsky (1986; 1988) y de autores como Leontiev (1978), Luria (1987), Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001), el modelo asume diferentes formas y nombres vinculados con conceptos como aprendizaje situado, participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo (*cognitive apprenticeship*) o aprendizaje artesanal.

Los teóricos de la cognición situada entienden *que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza, compartiendo la idea que aprender y hacer son inseparables.*

En tal sentido, la perspectiva aboga por una *enseñanza* centrada en prácticas educativas auténticas o genuinas, lo que está determinado por el grado de *relevancia cultural* de las actividades en las que participa el estudiante, así como el tipo y nivel de *actividad social* que éstas promueven (Derry, Levin y Schauble, 1995).

Desde la visión vigotskiana, el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y del grupo social al que se pertenece. Lave y Wenger (1991) identifican a la participación en la práctica cultural como un principio epistemológico del aprendizaje. La estructura social de la práctica,

sus relaciones de poder y sus condiciones para la legitimidad, definen las posibilidades de aprendizaje, la inserción de participantes plenos en una comunidad de práctica, así como sus formas de participación y de pertenencia.

Es a través del uso específico de *artefactos* y de diversos productos materiales y no materiales, que la comunidad se distingue, a través de las prácticas que sus miembros realizan en la cotidianidad (Wenger, 2001). Los noveles o aprendices se apropian de prácticas y artefactos, a través de la interacción con miembros más experimentados, resultando centrales los procesos de andamiaje del enseñante y de los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes. Un modelo de enseñanza situada resalta la importancia de los agentes educativos, cuyas prácticas pedagógicas deliberadas, mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del aprendiz y del contexto, son centrales en tanto promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco. Se entiende por aprendizaje a los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta, proceso multidimensional de apropiación cultural que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002)

En esta perspectiva, la *unidad de análisis* no es el individuo en singular ni los procesos cognitivos o el aprendizaje, sino *la actividad de las personas que se desenvuelven en contextos determinados*. Una situación educativa, a los efectos de su análisis e intervención, debe ser concebida como un *sistema de actividad*.

### **3.6 La actividad como unidad de análisis del aprendizaje situado**

Tal como señalan las tesis básicas de los enfoques vigotskianos y neo-vigotskianos, es necesario recontextualizar el problema del desarrollo cognitivo dentro del marco más general de los procesos de apropiación recíproca, considerando los aportes del Enfoque Socio-histórico-cultural en Psicología, encabezado por la obra de Lev S. Vigotski. Su concepción no reduccionista del desarrollo humano, adopta una *unidad de análisis compleja*, que posibilita pensarlo como un *proceso culturalmente organizado* que implica un dominio creciente, a la vez que la primacía y tensión, de formas culturales de regulación psicológica sobre las naturales.

La psicología de Vigotsky se sustenta, desde sus comienzos en los planteamientos filosóficos de Marx, para los cuales cumple un papel central la actividad, en tanto la conciencia no surge pasivamente del impacto de los objetos en el sujeto, sino de la actividad del sujeto, en tanto agente, sobre aquéllos. La clave en

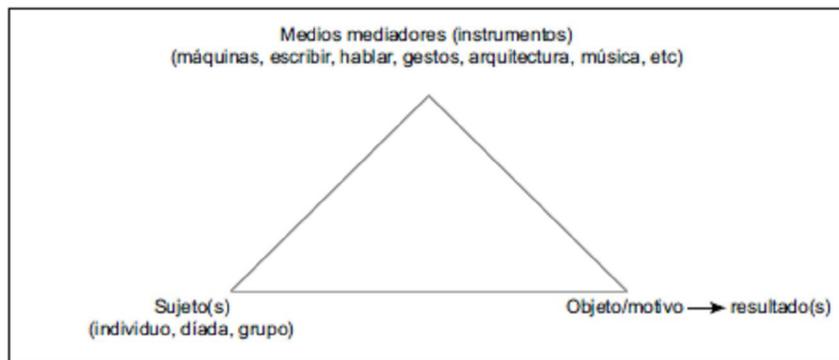
la relación entre sujeto y objeto reside en la función de la praxis como práctica creadora y transformadora.

El concepto de actividad pondera la actividad instrumental y la interacción social como unidades de análisis privilegiadas para explicar el psiquismo humano, regulado conciente y voluntariamente. No se trata de una acción individual, sino de una actividad social, práctica y compartida, que incluye el intercambio simbólico y el uso de herramientas culturales para la mediación.

Yrjö Engeström (2001) distingue tres generaciones en la evolución de la teoría de la actividad histórico-cultural.

La primera generación, en torno a Vygotsky, creó la idea de la mediación como "un acto complejo", que se expresa comúnmente como la tríada de sujeto, objeto, herramienta, en el que la conexión directa condicionada entre el estímulo (S) y la respuesta (R) es trascendida por un «complejo acto mediado». La idea de Vygotsky de mediación cultural de las acciones es comúnmente expresada como la tríada de sujeto, objeto, y artefactos mediadores (Figura1).

**FIGURA 1. Modelo de la primera generación de la teoría de la actividad**

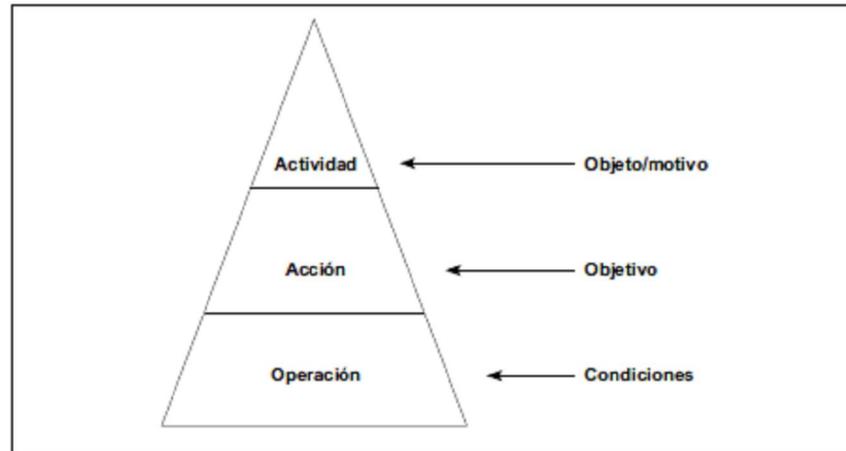


Este modelo fue revolucionario por presentar la intervención de los artefactos culturales en las acciones humanas. El individuo no puede entenderse sin su medio cultural, ni la sociedad sin la agencia de las personas que utilizan y producen artefactos. Los objetos son pensados en tanto entidades culturales y la acción-orientada-hacia-el-objeto/objetivo se convierte en la clave para comprender la psique humana.

Su limitación fue que la unidad de análisis permaneció focalizada individualmente, cuestión superada por la segunda generación, inspirada en la obra de Leontiev. Dicho autor explica la diferencia fundamental entre una acción

individual y una acción colectiva de la actividad. Sin embargo, nunca Leontiev expandió gráficamente el modelo original de Vygotsky en un modelo de un sistema de actividad colectivo (Figura 2).

**FIGURA 2.** Estructura jerárquica de la actividad según Leontiev.



A.S. Leontiev, discípulo de Vygotsky, dio lugar a la teoría de la actividad, coherente con la idea de la formación material de la mente, considerando que la actividad intelectual no está separada de la actividad práctica. "Si retiráramos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y de la vida social, no existiría ni tendría estructura alguna. Con sus diversas formas, la actividad individual humana es un sistema en el sistema de relaciones sociales. No existe sin tales relaciones. La forma específica en la que existe está determinada por las formas y los medios de interacción social, material y mental creados por el desarrollo de la producción" (Leontiev, en Wertsch, 1988, p. 219)

Para Leontiev, las actividades están compuestas de acciones, como sistemas de coordinación al servicio de fines, que representan pasos intermedios para satisfacer el motivo u objeto de la actividad. Las acciones, a su vez, se componen de operaciones, o medios por los que se lleva a cabo una acción bajo constricciones específicas. (Cole, 1984, p. 9).

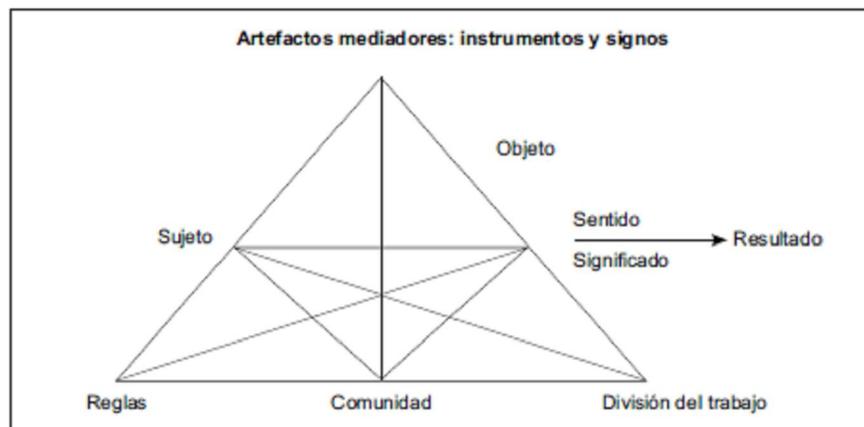
Para Leontiev (1981), históricamente, la evolución de la división del trabajo ha dado lugar a la diferenciación fundamental entre una acción individual y una actividad colectiva. Sin embargo, Leontiev no amplió la unidad de análisis de la Teoría Histórico Cultural a un sistema de actividad colectiva, teniendo en cuenta que no puede ser reducido a una suma de acciones discretas.

El concepto de actividad se volvió el foco del estudio de las complejas interrelaciones entre el sujeto individual y su comunidad. Desde 1970, se abrieron espacios para la investigación, surgiendo una gran diversidad de aplicaciones de la teoría de la actividad.

El concepto de actividad llevó un gran paso adelante al paradigma en tanto viró el foco hacia las complejas interrelaciones entre el sujeto individual y su comunidad. Engeström (1987) señala que los componentes que intervienen en una actividad (Ver Figura 3) consisten al menos en:

- El sujeto.
- Los instrumentos utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
- El objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- Reglas que establecen la división de tareas en la misma actividad.

**FIGURA 3.** Modelo de la segunda generación de la teoría de la actividad según Engeström.



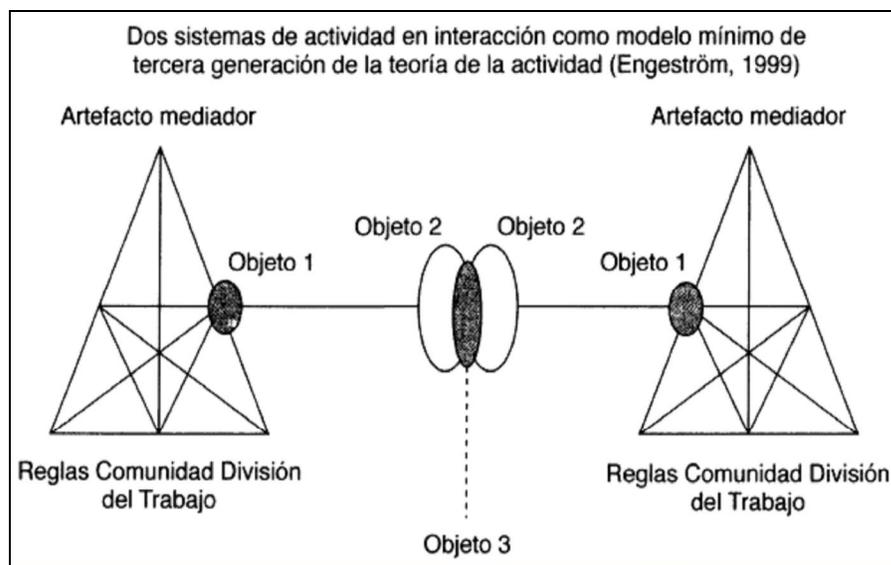
Desde la teoría de la actividad, los contextos son sistemas de actividad que integran al sujeto, el objeto y los instrumentos en un todo unificado. El sistema de actividad humano, contiene siempre subsistemas de producción, distribución, intercambio y consumo. Un sistema de actividad no es sólo una formación creativa, productora de novedades, sino que también posee sedimentos de modos históricos anteriores y brotes de su posible futuro. Ambos (sedimentos y brotes) se encuentran

*situados y distribuidos* en y entre los distintos componentes del sistema de actividad, incluidas las herramientas materiales y los modelos mentales de los sujetos.

El potencial de esta unidad de análisis no está sólo en ser abordada en términos de sus componentes y relaciones, sino en su productividad para interpretar la situación de esos componentes en función de la dinámica general en que están situados. En tal sentido, debe señalarse que cuando en este marco se habla de sujeto o de instrumento, se funda su existencia y función como tal, en virtud de la actividad que lo contiene y define. El lugar de la comunidad, población que regula la actividad, obliga a contextualizar la situación en el marco de una trama de relaciones sociales específicas que definirá las relaciones intersubjetivas y los lugares posibles de los sujetos.

Michael Cole (1988) fue uno de los primeros en señalar la profunda inconsciencia de la segunda generación de la teoría de actividad, para con la diversidad cultural, ya que el diálogo entre las diferentes tradiciones o perspectivas se convirtió en un desafío cada vez más serio en educación, lo mismo que en el aprendizaje del trabajo en general en las organizaciones laborales. Son éstos los desafíos a los que la tercera generación de la teoría de la actividad debe hacer frente.

**Figura 4:** Modelo de la tercera generación de la teoría de la actividad



La tercera generación de la teoría de la actividad (Figura 4) busca desarrollar herramientas conceptuales para entender el diálogo, la multiplicidad de perspectivas y las redes de sistemas de actividades interactivas. El modelo básico se amplía para incluir un mínimo de dos sistemas de actividad interactuando como su unidad de análisis, invitándonos a centrar los esfuerzos de investigación sobre los desafíos y posibilidades del aprendizaje inter-organizacional.

## **4. Ideas previas y modelos mentales**

### **4.1 Ideas previas o concepciones alternativas**

La Psicología ha demostrado en las últimas décadas que los sujetos construyen activamente el conocimiento, entendiendo la realidad de un modo particular que no precisamente coincide con el de los científicos. Desde la Psicología Evolutiva, Social o Cognitiva, se ha tratado de dar cuenta de las características estructurales y funcionales de las denominadas “ideas previas” y de los procesos de construcción y de cambio que atraviesan las mismas. Los resultados de esos estudios indican que los individuos poseen marcos interpretativos de la realidad que poseen valor de verdad y que configuran lo que es “la realidad” para ellos. Dichos marcos se utilizan para interpretar sucesos o situaciones, así como para guiar y planificar sus comportamientos, y muestran significativa resistencia al cambio.

Las *ideas previas o concepciones alternativas (misconceptions)*, han recibido diferentes denominaciones y han sido investigadas desde los años 70, poniendo de relieve su importancia en la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia. Dichas concepciones son una expresión del conocimiento que los sujetos generan para dar sentido al mundo que los rodea, de los objetos, personas, conocimiento científico, símbolos y conceptos.

Las ideas previas son construcciones que se elaboran para interpretar fenómenos naturales o conceptos científicos, brindar explicaciones, descripciones o predicciones. Son construcciones personales, pero a la vez, son universales y muy tenaces al cambio; suelen permanecer inmodificadas, a pesar de largos años de enseñanza escolarizada destinada a transformarlas. Estas concepciones alternativas que los sujetos suelen mantener al enfrentarse a los conceptos y fenómenos científicos, son el producto de un aprendizaje, generalmente informal o implícito, que busca establecer regularidades en el mundo y hacerlo más previsible y controlable. Esas concepciones son el resultado de una mente o sistema cognitivo, que pretende dar un sentido al mundo, definido por las relaciones entre los objetos físicos y las relaciones sociales y culturales que se establecen en torno a esos objetos.

Para abordar estudios sobre el *cambio conceptual*, es necesario considerar los *conocimientos previos*, puesto que los sujetos encaran el aprendizaje de contenidos disciplinares con algún tipo de saber constituido previamente, que les permite

atribuir significados. Las ideas previas no sólo son relevantes, sino que condicionan la comprensión y las posibilidades de que acontezca un cambio conceptual.

En tanto se busca generar el cambio conceptual a través de procesos de enseñanza conducentes a la revisión de concepciones alternativas, la forma en que se comprenda su organización y naturaleza incidirá en el modo en que se expliquen y promuevan los procesos de su transformación en dirección al “saber científico”. Dado los obstáculos y resistencias que generan los conocimientos previos de los sujetos que aprenden frente a las propuestas de enseñanza, surge la necesidad de estudiar la organización de los conocimientos previos a los fines de proponer modelos que expliquen y orienten su modificación.

En tal sentido, Castorina (2003) plantea que los conocimientos previos son el amplio entramado que constituye el cúmulo de recursos de los que dispone una persona en un momento dado para entender el mundo, su organización del pensamiento sobre cómo interpretar las cosas, su sistema de hipótesis e interpretaciones, como sistema intelectual y como matriz de concepciones y creencias.

Para Mario Carretero, el concepto de “ideas previas” no sólo abarca los conocimientos restringidos a un dominio específico, sino también incluye variables contextuales, motivacionales, ideológicas y epistemológicas. Esta multiplicidad de factores explicaría las dificultades en “reestructurar” fácilmente las estructuras cognitivas existentes (Carretero, 1998).

Las diferencias en los modos de denominar y concebir las “ideas previas” se relacionan con los supuestos y postulados que sobre su existencia y sus propiedades tienen los distintos autores. Para responder a cómo están organizados y cómo se han constituido los conocimientos previos, muchos investigadores consideran que tienen cierto grado de sistematicidad y consistencia, al punto que emplean el término “teoría” para representar la organización del conocimiento previo (Carey, 1985a; De Vega, 1983; Rodrigo, 1985), mientras otros prefieren hablar de concepciones o ideas alternativas fragmentarias, con escasa conexión entre sí (Disessa, 1993). Algunos estudiosos creen que pueden existir ideas previas relativamente aisladas (Mortimer, 1995), mientras otros sostienen que los conocimientos previos implican la formación de una red conceptual, o semántica, o esquema de pensamiento, más o menos coherente, pero diferente al esquema conceptual científico, como *esquema representacional* (Mulford y Robinson, 2002).

#### 4.1.1 Perspectivas teóricas acerca de las ideas previas

Existen diferentes posiciones respecto del origen de las “*ideas previas*”. La perspectiva cognitivista neoinnatista (Welman y Gelman, 1992) afirma que los niños pequeños poseen “teorías ingenuas” para interpretar un cúmulo de informaciones diversas, en tres dominios fundamentales: una física ingenua sobre el mundo inanimado, una biología ingenua sobre el mundo viviente y una psicología ingenua sobre el mundo de los otros. Sostienen “la arquitectura de la mente”, según la cual el procesamiento de la información externa se sustenta en principios restrictivos por dominio específico, innatos, que permiten reducir la complejidad cognitiva de los estímulos del entorno e inciden en las adquisiciones posteriores (Carey, 1991; Spelke, 1991; Vosniadou, 1994a). Desde esta posición, sólo la intervención de los procesos de enseñanza puede posibilitar su reestructuración.

Vosniadou (1994a), ha producido una versión específica del sistema de conocimientos previos para el dominio de las ciencias naturales. Distingue dos componentes: los presupuestos o principios organizadores básicos –“teorías marco”-, que orientan los modos de conocer e implican compromisos de orden epistemológico y ontológico, y las “teorías específicas”, que dan cuenta de fenómenos más delimitados, constan de “observables” para los sujetos, y de creencias referidas al dominio. Las presuposiciones cumplen el papel de restringir y limitar la elaboración de las teorías específicas, mientras que estas últimas se elaboran ante problemas o determinada información de origen escolar o extraescolar. Vosniadou propone un nuevo planteamiento teórico, que se aleje de la supuesta uniformidad de las ideas que defiende la teoría piagetiana, y a la vez de la falta de coherencia derivada del estudio de las concepciones alternativas, que es señalada por Disessa (1993).

Las investigaciones de Antonio Castorina y Alicia Lenzi (2001) muestran que las nociones infantiles poseen un cierto grado de sistematización, ya que son abordadas como “teorías”, en un sentido débil, el total de las hipótesis de los sujetos, sus explicaciones y el dominio de entidades en las que piensan. Señalan que son “teorías” implícitas, no formuladas de modo declarativo por los niños, en tanto conscientes del sistema de ideas. Consideran que los *conocimientos previos* constan “de un sistema relativamente estructurado, conformado por un “marco epistémico” y por las “hipótesis específicas” de los alumnos, así como también por “rastros” de información proveniente del sistema escolar, asimilados de modo distorsionado al

saber previo de los alumnos, o que permanecen "encapsulados" sin relaciones cognoscitivas con éste" (Castorina y Lenzi, 2001:5).

Los saberes previos son pensados, desde una perspectiva psicosocial, como el producto de la apropiación de los sujetos de las "respuestas" preexistentes elaboradas socialmente (Emler y Ohana, 1993), generadas en la transmisión de las representaciones que los adultos han producido. Estas representaciones sociales, actitudes y valores que inciden en la constitución de la identidad social de los individuos, funcionan como obstáculos para su modificación en dirección al "saber" disciplinar (Guyón et al., 1993).

Rodrigo (1985), desde un modelo cognitivo contextualista, formula que las teorías implícitas son el fruto de una delicada interacción entre estrategias individuales de procesamiento de la información y procesos socioculturales y que se elaboran bajo la influencia social y cultural. Destaca el carácter de 'paquetes' de conocimiento prototípico, que integran ciertas regularidades y que ayudan a explicar, predecir y planificar el comportamiento.

Hofer y Pintrich (1997), refieren a los conocimientos previos como mini-teorías, creencias epistemológicas o teorías personales de carácter implícito, es decir, 'teorías personales' que se constituyen a partir de la visión o concepción de un individuo acerca de un constructo, proceso o fenómeno determinado.

#### **4.2. Las teorías implícitas**

Dado que se trata de un conjunto relativamente integrado de conocimiento sobre la realidad con cierta coherencia interna, diferentes autores las han denominado *teorías implícitas* (Pozo et al, 1992; Rodrigo, 1985; Rodrigo et al, 1993a). Es a partir de ellas que las personas generan interpretaciones, explicaciones y predicciones apropiadas al entorno físico y social, escenario en donde toman decisiones y orientan la propia acción (Pozo et al., 1992; Rodrigo, 1993a).

Las teorías implícitas se diferencian de otras estructuras por ser un conjunto de conocimientos referido a un dominio de la realidad, que presenta una organización interna de sus contenidos con cierta coherencia y abstracción (Gopnik y Wellman, 1994). Constituyen *teorías* de dominio, es decir sistemas de representación organizados y consistentes, basados en ciertos principios que restringen el procesamiento de la información en ese dominio, pero que pueden ser revisados y explicitados como consecuencia del aprendizaje. Se trata de ciertos principios

teóricos y/o creencias, que restringen el procesamiento de las situaciones y las organizan. A su vez, pueden revisarse esos principios en función de su éxito representacional, en busca de “teorías” más eficaces. Las teorías implícitas poseen componentes interrelacionados y pueden formularse en vocabulario abstracto construido a partir de las evidencias observadas. Su función es proporcionar descripciones y explicaciones de los acontecimientos, para permitir elaborar predicciones, que no obligatoriamente integraban la construcción inicial.

Las personas no revisan de modo racional y sistemático sus teorías implícitas, pero no son imposibles de revisar. Si los supuestos no fueran revisables, se preservarían para siempre las creencias de “sentido común”. Las representaciones de dominio constituyen teorías de naturaleza implícita, en tanto poseen abstracción, coherencia, causalidad y compromiso ontológico. Si bien las personas hacen un uso pragmático de las teorías implícitas, no pueden hacer un uso epistémico pleno de las mismas, ya que no saben, en parte o por completo, que usan esas teorías para representarse el mundo. Las teorías implícitas son fruto de una maquinaria interpretativa de la realidad, que se esconde a la conciencia del que las posee, contribuyendo a darle carácter "realista" a la percepción del mundo. Su fin es pragmático: orientar la acción y no poner a prueba sus contenidos analizando con exhaustividad las situaciones. La capacidad de interpretación de la realidad es uno de sus rasgos característicos. Las teorías implícitas son interpretaciones de la realidad, sumamente tenaces y resistentes al cambio, no están explícitamente formuladas, no son globalmente coherentes ni alcanzan niveles máximos de abstracción. Según Rodrigo et al. (1993a), suponen versiones reducidas de la realidad, que pueden llegar a ser incompletas e incluso incoherentes en relación a otros dominios, en tanto las personas no siempre las articulan con sus visiones globales del mundo. Son fuertemente consistentes para contextos o subdominios concretos, pero carecen de consistencia global (Gómez Crespo y Pozo 1998) o coherencia argumental (Correa y Rodrigo 2001; Mortimer, 2001).

Desde una perspectiva de modularidad moderada (Flavell ,1999), según la cual existen dispositivos específicos de dominio, consistentes en un sistema de creencias y en mecanismos de cómputo especializados, los mismos pueden ser revisados o parcialmente “des-encapsulados” y reconstruidos mediante procesos de aprendizaje explícito. Las representaciones intuitivas constituirían *teorías implícitas* (Pozo, 1996b; Pozo *et al.* 1992; Pozo y Gómez Crespo 1998; Pozo y Rodrigo, 2001;

Rodrigo 1997; Rodrigo y Correa 2001), con una “naturaleza representacional y procedimental diferente de las teorías científicas, ya que se apoyarían, en otro tipo de mentalidad, la que caracteriza al sistema cognitivo implícito” (Pozo 2001).

#### **4.2.1 Las teorías implícitas y su funcionalidad doble**

Uno de los problemas principales a resolver por la epistemología cognitiva es el de la *flexibilidad del conocimiento*: el hecho que las teorías puedan interpretar situaciones prototípicas pero también situaciones únicas y específicas. Para dar respuesta a este interrogante, se han postulado dos niveles de funcionamiento de las teorías implícitas: uno más convencional, basado en prototipos culturales, y otro más específico, basado en una representación más idiosincrásica.

En tal sentido, Sigel (1985) señaló la diferencia entre *conocimiento* y *creencia*, considerando que los sujetos pueden poseer un repertorio variado de conocimiento prototípico referente a la realidad - nivel de conocimiento -, pero sólo asumen como propio una parte de éste - nivel de creencia -. Para Holland y Quinn (1987) y Goodnow (1987), el nivel de conocimiento indica una visión normativizada y compartida de la realidad, dado su origen social; en tanto el nivel de creencia es una construcción más idiosincrásica, fruto de la experiencia personal.

Las *síntesis de conocimiento* son pensadas por M. J. Rodrigo (1993), como un repertorio de modelos culturales; mientras que las creencias son versiones parciales de los mismos, asumidas por los individuos (Triana, 1993; Rodrigo, 1993a).

Las distintas perspectivas mencionadas indican que las diferencias halladas en los diversos dominios estudiados, a la hora de explicar las teorías implícitas como conocimiento o como creencia, responden al modo en que éstas se activan en función de las *demandas de la tarea*. En tal sentido, las personas no tienen teorías almacenadas como creencias o como conocimiento, sino *sistemas de experiencias de dominio* a partir de los cuales se pueden sintetizar estructuras de conocimiento o de creencias según los propósitos. Los individuos pueden generar síntesis de conocimiento o de creencia en función de las demandas de la tarea.

Los primeros estudios sobre teorías implícitas permitieron comprobar que las síntesis de creencias se producían a partir de las demandas de interpretación, la realización de inferencias a partir de la comprensión, la predicción de sucesos (Triana, 1991) y la planificación de la acción (Marrero, 1993). Las síntesis de

conocimiento, por otra parte, se generaban cuando el individuo tenía que reconocer o diferenciar ideas, reflexionar o producir expresiones verbales sobre dichas teorías.

Según Rodrigo (1993a; 1994a;b), la *demanda* tiene especial relevancia, en tanto es a partir las necesidades y metas del individuo y de la situación a la que se enfrenta, que las síntesis de conocimiento o de creencia se construyen. Al interpretar, comprender, predecir y planificar los comportamientos, el sujeto realiza una síntesis de creencias, sin saber que estos procesos los está llevando a cabo a través de la función mediadora de su teoría implícita. Por ello, al operar con creencias, adopta un punto de vista realista sobre el mundo. El nivel de representación se activa cuando se trata de debatir, reflexionar, argumentar y generar conocimiento alternativo distinto al punto de vista propio, nivel que corresponde a la síntesis de conocimiento, que requiere verbalizar y hacer consciente su propia creencia y la de otros. En tal sentido, para interpretar la realidad es más apropiado elaborar una síntesis de creencia, mientras para negociar nuestro punto de vista con el de los otros, es más apropiado elaborar una síntesis de conocimiento.

La *doble funcionalidad de las teorías implícitas* probablemente se adquiere con la experiencia vital, tal como sugiere Arney (1993), pues se genera tanto por cambios en la estructura interna como en la diversificación de representaciones mentales. Primero el niño/a desarrolla creencias y, al paso del tiempo, desarrolla la doble funcionalidad de lo implícito, compaginando creencias y conocimiento alternativo. Las creencias no son sustituidas por el conocimiento y desaparecen. Creer en un solo punto de vista como verdadero es útil para la regulación de la comprensión y el control de la acción en las situaciones. La generación de conocimiento alternativo a las creencias, la diversificación de teorías alternativas y el desarrollo de la capacidad perspectivista, implica el paso de una visión realista a una perspectivista (Rodrigo, 1994b; Rodrigo, 1997b; Correa y Rodrigo, 1997).

Los adultos pueden crear síntesis de creencias y de conocimiento según la tarea a la que se enfrentan, siempre que posean experiencias en dicho dominio. En tal sentido, las personas pueden alternar sus visiones realistas (basadas en síntesis de creencias) con las perspectivistas (basadas en síntesis de conocimiento) tanto alternativo como propio. Según Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993b) la sensibilidad a los cambios y contingencias contextuales debe tener un límite, en tanto el contenido que guía y orienta la acción no puede cambiar radicalmente de una situación a otra y estar en permanente transformación. Debe combinar cierta

sensibilidad hacia la situación con una invarianza y estabilidad interpretativa respecto a la misma.

### **4.3. Modelos Mentales**

Según Rodrigo, el hombre común dispone de teorías que le suministran conocimientos imprescindibles para adaptarse al medio. Las teorías implícitas permiten interpretar e inferir acerca de sucesos y planificar el comportamiento. Para que esto sea posible, las teorías deben integrarse con la información proveniente de la tarea o situación (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), integración que se realiza a través del *modelo mental*. El modelo mental es una representación dinámica y temporal, basada en algunas de nuestras teorías implícitas, que son activadas por las características de la actividad que debemos enfrentar, mediante las reglas de activación, a través de las cuales son recuperadas (Greca y Moreira 1998; Moreira 1997; Rodrigo 1997; Rodrigo y Correa 2001), o bien almacenadas y posteriormente recuperadas (Pozo). Los modelos mentales son conscientes y explícitos en sus contenidos, pero el origen de éstos, que son las teorías implícitas, permanece inconsciente.

A partir de esos principios teóricos y creencias se construyen *modelos mentales situacionales*, para responder a las demandas concretas de cada escenario (Greca y Moreira 1998; Moreira 1997; Rodrigo 1997; Rodrigo y Correa 2001). Por tanto, las representaciones implícitas son fuertemente dependientes de contexto, pues responden a la forma en que el ambiente desencadena ciertas representaciones encarnadas, restringidas. Tales restricciones cognitivas posiblemente actúan inicialmente como un modo de procesamiento –como defienden los partidarios de las teorías modulares- que, en interacción con el ambiente, activa necesariamente los *principios* que regulan la representación y, en buena medida, el conocimiento en los dominios. Los modelos mentales son construcciones, en las que los trazos esquemáticos se integran en la memoria operativa con trazos episódicos. Son una instancia representacional que media entre el conocimiento previo del mundo de las *teorías implícitas* y las situaciones.

Los enfoques basados en el uso de modelos mentales vienen cobrando cada vez mayor fuerza (Vosniadou, 1994; Harrison y Treagust, 1996; Blanco y Prieto, 1997; Núñez y Banet, 1996; Greca y Moreira, 1997). En esta perspectiva, las *concepciones* no aparecen como componentes fragmentarios que funcionan y

trabajan de una forma desordenada, sino que lo hacen de una manera estructurada y con un cierto grado de lógica y coherencia. Aportan pautas que ayuden a comprender cómo los aprendices coordinan distintas piezas de conocimiento en un mismo dominio, para dar un significado global a los fenómenos que se trata de interpretar de un modo causal.

Para M. J. Rodrigo (1994,1997, 1999), los *modelos mentales* son unidades dinámicas que reorganizan los *esquemas de conocimiento* en función de sentidos y finalidades de los sujetos y demandas de la tarea y la situación; tienen aspectos conscientes e inconscientes y están vinculados a las representaciones sociales y a la identidad personal. Son imágenes, supuestos e historias que tenemos en la mente acerca del mundo, de nosotros mismos, de los demás y de las instituciones, y sin ellos no podríamos enfrentarnos al entorno.

Los seres humanos actuamos usando "modelos" o interpretaciones de la realidad, conocimiento que construimos y organizamos en forma activa, y los mismos pueden presentar distorsiones, limitaciones y empobrecimientos, resultado de las características peculiares de la experiencia de cada individuo.

Cada individuo tiene la capacidad de construir su propio modelo o representación interna del mundo, a partir de la interpretación que da a la información y la experiencia. Ese modelo está constituido por el conjunto de creencias de ese individuo, sus opiniones, actitudes, teorías personales, aprendizajes, valores, estrategias, normas, reglas, visión de las cosas, maneras de pensar. Conformados dichos modelos por los sistemas de información interrelacionada que dan origen a conceptos, reglas, patrones, esquemas y maneras de concebir el mundo, determinan o afectan el comportamiento y sirven como guías para la acción.

#### **4.4 Escenarios socioculturales y constructivismo episódico**

“Una buena teoría sobre la construcción del conocimiento debe proporcionar un modelo representacional que describa el modo en que el conocimiento individual se almacena, se organiza y cuáles son sus funciones. Pero además, debe tener en cuenta que este modelo no puede elaborarse al margen de toda consideración del individuo como ser social, que forma parte de una especie cultural” (Rodrigo y otros, 1993: 19).

María José Rodrigo ha desarrollado el análisis de las condiciones para el cambio cognitivo en contextos educativos a partir del *constructivismo episódico*,

sosteniendo la interdependencia y constitución recíproca de las representaciones y construcciones mentales de los individuos con los *escenarios socioculturales*.

El escenario sociocultural es el lugar en donde las personas construyen su conocimiento cotidiano. Tanto los escenarios cotidianos (informales), como los escolares (formales), presentan componentes socioculturales. Lo que varían son los entornos físicos en los que los actores intervienen, los tipos de intercambios y las actividades socioculturales que realizan, los tipos de metas que sostienen. Dichos escenarios se caracterizan por poseer un entorno espacio-temporal, con una trama de personas con intenciones, motivos y metas; las cuales llevan a cabo actividades y tareas significativas para la cultura y que, acorde a ciertos formatos interactivos y tipos de discursos, negocian una representación compartida del contenido de las mismas (Rodrigo, 1997). La existencia de este escenario, constituye para la autora, una *invariancia biológica y social*.

La construcción situada de conocimiento en escenarios socioculturales, guiada por una epistemología constructivista, genera representaciones episódicas individuales, plausibles de ser negociadas entre los participantes del escenario que permiten diferentes tipos de cambio.

Estudiar el aprendizaje situado en un contexto concreto comporta el riesgo de caer en una mera descripción de episodios fugaces difícilmente generalizables a otros. Según Rodrigo (1993b), el *constructivismo episódico*, permite reducir la variabilidad de los episodios gracias a dos tipos de constricciones: a) las relativas al contenido de la tarea y/o actividad que desarrollan las personas en el escenario, b) las debidas a sus capacidades cognitivas, concretamente su representación de la situación y sus procesos de cambio representacional.

El constructivismo episódico integra el contexto y las capacidades cognitivas de las personas que en él participan. Indaga los procesos de adquisición y cambio del conocimiento en determinado dominio (microgénesis). La articulación del conocimiento en dominios implica estudiar directamente los productos de la construcción de conocimiento, diferenciando sus peculiaridades estructurales y procesos de cambio en función del dominio de que se trate.

Por *dominio*, María José Rodrigo (1994), entiende un conjunto de representaciones mentales relativas a un área específica de conocimiento del mundo. Algunos de estos dominios tienen como referente las propias características internas de nuestra mente, siguiendo un juego reflexivo en el que la mente se conoce a sí

misma (conocimiento metacognitivo), mientras otros tienen relación con realidades externas. Los modelos de dominios asumen dos postulados: a) Los cambios evolutivos más importantes son los que se producen en la estructura del conocimiento; b) Estos cambios tienen lugar de modo local, sin que resulte afectado todo el sistema cognitivo. Es posible una gran diversificación de los patrones evolutivos dependiendo de cada dominio.

Su aporte se inscribe en la discusión contemporánea de las teorías del cambio conceptual, que articulan las tensiones entre restricciones y posibilidades que, para cada *dominio* de conocimientos, ordenan los cambios evolutivos con las restricciones y posibilidades que ofrecen los propios escenarios socioculturales para los procesos educativos. El cambio conceptual ya no es solamente conceptual ni cognitivo, porque se articula con desarrollos emocionales e identitarios de sujetos situados en contexto. No se trata de reestructuraciones globales de estructuras cognitivas, sino de *enriquecimientos* que no reemplazan ni sustituyen lo conformado previamente; desarrollan *la flexibilidad* para el uso apropiado de modelos de situación y guiones de acción en una heterogeneidad social y personal de alternativas no jerárquicas.

#### **4.5 Cambios de las representaciones en los escenarios**

Las teorías implícitas se organizan como un conocimiento semántico, esquemático, prototípico, relativo a un dominio de conocimiento, que se va construyendo por procedimientos asociativos. No se almacenan en la Memoria a Largo Plazo (MLP) como esquemas, sino como *redes de trazos* que contienen información prealmacenada y estereotipada. Se activan y sintetizan en un contexto situacional, ante determinada demanda cognitiva, integrándose en la Memoria Operativa o Memoria de Trabajo la teoría implícita y los trazos episódicos del modelo mental de la situación.

Los modelos mentales son incrementables. Las personas elaboran, a partir de la negociación y el intercambio de ideas, modelos mentales de la situación que se pueden modificar. La demanda cognitiva planteada en el escenario por la actividad, posibilitaría el ajuste del modelo mental, cuyas características varían según los niveles de construcción de conocimiento en un dominio determinado.

Rodrigo retoma los modelos de Karmiloff-Smith y de Vosniadou para explicar el cambio conceptual, distinguiendo tres niveles de construcción de conocimientos de un dominio determinado: a) nivel “de acumulación de

experiencias”, con poco conocimiento esquemático, que se elaboran en la situación, siendo implícitos y específicos, para ajustarse a demandas de comprensión y de elaboración de procedimientos de actuación, y en el que se van formando los “trazos” esquemáticos de la teoría implícita en la MLP; b) nivel “de inducción-teorización”, en el que se elaboran modelos mentales implícitos y genéricos, con conocimiento esquemático, logrado a partir de la activación de síntesis de trazos de las teorías implícitas, para la predicción, la explicación, la comprensión de analogías y metáforas y la producción de inferencias – representaciones aun no accesibles a la conciencia -; c) y el nivel de “metacognición”, con la elaboración de modelos mentales explícitos a partir de la verbalización del implícito genérico del nivel anterior, cuando la demanda es de reflexión, comparación con alternativas, comprobación de hipótesis, detección de contradicciones, potenciando la memoria y facilitando la comunicación y el cambio.

#### **4.6 Teorías Implícitas, Modelos Mentales y Cambio Cognitivo**

El modo en que se representa el conocimiento que se construye en el seno de las *comunidades de práctica* resulta crucial para entender cómo se producen los procesos de cambio educativo ligados a situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Las personas construyen un modelo mental de la tarea o situación, a partir de la integración de una parte de la teoría implícita con las demandas de la situación. Dicho modelo mental se genera en la memoria a corto plazo y se modifica a medida que cambian las condiciones de la tarea, o se produce un proceso de negociación entre los participantes en la resolución de la misma. Este proceso transforma los modelos mentales de los actores participantes, a medida que se modifican sus intenciones y metas, hasta llegar a un modelo mental compartido de la situación o tarea.

En tal sentido, no se niega la existencia de un conocimiento esquemático del mundo, formado a partir de regularidades recurrentes observadas ante situaciones o tareas parecidas; sino que se afirma que, además, se cuenta con una representación episódica del aquí y del ahora, que puede resultar flexible y modificable, en función de los cambios que suceden momento a momento en las situaciones. Esto se ha denominado construcción episódica del conocimiento, que opera en el desarrollo del conocimiento específico de dominio (Rodrigo, 1997). Este modelo representacional

del conocimiento torna compatible la existencia de teorías implícitas de naturaleza esquemática con la de modelos mentales de naturaleza episódica.

#### **4.6.1 Dimensiones del cambio cognitivo**

En el marco de los modelos de cambio conceptual que lo entienden como un cambio de conocimiento de dominios, autores como Rodrigo y Correa (1999) delimitan diferentes *dimensiones del cambio cognitivo*, que pueden resultar útiles para comprender mejor no sólo el cambio del conocimiento declarativo, sino también el cambio del conocimiento procedimental. Dichas dimensiones posibilitan diferenciar y comprender la lógica de construcción de los avances que se producen, desde una actuación de carácter rutinaria y mecánica en el terreno procedimental, a una conducta marcada por la intencionalidad, la adaptación a las condiciones contextuales y el uso estratégico y reflexivo de procedimientos.

a) La *dimensión simple-complejo* supone un cambio en el análisis de las relaciones causales entre los componentes de la tarea o situación, lo cual implica un “cambio gradual desde el esquema simple y unidireccional de las representaciones cotidianas, a un esquema de relaciones complejas, sistémicas y multidimensionales” (Rodrigo y Correa, 1999).

Un comportamiento rutinizado se aplica de manera asociada a la presencia o ausencia de una única condición. En cambio, las conductas estratégicas, planificadas conscientemente en función de la percepción de todas las condiciones críticas o relevantes del contexto y definidas, precisamente, por su naturaleza dinámica, son cambiantes en sintonía con las variaciones que pueden sufrir las representaciones iniciales de dicho contexto.

Bajo determinadas circunstancias, la selección de condiciones críticas puede generar una representación esquemática sobre cuándo y cómo activar un conocimiento específico (conceptual, procedimental o actitudinal); la literatura especializada ha denominado a este tipo de conocimiento: metaconocimiento (Paris, Lipson y Wixson, 1983) o conocimiento estratégico (Monereo et al., 1994).

Existen al menos tres condiciones altamente relevantes en cualquier actuación estratégica: el objetivo perseguido, el contenido sobre el que se actúa y los destinatarios o la audiencia frente o para la cual se actúa.

b) La *dimensión implícito-explicito* supone el desarrollo de la verbalización de los contenidos de la mente (metacognición) según las formas del discurso

científico. Las representaciones mentales implícitas propias de lo cotidiano pasan a ser accesibles y explícitas. La transición que explica el cambio cognitivo desde las acciones mentales hacia una explicitación verbalizable, ha sido claramente descrita por autores como Karmiloff-Smith (1992) o Allal y Saada-Robert (1992).

Para Karmiloff-Smith, el mecanismo responsable sería la redescipción representacional que realiza el sujeto, lo que le permite reconstruir sus representaciones en formas más abstractas, sintéticas y comunicables. Dicho modelo comprende sólo el proceso que Salomon y Perkins (1989) denominaron aprendizaje por “vía baja”; es decir, a través de la aplicación repetida y exitosa de un procedimiento, se llega a un nivel de dominio que “precipita” su redescipción en un nuevo formato representacional, activado por dispositivos internos, aún cuando el detonante sea una demanda externa.

En contextos educativos, el aprendizaje se da en cambio por “vía alta”, a través de métodos de enseñanza basados en la reflexión metacognitiva, que favorecen el control y regulación consciente de un procedimiento desde el primer momento del proceso.

c) La *dimensión realismo-perspectivismo* se expresa en el pasaje de una posición situada en un punto de vista objetivo, único y hermético, a la consideración de diferentes puntos de vista, hasta poder alcanzar la pluralidad de voces de la ciencia; estimulando la capacidad de argumentación.

Suele distinguirse el perspectivismo viso-espacial (qué percepción tiene el otro de un objeto), del perspectivismo situacional (qué información posee el otro de una situación) y del perspectivismo conceptual (qué creencias o puntos de vista sostiene el otro ante un determinado tópico).

Según Harris (1993) la construcción de la representación parte de una proyección de las propias formas de enfrentarse a determinadas situaciones, y se puede determinar lo que pretende el otro y lo que hace para lograrlo, en función de lo que uno mismo podría hacer en esas circunstancias. La menor o mayor explicitación de otros sujetos sobre las estrategias que ponen en funcionamiento, contribuye a adoptar nuevas perspectivas sobre las propias actuaciones estratégicas, y finalmente a cambiar las propias concepciones sobre la naturaleza y finalidades del acto, desde posiciones egocéntricas, de percepción directa de la realidad y dogmáticas, hacia posturas más heteroatribuidas (“los otros tienen estrategias distintas”), constructivistas (“la estrategia que empleo determina la percepción que tengo de la

realidad”) y relativistas (“no siempre hay una estrategia mejor o única para resolver un problema”).

#### **4.7 Cambio cognitivo y enfoques socio-histórico-culturales**

El debate actual de las teorías de cambio conceptual revisa la posición de los enfoques contextualistas radicales, ya que los mismos desembocan en la supresión de las representaciones mentales individuales. “Es necesario que una teoría del cambio conceptual proporcione una descripción de las representaciones y los procesos internos que se desarrollan durante la actividad cognitiva, además de relacionarlos con las variables situacionales externas, y por otra parte prestar atención a cómo los sistemas simbólicos externos se internalizan y generan influencia sobre el pensamiento” (Vosniadou, 2006).

La variabilidad cognitiva amplía las construcciones mentales de los sujetos más allá de conjuntos organizados al modo de esquemas, como regularidades conceptuales ordenadas jerárquicamente en la memoria a largo plazo. Se reconoce la existencia de otro tipo de construcciones, en las que los trazos esquemáticos se integran en la memoria operativa con los trazos episódicos, y ellas son los *modelos mentales*. Son una instancia representacional que media entre el conocimiento previo del mundo de las teorías implícitas y las situaciones.

Los modelos mentales se construyen a través de procesos de internalización y externalización en los *escenarios socioculturales*, o, como M. Cole y Y. Engeström (2001) los denominan, en los *sistemas de actividad*, a través de vínculos, conflictos y tensiones capaces de promover efectos y giros de aprendizaje y desarrollo. Denotan el pasaje del realismo al perspectivismo epistemológico, articulando heterogeneidad y jerarquías con consistencia lógica y coherencia argumental, con el presupuesto de la condición genética de evolución-transformación de las representaciones.

En una posición histórico-dialéctica de revisión, problematizadora de las construcciones de la psicología cognitiva, Yrjo Engeström sostiene, en una obra ya clásica, “*Learning by expanding*” (1987), que el interés en los modelos mentales se ha incrementado en las últimas décadas, porque son dinámicos y modificables, pueden generar descripciones de un sistema de actividad, de su forma, su propósito y su funcionamiento, además de predicciones sobre los estados futuros. Pero el enfoque de Y. Engeström (1987) del *aprendizaje expansivo* requiere que los objetos de consumo del pensamiento sean transformados en instrumentos productivos del mismo, que los

conceptos representacionales se transformen en conceptos instrumentales para la transformación de las configuraciones entre sujetos y contextos. En esa línea, Engeström delinea una visión de los modelos, no tanto como entidades mentales individuales, sino como modos de acción que encarnan propósitos, a la vez que modos de concretar dichos propósitos, por parte de sujetos enlazados en lo colectivo.

Para Engeström, la teoría de la actividad es la base teórica para el análisis del *aprendizaje innovador* porque: a) “es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social”; b) “está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la cognición humana”; c) “es una teoría del desarrollo que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Engeström, 1999, citado Daniels, p.133).

Según Cole y Engeström (2001), la cognición es el “nuevo estado emergente” del conocimiento del sujeto, resultante del análisis y la síntesis de por lo menos dos fuentes de información en tiempo real: una el objeto que ya posee el sujeto y la otra el objeto representado por el medio. Postulan un “ciclo expansivo” que representa una relación cíclica entre la interiorización y la exteriorización en una actividad que se encuentra en constante cambio. Su pensamiento refleja una *teoría cultural de la mente* en la cual la cognición se redistribuye entre formas de actividad conjunta próximas y a distancia y *el pensamiento se da tanto entre individuos como dentro de ellos*.

Engeström considera que la interiorización está relacionada con la reproducción de la cultura y la exteriorización con la producción de nuevos artefactos culturales. El “ciclo expansivo” comienza con un cuestionamiento por parte de individuos o grupos de la práctica consagrada, que se expande gradualmente hasta formar un movimiento colectivo o una nueva institución. El conflicto y el cuestionamiento, incluso la insatisfacción, son fundamentales para su noción del desarrollo, porque de ellos surge la transformación de la práctica. El trabajo de Engeström (2001) supone una investigación basada en la *intervención evolutiva*. En su enfoque, las intervenciones permiten la construcción - mediante la exteriorización - de nuevos instrumentos y formas de actividad en los niveles colectivo e individual.

Un sistema de actividad es, por definición, una formación multi-vocal. Un ciclo expansivo de aprendizaje es una re-orquestación de dichas voces, de los diferentes puntos de vista y enfoques de los diferentes participantes. Los procesos de

internalización y externalización que se desarrollan entre los modelos mentales y los sistemas sociales de actividad necesitan concebirse de un modo articulado, en unidades de análisis capaces de capturar la complejidad de los fenómenos educativos y comunicacionales, a la vez que su historicidad y multivocalidad en el desarrollo individual y social de los sujetos.

## **Parte II**

### **1. Investigación Aplicada**

#### **1.1 Objetivos**

##### **General:**

- Describir y caracterizar los modelos mentales para el análisis y la resolución de problemas situados en la práctica docente en contexto educativo, y las conceptualizaciones acerca del aprender y el enseñar, que construyen Profesores de Psicología en Formación de la cohorte 2009, en el trayecto de la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología, en el Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

##### **Específicos:**

- Indagar la presencia de cambios en los modelos mentales situacionales para el abordaje de problemas de intervención docente de los Profesores de Psicología en Formación de la cohorte 2009, entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa en la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología.
- Caracterizar posibles cambios hallados en los modelos mentales situacionales para el abordaje de problemas de intervención docente, entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa de los Profesores de Psicología en Formación en la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología.
- Indagar la presencia de cambios en las conceptualizaciones sobre el enseñar y el aprender, entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa de los Profesores de Psicología en Formación en la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología
- Describir posibles cambios hallados en las conceptualizaciones sobre el enseñar y el aprender, entre el inicio y el cierre del cursado de la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología

#### **1.2 Hipótesis del Trabajo**

- La *participación guiada* de los Profesores de Psicología en Formación en las *prácticas pedagógicas en contexto*, incide en la comprensión y en el análisis de

los problemas que abordan en el área de incumbencia; en las herramientas y estrategias de intervención que utilizan; en las competencias para la actividad profesional que desarrollan; en la articulación con otras disciplinas en la mirada sobre los problemas; y en la vinculación con otras agencias y actores en la intervención; en la implicación en el rol; en la apropiación de diversas perspectivas para la indagación y la ayuda pedagógica; y en la atribución de causas del éxito o fracaso de la intervención con relación a los objetivos de las prácticas de enseñanza de la Psicología.

### **1.3 Diseño de Investigación**

#### **1.3.1 Fundamentos de la elección metodológica**

Se trata de un estudio de tipo descriptivo de carácter exploratorio, con análisis cuantitativos y cualitativos.

Se asume la *perspectiva etnográfica* como enfoque de trabajo planteada por Edwards (1992), que supone una posición epistemológica para interpretar situaciones naturales en el contexto de la práctica educativa y que implica aceptar concientemente una correspondencia entre teoría, método y procedimientos. Facilita comprender una determinada forma de actuación del Estudiantes del Profesorado de Psicología, Profesor de Psicología en Formación, desde la perspectiva de quienes participan en la actividad, para construir los conocimientos teóricos y prácticos que son particulares del grupo. Pretende captar la visión de los sujetos, así como el significado de las acciones y situaciones sociales relacionadas con las personas, cuyas acciones y pensamientos se desea comprender.

Las características, alcance y proyección en la indagación de problemas del *enfoque etnográfico* están en estrecha correspondencia con la posición epistemológica que asume la investigación ante el objeto de estudio. Permite interpretar el entorno a través del análisis de lo que dicen, hacen o piensan los protagonistas. En la etnografía se emplean procesos de análisis de las expresiones verbales y no verbales, así como las acciones y el pensamiento de los actores (Buendía Eisman, 1998).

Se plantea la conveniencia de integrar análisis cuantitativos y cualitativos para una aproximación más adecuada a los problemas que son de interés en esta investigación.

Los resultados de este estudio se vincularán con insumos de investigaciones dirigidas por la Magister Cristina Erausquin en los Proyectos UBACYT P022 y P061, en los que la autora de la Tesis participó, y en particular, en el Proyecto UBACYT P023, en el que participó en calidad de Investigadora Tesista, y el Proyecto 20020100100960, actual, en el que participa como Investigadora Formada.

El proceso recursivo que se pretende en la presente indagación, va de la información a la conceptualización y vuelve a contrastar la interpretación teórica con la información para validarla o enriquecerla, como es intrínseco al análisis cualitativo (Gallart, 2002)

El análisis permite delinear “figuras” dinámicas y complejas, ofrecidas por la narrativa construida por una o varias personas. Ellas sirven de “prototipo” o “ejemplar” de una “categoría natural” que, según Rosch, (1978), da cuenta de “estructuras correlacionales”, que explican realidades impredecibles en cuanto a sus límites, complejidades y conflictos. Los prototipos son como las medidas de tendencia central de la categoría y en ellos se refleja al máximo la estructura correlacional de la misma.

### **1.3.2 El análisis de la producción escrita**

Desde el punto de vista cognitivo, el rasgo más importante de la exteriorización de las representaciones mentales, a través del *sistema de la producción escrita*, es que se trata de un proceso sujeto a un mayor grado de control por el hablante, en tanto éste dispone de mucho más tiempo para organizar y corregir su mensaje.

Durante la escritura, el hablante suele realizar la tarea en soledad, no en un contexto de actividad social compartida, de forma que la retroinformación está sujeta a una demora relativamente grande. En esta modalidad de discurso, el texto construido está físicamente presente y es totalmente accesible al sujeto, de modo que puede introducir correcciones.

Para la construcción de dicho texto, los procesos de planificación se ocupan de establecer las metas y organizar el contenido de la actividad de la escritura en sus distintos momentos. Implican tres subprocesos que se identifican con: a) la generación de ideas (o recuperación de información relevante desde la memoria); b) la organización que implica la selección de material y de posibles formas de estructurarlo, y que resulta controlada por las decisiones retóricas y los planes respecto a la audiencia,

y, por último, c) el establecimiento de objetivos a partir de lo generado, desarrollado y revisado anteriormente.

La escritura narrativa, según Schlemenson (2004), tiene la potencialidad de reconstruir y transformar la realidad objetiva, a través de la comunicación y apropiación personal de lo reconstruido en forma de predicciones de emergentes, a la vez que transforma memoria en pensamiento, deseos en metas.

La narración introduce creencias y problematiza saberes instituidos, desde un punto de vista que es producto de la experiencia personal, a la vez que es atravesado por aspectos emblemáticos culturales e históricos (Schlemenson, 2004). El narrar pone de relieve aspectos de la subjetividad del narrador y de la situación en la que está implicado.

Escribir significa proyectar, producir un texto que puede ser leído por otros y que permite participar de una reflexión conjunta en una pluralidad de perspectivas mediante la interacción, la negociación y el intercambio de sentidos y significados.

#### **1.4 Población**

La muestra está conformada por 59 Estudiantes del Profesorado de Psicología, Profesores de Psicología en Formación (N=59 Profesores de Psicología en Formación) y 24 Tutores (N=24 Tutores de Prácticas), Docentes de la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología del Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, entre marzo y noviembre de 2009.

#### **1.5 Tipo de análisis**

Para identificar los Modelos Mentales Situacionales (MMS), se aplica la *Matriz de Análisis Complejo de Dimensiones, Ejes e Indicadores de la Profesionalización de la Enseñanza de la Psicología* ya utilizada en el estudio de los Modelos Mentales Situacionales de los Profesores de Psicología en Formación (MMSP) de las cohortes 2007 y 2008 (Erausquin, Basualdo, 2007).

En cuanto al análisis de las *Conceptualizaciones del aprender y el enseñar*, se retomaron las categorías previamente construidas por el equipo de investigación de base dirigido por la Magister Erausquin. Se las resignifica y se profundiza su análisis sobre la base de la revisión de preguntas y respuestas aún no analizadas en la investigación mencionada.

## 1. 6 Instrumentos de recolección de datos

La delimitación efectuada en el Proyecto de Investigación de base sobre modelos mentales de psicólogos y profesores de Psicología en formación, se fundamenta en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo 1994, 1997, 1999) aplicadas al ámbito educativo y se vincula, también, a trabajos de análisis de sistemas de apropiación de competencias para la enseñanza (Perrenoud, 2003).

Tomando el diagnóstico realizado por Erausquin et al. (2007), se caracteriza la *unidad de análisis* y se realiza la construcción conceptual del referencial para interpretar la información ofrecida por los estudiantes. Se delimitan figuras dinámicas y complejas de acuerdo a una orientación cognitiva articulable con la conceptualización de *modelos mentales sobre una situación-problema a analizar y resolver*.

En la conformación de la *unidad de análisis* se distinguen cuatro *dimensiones*: *a.* situación problema en contexto de intervención/ actuación del rol docente; *b.* intervención del profesor de psicología; *c.* herramientas utilizadas en la intervención/ actuación del rol; *d.* resultados de la intervención/ actuación del rol y atribución de causas o razones a los mismos (Erausquin et al., 2004 y 2005, Basualdo et al., 2004).

En cada una de las dimensiones, se despliegan *ejes*, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones que fueron identificadas en el *proceso* de *profesionalización* de las prácticas de enseñanza del profesor de Psicología en nuestro contexto socio-histórico.

En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco *indicadores*, que implican diferencias cualitativas de los modelos mentales, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica.

Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una *jerarquía representacional genética*, en el sentido *fuerte* del término (Wertsch, 1991) (*Anuario XV*, 2008).

Los instrumentos para la recolección de información y las categorías de análisis que fueron utilizadas en la indagación anterior sobre MMS en *psicólogos en formación, psicólogos recientemente egresados, psicólogos y docentes en escuelas, tutores y docentes de la práctica profesional en Psicología*, entre 2003 y 2006, y en la indagación sobre la construcción del conocimiento profesional de *formadores de la*

*práctica y tutores de primer ciclo y de formación profesional* en diferentes carreras de universidades estatales y privadas del país desde 2007, han sido re-contextualizados y adaptados para la indagación sobre *Profesores de Psicología en formación y formadores* en comunidades de aprendizaje de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Los datos que se analizaron en la presente investigación fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas, el *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología* (Erausquin, Basualdo, García Labandal, 2007), administrado a Profesores de Psicología en Formación, al inicio y al cierre de la cursada de “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza”, en abril y en diciembre de 2009 y también a los Tutores Docentes de la asignatura.

Por otra parte, a continuación de la demanda de narrativa sobre la situación-problema de intervención de un profesor de Psicología, se formula a la cohorte 2009 – como ya se hizo con las cohortes 2007 y 2008 - cuatro preguntas a responder también por escrito: “Según su opinión., ¿qué es aprender?” (Pre-Test y Post-Test), “Según su opinión, ¿qué es enseñar?” (Pre-Test y Post-Test), “¿Qué es lo que Ud. espera aprender en este curso” en Pre-Test y “¿Qué es lo que Ud. cree haber aprendido en este curso?” en Post-Test, y “Según su opinión, ¿cuáles son las funciones de un profesor en Nivel Medio/Secundaria y en Nivel Superior/Terciaria y Universitaria” (Pre-Test y Post-Test), que conforman una indagación sobre *Conceptualizaciones sobre el Aprender, sobre el Enseñar, sobre el Aprendizaje de la Enseñanza y sobre el rol del Profesor de Psicología en los diferentes Niveles Educativos*, construída por el equipo docente y el equipo de investigación mancomunadamente (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González et al., 2007). Para el presente trabajo de Tesis, se seleccionaron las preguntas y respuestas referidas al aprender y al enseñar. La finalidad ha sido triangular diferentes métodos de indagación de MMS, que apuntan al estudio de procesos cognitivos de recuperación mnésica y conceptualización que tienen características diferentes entre sí y vinculaciones disímiles con la apropiación del rol docente.

## **Parte III**

### **1. Resultados**

Los resultados hallados buscan dar respuesta al **objetivo general** de esta investigación: describir y caracterizar los modelos mentales de intervención profesional para el análisis y la resolución de problemas situados en contexto educativo y las conceptualizaciones acerca del aprender y el enseñar, que construyen Profesores de Psicología en Formación, en el trayecto de la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología, en el Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El análisis de las respuestas de la muestra al Cuestionario de Modelos Mentales Situacionales de los Profesores de Psicología en Formación Inicial dará cuenta de los cambios generados entre la apertura de la cursada – abril de 2009 - y la finalización de la misma – noviembre de 2009 -.

#### **1.1 Caracterización de Modelos Mentales Situacionales de Profesores de Psicología en Formación Inicial, para el análisis y la resolución de problemas en contextos educativos.**

A los fines de proporcionar respuesta a los **objetivos específicos** de indagar la presencia de cambios en los modelos mentales situacionales para el abordaje de problemas de intervención docente y caracterizar posibles cambios hallados en los modelos mentales situacionales para el abordaje de problemas de intervención docente, entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa de los Profesores de Psicología en Formación en la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología; se aborda el análisis de las respuestas obtenidas, en ambos momentos, a través de los cuestionarios administrados a los Profesores de Psicología en Formación Inicial (N= 59). Se presentan los datos relativos a la máxima frecuencia de respuestas en cada Eje y se despliegan las diferencias estadísticamente más significativas, entre Pre-Test y Post-Test, con un porcentaje no menor a 10%.

#### **DIMENSIÓN SITUACION PROBLEMA**

**Eje 1 - “De la simplicidad a la complejidad de los problemas”.** Se observan algunas diferencias significativas en los Estudiantes del Profesorado de Psicología entre el Pre-Test y Post-Test. En el Pre-test la mayor concentración de

respuestas se sitúa en el indicador (3) *“Recortan un problema complejo, multidimensional”* (49,2% al inicio y 30,5% al cierre). En el Post-test la mayor concentración de respuestas se ubica en el indicador (4) *“Recortan un problema complejo con interrelación entre factores y dimensiones diferentes”* (33,9% al inicio y 62,7% al cierre).

El tránsito por la experiencia de la práctica docente parece favorecer una perspectiva más compleja, multidimensional del hecho educativo en el Estudiantado del Profesorado de Psicología, ya que enuncia mayoritariamente interrelaciones entre factores y dimensiones de la situación problema planteada.

**Eje 2 - “De la descripción a la explicación del problema”.** Se observan algunas diferencias significativas en los Estudiantes del Profesorado de Psicología entre el Pre-Test y Post-Test. En Pre-Test y Post-Test la mayoría de las respuestas se concentra en el indicador (3) *“Enuncian inferencias más allá de los datos”* (52,5% al inicio y 50,8% al cierre). Disminuyen significativamente las respuestas de indicador (2) *“Describen el problema sin explicarlo”*, (22% al inicio y 10% al cierre). Se presenta un incremento significativo de respuestas en el indicador (4) *“Formulan una hipótesis sobre causas, factores o razones del problema”*, (25,4% al inicio y 39% al cierre).

Al cierre del trayecto por la práctica docente, si bien la mayoría de los Estudiantes del Profesorado mencionan inferencias, se presenta un aumento significativo de quienes formulan hipótesis sobre el problema, lo que constituye un enriquecimiento en relación a la tarea del profesor de psicología.

**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”.** Se observan diferencias significativas entre el Pre-Test y el Post-Test. Al cierre, no aparecen respuestas en el indicador (1) *“Recortan problemas inespecíficos”* y disminuyen significativamente las respuestas en el indicador (2) *“Recortan problemas específicos con relación a la intervención de un Profesor”* (55,9% al inicio, mayoría en Pre-test, y 40,7% al cierre). El indicador (3) *“Recortan problemas específicos con relación a la intervención de un profesor de psicología en un determinado campo de conocimientos y actuación profesional de la enseñanza de la disciplina”* concentra la mayoría de respuestas en Post-Test (42,4 %). Presentan diferencias significativas las respuestas situadas en el indicador (4) *“Recortan problemas específicos con relación a la intervención de un profesor de psicología”*

*en un determinado campo de actuación profesional y conocimientos de la enseñanza de la psicología con apertura a la intervención de otras disciplinas”, (3,4% al inicio y 13,6% al cierre).*

Este cambio, al cierre de la experiencia de la práctica docente, señala la diferenciación entre el rol del profesor de psicología y el rol del psicólogo, que en esta muestra, no se reduce a la diferencia psicólogo-profesor, sino que incluye la especificidad del profesor de psicología en la delimitación diferencial no sólo con otras funciones del psicólogo, sino también con otros profesores.

**Eje 4 - “Historización y mención de antecedentes históricos del problema”**, aparecen diferencias significativas entre el Pre-test y el Post-test, en dos direcciones o niveles de cambio diferentes. Se reducen significativamente las respuestas en el indicador (1) *“No se mencionan antecedentes históricos del problema”* (33,9% al inicio y 22% al cierre) y se incrementan las situadas en el indicador (2) *“Mencionan un antecedente del problema”*, (16,9% al inicio y 32,2% al cierre). Se reducen significativamente las respuestas situadas en el indicador (3) *“Mencionan diversos antecedentes del problema sin interrelacionarlos”* (25,4% al inicio y 11,9% al cierre) y se incrementan las situadas en el indicador (4) *“Mencionan diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí”* (23,7% al inicio y 30,5% al cierre), apareciendo respuestas en el (5) *“Mencionan diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial”* (3,4% al cierre).

Para los docentes es de vital importancia la observación y registro del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, para comprender su construcción de conocimientos; en tal sentido, la historización es un elemento clave para la evaluación.

**Eje 5 - “Relaciones causales en el planteo del problema”**. En Pre-test y Post-test, la mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (3) *“Denotan multidireccionalidad en la relación de causas y efecto/s”* (59,3% al inicio y 55,9% al cierre), Se presenta un cambio en el indicador (4) *“Denotan relaciones causales multidireccionales en cadena”*, (8,5% al inicio y 18,6% al cierre).

Los futuros profesores complejizan la perspectiva respecto de las relaciones causales de la situación problema, lo que involucra un enriquecimiento de su mirada sobre la multiplicidad de variables que atraviesan lo educativo en los espacios áulicos.

**Eje 6 - “Del realismo al perspectivismo en el enfoque del problema”.** Los cambios entre el Pre-Test y el Post-Test no alcanzan significatividad estadística en relación a los parámetros señalados (10 % de diferencia). Merece destacarse, sin embargo, que la mayor concentración de respuestas se sitúa en ambas tomas en el indicador (4) “*Denotan perspectivismo y descentración de una única perspectiva en el enfoque del problema*” (59,3% al inicio y 57,6% al cierre), con la aparición, en el Post-Test, de respuestas en el indicador (5) “*Desarrollan un análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver el problema*” (5,1%).

Los resultados se relacionan con la posibilidad de reconocer la complejidad del hecho educativo y la multidireccionalidad de relaciones causales, a partir de la consideración de diferentes puntos de vista, miradas, voces, perspectivas, en el enfoque del problema situado.

**Eje 7 - “Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad en la ubicación del problema”.** Se presentan algunas diferencias significativas entre Pre-Test y Post-Test. En ambas tomas, la mayor concentración de respuestas se ubica en el indicador (4) “*El problema presenta la combinación de factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos intra e intersistémicos*” (49,2% al inicio y 52,5% al cierre). Disminuyen significativamente las respuestas situadas en el indicador (2) “*Presentan tendencia a la personalización del problema más allá de los factores estructurales y colectivos*” (16,9% al inicio y 6,8% al cierre).

La experiencia de la práctica docente en contextos áulicos puede favorecer la disminución de la personalización del problema, como así también de la “definición exclusivamente social” del mismo, desarrollando la articulación de factores subjetivos con tramas de conflictos y tensiones inter e intrasistémicos, singularidades y regularidades individuales y grupales.

## **DIMENSIÓN INTERVENCIÓN PROFESIONAL**

**Eje 1 - “Quién/quienes deciden la intervención”.** Se observan diferencias estadísticamente significativas, de acuerdo a los parámetros enunciados (10 %), entre el Pre-test y el Post-test.. La mayor concentración de respuestas se sitúa en ambas tomas en el indicador (3) “*La decisión sobre la intervención está situada unilateralmente en el agente Profesor de Psicología*”, (54,2% al inicio y al cierre). Aumenta significativamente en el Post-Test la cantidad de respuestas en el indicador

(5) *“La decisión sobre la intervención es construida y tomada por el agente profesor de psicología conjuntamente con otros agentes”* (1,7% al inicio y 16,9% al cierre).

El tránsito por las prácticas de enseñanza en instituciones educativas puede posibilitar la apropiación del rol del profesor de Psicología en la decisión sobre la intervención en situaciones-problema de contextos áulicos. En la mitad de la población consultada, se sostiene la idea de una intervención situada unilateralmente en el agente Profesor de Psicología, pero se presenta un interesante giro, ya que para una parte de la población, al cierre, la decisión sobre la intervención es construida y tomada por el agente profesor de psicología conjuntamente con otros agentes.

**Eje 2 - “De lo simple a lo complejo en las acciones de intervención”.** Se presentan cambios entre el Pre-Test y el Post-Test. En el Pre-Test, la máxima concentración de respuestas se sitúa en el indicador (3) *“Se indican acciones puntuales sin articulación entre si”* (54,2% al inicio y 23,7% al cierre). En el Post-Test; la máxima concentración de respuestas se sitúa en el indicador (4) *“Se indican acciones diferenciadas y articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención”* (28,8% al inicio y 54,2% al cierre).

La experiencia de las prácticas de enseñanza implica la intervención del “practicante” y en tal sentido, puede posibilitar a los profesores de Psicología en formación, construir una mirada más compleja y articulada sobre las acciones que conforman la intervención docente.

**Eje 3. “Un agente o varios en la intervención”.** Se presentan algunos cambios significativos entre el Pre-test y el Post-Test. En el Pre-Test, la máxima concentración de respuestas se sitúa en el indicador (4) *“Indican la actuación del Profesor de Psicología y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención”*, (50,8% al inicio y 33,9% al cierre). En el Post- Test, la máxima concentración de respuestas se sitúa en el indicador (3) *“Indican la actuación de un solo agente: el profesor de psicología”* (44,1% al inicio y 47,5% al cierre). Se presentan diferencias significativas en las respuestas del indicador (5) *“Indican la actuación del Profesor de Psicología y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención”* (3,4% al inicio y 16,9% al cierre).

Respecto de la actuación de un agente o varios en la intervención, parecería que la instalación en el dispositivo escolar de los profesores en formación puede contribuir a su percepción de la participación unilateral del docente en las intervenciones áulicas, invisibilizándose aspectos inherentes a la participación de

otras agencias o factores, que operan o no conjuntamente en las acciones desplegadas en la intervención docente.

**Eje 4 - “Objetivos de la intervención”.** Se presentan cambios significativos, en relación a los parámetros enunciados (10%) entre el Pre-Test y el Post-Test. En el Pre-Test, la máxima concentración de las respuestas se sitúa en el indicador (3), “*Las acciones están dirigidas a un objetivo único*”, (49,2% al inicio y 37,3% al cierre). En el Post-Test, la máxima concentración de respuestas se sitúa en el indicador (4) “*Presentan diferentes objetivos articulados antes de la intervención*”, (40,7% al inicio y 55,9% al cierre).

La mayoría de los profesores en formación encuestados identifica diferentes objetivos articulados y planteados antes de la intervención; la planificación sistemática y la previsión del desarrollo de la actividad parece desarrollarse. .

**Eje 5 - “Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales como destinatario o foco de la intervención”.** No se presentan cambios significativos, en relación a los parámetros enunciados (10%) entre el Pre-Test y el Post-Test. En ambas tomas, la máxima concentración de las respuestas se sitúa en el indicador (3) “*Mencionan acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales, sucesivamente considerados, pero no articulados en simultaneo*” (35,6% al inicio y 37,3 % al cierre).

Los datos recogidos señalan que no se presentan cambios significativos en este Eje entre el inicio y el cierre de las prácticas de enseñanza. Se observan en las narrativas de los sujetos encuestados mayoritariamente acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares y/o dispositivos institucionales, sucesivamente considerados y no simultáneamente articulados.

**Eje 6 - “Intervención como acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas”.** No se presentan cambios significativos, en relación a los parámetros enunciados (10%) entre el Pre-Test y el Post-Test. Disminuyen significativamente las respuestas del indicador (2) “*Enuncian acción indagatoria y de ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas*”, (15,3% al inicio y 5,1% al cierre). La máxima concentración de las respuestas se sitúa en el Pre-Test en el indicador (4) “*Enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas*”, (42,4 % al inicio y 37,3% al cierre), y en el Post-Test, en el indicador (3) “*Enuncian acción indagatoria sin ayuda a los actores para resolver problemas o*

*acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin indagación antes, durante ni después de la intervención*”, (33,9% al inicio y 42,4 % al cierre). Merece señalarse – aunque no se encuentra en los márgenes de los parámetros enunciados -, que, sólo en el Post-Test, aparecen respuestas en el indicador (5) *“Enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con articulación en simultáneo y en sucesión temporal, según la ponderación relativa al contexto”* (8,5%).

Las respuestas recogidas con mayor frecuencia enuncian una acción indagatoria sin ayuda a los actores para resolver problemas o bien una acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin indagación antes, durante o después de la intervención. Pero una parte de la población, si bien no significativa estadísticamente, parece al cierre de la experiencia haber aprovechado la observación y entrevista diagnóstica del grupo clase para ajustar el proceso de planificación a la población con la que va a trabajar.

**Eje 7 - “Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional”.** Se presentan cambios significativos, en relación a los parámetros enunciados (10%) entre el Pre-Test y el Post-Test. Disminuyen significativamente las respuestas situadas en el indicador (2) *“La intervención es pertinente con respecto al problema, sin especificidad del rol docente en la intervención”*, (16,92% al inicio y 6,8% al cierre). En el Pre-Test, la máxima concentración de respuestas se sitúa en el indicador (3) *“La intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol de Profesor”* (42,4% al inicio y 40,7% al cierre), mientras en el Post-Test, se sitúa en el indicador (4) *“La intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol de Profesor de Psicología, con alguna referencia al marco teórico o/y modelos de trabajo en el campo”* (30,5% al inicio y 49,2% al cierre).

Las prácticas docentes parecen favorecer la apropiación de formas de intervención respecto de un problema, desde la especificidad y pertinencia del rol del profesor de Psicología, con la especificidad de modelos de trabajo en el campo de la Enseñanza de la Psicología.

**Eje 8 - “Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención”.** Se presentan cambios significativos, en relación a los parámetros enunciados (10%) entre el Pre-Test y el Post-Test.. Disminuyen significativamente en el Post-Test, las respuestas situadas en el indicador (2) *“Presentan valoraciones*

*polarizadas con respecto a la actuación docente: agentes demonizados, peyorizados, idealizados, y/o destinatarios victimizados, impotentes, pasivos o dañado*”, (15,3% al inicio y 1,7% al cierre. También disminuyen significativamente en el Post-Test las respuestas situadas en el indicador (3) *“Presentan des-implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología o sobre-implicación, sobre-identificación o confusión del relator con respecto a la actuación profesional del Profesor de Psicología”* (33,3% al inicio y 15,3% al cierre). La máxima concentración de las respuestas se sitúa en ambas tomas en el indicador (4) *“Presentan la implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología, con distancia y objetividad en la apreciación”*, con un giro estadísticamente muy significativo entre el 49,2% al inicio y el 76,3% al cierre.

Es importante el incremento de las respuestas que al finalizar las prácticas de la enseñanza señalan implicación y distancia en la intervención docente, inclusive con la presencia de algunas – fuera de los parámetros enunciados -, que al cierre de la experiencia denotan pensamiento crítico y apertura a nuevas alternativas.

## **DIMENSIÓN HERRAMIENTAS**

**Eje 1 - “Una o varias herramientas vinculadas a una o varias dimensiones del problema y de la intervención”.** Se presentan cambios significativos, en relación a los parámetros enunciados (10%) entre el Pre-Test y el Post-Test. En ambas tomas, la mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (4): *“Mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema”*, con modificaciones significativas entre el Pre-Test y el Post-Test (37,3% al inicio y 50,8% al cierre).

El cambio es significativo porque se incrementa el número de sujetos que genera respuestas vinculadas a la complejidad y al perspectivismo en las herramientas que se utilizan en la intervención, articuladas a las diferentes dimensiones de la situación-problema y de la intervención.

**Eje 2 - “Carácter genérico o específico de las herramientas”.** Se presentan cambios significativos, en relación a los parámetros enunciados (10%) entre el Pre-Test y el Post-Test. Disminuyen significativamente las respuestas situadas en el indicador (1) *“Mencionan herramientas sin especificidad con relación al profesor de Psicología”* (16,9% al inicio y 5,1% al cierre) y en el indicador (2) *“Mencionan herramientas específicas del rol del Profesor, pero sin especificidad con relación a*

*los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina*”, (47,5% al inicio y 33,9 % al cierre). Se incrementan significativamente las respuestas situadas en el indicador (3), *“Las herramientas son específicas del rol del Profesor de Psicología y se vinculan a los modelos de trabajo del área”*, (22 % al inicio y 35,6 % al cierre) y en el indicador (4) *“Las herramientas se vinculan al rol del Profesor de Psicología y al área o campo de Enseñanza de la Psicología, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso”*, (11,9 % al inicio y 25,4% al cierre).

En este eje, se presenta un cambio en el desplazamiento de la concentración de repuestas hacia indicadores de mayor complejidad, en lo que respecta a la especificidad de las herramientas con relación al campo de trabajo y al marco teórico que fundamenta su utilización.

## **DIMENSIÓN RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN DEL ÉXITO O FRACASO A CAUSAS O CONDICIONES.**

**Eje 1. “Resultados y atribución unívoca o múltiple”.** Se presentan escasos cambios significativos, en relación a los parámetros enunciados (10%) entre el Pre-Test y el Post-Test. Las respuestas situadas en el indicador (3) *“Mencionan resultado/s con atribución unívoca a una sola condición – competencia del agente, intervención, contexto, dimensión interpersonal, o intrapsíquica -”*, concentran la máxima frecuencia en ambas tomas (54,2 %, al inicio y 42,4% al cierre). Se denota incremento significativo de las respuestas situadas en el indicador (4) *“Mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones de las mencionadas”* (15,3% al inicio y 27,1% al cierre)

El eje manifiesta escaso desplazamiento de la concentración de repuestas hacia indicadores de mayor complejidad entre el inicio y el cierre del trayecto curricular de las prácticas de la enseñanza. Los docentes en formación inicial, una vez que han finalizado sus prácticas de enseñanza, parecen seguir atribuyendo en su mayoría, a una sola condición de la situación los resultados obtenidos, si bien crece el número de sujetos que puede dar cuenta de al menos dos condiciones.

**Eje 2: “Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención”.** Se presentan escasos cambios significativos, en relación a los parámetros enunciados (10%) entre el Pre-Test y el Post-Test .En el indicador (3) *“Mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención”*, se presenta la máxima concentración de respuestas en ambas

tomas (64,4% al inicio y 50,8% al cierre). Se observa un incremento significativo de las respuestas en el indicador (4) “*Mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad*”, (16,9% al inicio y 28,8% al cierre).

En este eje, se manifiestan cambios significativos entre el inicio y el cierre de la experiencia de las prácticas docentes, con el desplazamiento de la concentración de repuestas hacia indicadores de mayor consistencia, pertinencia y sentido de realidad, en el cierre, en el análisis de resultados. Los profesores de Psicología en formación inicial, al finalizar la cursada, mencionan resultados y atribuciones consistentes con el problema y con la intervención, ponderados con sentido de realidad, incluso algunos – no incluidos en los parámetros enunciados- logran ponderarlos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores en interrelación.

## **1. 2 Caracterización de los Modelos Mentales de Intervención Profesional para el análisis y la resolución de problemas situados de Profesores de Psicología en Formación Inicial, diferenciando sujetos con experiencia en enseñar y sin experiencia**

A los fines de indagar si existen cambios en los Modelos Mentales Situacionales para el abordaje de “problemas de intervención docente”, entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa de los Profesores de Psicología en Formación, en la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología; se aborda el análisis de las respuestas obtenidas, en ambos momentos, a través de los cuestionarios administrados a los profesores de Psicología en formación inicial (N= 59), diferenciando el grupo de sujetos que posee experiencia previa de enseñar (N=33), de aquel cuya primera experiencia se realizará en las prácticas que proporciona la asignatura (N=26).

Estudios previos sobre la formación de Profesores de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras, a cargo de S.C. Finkelstein, indagaron fenómenos que emergen de las características particulares de la población, compuesta en su mayoría por Licenciados en Psicología que ya se desempeñaban como docentes, con una pequeña proporción de estudiantes que aún no habían egresado de la Licenciatura. En el análisis de los resultados hallados, se afirmaba que esa característica de la población generaba efectos concretos y diferenciales en su

proceso de formación. Por ello, se consideró relevante comparar al interior de la cohorte si aparecen o no diferencias entre los grupos de sujetos con experiencia docente previa y sin experiencia docente previa.

Se trabajan los datos relativos a la máxima frecuencia de respuestas en cada Eje de cada Dimensión y, dentro de cada Eje, se describen los Indicadores que presentan diferencias estadísticamente significativas entre Pre-Test y Post-Test. Se describen las diferencias entre los dos grupos, con y sin experiencia previa, en cuanto a los cambios entre Pre-Test y Post-Test, con un porcentaje no menor a 10%.

### **DIMENSION SITUACION PROBLEMA**

En **Eje 1: “De la simplicidad a la complejidad de los problemas”**, no se presentan diferencias significativas entre ambos grupos en los cambios entre inicio y cierre de la experiencia: en ambos grupos, la mayor concentración de respuestas de los Estudiantes del Profesorado, tanto con como sin experiencia previa en enseñar, se encuentra en el Pre-Test en el indicador (3) *“Recortan un problema complejo, multidimensional”* y se ubica en el Post-Test en el indicador (4) *“Recortan un problema complejo con interrelación entre factores y dimensiones diferentes”*, y las diferencias no son significativas entre los dos grupos en los cambios entre el inicio y el cierre de la cursada (de 36,4%, en Pre-Test, a 63,6% en Post-Test, en grupo con experiencia previa y de 30,8 % a 61,5 %, en grupo sin experiencia previa).

En **Eje 2: “De la descripción a la explicación del problema”**, no se presentan diferencias significativas entre ambos grupos en los cambios entre inicio y cierre de la experiencia. Disminuyen significativamente las respuestas de indicador (2) *“Describen el problema sin explicarlo”*, en ambos grupos – con y sin experiencia previa -, y no hay diferencias estadísticamente significativas entre ellos en cuanto a los cambios Pre-Test/Post-Test. Se presenta un incremento significativo de respuestas en el indicador (4) *“Formulan una hipótesis sobre causas, factores o razones del problema”*, en ambos grupos de sujetos, luego de la experiencia de prácticas, sin diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en cuanto a los cambios Pre-Test/Post-Test.

En **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”**, se observan diferencias significativas entre ambos grupos de Estudiantes del Profesorado: con y sin experiencia previa. En el indicador (2) *“Recortan problemas*

*específicos con relación a la intervención de un Profesor”*, las respuestas de los Estudiantes del Profesorado con experiencia previa son del 51,5%, en el Pre-Test, y del 39,4%, en el Post-Test, mientras que en los que no poseen experiencia previa, son del 61,5% en el Pre-Test y del 42% en el Post-Test; es decir que la disminución de las mismas es más significativa en el grupo sin experiencia. El indicador (3) *“Recortan problemas específicos con relación a la intervención de un profesor de psicología en un determinado campo de conocimientos y actuación profesional de la enseñanza de la disciplina”* concentra la máxima frecuencia de respuestas en el Post-test de los sujetos sin experiencia previa, aumentando entre el inicio y el cierre (de 34,6% en el Pre-Test, pasa al 50%, en el Post-Test); mientras que en el grupo con experiencia previa, disminuye del 42,4% en el Pre-Test y del 36,4% en el Post-Test. O sea que la diferencia en el cambio entre Pre-Test y Post-Test en ambos grupos es significativamente mayor en el grupo sin experiencia previa y tienen tendencia distinta. Por último, la frecuencia de las respuestas en indicador (4) *“Recortan problemas específicos con relación a la intervención de un profesor de psicología en un determinado campo de actuación profesional y conocimientos de la enseñanza de la psicología con apertura a la intervención de otras disciplinas”*, se incrementan significativamente en los Estudiantes del Profesorado con experiencia previa (3% en Pre-Test y 21,2% en Post-Test); mientras el porcentaje es idéntico en ambas tomas en el grupo sin experiencia previa (3,8%).

En **Eje 4: “Historización y mención de antecedentes históricos del problema”**, se presentan diferencias significativas entre los grupos de sujetos con experiencia previa y sin experiencia previa en los cambios entre Pre-Test y Post-Test. En el grupo con experiencia, la máxima concentración de respuestas se sitúa en el indicador (4) en el Post-Test (30,3%), mientras que en el grupo sin experiencia, en el Post-Test, la máxima concentración de respuestas se sitúa en el indicador (2) (42%). En el indicador (1) *“No se mencionan antecedentes históricos del problema”* no hay diferencias significativas en las respuestas de los Estudiantes del Profesorado con experiencia previa (27,3% en Pre-Test y 24,2% en Post-Test); mientras que en el grupo sin experiencia previa, la disminución es significativa (42,3% en Pre-Test a 19,2% en Post-Test). En el indicador (2) *“Mencionan un antecedente del problema”*, las respuestas del grupo con experiencia previa se incrementan (de 15,2 % en Pre-Test a 24,2% en Post-Test) y también en el grupo sin experiencia; pero una diferencia más significativa se presenta en este último (19,2 en Pre-Test a 42,3% en

Post-Test). En relación al indicador (3) *“Mencionan diversos antecedentes del problema sin interrelacionarlos”*, el grupo con experiencia previa presenta la máxima frecuencia de respuestas en el Pre-Test, disminuyendo en el Post-Test (de 33,3% a 18,2%); presentándose la misma tendencia en el grupo sin experiencia previa, (15,4% en Pre-Test y 3,8% en Post-Test), con diferencias significativas en los valores que presentan ambos grupos.

En **Eje 5: “Relaciones causales en el planteo del problema”** se presentan diferencias significativas entre los grupos de sujetos con experiencia previa y sin experiencia previa en los cambios entre Pre-Test y Post-Test. En el indicador (3) *“Denotan multidireccionalidad en la relación de causas y efecto/s”*, ambos grupos concentran la máxima frecuencia de respuestas antes y después de las prácticas, con diferencias significativas entre ambos: en el grupo con experiencia previa disminuye de 60,6% en Pre-Test a 51,5% en Post-Test y en el grupo sin experiencia previa aumenta de 57,7% en Pre-Test a 61,5% en Post-Test. En el indicador (4) *“Denotan relaciones causales multidireccionales en cadena”*, en ambos grupos hay giros significativos entre Pre-Test y Post-Test, pero sin diferencias significativas entre ambos.

En **Eje 6: “Del realismo al perspectivismo en el enfoque del problema”**, no se presentan diferencias significativas entre ambos grupos en los cambios entre Pre-Test y Post-Test. Las respuestas en el indicador (2) *“Dan una sola perspectiva del problema, como si fuera la “realidad””*, disminuyen en ambos grupos en porcentajes sin diferencias significativas entre Pre-Test y Post-Test.. El indicador (4) *“Denotan perspectivismo y descentración de una única perspectiva en el enfoque del problema”* es el que concentra máxima frecuencia de respuestas al inicio y al cierre de las prácticas en ambos grupos, sin diferencias significativas en los cambios entre Pre-Test y Post-Test entre ambos.

En **Eje 7: “Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad en la ubicación del problema”**, se presentan algunas diferencias significativas entre los dos grupos en cuanto a los cambios entre Pre-Test y Post-Test. El indicador (3) *“El enunciado del problema presenta la combinación de factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades”*, presenta la máxima frecuencia de respuestas en el Post-Test, en el grupo de sujetos sin experiencia previa (34,6% en el Pre-Test y 50% en el Post-Test), en tanto que en el grupo con experiencia previa,

disminuye la frecuencia de respuestas del 27,3% en el Pre-Test al 24,2% en el Post-Test. El indicador (4) *“El enunciado del problema presenta la combinación de factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos intra e intersistémicos”*, por otra parte, concentra la máxima frecuencia de respuestas en el grupo de sujetos con experiencia previa (54,5% en el Pre-Test y 60,6% en el Post-Test), mientras en el grupo sin experiencia previa, la frecuencia de respuestas es igual en ambas tomas (42,3% en Pre-Test y Post-Test).

### **DIMENSION INTERVENCION PROFESIONAL**

En **Eje 1: “Quién/quienes deciden la intervención”**, se presentan algunas diferencias significativas entre los dos grupos: con y sin experiencia previa. El indicador (2) *“La decisión sobre la intervención está situada fuera del agente Profesor de Psicología”*, presenta una disminución de respuestas entre Pre-Test y Post-Test en el grupo con experiencia previa, (de 15,2% a 3%), mientras que en el grupo sin experiencia previa, las respuestas aumentan ligeramente (de 3,8 a 7,7%). El indicador (3) *“La decisión sobre la intervención está situada unilateralmente en el agente Profesor de Psicología”*, presenta la máxima concentración de respuestas en ambas tomas y en ambos grupos, pero en el grupo con experiencia, aumentan de 42,4% en Pre-Test a 66,75 en Post-Test, y en el grupo sin experiencia disminuyen del 69,2% en Pre-Test al 38,5% en Post-Test. El indicador (4) *“La decisión sobre la intervención está situada en el agente Profesor de Psicología, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes”*, disminuyen significativamente las respuestas en el grupo con experiencia previa, (39,4% en Pre-Test a 21,2% en Post-Test), mientras en el grupo sin experiencia previa, se incrementan ligeramente las respuestas (de 19,2 % a 26,9%). En el indicador (5) *“La decisión sobre la intervención es construída y tomada por el agente Profesor de Psicología conjuntamente con otros agentes”*, no se presentan respuestas en el grupo con experiencia previa al inicio, apareciendo en el Post-Test el 9,1%: mientras que en el grupo sin experiencia previa, el incremento es de 3,8% en el Pre-Test al 26,9% en el Post-Test.

En **Eje 2: “De lo simple a lo complejo en las acciones de intervención”**, se presentan algunas diferencias significativas entre ambos grupos. El indicador (3) *“Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí”*, concentra la máxima frecuencia de respuestas en ambos grupos - con y sin experiencia previa - en el Pre-Test -: (de 51,5% en Pre-Test disminuye a 15,2% en Post-Test en el grupo con

experiencia y de 57,7% en Pre-Test disminuye a 34,6% en el grupo sin experiencia), con diferencias más significativas en el grupo con experiencia. El indicador (4) *“Se indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención”*, es el que concentra la máxima frecuencia de respuestas en ambos grupos en el Post-Test, sin diferencias significativas en cuanto a sus cambios entre el inicio y el cierre de la experiencia..

En **Eje 3: “Un agente o varios en la intervención”**, se presentan algunas diferencias significativas entre ambos grupos. El indicador (4) *“Indican la actuación del Profesor de Psicología y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención”*, presenta la máxima frecuencia de respuestas en el Pre-Test en el grupo con experiencia, disminuyendo significativamente en el Post-Test (de 60,6% a 42,4%). El indicador (5) *“Indican la actuación del Profesor de Psicología y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención”* presenta un incremento de respuestas en ambos grupos, entre el Pre-Test y el Post-Test (de 3% a 12% el grupo con experiencia; de 3,8% a 23,1% el grupo sin experiencia), de mayor significatividad en el grupo sin experiencia.

En **Eje 4: “Objetivos de la intervención”**, no se presentan diferencias significativas entre los dos grupos en los cambios entre Pre-Test y Post-Test. El indicador (3) *“Las acciones están dirigidas a un objetivo único”* concentra la máxima frecuencia en el Pre-Test y disminuye significativamente en el Post-Test, sin diferencias entre ambos grupos; mientras el indicador (4) *“Presentan diferentes objetivos articulados antes de la intervención”*, concentra la máxima frecuencia en el Post-Test en ambos grupos, sin diferencias significativas entre ambos grupos.

En **Eje 5: “Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales como destinatario o foco de la intervención”**, se presentan algunas diferencias significativas entre ambos grupos en los cambios Pre-Test/Post-Test. El indicador (2) *“Hay acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente”*, decrece en ambos grupos hacia el final de la cursada, de 24,2% a 21,2% en el grupo de sujetos con experiencia y de 42,3% a 26,9% en el grupo de sujetos sin experiencia (en el que se presentaba como mayor frecuencia al inicio). El indicador (3) *“Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo”*, que concentra la máxima frecuencia en sujetos con experiencia, al inicio, presenta cambios diferentes en ambos grupos. En el grupo con

experiencia previa, la frecuencia de respuestas decrece del 45,5% al 36,4%; mientras que en el grupo sin experiencia previa, las respuestas crecen del 23,1% al 38,5% tornándose en el post-test, el indicador de mayor concentración de respuestas. El indicador (4) *“Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares o dispositivos institucionales articulados en sucesivo y en simultáneo”*, presenta diferencias significativas entre ambos grupos, no tanto por las frecuencias como por su tendencia distinta: en el grupo con experiencia, se incrementa de 24% a 33% y en el grupo sin experiencia, disminuye de 30% a 23%.

En **Eje 6: “Intervención como acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas”**, se presentan algunas diferencias significativas entre ambos grupos en los cambios Pre-Test/Post-Test. El indicador (2) *“Enuncian acción indagatoria y de ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas”*, no presenta respuestas en el Post-Test en el grupo con experiencia previa, habiendo contado con 28% de respuestas en el Pre-Test, mientras que en el grupo sin experiencia previa, permanece igual la frecuencia de respuestas en Pre-Test y Post-Test (11,5%). El indicador (3) *“Enuncian acción indagatoria sin ayuda a los actores para resolver problemas o acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin indagación antes, durante ni después de la intervención”* presenta la máxima concentración de frecuencia de respuestas en el Post-Test, en el grupo con experiencia previa (de 30,3 % al inicio a 48,5% al cierre); mientras que presenta la máxima concentración de respuestas en el Pre-Test en el grupo sin experiencia y una ligera disminución en el Post-Test (de 38,5% a 34,6%). El indicador (4) *“Enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas”*, presenta un ligero incremento de frecuencia de respuestas en el grupo sin experiencia previa (de 34,6% en Pre-Test a 38,5% en Post-Test); mientras disminuye la frecuencia en el grupo con experiencia (de 48,5% en Pre-Test a 36,4% en Post-Test).

En **Eje 7: “Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional”**, no se presentan diferencias significativas entre ambos grupos en los cambios Pre-Test/Post-Test. El indicador (4) *“La intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol de Profesor de Psicología, con alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo en el campo o área de actuación de la Enseñanza de la Psicología”*, concentra la máxima frecuencia de respuestas en el Post-Test en ambos grupos – con

y sin experiencia previa -, sin diferencias significativas entre ambos grupos en relación al incremento de respuestas entre Pre-Test y Post-Test..

En **Eje 8: “Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención”**, se presentan algunas diferencias significativas entre los grupos con y sin experiencia previa, en cuanto a los cambios Pre-Test/Post-Test. En el indicador (3) *“Presentan des-implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología o sobre-implicación, sobre-identificación o confusión del relator con respecto a la actuación profesional del Profesor de Psicología”*, disminuye la frecuencia de respuestas en ambos grupos entre el inicio y el cierre de la cursada, pero mucho más significativamente en el grupo con experiencia que en el grupo sin experiencia (de 33,3% en Pre-Test a 3% en Post-Test en grupo con experiencia y de 34,6% en Pre-Test a 30,8% en Post-Test en grupo sin experiencia). El indicador (4) *“Presentan la implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología, con distancia y objetividad en la apreciación”*, concentra la máxima frecuencia de repuestas en ambos grupos y en ambas tomas, al cierre de la cursada, presentado un incremento mucho más significativo el grupo con experiencia previa que el grupo sin experiencia previa (51,5% en Pre-Test y 87,9% en Post-Test en grupo con experiencia y 46,2% en Pre-Test y 61,5% en Post-Test, en grupo sin experiencia).

### **DIMENSION HERRAMIENTAS**

En **Eje 1: “Una o varias herramientas vinculadas a una o varias dimensiones del problema y de la intervención”**. se presentan algunas diferencias significativas entre ambos grupos, en cuanto a los cambios Pre-Test/Post-Test. El indicador (3) *“Mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema o una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema”*, presenta la máxima concentración de frecuencia de respuestas al inicio de la cursada, en el grupo sin experiencia previa (disminuye de 46,2 % en Pre-Test a 26,9% en Post-Test); mientras que en el grupo con experiencia disminuye de 30,3% en Pre-Test a 27,3% en Post-Test; o sea con mayor significatividad, la disminución en el grupo sin experiencia previa. El indicador (4): *“Mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema”*, concentra la máxima frecuencia de respuestas en el grupo con experiencia previa al inicio y en ambos grupos al cierre, teniendo mayor significatividad el incremento en el grupo sin experiencia (de

45,5% a 51,5% en el grupo con experiencia y de 26,9% a 50% en el grupo sin experiencia).

En **Eje 2: “Carácter genérico o específico de las herramientas”**, se presentan algunas diferencias significativas entre grupo de sujetos con y sin experiencia previa, en cuanto a los cambios Pre-Test y Post-Test. El indicador (2) *“Mencionan herramienta/s específicas del rol del Profesor, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina”*, presenta la máxima concentración de frecuencia de respuestas en ambos grupos al inicio de la cursada, disminuyendo hacia el cierre en ambos grupos sin diferencias significativas entre ambos en la significatividad del cambio. El indicador (4) *“Mencionan herramientas específicas del rol de Profesor, con relación a modelos de trabajo del área de Enseñanza de la Psicología, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso”*, incrementa significativamente la frecuencia de respuestas en el grupo con experiencia entre el inicio y el cierre (de 9,1% en Pre-Test a 33,3% en Post-Test, máxima frecuencia); en tanto en el grupo sin experiencia se mantiene con igual proporción en ambas tomas (15,4% en Pre-Test y Post-Test).

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

En **Eje 1: “Resultados y atribución unívoca o múltiple”**, se presentan algunas diferencias significativas entre el grupo con experiencia previa y el grupo sin experiencia previa en los cambios Pre-Test/Post-Test. El indicador (2) *“Se mencionan resultado/s sin atribución”*, decrece en el grupo de sujetos con experiencia de enseñar, de 42,4 % a 24,4% y crece en el otro grupo de 15,4% a 30,8%. En relación al indicador (3) *“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”*, concentra el mayor número de respuestas en ambos grupos, en ambas tomas. En el grupo con experiencia disminuyen de 42,4% a 39,4%; mientras que en el grupo sin experiencia disminuyen de 69,2% a 46,2% hacia el cierre de la cursada. El indicador (4) *“Mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones de las mencionadas”*, incrementa la frecuencia de

respuestas en ambos grupos (de 15,2 % a 33,3% en el grupo con experiencia y de 15,2% a 19,2% en el otro).

En **Eje 2: “Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención”**, se presentan algunas diferencias significativas entre grupo de sujetos con y sin experiencia previa, en cuanto a los cambios Pre-Test y Post-Test. El indicador (2) *“Menciona/n resultado/s, no atribución, pero el resultado es consistente con el problema y con la intervención”*, disminuye la frecuencia de respuestas en el grupo con experiencia (de 21,2% en Pre-Test a 6,1% en Post-Test) y se incrementa la frecuencia en el grupo sin experiencia, (de 11,5% en Pre-Test a 26,9% en Post-Test). El indicador (3) *“Mencionan resultado/s pero no atribución, y los resultados son ponderados con sentido de realidad con relación al problema y la intervención”*, concentra la máxima frecuencia de respuestas en ambas tomas en los dos grupos, con una disminución más significativa de la frecuencia en el grupo sin experiencia previa entre el inicio y el cierre (de 60,6% en Pre-Test a 51,5% en Post-Test, en grupo con experiencia y de 69,2% en Pre-Test a 50% en Post-Test, en grupo sin experiencia). El indicador (4) *“Mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad”*, se incrementa significativamente la frecuencia entre inicio y cierre en grupo con experiencia (15,2% en Pre-Test y 39,4% en Post-Test); mientras en el grupo sin experiencia disminuye la frecuencia de respuestas de 19,2% en Pre-Test a 15,4% en Post-Test.

### **1. 3 Caracterización de los Modelos Mentales de Intervención Profesional para el análisis y la resolución de problemas situados en contexto educativo de Profesores Tutores de Profesores de Psicología en Formación Inicial**

Se presentan a continuación, los resultados obtenidos con los Cuestionarios MMS administrados a los profesores tutores de “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza”, (N=24), formadores de los Profesores de Psicología en Formación Inicial. Los mismos fueron encuestados en el ciclo lectivo de 2007; todos continuaban en su función de tutores en 2009. Se presentan los resultados correspondientes a la máxima concentración de respuestas y a los indicadores que concentran más del 15 % de respuestas.

## **DIMENSIÓN SITUACION PROBLEMA**

**Eje 1 - “De la simplicidad a la complejidad de los problemas”.** En el indicador (5) *“Recortan un problema complejo, con interrelación entre factores y dimensiones, que incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales”*, se presenta la máxima concentración de respuestas, del 50 %, mientras que el 41,7 % de las respuestas se sitúa en el indicador (4) *“Recortan un problema complejo con interrelación entre factores y dimensiones diferentes”*.

**Eje 2 - “De la descripción a la explicación del problema”.** Un 29,2% de las respuestas se sitúa en el indicador (3) *“Enuncian inferencias más allá de los datos”*. La mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (4) *“Formulan una hipótesis sobre causas, factores o razones del problema”*, con el 62,5 %.

**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”.** El indicador (2) *“Recortan problemas específicos con relación a la intervención de un Profesor”* concentra el 16,7 % de las respuestas. El indicador (3) *“Recortan problemas específicos con relación a la intervención de un profesor de psicología en un determinado campo de conocimientos y actuación profesional de la enseñanza de la disciplina”* concentra la máxima frecuencia de respuestas, 33,3 %, y el indicador (4) *“Recortan problemas específicos con relación a la intervención de un profesor de psicología en un determinado campo de actuación profesional y conocimientos de la enseñanza de la psicología con apertura a la intervención de otras disciplinas”*, el 29,2 % de las respuestas.

**Eje 4 - “Historización y mención de antecedentes históricos del problema”.** En el indicador (1) *“No se mencionan antecedentes históricos del problema”*, se presentan 41,7 % de respuestas, la máxima frecuencia. En el indicador (2) *“Mencionan un antecedente del problema”*, lo mismo que en el indicador (4) *“Mencionan diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí”*, se sitúa el 25 % de respuestas.

**Eje 5 - “Relaciones causales en el planteo del problema”.** En el indicador (3) *“Denotan multidireccionalidad en la relación de causas y efecto/s”*, se sitúa el 33,3 % de respuestas y en el indicador (4) *“Denotan relaciones causales multidireccionales en cadena”*, se sitúa la mayor concentración de las mismas, el 37,5%.

**Eje 6 - “Del realismo al perspectivismo en el enfoque del problema”.** El indicador (3) *“La creencia o la duda de la única perspectiva se basa en un conocimiento científico de la disciplina, más allá del “sentido común”*”, alcanza 37,5 % de respuestas; el (4) *“Denotan perspectivismo y descentración de una única perspectiva en el enfoque del problema”*”, concentra la máxima frecuencia de respuestas, el 54,2 %.

**Eje 7- “Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad en la ubicación del problema”.** En el indicador (3) *“Combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales que dan cuenta de regularidades y diversidades”*, se sitúa el 25 %. En el indicador (4) *“Combinan factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos intra e intersistémicos”*”, se sitúa la máxima concentración de respuestas, el 54,2 %, mientras que en el indicador (5) *“Combinan factores subjetivos e interpersonales con conflictos y tensiones intra e intersistémicos, y dilemas éticos”*”, se sitúa un 16,7 %.

## **DIMENSIÓN INTERVENCIÓN PROFESIONAL**

**Eje 1 – “Quién/quienes deciden la intervención”.** La mayor concentración de las respuestas se sitúa en el indicador (4) *“La decisión sobre la intervención está situada en el agente Profesor de Psicología, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes”*”, con el 50 %, y en el indicador (3) *“La decisión sobre la intervención está situada unilateralmente en el agente Profesor de Psicología”*”, se sitúa el 29,2 %.

**Eje 2 - “De lo simple a lo complejo en las acciones de intervención”.** En el indicador (3) *“Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí”*”, se sitúa el 20,8 % de las respuestas, en tanto en el indicador (4) *“Se indican acciones diferenciadas y articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención”*”, se sitúa la mayor concentración de respuestas, el 62,5 %; mientras que en el indicador (5) *“Se indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención”*”, se sitúa el 21,4%.

**Eje 3 – “Un agente o varios en la intervención”.** En el indicador (3) *“Indican la actuación de un solo agente: el profesor de psicología”*”, se sitúa el 29,2 % de las respuestas. En el indicador (4) *“Indican la actuación del Profesor de Psicología y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención”*”, se sitúa la máxima concentración de las respuestas, el 50 %

**Eje 4 – “Objetivos de la intervención”.** En el indicador (3) *“Las acciones están dirigidas a un objetivo único”*, se sitúa el 37,5%; en tanto la mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (4) *“Presentan diferentes objetivos articulados antes de la intervención”*, con el 58,3%.

**Eje 5 – “Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales: dirección/es de la intervención”** En el indicador (3) *“Mencionan acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo”*, se sitúa el 25 %; mientras en el indicador (4) *“Mencionan acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculares y dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados”*, se sitúa la mayor concentración de respuestas, 54,2 %.

**Eje 6 – “Intervención como acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas”.** En el indicador (3), *“Enuncian acción indagatoria sin ayuda a los actores para resolver problemas, o bien acción de ayuda sin indagación antes, durante ni después de la intervención”*, se sitúa el 37,5 % de las respuestas. En el indicador (4), *“Enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas”*, se sitúa la máxima concentración de respuestas, el 54,2 %.

**Eje 7 – “Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional”.** La máxima frecuencia se sitúa en el indicador (3) *“La intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol de Profesor”*, con 45,8 %; y en el indicador (4) *“La intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol de Profesor de Psicología, con alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo en el campo o área de actuación de la Enseñanza de la Psicología”*, se sitúa el 33,3 %.

**Eje 8 – “Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención”.** En el indicador (3) *“Des-implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología o sobre-implicación, sobr-eidentificación o confusión del relator con respecto a la actuación profesional del Profesor de Psicología”*, se sitúa el 16,7 %. En el indicador (4) *“Implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología, con distancia y objetividad en la apreciación”*, se concentra el mayor número de respuestas, con el 79,2 %.

## **DIMENSIÓN HERRAMIENTAS**

**Eje 1 - “Una o varias herramientas vinculadas a una o varias dimensiones del problema y de la intervención”.** En el indicador (3), “*Mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema*”, se sitúa el 25 % de las respuestas; en el indicador (4), “*Mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema*”, se sitúa la máxima concentración de respuestas, con el 37,5 %.

**Eje 2 – “Carácter genérico o específico de las herramientas”.** En el indicador (2), “*Mencionan herramienta/s específicas del rol del Profesor, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina*”, se sitúa el 16,7 % de respuestas; en el indicador (3) “*Mencionan herramientas específicas del rol del Profesor de Psicología que se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina*”, se sitúa el 20,8 %. En el indicador (4) “*Mencionan herramientas específicas del rol de Profesor de Psicología que se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Psicología, con alguna fundamentación teórica de su uso*”, se sitúa la máxima concentración de respuestas, con el 41,7 %.

## **DIMENSIÓN RESULTADOS Y ATRIBUCION DE CAUSAS DE ÉXITO O FRACASO**

**Eje 1 - “Resultados y atribución unívoca o múltiple”.** En el indicador (3) “*Mencionan resultado/s con atribución unívoca a una sola condición – competencia del agente, intervención, contexto, dimensión interpersonal, o intrapsíquica -*” se sitúa el 20,8 % de las respuestas y el 16,7 % se sitúa en el indicador (2), “*Mencionan resultado/s sin atribución*”. La máxima concentración de respuestas se sitúa en el indicador (4) “*Mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones de las mencionadas*”, con el 50 %.

**Eje 2 - “Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención”.** En el indicador (2), “*Mencionan resultado/s y atribución, sin consistencia con el problema /o con la intervención*”, se sitúa el 20,8 % de las respuestas. En el indicador (3) “*Mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención*”, se sitúa el 16,7 % de las respuestas. La máxima concentración de las respuestas se sitúa en el indicador (4)

*“Mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad”, con el 54,2 %.*

## **2.1. Descripción e Indagación de Cambios en las Conceptualizaciones de enseñar y aprender.**

### **2.1.1 Cambios en las Conceptualizaciones de enseñar**

En respuesta al objetivo de indagar la presencia de cambios en las conceptualizaciones sobre el enseñar y aprender entre al inicio y el cierre del cursado de la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología, se presentan las modificaciones halladas entre el Pre-Test y el Post-Test en las conceptualizaciones sobre el enseñar, frente a la pregunta “Según su opinión, ¿qué es enseñar?” formulada al inicio y al cierre de la experiencia.

Se abordan categorías construidas para identificar y agrupar las diferentes conceptualizaciones del enseñar, sobre las respuestas de 110 sujetos, al inicio y 88 al cierre del cursado de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Psicología, cohorte 2009.

Para el análisis cualitativo, se utiliza el “análisis de contenido” (Bardin, 1986), construyendo categorías mediante clasificación analógica y progresiva de elementos, que provienen del reagrupamiento progresivo de categorías de generalidad más débil.

Ordenadas de mayor a menor frecuencia de presentación en el pre-test, ellas son (ver tabla 1): I – Transmitir contenidos o conocimientos (ej.: “Enseñar es transmitir un saber o conocimiento a otro que no lo posee. Esto no implica que el otro lo adquiera. La enseñanza puede ser internacional o no”); II – Favorecer aprendizajes (ej.: “Enseñar es crear las condiciones para que el aprendiz o alumno adquiera los conocimientos o las habilidades para aprender”); III – Interactuar, intercambiar conocimientos y experiencias (ej.: “Es construir con otro: tomando sus experiencias previas y aportar desde el lugar de docente sus experiencias de aprendizaje más allá de los contenidos a transmitir”); IV – Acompañar, ayudar, guiar (ej.: “Colaborar y acompañar a un sujeto en el camino que es el de adquirir, construir y reconstruir conocimientos formales e informales”); V - Brindar herramientas (ej.: “Enseñar implica una relación asimétrica, donde alguien traspasa al otro un saber. Pero esto no significa una transmisión, sino brindar herramientas al alumno para que éste aprenda a aprender”); VI – Contribuir al desarrollo de capacidades,

actitudes o competencias (ej.: “Es poder funcionar como andamio hacia el cumplimiento de objetivos que apuntan al desarrollo de las personas, despertando los intereses y capacidades. Un “andamio” a ser progresivamente retirado. La enseñanza debería ser en dirección hacia la libertad y la autonomía”); VII – Hacer circular el saber (ej.: “Enseñar es un proceso donde circulan conocimientos entre personas en un contexto donde intencionalmente se preparan actividades para el mismo”); VIII – Es un don (ej.: “Es algo mágico, que se da entre sujetos. Es dar algo... generosidad...paciencia.”)

**Tabla 1: Conceptualizaciones de enseñar. Pre- test**

Conceptualizaciones	Frecuencias	Porcentajes
I – Transmitir contenidos o conocimientos	57	51,81
II– Favorecer aprendizajes	15	13,63
III – Interactuar, intercambiar...	15	13,63
IV – Acompañar, ayudar, guiar...	8	7,27
V - Brindar herramientas	7	6,36
VI – Contribuir al desarrollo de ...	4	3,63
VII – Hacer circular el saber	3	2,72
VIII – Es un don...	1	0,9
TOTAL	110	100%

Al inicio de las Prácticas de Enseñanza, la figura del oficio de enseñar predominante en los Estudiantes del Profesorado de Psicología, “profesores de Psicología en formación” es la de *transmitir contenidos o conocimientos* (51,81%), en el sentido de transposición o trasvasamiento de contenidos fijos de un recipiente lleno a otro vacío - asimetría en la relación pedagógica y déficit en el alumno -, como así también la comunicación del contenido a enseñar, que puede involucrar valores, actitudes o conductas, e incluso deseo de aprender o de saber. Figura fuertemente centrada en la acción unidireccional del docente, dependiente de sí mismo, quien se asume como fuente del conocimiento. Se reduce significativamente su presencia en el post-test (29,54%).

Al finalizar el tránsito por las prácticas (ver tabla 2) se produce un giro relevante, la figura que alcanza la mayor concentración de respuestas es la que había logrado el segundo puesto en la distribución de respuestas en el pre-test (13,63%): la de *facilitar o favorecer los aprendizajes*, centrada en los procesos de los estudiantes.

El lugar del docente estaría vinculado al de orquestador que promueve el proceso de aprender. En el post-test crece hasta el 30,68% de las respuestas.

Esta figura se corresponde con algunas de las diez competencias de la enseñanza identificadas por Perrenoud (1994) en su referencial - inventario de habilidades que representan un horizonte para la reflexión sobre la práctica docente-: (1) organizar y animar situaciones de aprendizaje e (4) implicar a los alumnos en su trabajo.

**Tabla 2: Conceptualizaciones de enseñar. Post-Test**

Conceptualizaciones	Frecuencias	Porcentajes
I – Transmitir contenidos o conocimientos	26	29,54
II– Favorecer aprendizajes	27	30,68
III – Interactuar, intercambiar...	12	13,63
IV – Acompañar, ayudar, guiar...	13	14,77
V - Brindar herramientas	7	7,95
VI – Contribuir al desarrollo de ...	3	3,40
VII – Hacer circular el saber	0	-----
VIII – Es un don...	0	-----
Total	88	100

La figura que ocupa el tercer lugar, tanto en el pre-test como en el post-test, es la de *interactuar e intercambiar conocimientos y experiencias*, vinculada al diálogo y la interacción dialéctica entre docentes y alumnos, e incluso entre el deseo de aprender y el deseo de enseñar. La figura se corresponde parcialmente a la novena competencia elaborada por Perrenoud (9) afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, la relación pedagógica y la comunicación docente-alumnos. En ambas tomas, los porcentajes se mantienen idénticos (13,63%).

En el cuarto lugar, aparece en el pre- test, la figura de *acompañar, ayudar, guiar*, con una agrupación de respuestas del 6,36 %, que se incrementa significativamente en el post- test, con 14, 77 %.

La que ocupa el quinto lugar en ambas tomas en la distribución de frecuencias es la conceptualización de enseñar como *brindar herramientas a los estudiantes* para pensar, para aplicarlas al análisis o resolución de los problemas de la vida, para construir o utilizar los conocimientos, incluso para posicionarse en el mundo. Se presenta en muy bajo porcentaje en ambas tomas, con un leve incremento hacia el final de las prácticas que va del 6,36% al 7,95%.

La figura que ocupa el sexto puesto se refiere *desarrollar capacidades, actitudes o competencias en los estudiantes*: pensamiento crítico, autonomía, reflexión y comprensión, apertura de interrogantes, promoción de un cambio, investigación, o complejización y visibilización del saber. Su frecuencia es baja en ambas tomas y disminuye desde el 3,63 % al inicio al 3,40% al cierre.

La figura situada en el séptimo lugar se refiere a *hacer circular el saber* (2,72%) y la octava considera enseñar como *un don* (0,9%); ambas desaparecen al cierre.

## **2.2 Descripción e Indagación de Cambios en las Conceptualizaciones de aprender**

En respuesta al objetivo de indagar la presencia de cambios en las conceptualizaciones sobre el enseñar y aprender entre el inicio y el cierre del cursado de la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología, se presentan las modificaciones halladas entre el Pre-Test y el Post-Test en las conceptualizaciones sobre el aprender, frente a la pregunta “Según su opinión, ¿qué es aprender?” formulada al inicio y al cierre de la experiencia.

Se abordan categorías construidas para identificar y agrupar las diferentes conceptualizaciones del aprender, sobre las respuestas de 103 sujetos, al inicio y 91 al cierre del cursado de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Psicología, cohorte 2009.

Para el análisis cualitativo, se utiliza el “análisis de contenido” (Bardin, 1986), construyendo categorías mediante clasificación analógica y progresiva de elementos, que provienen del reagrupamiento progresivo de categorías de generalidad más débil.

### **2.2.1 Cambios en las Conceptualizaciones de aprender**

Para la clasificación de las respuestas, se construyeron las siguientes categorías, a partir de las respuestas ofrecidas por los Estudiantes del Profesorado, “profesores de Psicología en formación inicial”. Dichas categorías se hallan ordenadas de mayor a menor frecuencia de presentación en el pre-test (ver tabla 3): **I – Aprendizaje como transformación, construcción, cambio o desarrollo conceptual**: Se apunta a la construcción del conocimiento a partir de la puesta en juego y transformación de las ideas previas. Más enfatizado el concepto de

construcción que el de apropiación, pero con cierta articulación entre ambos. (ej.: “Es la capacidad o posibilidad de incorporar conocimientos, habilidades y poder internalizarlas de modo activo y crítico, reformulando constantemente los propios esquemas”); **II - Aprendizaje como adquisición de conocimiento:** Se enfoca la incorporación, incremento, aumento, logro, ganancia, crecimiento, adquisición de información, de conceptos, del conocimiento del profesor, o de herramientas, habilidades o destrezas, pero sin la idea de desarrollo ni construcción. (ej.: “Adquirir nuevos conocimientos, herramientas que permitan seguir conociendo y a lo mejor, plantearse nuevas preguntas”); **III - Aprendizaje como apropiación, sin explicitar a qué remite dicho proceso, como “palabra emblemática”** (ej.: “Apropiarse de un cúmulo de conocimientos significativos para esa persona”); **IV - Aprendizaje como desarrollo de destrezas o habilidades.** Se asume la concepción de que el aprendizaje se da por interacción; se desarrollan prácticas compartidas, para relacionar el conocimiento teórico con la experiencia y desarrollar así habilidades para resolver problemas o comprender mejor situaciones vitales. (ej.: “Es un proceso que no necesariamente se relaciona con el enseñar, está en relación con el desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos”); **V- Aprendizaje como derecho** (ej.: “Aprender es un derecho que tiene todo ser humano. Es un derecho esencial y constitucional, es decir a partir del cual un sujeto se constituye.”); **VI-Aprendizaje como “trabajo escolar o académico”** (ej.: “Cumplir con las tareas que el docente da, de manera que al finalizar el curso se adquieran capacidades que antes no se tenían”) .

### **2.2.2 Descripción e Indagación de Cambios en las Conceptualizaciones de aprender**

Al inicio de las Prácticas de Enseñanza (ver tabla 3), la figura de aprender predominante en los “profesores de Psicología en formación”, según los resultados obtenidos, es la del **Aprendizaje como construcción, transformación, cambio y desarrollo conceptual** (75,73%), a partir de la puesta en juego y transformación de las ideas previas y enfatizando el concepto de construcción. Esta figura disminuye la frecuencia de respuestas en el post- test, manteniéndose de todos modos como la de mayor concentración de frecuencia de respuestas. Se articula con la concepción de enseñanza aparecida en tercer lugar en el pre-test; la de interactuar e intercambiar

conocimientos y experiencias, vinculada al diálogo y la interacción dialéctica entre docentes y alumnos.

La figura de aprender que aparece en segundo término en el pre-test es la del **Aprendizaje como adquisición de conocimiento**, sin la idea de desarrollo ni construcción, sino como incorporación, incremento, adquisición de información, de conceptos, del conocimiento, de herramientas, habilidades o destrezas (13,59 %). Esta figura se vincula a la que aparece como predominante entre las conceptualizaciones del enseñar en el pre-test, de transposición o trasvasamiento de contenidos fijos de un recipiente lleno a otro vacío, centrada en la acción unidireccional del docente.

La figura que ocupa el tercer lugar es la de **Aprendizaje como apropiación, sin explicitar a qué remite dicho proceso** (6,85 %), ya que los profesores de Psicología en formación inicial parecen expresar el término de “apropiación”, como figura emblemática, con una carga semántica difusa, sin explicitación del significado o sentido que le atribuyen.

En cuarto lugar aparece el **Aprendizaje como desarrollo de destrezas o habilidades**, a través de la interacción en prácticas compartidas, para relacionar el conocimiento teórico con la experiencia del estudiante, y desarrollar así habilidades para resolver problemas o comprender mejor situaciones vitales, que presenta un escaso número de respuestas (1,95%).

En quinto lugar, la figura de **Aprendizaje como derecho**, con igual porcentaje que la sexta figura, de **Aprendizaje como “trabajo escolar o académico”** (ambas con un 0,97%).

**Tabla 3: Conceptualizaciones de aprender Pre-Test**

Conceptualizaciones	Frecuencias	Porcentajes
I- <b>Aprendizaje como construcción, transformación, cambio y desarrollo conceptual</b>	78	75,73
II - <b>Aprendizaje como adquisición de conocimiento</b>	14	13,59
III - <b>Aprendizaje como apropiación, sin explicitar a qué remite dicho proceso</b>	7	6,85
IV- <b>Aprendizaje como desarrollo de destrezas o habilidades</b>	2	1,95
V - <b>Aprendizaje como derecho</b>	1	0,97
VI - <b>Aprendizaje como “trabajo escolar”</b>	1	0,97
Total	103	100

Al finalizar el tránsito por la prácticas (ver tabla 4) se produce un giro relevante, la figura que alcanza la mayor concentración de respuestas es la figura de aprender predominante en el pre-test; **Aprendizaje como construcción, transformación, cambio y desarrollo conceptual**, pero con una notoria reducción en las respuestas, alcanza el 59,34% de las mismas. Desde el punto de vista cualitativo, es importante destacar que, en general, en muchas de las respuestas los términos “construcción” y “apropiación” aparecen interrelacionados, como en el pre-test, pero aparece más frecuentemente el término “apropiación” en las respuestas del post-test.

El segundo y tercer puesto en la distribución de respuestas del post-test (12,08%), es compartido por dos figuras: la de **Aprendizaje como desarrollo de destrezas o habilidades** (que presenta un crecimiento significativo, dado que al inicio sólo obtuvo el 1,95% de las mismas) y **Aprendizaje como “trabajo escolar o académico”** (con 12,08 en el post-test, que expresa similar transformación de frecuencias, dado que en el pre- test el porcentaje obtenido fue de 0,97%).

El cuarto lugar lo ocupa la figura de **Aprendizaje como adquisición de conocimiento**, que decrece de 13,59 % a 9,89 %, perdiendo el segundo puesto obtenido al inicio de la cursada.

En el quinto lugar, se ubica la figura de **Aprendizaje como apropiación, sin explicitar a qué remite dicho proceso**, que obtiene 4,85 % de las respuestas, habiendo obtenido en el pre-test el 6,85 % de las respuestas. En el sexto lugar, se mantiene la conceptualización de **Aprendizaje como derecho**, con un porcentaje ligeramente mayor de respuestas que en el pre-test (1,09 %).

**Tabla 4: Conceptualizaciones de aprender Post-Test**

Conceptualizaciones	Frecuencias	Porcentajes
I- <b>Aprendizaje como construcción, transformación, cambio y desarrollo conceptual</b>	54	59,34
II – <b>Aprendizaje como adquisición de conocimiento</b>	9	9,89
III – <b>Aprendizaje como apropiación, sin explicitar a qué remite dicho proceso</b>	4	4,85
IV– <b>Aprendizaje como desarrollo de destrezas o habilidades</b>	11	12,08
V - <b>Aprendizaje como derecho</b>	1	1,09
VI – <b>Aprendizaje como “trabajo escolar”</b>	11	12,08

Total	91	100
-------	----	-----

## 2.3 Conclusiones

### 2.3.1 Respecto de los Modelos Mentales Situacionales de Profesores de Psicología en Formación Inicial.

El análisis de los datos obtenidos, a partir de las narrativas de los estudiantes que cursaron las Prácticas Profesionales del Profesorado de Psicología, “Prácticas de la Enseñanza de Psicología”, permite apreciar *fortalezas* del *proceso de profesionalización*, en *ejes* en los que se hallan cambios significativos, entre el inicio y el cierre de la asignatura, que apuntan a un enriquecimiento en los modelos mentales de intervención profesional de los Estudiantes del Profesorado, “Profesores de Psicología en formación inicial”, y *nudos críticos* en otros ejes del proceso, con ciclos de reproducción o estancamiento en los modelos mentales situacionales de intervención/práctica docente, debido a tensiones u obstáculos sobre los cuales es necesario ampliar y profundizar la indagación, a fin de diseñar intervenciones pedagógicas apropiadas.

En relación a los datos obtenidos a través del instrumento aplicado a los Profesores de Psicología en Formación, en el análisis de los problemas situados en contexto educativo, o sea, en la Dimensión Situación-Problema, se recoge un enriquecimiento en el *Eje de Profesionalización* que va “*de la simplicidad a la complejidad de los problemas*” (ver Tabla N° 5 y Gráfico N° 5). Las respuestas indican un enriquecimiento de los problemas recortados para su descripción y/o explicación, en cuanto a su complejidad y articulación, incrementadas significativamente entre el inicio y el cierre de la experiencia. En el recorte de una situación problema, el tránsito por la experiencia de la práctica docente parece favorecer la mirada compleja sobre el hecho educativo, dando cuenta las respuestas de interrelaciones entre actores, factores y dimensiones, en la situación problema enunciada y desapareciendo las explicaciones simples y unidimensionales, o confusas, de la situación problema, que estaban presentes al inicio de la experiencia.

La tendencia favorable presenta este eje como una *fortaleza*, en coincidencia con los estudios realizados por el equipo de investigación en años anteriores (Erausquin C. y cols., 2007; 2008), y se presenta nítidamente tanto en sujetos con

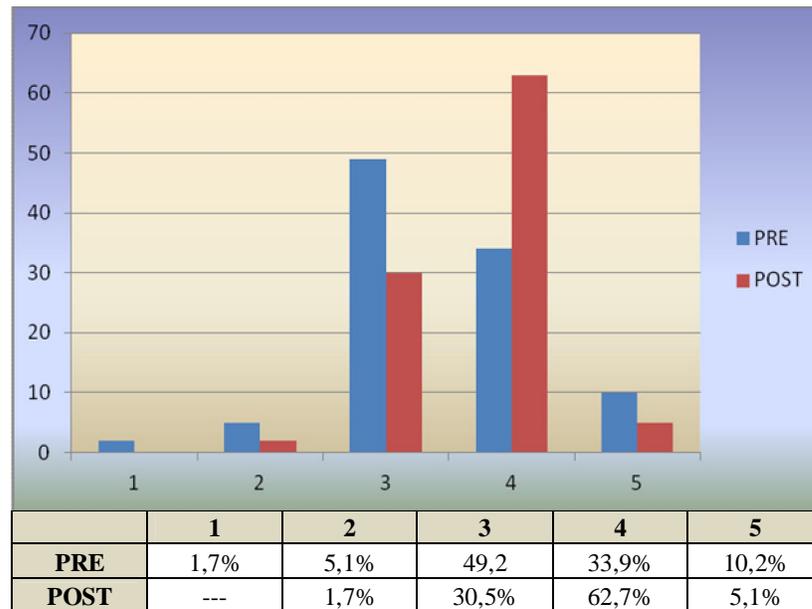
experiencia previa de enseñar, como en los que no la poseían, sin diferencias significativas entre ambas..

En el caso de los Tutores de Prácticas, la mayor concentración de respuestas sitúa los problemas complejos en tramas relacionales, no sólo intersubjetivas, al interior de la sala de clase, sino también psicosociales, en la reelaboración de la interrelación entre actores, factores y dimensiones (Ver Tabla Tutores, en Anexo). Tal hecho no parece incidir en un similar desarrollo en los Estudiantes del Profesorado, entre el pre-test y el post-test, ya que la mayoría interrelaciona actores, factores y dimensiones diversos en la complejidad del hecho educativo, pero sin entramarlos o interconectarlos con tramas psicosociales, más allá de lo escolar.

**Tabla N° 5 Dimensión 1 Eje 1 - “De la simplicidad a la complejidad de los problemas”**

INDICADORES	PRE	POST
1-No hay problema o hay superposición de problemas con confusión	1,7%	-----
2-Hay un problema simple, unidimensional	5,1%	1,7%
3-Hay un problema complejo, multidimensional”	49,2%	30,5%
4- Problema complejo con interrelación entre factores y dimensiones	33,9%	62,7%
5-Problema complejo con tramas relacionales íntersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones	10,2%	5,1%

**Gráfico N° 5 Dimensión 1 Eje 1 - “De la simplicidad a la complejidad de los problemas”**



Los resultados vinculados al *Eje de Profesionalización* que va “de la descripción a la explicación del problema”, revelan que al finalizar las prácticas de

enseñanza, la mayor frecuencia de respuestas se sitúa en la *mención de inferencias sobre los datos* en la explicitación de los problemas por parte de los Estudiantes del Profesorado. Pero también se presenta un incremento significativo de frecuencia de respuestas que dan cuenta de la capacidad de explicar los problemas, *formulando hipótesis explicativas* acerca de los mismos, que orientarán luego la intervención, entre el inicio y el cierre de la experiencia. En tal sentido, los resultados señalan un enriquecimiento de los modelos mentales de los Profesores de Psicología en Formación Inicial en este Eje, porque la enseñanza constituye un nuevo campo de problemas para los psicólogos o estudiantes avanzados de Psicología, y la “mención de inferencias” resulta un buen modo exploratorio de atravesar un campo nuevo de problemas de la práctica. De todos modos, se recoge un movimiento significativo en una parte de la población, en la formulación de hipótesis explicativas, que puedan fundar la actuación docente. (Ver Tabla en Anexo). En el caso de los Docentes Tutores, la mayor concentración de respuestas se sitúa en la formulación de hipótesis explicativas (Ver Tabla en Anexo).

En relación con el *Eje de Profesionalización* que va “*de la inespecificidad a la especificidad de la Enseñanza de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema*”; se halla en los resultados (ver Gráfico N° 6) que la participación en las prácticas docentes parece favorecer la discriminación del rol de profesor de Psicología respecto del rol de psicólogo, tal como se reveló en los estudios anteriores (Erausquin C. y cols., 2007; 2008), dando cuenta del pasaje de la inespecificidad a la especificidad de la Enseñanza de la Psicología.

Se presenta una interesante diferencia entre las respuestas de los sujetos con y sin experiencia de enseñar previa. Luego de finalizar las prácticas de enseñanza, en los Estudiantes del Profesorado Con Experiencia Docente previa, predominan las respuestas que plantean la especificidad de la perspectiva de un Profesor – genéricamente -, pero se incrementan significativamente las que plantean la especificidad de la perspectiva de un Profesor de Psicología con la apertura a otras disciplinas – generalmente, la Pedagogía y la Didáctica -. Por otra parte, en el grupo de Estudiantes del Profesorado Sin Experiencia Docente previa, al cierre, predominan las respuestas que plantean la especificidad de la perspectiva de un Profesor de Psicología, y son las que experimentan un cambio más significativo del inicio al cierre. Las respuestas obtenidas de los Docentes Tutores, como las de los

Estudiantes Sin Experiencia en el post-test, .se concentra en la especificidad de la perspectiva de un Profesor de Psicología (Ver Tabla en Anexo).

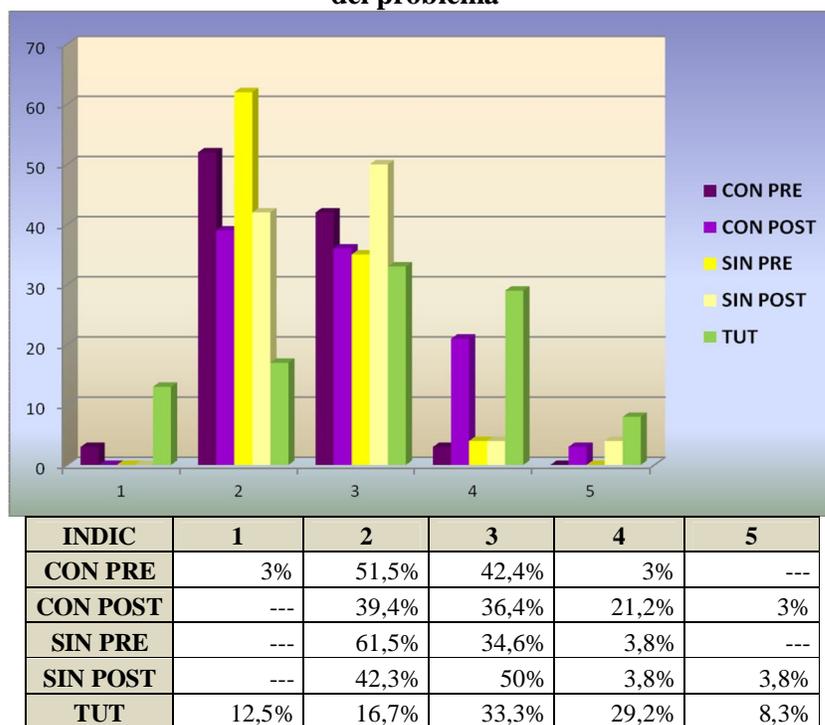
En tal sentido, parece ser un desafío construir la identidad de Profesor de Psicología y diferenciarla del rol del Psicólogo y a la vez del rol de otros profesores, a los fines de intervenir desde la especificidad del problema en un campo específico de actuación profesional, y aun más lo es hacerlo, articulando con otras disciplinas necesarias para la enseñanza, como la Didáctica o la Pedagogía. ¿Que aportan las distintas disciplinas a su tarea de enseñar? ¿Qué otras tareas le son específicas, en tanto profesor, al profesor de Psicología? ¿Necesita “olvidarse” de ser psicólogo?, ¿Necesita “olvidarse” de la disciplina psicológica para conformarse como profesor? son preguntas, entre otras, que quedan abiertas para responder, sobre el proceso de profesionalización del profesor de Psicología. A nuestro entender, construir un perfil sobre el rol y definir competencias del profesor de Psicología, con especificidad en el ámbito de la enseñanza y lo diferencien en sus funciones de otras funciones posibles como psicólogo en el área educativa (orientador escolar, tutor, asesor, coordinador pedagógico, etc.), o en otras áreas de incumbencia de su rol de psicólogo, es una tarea muy compleja y conlleva desafíos a abordar en la formación docente inicial. La proximidad de las respuestas de los Tutores con el grupo de Estudiantes sin Experiencia Docente Previa, parece relacionarse con que la administración del Cuestionario a Tutores fue realizada en 2007, y en dos años el equipo docente fue reelaborando posiciones y perspectivas en relación a este particularmente desafiante *eje de profesionalización docente*.

**Tabla Nº 6 Dimensión 1 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”**

INDICADORES	PRE	POST	CON PRE	CON POST	SIN PRE	SIN POST	TUT.
1- Inespecificidad del problema con relación a la intervención de un Profesor de Psicología.	1,7%	-----	3%	-----	-----	-----	12,5%
2- Especificidad del problema con relación a la intervención de un Profesor.	55,9%	40,7%	51,5%	39,4%	61,5%	42,3%	16,7%
3- Especificidad del problema con relación a la intervención de un Prof. de Psi. en un campo de conocimientos y actuación profesional de la Enseñanza de la Disciplina.	39%	42,4%	42,4%	36,4%	34,6%	50%	33,3%
4- Especificidad del problema con relación a la intervención de un Prof. de Psi. en un campo de actuación profesional y conocimientos de la	3,4%	13,6%	3%	21,2%	3,8%	3,8%	29,2%

Enseñanza de la Psi., con apertura a la intervención de otras disciplinas.							
5- Especificidad del problema con relación a la intervención de un Prof. de Psi. en un campo de actuación profesional y conocimientos de la Enseñanza de la Psi., articulada con la intervención de otras disciplinas, como por ejemplo la Didáctica o la Pedagogía.	-----	3,4%	-----	3%	-----	3,8%	8,3%

**Gráfico N° 6 Dimensión 1 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”**



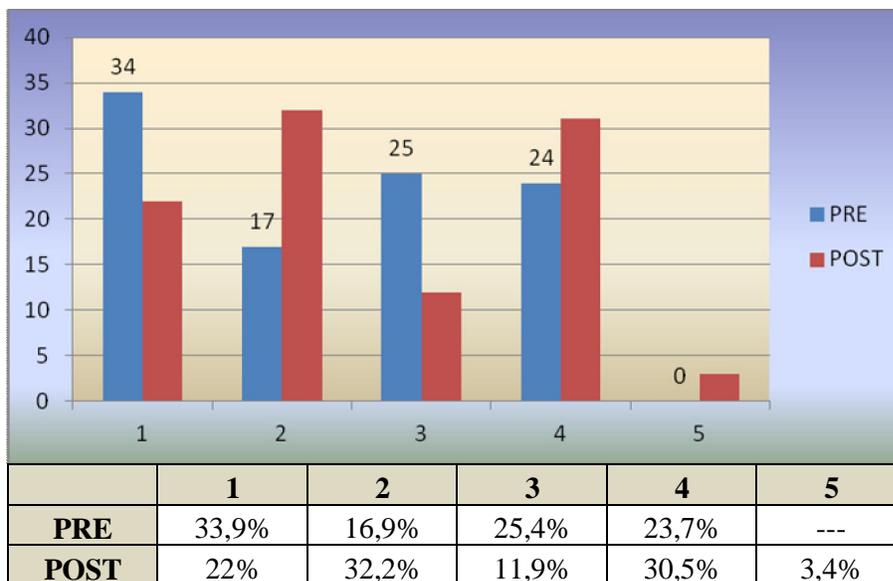
En el *Eje de Profesionalización Docente* vinculado a la “*historización del problema y mención de antecedentes históricos en el análisis del mismo*”, es relevante señalar que la posibilidad de historizar una situación problema debería ser un elemento clave para la evaluación formativa, explicitada en el programa de la asignatura como uno de los contenidos a trabajar. Los datos recabados (ver Tabla N° 7 y Gráfico N° 7) muestran dificultades en el trabajo de historización de la situación problema en la reelaboración que presenta la narrativa, ya que la mayoría, en el cierre de la experiencia, *menciona un solo antecedente* en el análisis del problema, y éstas son las respuestas que más se incrementan entre el inicio y el cierre. De todos modos, debe subrayarse que también hay un enriquecimiento, en el sentido de que – en mucho menor medida – crece entre el inicio y el cierre la *mención de diversos*

*antecedentes históricos del problema relacionados entre sí*, e incluso aparecen al cierre muy escasas respuestas que *ponderan y jerarquizan diferenciadamente los antecedentes históricos*.. Tal como se relevó en estudios anteriores realizados por el equipo de investigación (Erausquin C. y cols., 2007-2008), el eje se presenta como un **nudo crítico** en la profesionalización docente, ya que el Cuestionario solicita explícitamente que se dé cuenta de la “historia del problema”. Se ha destacado, en dichos estudios, que también se presenta el **nudo crítico** en la *profesionalización de los psicólogos*, en el tema de la “historización del problema de la práctica profesional”.

**Tabla N° 7 Dimensión 1 Eje 4 - “Historización y mención de antecedentes históricos”**

INDICADORES	PRE	POST
1-Ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema.	33,9%	22%
2-Mención de un antecedente del problema.	16,9%	32,2%
3-Mención de diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos.	25,4%	11,9%
4-Diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí.	23,7%	30,5%
5-Diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial.	-----	3,4%

**Gráfico N° 7 Dimensión 1 Eje 4 - “Historización y mención de antecedentes históricos”**



En este Eje, las respuestas obtenidas presentan una diferencia significativa entre los grupos de sujetos Con y Sin Experiencia Docente previa. En los primeros, se concentra la máxima frecuencia de respuestas en “*antecedentes históricos diversos interrelacionados*”, al cierre, mientras que los sujetos sin experiencia docente previa

tienen al cierre mayor concentración de frecuencia de respuestas en “*un solo antecedente histórico del problema*”. (Ver Tablas Anexo). Algo similar ocurre con los Docentes Tutores, cuyas respuestas se concentran también, en este *eje de profesionalización*, de un modo similar a los Estudiantes Sin Experiencia Docente previa (Ver Tabla Anexo). Nuevamente, es necesario recordar, que los Tutores fueron examinados en el año 2007, cuando muchas de estas cuestiones, problematizaciones y debates no habían sido desarrollados y sí lo fueron posteriormente.

Tal vez la propia biografía escolar opere como limitación en la apropiación de una mirada historizada de la situación de enseñanza y de aprendizaje a la hora del recorte de la situación problema en la narrativa. Este aspecto podría vincularse con las competencias evaluativas y metacognitivas que deben desarrollar los profesores, focalizadas en la evaluación procesual, el monitoreo de la comprensión que el *docente en formación* tiene que realizar y la capacidad que manifiesta para valorar el proceso de enseñanza y su impacto sobre los aprendizajes. Los aportes de Perrenoud (2007), en su Referencial sobre Competencias Docentes, señalan la relevancia de realizar controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión, como uno de los indicadores de formación continua de la “gestión de la progresión de los aprendizajes”.

En el *Eje de Profesionalización Docente* vinculado a las “*relaciones de causalidad*”, las respuestas obtenidas señalan que los futuros profesores de Psicología complejizan su mirada respecto de las relaciones causales de la situación problema recortada y por lo tanto, se puede considerar una *fortaleza*, aunque el enriquecimiento se verifica en giros o cambios de la unidireccionalidad a la multidireccionalidad mayoritariamente, sin predominar la articulación en cadena (Ver Tablas en Anexo). Parece que la experiencia de las prácticas de enseñanza permite descubrir que no alcanza con tener una intencionalidad pedagógica, ya que hay que considerar además otros atravesamientos institucionales e interpersonales que operan en las situaciones de enseñar y aprender, considerando relaciones causales multidireccionales y encadenadas en los espacios áulicos. Ello coincide con los datos emanados de los Docentes Tutores, que se concentran mayoritariamente en “establecer relaciones causales multidireccionales” y “relaciones causales multidireccionales en cadena” (Ver Tablas de Tutores en Anexo). Transitar la experiencia de enseñar como “enseñante” posibilita ubicarse como profesionales que

analizan la complejidad de causas de un problema situado en contexto, para luego compartir su análisis con otros agentes de la comunidad educativa.

En el *Eje de Profesionalización Docente*, que va “*del realismo al perspectivismo*”, las respuestas al cierre de la experiencia muestran la posibilidad de reconocer la pluralidad de perspectivas en el análisis del hecho educativo y considerar puntos de vista diferentes al propio. En tal sentido, este eje se presenta como una *fortaleza* en el grupo de Estudiantes del Profesorado, sin diferencias significativas entre el inicio y el cierre en el tipo de respuestas predominantes, pero sí en cuanto a la transferencia al nuevo campo de actuación profesional – docente – de la pluralidad de perspectivas que esta cohorte evidenciaba ya al inicio en el análisis de problemas no vinculados a su experiencia de enseñanza. El trabajo en comunidad de prácticas permite compartir con otros, tutores y pares, las situaciones vividas en la experiencia, analizarlas, negociar significados y descentrarse de una única perspectiva gracias al aporte de la mirada de los demás. Las respuestas de los Docentes Tutores revelan que la mayoría se concentra también en el perspectivismo polifónico de diferentes voces y miradas, aportando heterogeneidad al análisis del problema (Ver Tablas en Anexo). Se puede formular la hipótesis – que podrá verificarse en investigaciones posteriores –, en línea a las afirmaciones de Rodrigo y Correa (1999), de que si la dimensión realismo-perspectivismo se expresa en el pasaje de una posición situada en un punto de vista objetivo, único y hermético, a la consideración de diferentes puntos de vista, hasta poder alcanzar la pluralidad de “voces de la ciencia”; puede ser el dispositivo de *comunidad de prácticas y aprendizaje* el que favorece este avance, estimulando en el grupo de la comisión de Trabajos Prácticos la capacidad de argumentación en el debate sobre las alternativas de intervención docente.

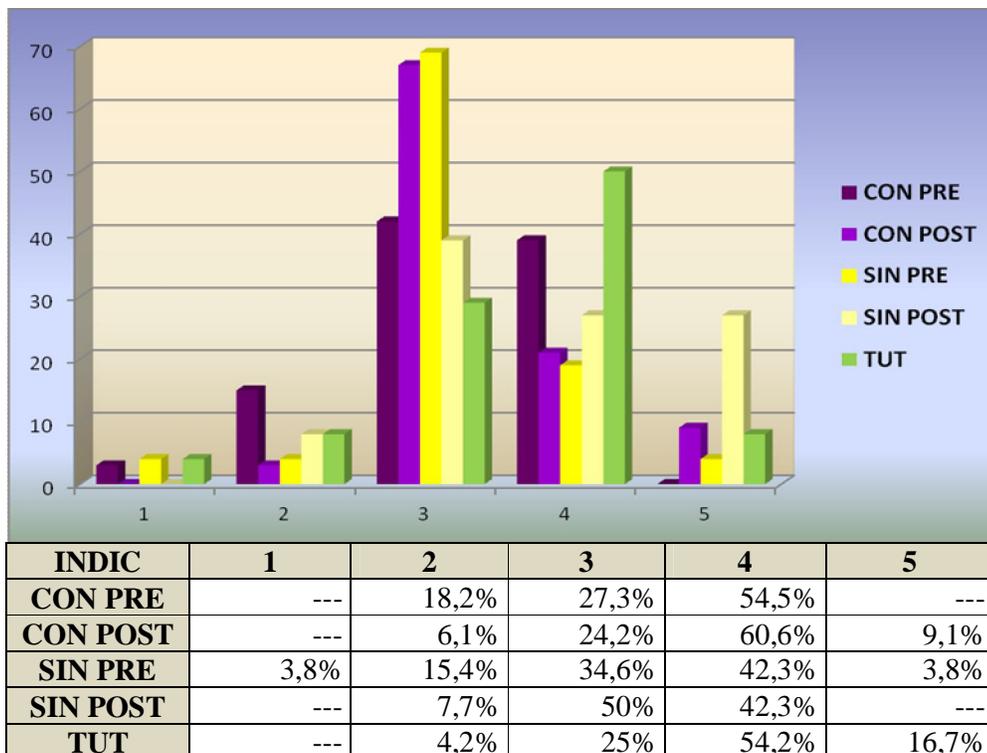
En el *Eje de Profesionalización Docente* que va “*del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad*”, las respuestas al cierre señalan nítidamente una *fortaleza* en el proceso, como en estudios anteriores (Erausquin C. y cols., 2007; 2008); en tanto la experiencia de las prácticas docentes resitúa como foco del problema al individuo sin contexto (en el sentido de descontextualizado), en una trama interpersonal e institucional, al insertarse en un grupo de aprendizaje, en una sala de clase, en una institución educativa (ver Tabla N° 8 y Gráfico N° 8). Tal situación favorece la comprensión de la complejidad de tramas de conflictos intra e intersistémicos entre alumnos, entre alumnos y docentes y entre sujetos de

aprendizaje y dispositivos institucionales. Construir la concepción del “sujeto situado” en la misma experiencia de prácticas de enseñanza se torna viable en tanto la misma demuestra la inherencia del contexto. En este eje, se presentan diferencias significativas entre los resultados obtenidos por sujetos con y sin experiencia docente previa al cursado de la asignatura. La máxima concentración de respuestas, al cierre, en los Estudiantes Sin Experiencia Docente previa, supera la tendencia a la personalización del problema, en la *articulación de lo singular y las regularidades del problema en la dimensión grupal*; mientras entre los Estudiantes Con Experiencia Docente previa, la mayoría, al cierre, se concentra en la *articulación entre regularidades y singularidades*, pero avanzando a la *comprensión de conflictos interpersonales en el grupo clase y de los sujetos con el dispositivo escolar*, coincidiendo, en este caso, el grupo con experiencia previa con lo relevado en Docentes Tutores (Ver Tabla).

**Tabla Nº 8 Dimensión 1 Eje 7. “Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad”**

INDICADORES	PRE	POST	CON PRE	CON POST	SIN PRE	SIN POST	TUT.
1- El problema está situado en un sujeto individual descontextualizado	1,7%	-----	-----	-----	3,8%	-----	-----
2- Hay tendencia a la personalización del problema, más allá de factores estructurales	16,9%	6,8%	18,2%	6,1%	15,4%	7,7%	4,2 %
3- Se combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades	30,5%	35,6%	27,3%	24,2%	34,6%	50%	25 %
4- Se combinan factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos intra e intersistémicos.	49,2%	52,5%.	54,5%	60,6%	42,3%	42,3%	54,2%
5- Se combinan factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos y tensiones intra e intersistémicos, con dilemas éticos y entrelazamientos institucionales.	1,7%	5,1%	-----	9,1%	3,8%	-----	16,7%

**Gráfico Nº 8 Dimensión 1 Eje 7. “Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad”**



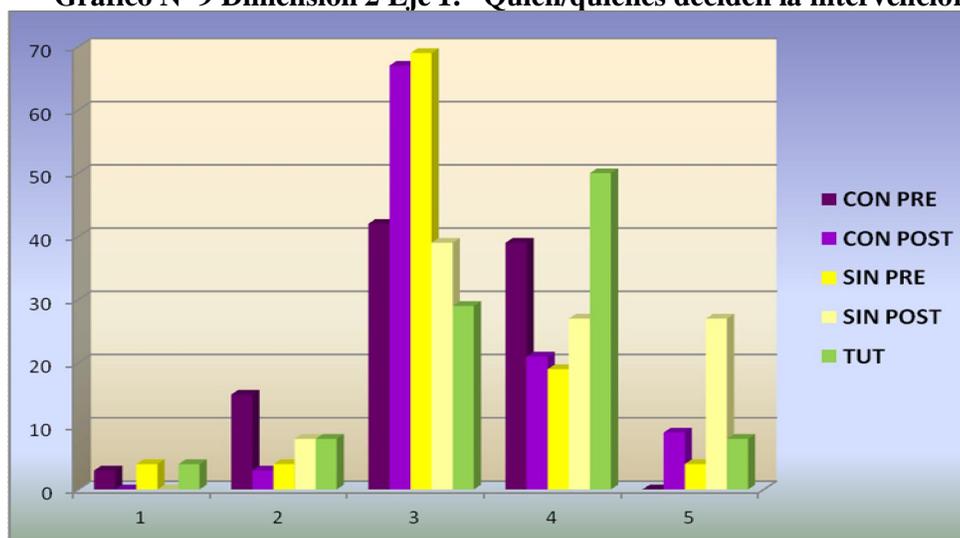
En cuanto a la Dimensión Intervención Profesional, los resultados hallados en las respuestas del *Eje de Profesionalización Docente* sobre “*quién/quienes deciden la intervención*”, permiten inferir que el tránsito por las prácticas de enseñanza en instituciones educativas facilita al Estudiante del Profesorado intervenir en situaciones reales, pero en la mitad de la población consultada, se sostiene la idea de una decisión sobre la intervención situada unilateralmente en el agente Profesor de Psicología. Estos datos, que señalan a este Eje como un *nudo crítico*, difieren de los obtenidos en años anteriores, en los cuales se presentaban cambios relevantes entre los resultados del pre-test y el post-test hacia un mayor perspectivismo y pluralidad inter-agencial en la toma de decisiones sobre la intervención (Erausquin C. y cols., 2007; 2008). Persiste en la mayoría de los Estudiantes de la cohorte 2009, la idea de intervenciones resueltas unilateralmente por el Profesor de Psicología. Podría inferirse que se debe a: a) la naturalización del contexto educativo, que invisibiliza la incidencia de la multiplicidad de factores presentes en el mismo; y/o b) a la limitación temporal de las prácticas; y/o c) a que la posibilidad de haber asumido el rol de profesor en el espacio de sus prácticas docentes toma el centro de la escena de los relatos, dejando de lado la participación de otros actores intervinientes en la situación y obturando la posibilidad de pensar en intervenciones multidimensionales

articuladas. Investigaciones posteriores serían necesarias para aportar respuestas a estas – como a otras - preguntas.

**Tabla N° 9 Dimensión 2 Eje 1. “Quién/quienes deciden la intervención”**

INDICADORES	PRE	POST	CON PRE	CON POST	SIN PRE	SIN POST	TUT.
1- No se indica quién/es decide la intervención o se indica de manera confusa	3,4%	-----	3%	-----	3,8%	-----	4,2%
2- La decisión sobre la intervención está situada fuera del agente Profesor de Psicología.	10,2%	5,1%	15,2%	3%	3,8%	7,7%	8,3%
3- La decisión sobre la intervención está situada unilateralmente en el agente Profesor de Psicología.	54,2%	54,2%	42,4%	66,7%	69,2%	38,5%	29,2%
4- La decisión sobre la intervención está situada en el agente Profesor de Psicología, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes.	30,5%	23,7%	39,4%	21,2%	19,2%	26,9%	50%
5- La decisión sobre la intervención es construída y tomada por el agente Profesor de Psicología conjuntamente con otros agentes.	1,7%	16,9%	-----	9,1%	3,8%	26,9%	8,3%

**Gráfico N° 9 Dimensión 2 Eje 1. “Quién/quienes deciden la intervención”**



INDIC	1	2	3	4	5
CON PRE	3%	15,2%	42,4%	39,4%	---
CON POST	---	3%	66,7%	21,2%	9,1%
SIN PRE	3,8%	3,8%	69,2%	19,2%	3,8%
SIN POST	---	7,7%	38,5%	26,9%	26,9%
TUT	4,2%	8,3%	29,3%	50%	8,3%

Se presentan diferencias significativas en los resultados entre los grupos de Estudiantes Con y Sin Experiencia Docente Previa (ver Tabla N° 9 y Gráfico N° 9) En el grupo Sin Experiencia Previa, se presenta un interesante movimiento al realizar

las prácticas en contextos reales de enseñanza, por el cual – al cierre de la experiencia – un porcentaje importante descubre que la decisión sobre las intervenciones es construida articulada y conjuntamente por diversos agentes, posibilitando ello percibir la inter-agencialidad del profesor de psicología en la decisión junto a otros actores institucionales, si bien la máxima concentración de respuestas se sitúa en “*la decisión unilateral del Profesor de Psicología*”. En cambio, en el grupo Con Experiencia Previa, se incrementa significativamente el conjunto de respuestas acerca de “*la decisión unilateral del Profesor de Psicología*”. En el caso de los Docentes Tutores, las respuestas se concentran en “*la decisión es tomada por el Profesor de Psicología, tomando en cuenta la opinión o recomendación de otros agentes en relación a la misma*”, más próximos a las respuestas del grupo de Estudiantes Sin Experiencia Previa (ver Tabla).

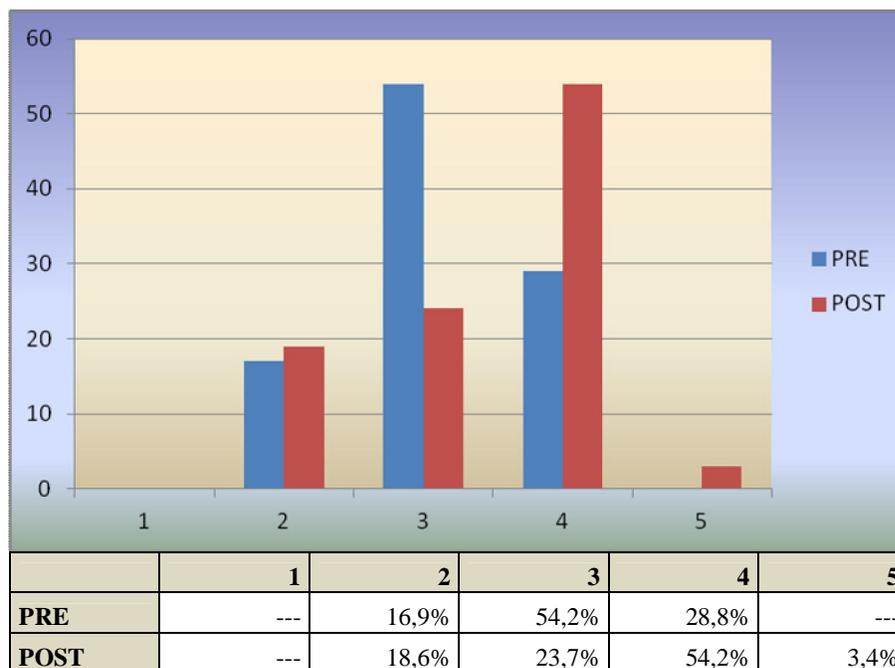
El *Eje de Profesionalización* que va “*de lo simple a lo complejo en las acciones de intervención*”, se presenta en los Profesores de Psicología en Formación de la cohorte 2009 como una significativa **fortaleza** en relación a los cambios hallados entre el inicio y el cierre de la asignatura. La experiencia de las prácticas de enseñanza parece requerir a los Estudiantes del Profesorado “ensayar en un escenario protegido su futuro rol”, y así generar una mirada más compleja sobre las intervenciones que un docente realiza. Intervenir requiere emprender acciones complejas, que contemplan dimensiones diferentes de la acción docente, articuladas con diferentes dimensiones del problema. Se relevan cambios enriquecedores al finalizar las prácticas (ver Tabla N° 10 y Gráfico N° 10), que indican que las mismas han posibilitado el seguimiento de la intervención, a través de tareas y acciones diversas, multidimensionales y articuladas con el dominio de instrumentos de evaluación y diagnóstico de los problemas. En ambos grupos, con y sin experiencia docente previa, al cierre, un alto porcentaje de respuestas aluden a acciones articuladas, contemplando dimensiones diferentes de la intervención, sin diferencias significativas entre ambos y coincidiendo con los resultados hallados en las respuestas de Docentes Tutores (Ver Tabla de Tutores en Anexo).

**Tabla N° 10 Dimensión 2 Eje 2. “De lo simple a lo complejo en las acciones de intervención”**

INDICADORES	PRE	POST
1 No se indican acciones.	-----	-----
2. Se indica una sola acción	16,9%	18,6%

3. Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí.	54,2%	23,7%
4. Se indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención.	28,8%	54,2%
5. Se indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención.	-----	3,4%

**Gráfico N° 10 Dimensión 2 Eje 2. “De lo simple a lo complejo en las acciones de intervención”**



En el *Eje de Profesionalización Docente* referido a “un agente o varios en la intervención”, que también se presenta como *nudo crítico* en esta cohorte 2009, no se visualizan grandes cambios en relación a los resultados hallados en investigaciones anteriores (Erausquin y col., 2007; 2008). La mayor concentración de respuestas, al cierre, señala la actuación del Profesor de Psicología y otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención, con algunas diferencias entre el grupo de Estudiantes sin Experiencia Previa y el grupo Con Experiencia Previa. Algunos de los sujetos del grupo Sin Experiencia Previa, lo mismo que en el “eje” sobre la “decisión de la intervención”, resultan en sus respuestas más proclives a apoyarse en la inter-agencialidad, y por lo tanto, avanzan más significativamente en este Eje que los del grupo Con Experiencia Previa, en la construcción conjunta de las acciones de intervención”.

Parece que la naturalización del “dispositivo escolar” que realizan los Profesores de Psicología en formación, los conduce a pensar que deciden solos en el aula, o a considerar la acción de los otros pero sin construcción conjunta de problema

o intervención, esto último, especialmente los que cuentan Con Experiencia Docente Previa, que se consideran tal vez más “independientes”, con menos necesidad de apoyo en otras decisiones y con otras agencias. El profesor de Psicología – como todo profesor - no es el único agente en la intervención, sino que actúa con otros. La *construcción conjunta de la intervención* es la respuesta que se incrementa significativamente en el grupo Sin Experiencia Docente Previa, lo que se aproxima a la de los Tutores (ver Tabla de Tutores en Anexo), aunque los grupos Con Experiencia Previa y Tutores mantienen la máxima frecuencia de respuestas concentrada en la “*acción del Profesor de Psicología teniendo en cuenta a otros Agentes, sin construcción conjunta del problema ni de la intervención*” y el grupo Sin Experiencia Previa la mantiene el predominio en “*actuación unilateral del Profesor de Psicología*”..

El Eje de los “*objetivos de la intervención*”, se presenta como una clara **fortaleza** en la cohorte 2009, dado que la mayoría de los profesores de Psicología en formación delimitan diferentes objetivos articulados antes de la intervención, en relación a diferentes dimensiones del problema y relacionados entre sí. Uno de los grandes logros descritos por los Estudiantes al cierre es haber aprendido a planificar, lo que se vincula a identificar objetivos y modos de llevarlos a cabo. En este sentido, parecen descubrir, en la reflexión sobre la propia práctica, que una acción conlleva a la concreción de más de un objetivo y a su vez varias acciones posibilitan alcanzar alguno de ellos. Este eje presenta “giros” significativos en dirección al enriquecimiento de la profesionalización docente, coincidentes con las respuestas obtenidas en Tutores (Ver Tabla de Tutores en Anexo). Los estudiantes dan cuenta de varios objetivos articulados antes de la intervención, e incluso, algunos logran enunciar objetivos diferentes articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención.

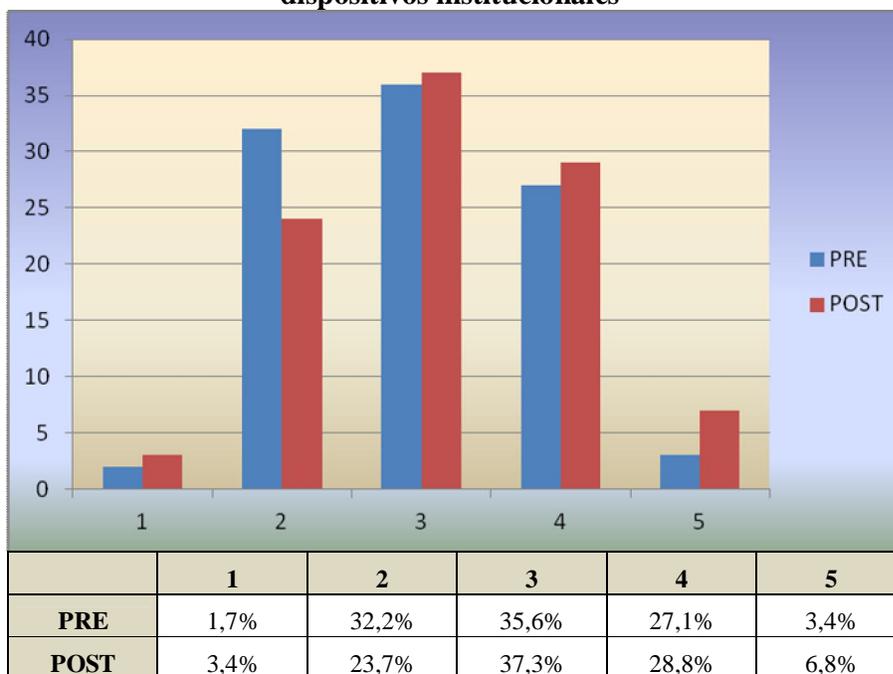
El Eje referido a “*acciones sobre sujetos, y tramas vinculares y/o dispositivos institucionales*”, se presenta como un **nudo crítico** en esta cohorte, ya que se presentan escasos cambios entre el inicio y el cierre de la asignatura, en relación con el atravesamiento por las prácticas de enseñanza (ver Tabla N° 11 y Gráfico N° 11), Se observan *acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculares o dispositivos institucionales* *sucesivamente considerados y no articulados en simultáneo*, en la mayoría de los sujetos encuestados. Tal vez resulta difícil articular tramas vinculares entre dos instituciones: la universidad y la institución que “presta” el espacio para

realizar las prácticas docentes; y en general, no parece considerarse lo contextual para apropiarlo y mejorar la intervención: ésta es en general sobre el grupo clase, y sin articulación en simultáneo con la intervención sobre el dispositivo pedagógico; o bien, es sobre un alumno, y sin articulación con la intervención sobre el grupo clase. Se presentan diferencias con las respuestas obtenidas por los Docentes Tutores, que sí apuntan a esta *simultaneidad y articulación en la intervención entre sujetos individuales, tramas vinculares en grupo clase y dispositivos institucionales o inter-institucionales* (Ver Tablas de Tutores Anexo).

**Tabla N° 11 Dimensión 2 Eje 5. “Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales”**

INDICADORES	PRE	POST
1. No se mencionan sujetos, tramas o dispositivos sobre los que se actúa.	1,7%	3,4%
2. Hay acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente.	32,2%	23,7%
3. Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo.	35,6%	37,3%
4. Hay acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculares y dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados.	27,1%	28,8%
5. Hay acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculares, y dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto.	3,4%	6,8%

**Gráfico N° 11 Dimensión 2 Eje 5. “Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales”**



Se presentan diferencias entre los grupos de sujetos Con y Sin Experiencia de enseñar Previa. En el grupo con experiencia, luego de las prácticas, se incrementan

las respuestas que articulan en simultáneo diferentes focos o destinatarios de la intervención; en cambio, en el grupo sin experiencia, se incrementan las respuestas que apuntan a diferentes focos o destinatarios de la intervención, pero sin articularlos. En este caso, las respuestas de los Docentes Tutores se aproximan a las del grupo de Estudiantes Con Experiencia Previa (Ver Tabla de Tutores en Anexo).

También el *Eje* de la “*acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas*”, se presenta como un **nudo crítico**, en lo que respecta a los cambios en los MMS entre el inicio y el cierre de la experiencia. Las respuestas se concentran, al cierre de las prácticas, en la *ayuda a los actores en la resolución del problema* –generalmente, los alumnos -, pero sin articularla con la *indagación* sobre el problema y el modo de resolverlo que los alumnos, otros actores, o el sistema de actividad en su conjunto han emprendido en otras circunstancias. Ello se diferencia de las respuestas de los Docentes Tutores, cuyas respuestas sí articulan indagación y ayuda, diferenciadamente y articulándolas en la intervención docente. La respuesta mayoritaria en los Estudiantes, al cierre de la experiencia, parece alejada de lo que la asignatura pretende, desde lo que el programa indica, dado que se trabaja durante la cursada en la observación y en la entrevista diagnóstica, para ajustar el proceso de planificación al grupo clase con el que se va a realizar la práctica. Por lo tanto la indagación tiene una clara dirección durante el desarrollo de las prácticas, antes, durante y después de intervenir en la ayuda a los actores en su proceso de resolución del problema. La ausencia de giros o movimientos relevantes entre el inicio y el cierre de la experiencia puede vincularse al hecho de que el instrumento de indagación no releva explícitamente la presencia articulada de ambas actividades; pero igualmente es significativo que la narración sobre la actividad de intervención tan escasamente las vincule y diferencie. Nuevamente, se presentan algunas diferencias significativas entre los grupos de Estudiantes Con y Sin Experiencia Previa, hallándose más significativos giros hacia la articulación de ambas facetas de la intervención en el grupo Sin Experiencia, más próximos a los Tutores (Ver Tablas en Anexo).

El *Eje* relativo a la “*pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional en la intervención*”, aparece como **fortaleza** en la cohorte 2009, y las prácticas de la enseñanza parecen favorecer la apropiación de formas de intervención respecto de un problema desde la especificidad del rol del profesor de Psicología. La mayor concentración de respuestas parece concentrarse, al

cierre, en intervenciones desde la especificidad del rol del Profesor de Psicología, con alguna referencia al marco teórico o al modelo de trabajo en el campo de la Enseñanza de la Disciplina, posiblemente debido, no sólo a la experiencia de enseñar en el aula escolar, sino también a la de reflexionar colaborativamente en la comunidad de práctica. Los intercambios de los futuros profesores con los tutores, parecen favorecer la comprensión de los modelos de intervención docente, propios del profesor de Psicología, diferenciándolo de otros agentes psicólogos que participan de la comunidad educativa (profesor tutor, asesor, orientador escolar).

Por otra parte, los resultados en los Docentes Tutores señalan la máxima frecuencia de respuestas situada en una menor especificidad de la Enseñanza de la Disciplina en la intervención que las de los Estudiantes, lo que – como ya consideramos anteriormente - puede vincularse al hecho de que el instrumento fue administrado dos años antes a los Tutores, y en esos dos años, se realizaron devoluciones y trabajos reflexivos y metacognitivos con ellos, para mejorar sus prácticas profesionales en relación a su pertinencia y especificidad disciplinar.

El Eje de la “valoración y distancia del relator con el agente y la intervención”, se presenta claramente como una **fortaleza**, dado el importante incremento de las respuestas con *implicación, compromiso, distancia y objetivación de la intervención*, al cierre de las prácticas, con relación a las que se presentaban al inicio. Tal contundencia de los giros en este Eje puede deberse a la posibilidad de situarse en el rol de modo “progresivo y protegido” y realizar en el “escenario real” las tareas para las que se está formando en su apropiación docente inicial. Los resultados son consistentes, y sin diferencias significativas, entre Estudiantes Con y Sin Experiencia Previa, tanto como con Docentes Tutores (ver Tabla N° 12 y Gráfico N° 12).

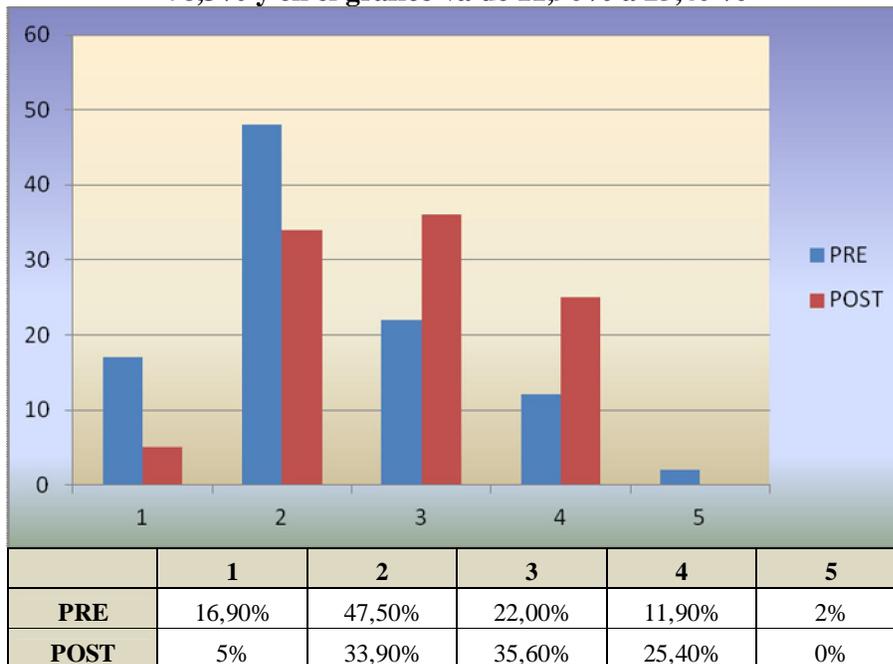
**Tabla N° 12 Dimensión 2 Eje 8. “Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención”**

INDICADORES	PRE	POST	CON PRE	CON POST	SIN PRE	SIN POST	TUT.
1- No aparece valoración ni implicación del relator con respecto a la actuación del agente.	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
2- Hay valoraciones polarizadas con respecto a la actuación docente: agentes demonizados, peyorizados, idealizados, y/o destinatarios victimizados, impotentes, pasivos o dañados.	15,3%	1,7%	12,1%	3%	19,2%	-----	-----
3- Desimplicación del relator con respecto a la actuación del	33,9%	15,3%	33,3%	3%	34,6%	30,8%	16,7%

Profesor de Psicología o sobreimplicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología							
4- Implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología, con distancia y objetividad en la apreciación	49,2%	76,3%	51,5%	87,9%	46,2%	61,5%	79,2%
5- Implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación del agente Profesor de Psicología y apertura a posibles alternativas.	1,7%	6,8%	3%	6,1%	-----	7,7%	4,2%

**Gráfico N° 12 Dimensión 2 Eje 8. “Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención”**

**El gráfico que sigue, N° 12, no coincide con los números de la Tabla N° 12, que está justo arriba, no está bien. Indicador 4, en la muestra general, va de 49,2% a 76,3% y en el gráfico va de 11,90% a 25,40 %**



En cuanto a la *Dimensión Herramientas en la Intervención*, el Eje que va de “una a varias herramientas vinculadas a una o varias dimensiones del problema y de la intervención”, se presenta como una **fortaleza**, dado que se incrementan significativamente las respuestas que reflejan diversidad de herramientas, vinculadas a las diferentes dimensiones del problema y de la intervención, tal como ocurre con los Docentes Tutores de las prácticas de enseñanza, y con importantes diferencias en relación a los resultados de investigaciones previas con las cohortes 2007 y 2008 (Erausquin C. y cols., 2007; 2008).

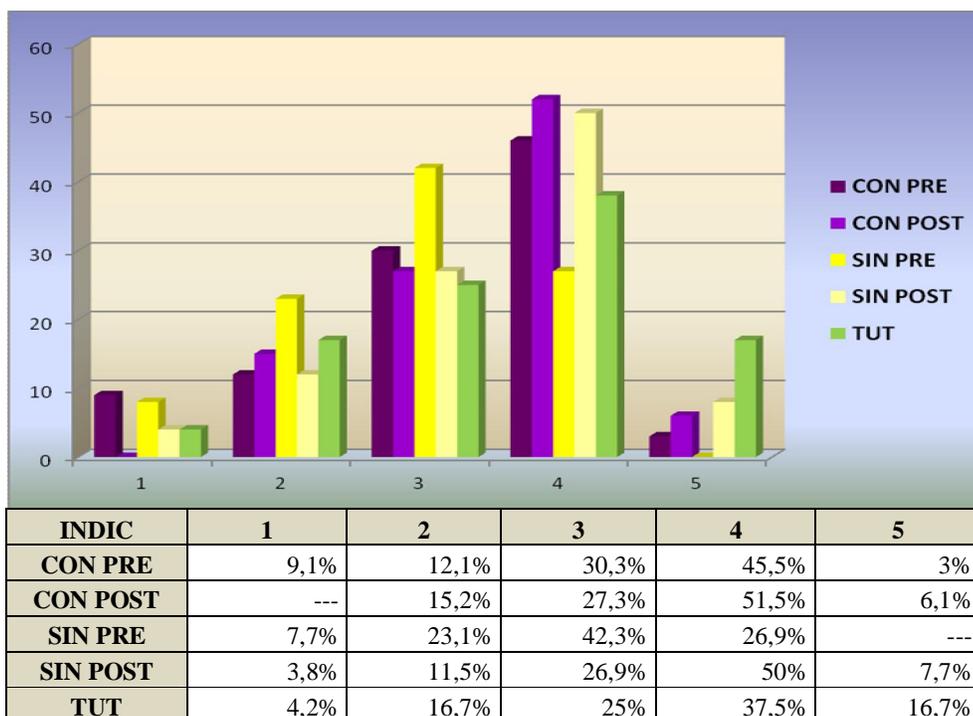
Se manifiestan cambios significativos en los grupos de Profesores de Psicología en Formación, Con y Sin Experiencia Docente Previa (ver Tabla N° 13 y Gráfico N° 13), principalmente en el grupo Sin Experiencia que, al inicio, concentraba las respuestas en *una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema o a diversas herramientas vinculada a una sola dimensión*, y al cierre de las prácticas, presenta, predominan respuestas en las que *la diversidad de herramientas se articula con diferentes dimensiones del problema y de la intervención*. Los Tutores articulan las respuestas sobre *herramientas* con una ponderación relativa al contexto en la selección de las mismas, en el marco de un repertorio variado y articulado con la multidimensionalidad de problema e intervención (Ver Tabla).

Es posible que *asumir* el rol de profesor de Psicología en las prácticas de enseñanza, para enseñar a sujetos “reales”, en la necesidad de planificar variedad de actividades pensando en la variedad de sujetos y problemas con que intentan enseñarles Psicología, exija pensar múltiples alternativas y pluralidad de recursos. La experiencia compartida en comunidad de práctica y aprendizaje, de debate, cuestionamiento, argumentación y revisión conjunta; puede beneficiar la perspicacia y la perspectiva sobre diferentes dimensiones de la intervención y del problema y crear consistentemente un repertorio variado y articulado de recursos para abordarlas, que no se presentarían en Profesores de Psicología noveles en soledad..

**Tabla N° 13 Dimensión 3 Eje 1. “Unicidad o multiplicidad de herramientas”**

INDICADORES	PRE	POST	CON PRE	CON POST	SIN PRE	SIN POST	TUT.
1- No se menciona ninguna herramienta	8,5%	1,7%	9,1%	-----	7,7%	3,8%	4,2%
2- Se menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema.	16,9%	13,6%	12,1%	15,2%	23,1%	11,5%	16,7%
3- Se mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema.	35,6%	27,1%	30,3%	27,3%	42,3%	26,9%	25%
4- Se mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema	37,3%	50,8%	45,5%	51,5%	26,9%	50%	37,5%
5- Se mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto.	1,7%	6,8%	3%	6,1%	-----	7,7%	16,7%

**Gráfico N° 13 Dimensión 3 Eje 1. “Unicidad o multiplicidad de herramientas”**



El Eje acerca del “*carácter genérico o específico de las herramientas*”, también considerada una *fortaleza* en la cohorte 2009, presenta un enriquecimiento de los MMS entre el inicio y el cierre de la experiencia (ver Tabla N° 14 y Gráfico N° 14), en materia de *especificidad de las herramientas, vinculadas a modelos de trabajo del área de Enseñanza de la Disciplina*, e inclusive respuestas que aluden a una *fundamentación teórica del uso de dichas herramientas*.

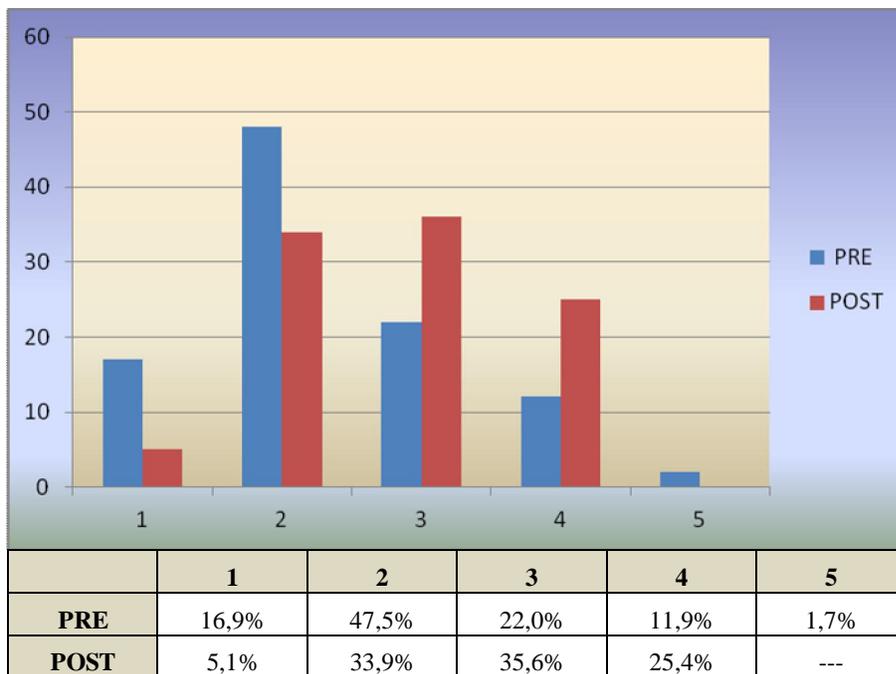
Posiblemente, la asunción del rol en el campo de las prácticas de enseñanza, favorezca la diferenciación entre el carácter genérico y específico de las herramientas que utiliza el profesor, considerando las pedagógico- didácticas propias de una situación de enseñanza en el nivel medio o superior, y a su vez, las de la propia disciplina a enseñar; es decir la Enseñanza de Psicología. En los Tutores, las respuestas se concentran en su mayoría en la *fundamentación teórica de su uso* (Ver Tabla de Tutores en Anexo)

**Tabla N° 14 Dimensión 3 Eje 2. “Carácter genérico o específico de las herramientas”**

INDICADORES	PRE	POST
1. Se mencionan herramienta/s sin especificidad con relación al rol del Profesor de Psicología	16,9%	5,1%
2. Se mencionan herramienta/s específicas del rol del Profesor de Psicología, pero sin	47,5%	33,9%

especificidad con relación a los modelos de trabajo del área de Enseñanza de la Disciplina		
3. Las herramientas son específicas del rol del Profesor de Psicología y se vinculan a los modelos de trabajo del área de Enseñanza de la Disciplina.	22%	35,6%
4. Las herramientas se vinculan al rol del Profesor de Psicología y al área de Enseñanza de la Psicología, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso.	11,9%	25,4%
5. Las herramientas, específicas del rol de Profesor de Psicología y del campo de Enseñanza de la Psicología, consistentes con el marco teórico, modelos de trabajo y competencias específicas del Profesor de Psicología del Nivel Académico correspondiente	1,7%	-----

**Gráfico N° 14 Dimensión 3 Eje 2. “Carácter genérico o específico de las herramientas”**



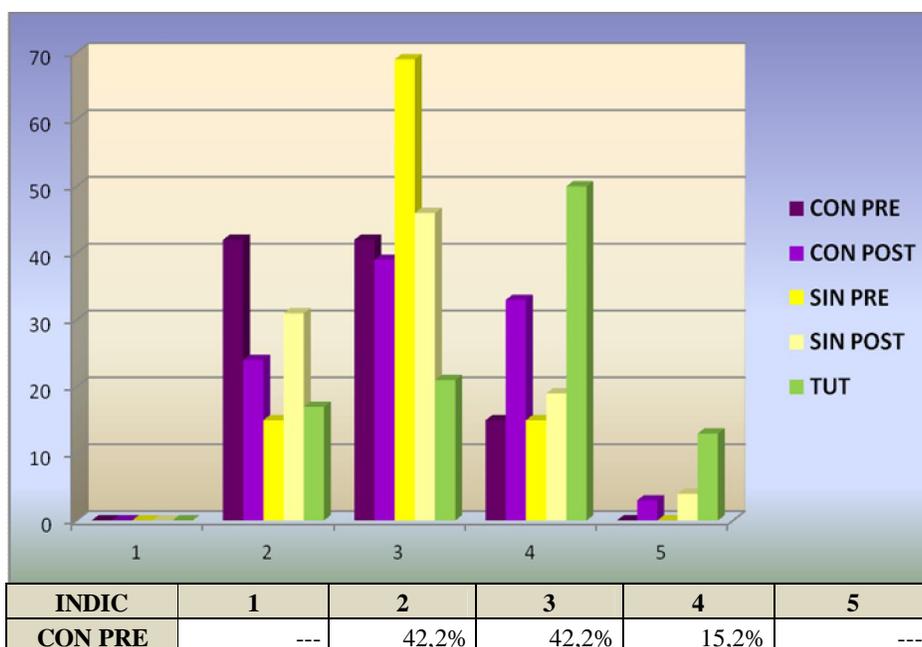
En la *Dimensión Resultados y atribución del éxito o fracaso a causas o condiciones*, los datos obtenidos en relación al *Eje* relativo a “*resultados y atribución unívoca o múltiple*”, señalan giros no tan significativos entre el inicio y el cierre de la experiencia, en la cohorte 2009 (ver Tabla N° 15 y Gráfico N° 15), pero nítidos, especialmente en los Estudiantes con Experiencia Docente Previa: por lo tanto, también puede considerarse una *fortaleza*, aunque sobre la que hay que seguir trabajando mucho.

Los docentes en formación inicial, finalizadas sus prácticas, siguen atribuyendo, en su mayoría, a una sola condición de la situación los resultados obtenidos en la intervención docente, si bien crece el número de sujetos que puede dar cuenta de al menos dos diferentes condiciones. Los cambios muestran de todos modos un enriquecimiento al cierre de las prácticas, en especial en el grupo de profesores en formación inicial Con Experiencia Docente Previa, coincidiendo con los datos obtenidos en Docentes Tutores.

**Tabla N° 15 Dimensión 4 Eje 1. “Resultados y atribución unívoca o múltiple”**

INDICADORES	PRE	POST	CON PRE	CON POST	SIN PRE	SIN POST	TUT.
1- No se mencionan resultados ni atribución.	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
2- Se mencionan resultado/s sin atribución.	30,5%	27,1%	42,4%	24,2%	15,4%	30,8%	16,7%
3- Se mencionan resultado/s con atribución unívoca a: a) competencia o incompetencia del agente, b) condición del contexto, c) dimensión interpersonal, d) dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención.	54,2%	42,4%	42,4%	39,4%	69,2%	46,2%	20,8%
4- Se mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones	15,3%	27,1%.	15,2%	33,3%	15,4%	19,2%	50%
5- Se mencionan resultado/s con atribución múltiple, ponderada y articulada en función del contexto, a diferentes condiciones	-----	3,4%	-----	3%	-----	3,8%	12,5%

**Gráfico N° 15 Dimensión 4 Eje 1. “Resultados y atribución unívoca o múltiple”**



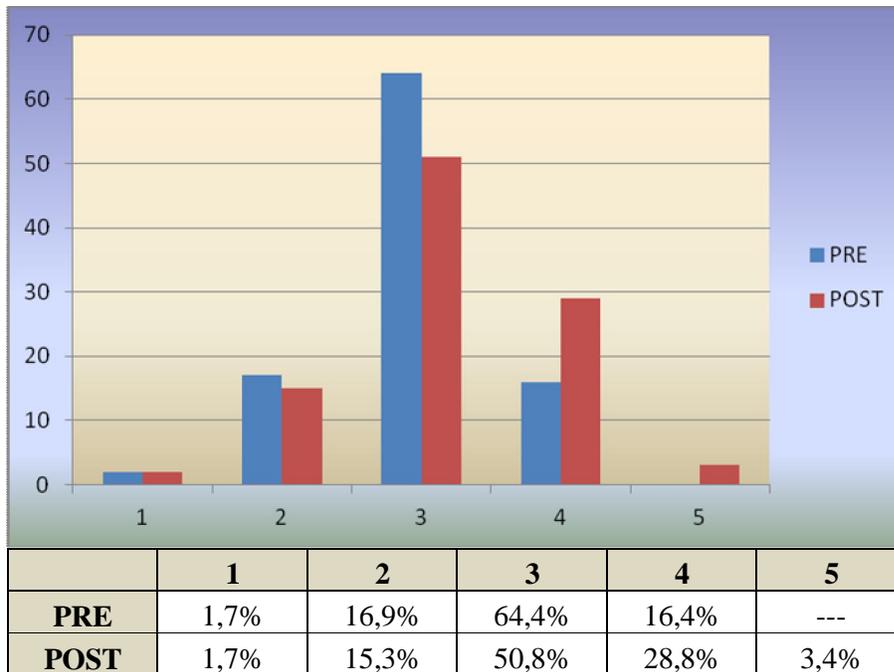
<b>CON POST</b>	---	24,2%	39,4%	33,3%	3%
<b>SIN PRE</b>	---	15,4%	69,2%	15,4%	---
<b>SIN POST</b>	---	30,8%	46,2%	19,2%	3,8%
<b>TUT</b>	---	16,7%	20,8%	50%	12,5%

El Eje relativo a la “*consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención*”, se presenta como una **fortaleza**, en cuanto a los giros en los MMS al cierre de las prácticas con relación al inicio. El tránsito por la experiencia de intervenir en las prácticas, y de poder analizar en la comunidad de aprendizaje, con sus pares y tutores, los efectos de dicha intervención y la atribución de resultados de la misma, puede favorecer que se mencionen *resultados y atribución, consistentes y ponderados con sentido de realidad con relación al problema y la intervención*, incluso en algunos casos logren *ponderarlos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores en interrelación*, coincidiendo en ello con las respuestas de Tutores (ver Tabla N° 16 y Gráfico N° 16 y Tabla de Tutores en Anexo).

**Tabla N° 16 Dimensión 4 Eje 2. “Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención”**

INDICADORES	PRE	POST
1. El o los resultado/s no tiene/n consistencia con el problema ni con la intervención.	1,7%	1,7%
2. Se menciona/n resultado/s y su atribución no tiene consistencia con el problema ni con la intervención .	16,9%	15,3%
3. Se mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención.	64,4%	50,8%
4. Se mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad	16,4%	28,8%
5. Se analizan resultados y atribución, ponderándolos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores en interrelación.	-----	3,4%

**Gráfico N° 16 Dimensión 4 Eje 2. “Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención”**



### 2.3.2 Apertura de líneas de discusión e indagación respecto de los cambios en los Modelos Mentales Situacionales de los Estudiantes del Profesorado de Psicología, “Profesores de Psicología en Formación Inicial”...

Tal como se ha señalado en varias oportunidades (Erausquin C. y cols., 2007; 2008), se puede continuar afirmando que los “modelos mentales” de los estudiantes del Profesorado de Psicología que cursan Prácticas de la Enseñanza presentan aspectos heterogéneos, en un escenario contemporáneo en el que los problemas son “complejos, multidimensionales, de límites borrosos, impredecibles, y con dilemas éticos” (Schön, 1998).

Las *fortalezas* halladas se relacionan con los dispositivos en los que participan los estudiantes, según lo indicado en el programa de la asignatura, en tanto el mismo pretende explícitamente “proveer: insumos básicos necesarios para realizar prácticas pedagógicas en instituciones educativas de nivel medio, terciario y superior; una aproximación a los debates actuales sobre la definición del ámbito de la didáctica general y el pertinente a las didácticas especiales; oportunidades de reflexión sobre los alcances y límites del rol que compete al profesor en psicología”. Los mismos han sido diseñados para facilitar el acercamiento al *trabajo en equipo* propio del campo específico de trabajo, al escenario socio-cultural “real”, en un espacio de socialización e iniciación profesional, posibilitando actuar con autonomía

y responsabilidad; ejercitando las competencias propias de la profesión, lo cual configura una condición necesaria, pero no suficiente para el cambio.

El perfil profesional de Profesores universitarios que esta cátedra se propone formar, expresa las muchas exigencias de los contextos actuales, entre las cuales el conocimiento estratégico de alternativas de resolución de problemas es una de dichas exigencias, y no deriva automáticamente de los principios teóricos, sino que incluye “conocimientos declarativos y procedimentales, episódicos y conceptuales, generales y específicos de dominio, que exigen ensayos imaginarios y empíricos y reconceptualizaciones en contexto” (Gil Pérez, 2000).

Los diferentes niveles de conocimiento profesional identificados por Schön (1998) y la diversidad de procesos involucrados en la “reflexión sobre la práctica”, pueden entenderse en términos de un continuo de progresiva explicitación, toma de conciencia y re-descripción representacional compatibles con el modelo que presenta Karmiloff-Smith (1992) como mecanismo de progreso en la construcción del conocimiento, tal como se ha mencionado en el apartado anterior. Las estrategias didácticas planteadas desde la cátedra, a través de su programa, buscan estimular la transformación, el enriquecimiento o la reestructuración de las concepciones previas, orientando su transformación en concepciones más cercanas a los planteamientos epistemológicos constructivistas, de carácter profundo, cualitativo, complejo, y de transformación personal.

Se podría explicar un *efecto de facilitación del cambio* en las conceptualizaciones y modelos mentales, a partir de las estrategias metacognitivas, ya que ellas parecen facilitar la reflexión que requiere la estructura condicional del conocimiento, y ello puede constituir un mecanismo explicativo del cambio, paralelo al fenómeno de la transición de novato a experto descrito en los estudios sobre redes de pericia (Orantes, 1991). Pero no es suficiente. No basta con cambios a nivel de la estructura del conocimiento descriptivo, estático, a nivel declarativo; sino que se requiere del mismo al nivel de la acción, es decir, también un conocimiento procedimental, en función de la tarea y del contexto.

En tal sentido, los *escenarios de prácticas* proveen las características para que dicho conocimiento se vaya construyendo, no de forma lineal ni sólo con avances progresivos, sino de modo espiralado, generando “retrocesos” que deben ser entendidos como parte del proceso de la participación guiada en prácticas sociales

específicas “de enseñanza”, en coincidencia con los resultados que se presentan en torno a las conceptualizaciones de enseñar y aprender (Pozo, 2006).

Si bien los resultados son alentadores, nada muestra la existencia de una relación directa entre los giros y fortalezas halladas y su persistencia en el tiempo. Como se mencionó antes, el dispositivo actúa como *catalizador* para que los cambios operen, pero se trata de escenarios protegidos, creados específicamente para acompañar en este pasaje hacia el territorio de las prácticas. Pero una vez insertos los profesionales en los complejos contextos cotidianos, ¿podrán sostener las fortalezas desarrolladas? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que permanezcan y se enriquezcan? ¿Qué ocurrirá con los nudos críticos? ¿Cuáles serán las características propias del momento de la *apropiación del rol* por la que los *profesores de Psicología en formación* transitan, que operan como nudos críticos? ¿Cuáles serán los factores que posibilitarán que las fortalezas se consoliden y puedan transferirse a los contextos de prácticas profesionales docentes “reales”?

Estas preguntas plantean nuevos desafíos y territorios de problemas a indagar.

### **2. 3.3 Conclusiones respecto conceptualizaciones de enseñar y aprender...**

El análisis de los datos obtenidos permite apreciar *giros* en las *conceptualizaciones sobre el aprender y el enseñar* que los Estudiantes del Profesorado de Psicología que cursaron sus Prácticas de Enseñanza en el ciclo académico 2009 enuncian, como respuesta a la pregunta “Según su opinión, ¿qué es aprender?” y “Según su opinión, ¿qué es enseñar?” al inicio y el cierre de la cursada. Dichos giros, cambios o re-conceptualizaciones (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González et al., 2009a, b, c) son significativos en el marco del proceso de *formación y profesionalización docente*.

Pozo y Gómez Crespo (1998) afirman la existencia de representaciones personales en todos los seres humanos; las personas poseemos modelos informales sobre cualquier área de la realidad que nos resulte relevante en nuestra vida. Una de ellas, es la de las ideas sobre cómo aprendemos. Scheuer, Pozo, De La Cruz y Echenique (2006), mencionan cómo los niños y niñas, desde muy temprana edad, pueden crear explicaciones sobre los diversos componentes del proceso de adquisición de conocimientos.

Los autores referidos señalan que diversas líneas de investigación abordan las concepciones de la enseñanza de los profesores universitarios, desde marcos teóricos

y metodológicos diferentes. Pero, más allá de sus diferencias, comparten el supuesto de que dichas concepciones orientan la acción, la interpretación, la experiencia, el posicionamiento y la toma de decisiones, en situaciones y prácticas de enseñanza.

El desarrollo temprano de estas *concepciones implícitas de la enseñanza y del aprendizaje* explica su entrelazamiento con la formación de identidad, así como su resistencia al cambio. Por tal razón, el estudio de las mismas, de su génesis y de los obstáculos y condiciones para su transformación, resulta imprescindible para el desarrollo de procesos de cambio cognitivo en el sistema educativo.

En este trabajo de indagación, se ha delimitado el tipo de representaciones enunciadas como “*conceptualizaciones*”, en una línea similar con la que autores como Caravita y Hallden han planteado (1994), en la frontera entre la Psicología Cognitiva y los Enfoques Socio-culturales del Cambio y Desarrollo Conceptual. Las “concepciones” son estructuras estables, profundas, implícitas en gran medida, pero conforman matrices basales de muy lenta y difícil transformación en el desarrollo personal. Son conjuntos de conocimientos y creencias arraigados y sostenidos como marcos referenciales de la comprensión y percepción de la realidad.

Las conceptualizaciones del aprendizaje y de la enseñanza que los Profesores de Psicología en Formación Inicial realizan, están sin duda vinculadas, imbricadas con sus concepciones y éstas a su vez entrelazan teorías implícitas con teorías científicas de la disciplina psicológica, de la pedagogía y la didáctica de la psicología. Como fue enunciado en el marco teórico de este trabajo, las teorías implícitas no están conformadas por conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos, diferente al de las teorías científicas. “Las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas que componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo” (Rodrigo, 1994:39) “... construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales [que incluyen cargas motivacionales y afectivas], obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social” (Rodrigo y otros, 1993:117).

Las conceptualizaciones sobre el aprender y sobre el enseñar de los Estudiantes del Profesorado son representaciones, imágenes potentes de temas relevantes para su profesionalización, que están arraigadas en sus concepciones, pero que, del mismo modo que los Modelos Mentales Situacionales desplegados en las narrativas, se actualizan, re-contextualizan en situaciones de aprendizaje de la

enseñanza, antes y después de un recorrido curricular que involucra la apropiación del rol docente del Profesor de Psicología. Por lo tanto, entre el inicio y el cierre de la experiencia, al decir de Cazden (1991), lo que verificamos es una *re-conceptualización* vinculada al proceso de aprendizaje desarrollado; una expansión, un desarrollo, que involucra cambios, pero no sólo en el sistema de conceptos, sino también en la experiencia y en las creencias. Según Cazden, “re-conceptualización alude al surgimiento en el aprendiz de un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar e incluso re-contextualizar los fenómenos sometidos a la discusión” (pp.124), con lo cual la autora contrasta el concepto con el de “descontextualización”, con el que se relaciona más comúnmente la visión de la educación. Es sólo a través de re-contextualizaciones, con la construcción de nuevos contextos compartidos de comprensión de un fenómeno, que se desarrollan las genuinas re-conceptualizaciones, y el docente-tutor asiste y andamia el proceso a través del currículum, pero también a través de los intercambios discursivos conversacionales con el aprendiz. Pero, a la vez, siempre que adviene una recontextualización, hay una construcción activa por parte del aprendiz de “contextos en la mente” o representaciones potentes, con las que transforma y enriquece sus conocimientos y experiencias previas. En estudios anteriores, con el equipo de investigación que integra la autora de este trabajo, preferimos denominar a esos cambios “giros”, en el sentido de movimientos potentes (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González et al., 2009a,b,c), ya que sería aventurado presuponer un “cambio de concepción” sobre el aprendizaje y la enseñanza en una población después de un año de formación docente, habida cuenta del arraigo y permanencia que todos los modelos cognitivos atribuyen a concepciones tan básicas en el desarrollo de los sujetos. Pero indudablemente los “giros” en las conceptualizaciones del aprender y del enseñar, entrelazados con nuevos “modelos mentales situacionales” de los problemas y de las intervenciones que configuran la práctica del rol docente, abonan, en el largo plazo, la posibilidad genuina de la transformación de las concepciones, y lo que tal vez sea aun más importante, el cambio de las prácticas docentes, en tanto se apoyan en la reflexión sobre la práctica y en la reelaboración y resignificación de la experiencia, construyendo sentidos que unifican acción y pasión en el aprendizaje del *oficio docente*.

Por otra parte, se puede pensar que existe cierta complementariedad entre la conceptualización sobre la enseñanza y la conceptualización sobre el aprendizaje que

un profesor posee, en tanto sus decisiones, al elegir los modos de enseñar, tienen un correlato significativo con la atribución que realiza respecto del modo de aprender de sus estudiantes. En tal sentido, si concibe la enseñanza como transmisión de información, su concepción de aprendizaje posiblemente sea la de incremento o adquisición de conocimientos como reproducción de lo dado por el docente; mientras que la mirada sobre la enseñanza como facilitación del aprendizaje suele estar ligada a una concepción de aprendizaje vinculada al proceso de construcción del conocimiento. Como extremos de este continuum se encuentran el modelo centrado en la transmisión y el modelo centrado en la enseñanza, entre los cuales se presentan categorías intermedias (Kember, 1997; Samuelowicz y Bain, 2001).

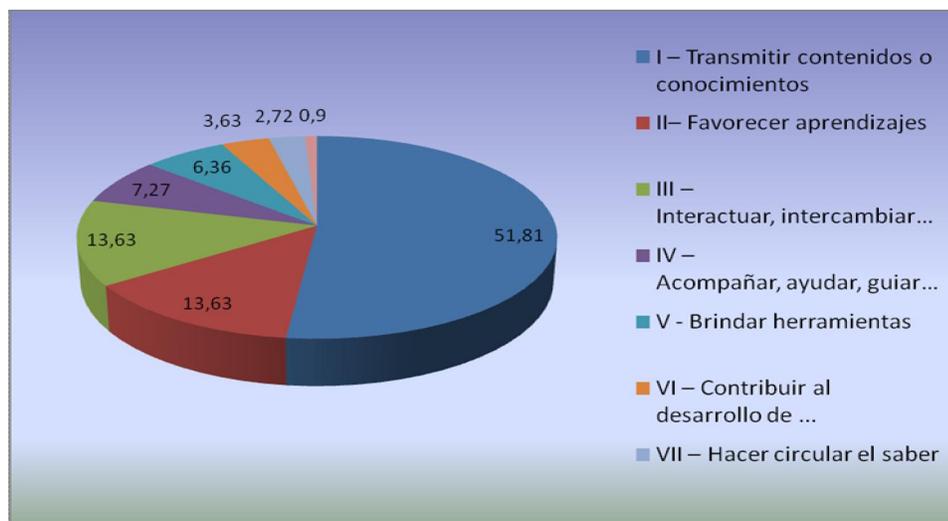
Al indagar qué piensan los Profesores de Psicología en Formación Inicial sobre qué es aprender, nos encontraremos con variadas conceptualizaciones que, aunque a simple vista parezcan no tener semejanzas entre sí, nos permiten hallar principios comunes para reconstruir las concepciones que dirigen la creación de diversos modelos mentales. Tales concepciones son de carácter implícito, heterogéneo y múltiple en las actividades cotidianas, y se hacen explícitas y coherentes cuando el sujeto se aproxima a las concepciones científicas acerca del aprendizaje. Las teorías implícitas, para adaptarse a las peculiaridades cognitivas de las situaciones, se integran en un *modelo mental*, como “representación dinámica y temporal basada en una parte específica de nuestras creencias sobre el mundo, activada y actualizada por los contenidos de la tarea o situación”, que identifica los formatos globales del razonamiento en representaciones que se fijan culturalmente y que organizan el significado del conocimiento de acuerdo al contexto.

Los resultados del presente recorte - en materia de cambios entre el inicio y el cierre de las prácticas de enseñanza - reafirman resultados de investigaciones IPE Unesco en tres países latinoamericanos sobre la concepción del enseñar en docentes de diferentes niveles de escolaridad, que indican la preferencia por la facilitación sobre la transmisión y también del pensamiento crítico y la creatividad sobre la adquisición de conocimientos (Tedesco y Tenti Fanfani, 2000).

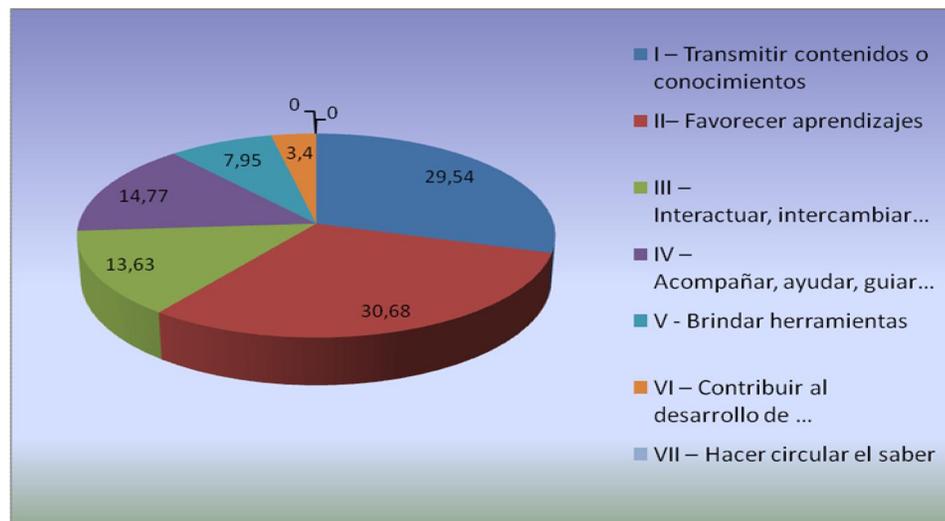
Al finalizar el recorrido curricular de las Prácticas de la Enseñanza (ver gráficos 1 y 2), se produce un cambio relevante en las conceptualizaciones del enseñar de los Profesores en Formación: la figura que alcanza la mayor concentración de respuestas es la de “Favorecer o facilitar los aprendizajes”, centrada en los procesos de los estudiantes, generando el docente condiciones o

abriendo espacios para la construcción de conocimientos, para la apropiación activa de nuevas aperturas, despertando o generando interés, dando confianza a los estudiantes, motivándolos. El cambio parece centrarse en: la mirada sobre los sujetos que aprenden, sus deseos, intereses, necesidades, conocimientos previos, o la propia subjetividad del docente. La transmisión reaparece, pero acompañada de la fórmula “no sólo” o “además”, articulada con la generación de interés en los alumnos, o con los procesos que se desarrollan en ellos, asentada en la inquietud por la dimensión social de la práctica educativa y en la influencia del contexto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Gráfico 1. Conceptualizaciones de enseñar. Pre-test**



**Gráfico 2. Conceptualizaciones de enseñar. Post-test**



Como en trabajos anteriores, son escasas las repuestas, en las conceptualizaciones sobre el enseñar, al cierre del recorrido, sobre: trabajo en equipo, intervención sobre grupos o entrelazamientos institucionales, trabajo con padres u otros actores sociales, especificidad de la disciplina a enseñar, que corresponden – en el Referencial de Perrenoud de habilidades docentes (2004) - a las competencias (III), elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; (V), trabajar en equipo; (VII), informar e implicar a los padres y (IX) afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión. Aparecen escasas referencias a habilidades relacionadas con la sociedad o con contextos culturales de las prácticas sociales más allá de lo escolar, predominando las referencias a habilidades vinculadas a la vida en las aulas, la relación con los alumnos y sus particularidades y las inherentes a la persona del docente (Perrenoud 2004). De todas maneras, es necesario recordar que el referencial de Perrenoud se refiere a competencias de *docentes en ejercicio*, en el marco de una progresión de aprendizajes y desarrollos desde la formación inicial a la formación continua.

Si bien las respuestas sobre las conceptualizaciones del enseñar señalan el interés por el aprendizaje, parecieran estar enmarcadas en modelos de racionalidad técnica, en tanto la enseñanza es pensada – en muchos casos - como la implementación de estrategias para el logro eficaz de resultados esperados. El tránsito por las prácticas pedagógicas parece generar un movimiento relevante desde la preocupación por la transmisión, hacia el interés por el aprendizaje de los sujetos a quienes se les pretende enseñar, pero se mantiene como figura predominante la del docente frente a sus alumnos, cultivándolos, percibiendo una grupalidad heterogénea, pero con cierto aislamiento en relación a diferentes dimensiones de la institución educativa y demandas sociales o formas culturales de la actividad.

En cuanto a las *conceptualizaciones sobre el aprender*, Säljö (1979) y otros investigadores señalan que detrás de las acciones y/o estrategias que emplea un aprendiz, existe un cuerpo teórico que se configura a partir de un conjunto de supuestos. El nivel operativo, “*lo que se hace*”, viene precedido por un nivel de carácter teórico y epistemológico que filtra las creencias del sujeto acerca del aprendizaje, “*lo que se dice*”. Los supuestos epistemológicos del sujeto, implícitos y múltiples, se hacen explícitos y coherentes cuando el sujeto se aproxima a las concepciones científicas acerca del aprendizaje.

Según Pozo (2006), la concepción de aprendizaje, inicialmente, suele conformarse en un nivel más elemental de reproducción o copia fiel del modelo, para pasar posteriormente a concepciones más elaboradas, que implican la acción constructiva del sujeto, la relatividad del pensamiento y el cambio en las ideas como parte del aprendizaje continuo y durante “toda la vida”.

Los distintos niveles de conocimiento profesional que identifica Schön (1998) en su modelo del profesional reflexivo y la diversidad de procesos involucrados en la “reflexión sobre la práctica”, pueden entenderse en términos de un continuo de progresiva explicitación, toma de conciencia y re-descripción representacional compatibles con el modelo que presenta Karmiloff-Smith (1992) como mecanismo de progreso en la construcción del conocimiento.

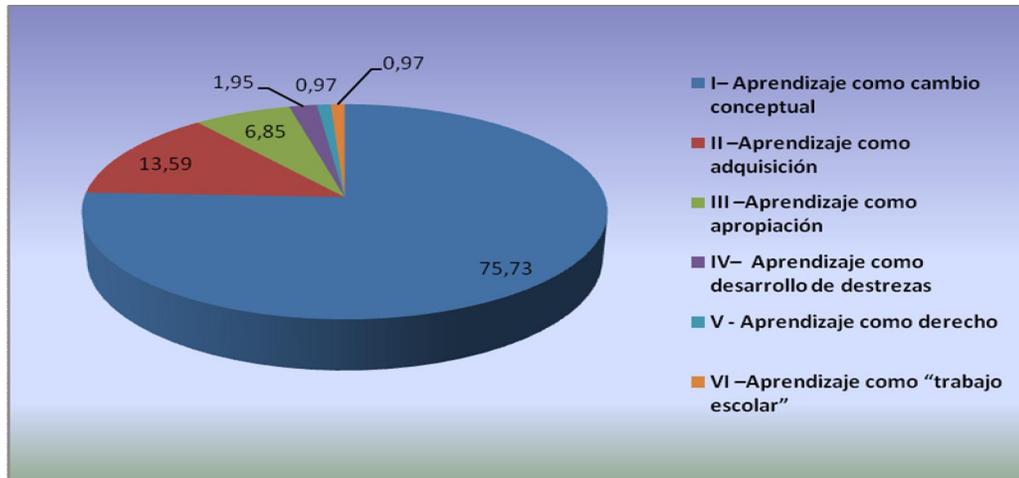
El complejo proceso denominado *aprendizaje* puede ser analizado desde diversas perspectivas, entre ellas, la Psicológica y la Pedagógico-didáctica. Ambas tienen rasgos comunes, pero la perspectiva de cada disciplina incide en la diferencia de abordaje, del recorte y del objeto de conocimiento. Ello incrementa la complejidad del desafío para el cambio cognitivo en los Profesores de Psicología en Formación Inicial, dado que, por su profesionalización en ambas carreras, necesitan apropiarse de ambas perspectivas, contextualizadas y situacionalmente articuladas.

En relación a lo antedicho sobre las concepciones de aprendizaje, la mayoría de los estudios fenomenográficos realizados en los primeros cursos de estudios universitarios, señalan que en los sujetos indagados prevalecen concepciones directas o interpretativas, que requieren de prácticas docentes que estimulen el cambio cognitivo (Boulton-Lewis, Wilss y Lewis, 2001; Entwistle, Hanley y Hounsell, 1979; Hernández Pina, 2002; Lonka, Joram y Bryson, 1996; Marshall, Summers y Woolnough, 1999; Martínez Fernández, 2000; Tynjälä, 1997, 1999; Van Rossum y Schenk, 1984).

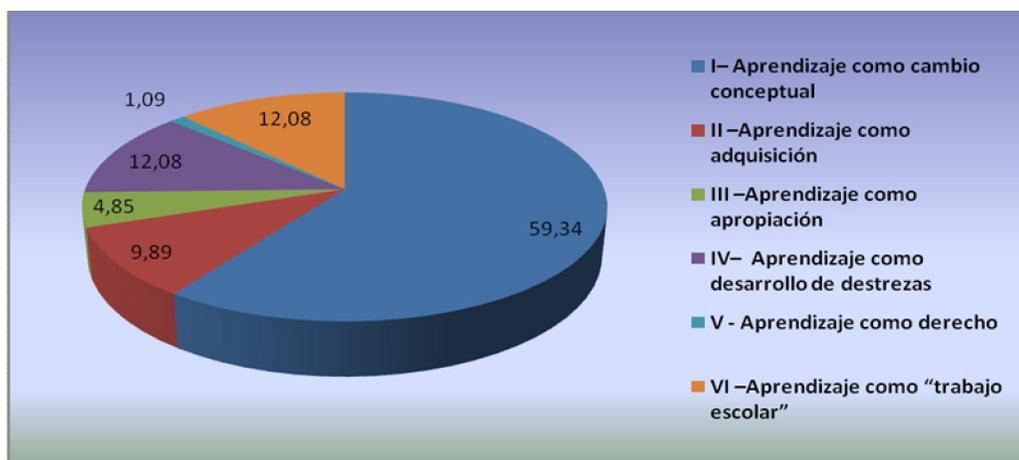
Los datos obtenidos en esta investigación (ver gráficos 3 y 4), dan cuenta de que la conceptualización predominante, al inicio y al cierre de las Prácticas de la Enseñanza, es la misma, aunque desciende significativamente el porcentaje de respuestas obtenidas al finalizar las prácticas. Se trata de la figura de **Aprendizaje como construcción, cambio o/y desarrollo conceptual**, a partir de la puesta en juego y transformación de las ideas previas del aprendiz, enfatizando el concepto de construcción, similar a la considerada por Pozo como concepción más elaborada y

madura, que implica la acción constructiva del sujeto, la relatividad del pensamiento y el cambio en las ideas como parte del aprendizaje.

**Gráfico 3. Conceptualizaciones de aprender. Pre-test**



**Gráfico 4. Conceptualizaciones de aprender. Post-test**



La conceptualización que aparece en segundo término, en el inicio, es la del **Aprendizaje como adquisición de conocimiento**, sin la idea de desarrollo ni construcción sino como incorporación, incremento, como adquisición de información, de conceptos, de conocimiento, de herramientas, habilidades o destrezas. Remite a transposición o trasvasamiento de contenidos fijos de un recipiente lleno a otro vacío, y está centrada en la acción unidireccional del docente, tratándose de una conceptualización de menor complejidad, de un nivel más elemental de reproducción o copia fiel del modelo (Pozo, 1998). Al cierre de las prácticas pedagógicas, dicha conceptualización se ubica en tercer lugar, con una disminución de las respuestas no tan significativa.

En segundo lugar, al cierre, aparecen fortalecidas dos figuras, casi imperceptibles al inicio: **Aprendizaje como desarrollo de destrezas y Aprendizaje como “trabajo escolar o académico”**. La primera de estas dos conceptualizaciones alude a que el aprendizaje se da por interacción; se desarrolla en prácticas compartidas, como modo de relacionar el conocimiento teórico con la experiencia del estudiante y desarrollar así habilidades para resolver problemas o comprender mejor situaciones vitales. La segunda de las conceptualizaciones se referencia, en particular, en lo que acontece en la educación formal y en el dispositivo escolar. Ambas remiten a una conceptualización constructivista, de mayor nivel de complejidad, al nivel de la acción, asumiendo un conocimiento procedimental-condicional en función de la tarea y el contexto.

La idea de **Aprendizaje como apropiación, sin explicitar a qué refiere dicho proceso**, ocupa el tercer lugar al inicio del recorrido. Los Profesores de Psicología parecen utilizar este término como figura emblemática, sin explicitación del significado o sentido que le atribuyen, como un equivalente a lo que los Psicólogos en Formación realizaban, según estudios previos del equipo de investigación, cuando en su discurso aparece el término de “la escucha” (Erausquin, Basualdo, González, 2006); una figura emblemática del ser y del hacer del psicólogo, que parece que no necesitara ser explicada. En realidad, ocurre tanto con “escucha “ como con “apropiación” que, en los momentos de definición de la profesionalización del psicólogo y del profesor de Psicología, respectivamente, la explicitación de los significados y sentidos atribuidos a conceptos cruciales resulta imprescindible en el proceso metacognitivo, de reflexión, contrastación, diferenciación y enriquecimiento conceptual. Con ello se demuestra que las palabras, muchas veces, son usadas, no sólo para referirse a aspectos del mundo o comprenderlos, para comunicarse con los otros o para pensar; también pueden funcionar como baluartes de identidad incontestables, no proclives a la deconstrucción, que implica genuinamente toda explicitación.

Los datos obtenidos en este estudio coinciden con los de Tynjälä (1997; 1999), que manifiesta que los estudiantes se hacen constructivos como consecuencia del paso por la formación profesional, en el dominio de la psicología. En esta misma línea Pérez Echeverría, Pozo y Rodríguez (2003) detectan diferencias en las concepciones de aprendizaje como efecto de la pericia en psicología.

Se plantea cómo interrogante a qué puede deberse que existan sujetos en los niveles superiores de pericia con predominio de la concepción directa o reproductiva, lo que quizás pueda explicarse como consecuencia de la estrategia didáctica, o más específicamente, de los modelos de evaluación centrados en productos y el aprendizaje memorístico, además del papel de las ya mencionadas variables relevantes: deficiencias en las habilidades metacognitivas, ausencia de una actuación activa por parte del estudiante y/o una baja motivación.

Angela Brew (2001), plantea la necesidad de realizar más y más profundas investigaciones sobre las concepciones de aprendizaje y analizar la relación entre éstas y las estrategias de enseñanza en la educación superior, para ampliar la explicación del proceso de cambio conceptual. Señala la importancia de comparar las concepciones de enseñanza, de aprendizaje y de investigación, de profesores formadores y de estudiantes universitarios, profesionales docentes en formación.

Como el equipo de investigación que integra la autora de este trabajo sostuvo en publicaciones y presentaciones anteriores (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González et al., 2008, 2009, 2010), y especialmente a través del análisis y la categorización de las respuestas a la pregunta: “¿Qué es lo que Ud. espera aprender en esta asignatura?”, al inicio, y “¿Qué es lo que Ud. cree haber aprendido en esta asignatura?” al cierre, en las cohortes 2007, 2008 y 2009 (Erausquin et al. 2010), puede el actual trabajo articular los resultados hallados, en materia de *conceptualizaciones sobre el aprender y el enseñar*, con lo que en dichos trabajos se delimitó como *expectativas y creencias* en relación al aprendizaje del rol docente: es decir, *el aprender a enseñar*. Se sostuvo en ese trabajo que los *profesores de Psicología en formación* de dichas cohortes – incluyendo la que es objeto de la presente indagación - percibían el *aprendizaje del rol* a desarrollar, en el inicio de las Prácticas de Enseñanza, con *figuras del oficio de enseñar* más vinculadas a la *transmisión de contenidos* y en relación a las mismas se proyectaba la expectativa en relación a lo que esperaban aprender en la asignatura. En cambio, en las tres cohortes analizadas en el trabajo, con relación a la respuesta a dichas preguntas, tendía a desaparecer la figura de *transmisión* al cierre de la experiencia – como lo que cada uno creía haber aprendido en la asignatura -.Se observaba entonces un *giro contextualista* (Pintrich, 1994, Baquero, 2002) en la conceptualización del aprendizaje, del conocimiento y de la enseñanza. Por otra parte, se manifestaba al cierre de la práctica de la enseñanza, la *disminución de la mención de los contenidos*

*disciplinarios específicos de enseñanza de la Psicología*, coincidiendo esa polarización con los hallazgos de Tedesco y Tenti Fanfani (2002) en los docentes de tres países de América Latina, acerca de la correlación entre la preferencia por la *facilitación de los aprendizajes de los alumnos y un serio descenso de la preocupación por el contenido a enseñar*, tal vez empobreciendo la relación dialéctica que es necesario aprehender entre los contenidos de la disciplina y la ayuda a las personas para comprender sus experiencias. Se evidenciaba también, en dicho trabajo, un sostenido crecimiento, en las tres cohortes, de las figuras de la enseñanza – como lo que creían haber aprendido - como *gestión de la progresión de los aprendizajes*, a través de: *concebir y enfrentar situaciones problema áulicas, en relación a las posibilidades de los alumnos en distintos niveles, estableciendo vínculos entre las teorías y las actividades de aprendizaje*; además de *observar y evaluar a los alumnos en procesos formativos*. La competencia vinculada a *Organizar la propia formación* – como figura de lo que creían haber aprendido - se manifestaba al cierre significativa en las tres cohortes por la redistribución, resignificación y enriquecimiento de las respuestas. Enunciaciones muy genéricas referidas a la “expectativa de mejorar”, al inicio, adquirirían mucha mayor especificidad al cierre, como autoconciencia del rol, implicación, compromiso y motivación, prospección estratégica de la construcción en una dimensión temporal ampliada –resignificación del pasado en la autobiografía escolar y proyección en el futuro de la complejización del rol -. Se denotaba *redescripción representacional* (Karmiloff-Smith, 1992) en la *explicitación de las prácticas*, aportando novedad en el campo de la *reflexión sobre la práctica, la reelaboración de la experiencia educativa y la metacognición*, apareciendo también explícitamente la figura de *participar en comunidades de aprendizaje y analizar conjuntamente con otros las situaciones problema complejas de la práctica*. Se incrementaba al cierre de la experiencia, como lo que creían haber aprendido, el *perspectivismo y entrelazamiento mediacional pluri-direccional* entre alumnos y con docentes, con *implicación subjetiva-situacional en el rol y su apropiación en contexto*. En dicho trabajo (Erausquin et al., 2010), se vinculaban los *nudos críticos* en el cambio conceptual a los desafíos de la complejidad que plantean los dispositivos inter-institucionales de la práctica de la enseñanza y a los obstáculos epistemológicos que transitan los procesos de cambio cognitivo en la transición del rol del psicólogo profesional al rol profesional del profesor, que en la elaboración de la diferencia,

parece dejar para un segundo tiempo de reelaboración y reconstrucción, la especificidad disciplinar de los contenidos de la enseñanza de la Psicología. En esa dirección, y después del estudio de tres cohortes de *profesores de Psicología en formación*, 2007, 2008 y 2009, el equipo de investigación está comenzando una indagación, en la que participa la autora de este trabajo, sobre los actuales *Egresados del Profesorado de Psicología*, de modo de entrecruzar lo estudiado acerca del impacto de la práctica docente sobre sus modelos mentales situacionales (MMS), conceptualizaciones acerca del enseñar y el aprender y construcción del rol docente, con la exploración, a través de entrevistas y cuestionarios, de su trayectoria de trabajo y elaboración de la experiencia, una vez graduados, en el campo laboral que se ha abierto para la enseñanza en el nivel medio y superior de la Psicología.

En un trabajo sobre esta temática del equipo de trabajo que integro (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González et al., 2009), retomábamos un mensaje que Philippe Meirieu nos ofrece, en una recapitulación reciente del *acto pedagógico* (2006). En ese trabajo, Meirieu convoca a superar la falsa antinomia entre el amor a los alumnos y el amor al saber; desafiando ésta – como otras – fragmentaciones que el pensamiento moderno hace de la multidimensionalidad de los problemas. “No se trata de enfrentar una profesión docente *centrada en el alumno*, que se dedica a ayudarlo a comprender y superar los obstáculos, con una profesión docente *centrada en el saber*, que se contenta con transmitir conocimientos a individuos”.... “*Siempre es el mismo oficio: un oficio que asocia, en un único gesto profesional, el saber y el seguimiento, que son, desde la perspectiva del profesor, una sola cosa.... No importa dónde enseñéis y cuál sea vuestro público, siempre enseñáis algo a alguien*”. (Meirieu, 2006, p.25-28).

### **3.3-Referencias Bibliográficas**

- Ø Achilli, E. L. (1996) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Ø Alexander, P., Murphy, P., Guan, J., Murphy, P. (1998). How students and teachers in Singapore and the United States conceptualize knowledge and beliefs: Positioning learning within epistemological frameworks. *Learning and Instruction*, 8, (2), 97 – 116.
- Ø Aparicio Serrano, J.A. y Hoyos de los Ríos, O.L. (2009) Enseñanza para el cambio de las representaciones sobre el aprendizaje. UNIV. PSYCHOL. BOGOTÁ, COLOMBIA V. 7 NO. 3 PP. 725-737 SEPT-DIC 2008 ISSN 1657-9267 725.

- Ø Aparicio, J.A. & Pozo, J. I. (2006). De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 265-288). Barcelona: Graó.
- Ø Astington, J.W. (1998). Theory of Mind: Humpty Dumpty, and the Icebox. *Human Development*, 41, 30-39.
- Ø Argyris, C. (1999) *Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización*. Barcelona: Granika.
- Ø Arnay, J. (1993). Las teorías implícitas infantiles sobre los seres vivos. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (167-201). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Ø Arredondo, M., Uribe, M. Y Wuest, T., “Notas para un modelo de docencia”. En Arredondo, M. y Díaz Barriga, A. (compiladores) (1989) *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ø 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.
- Ø Baquero, R. (2006) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aiqué.
- Ø Basualdo M.E., García Labandal L., Ortega G., Meschman C. (2010) “Aprendiendo a enseñar Psicología. Tendencias y desafíos en la construcción de un rol”. Publicado en “*Memorias de las XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores del Mercosur*”, Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2010. ISSN 1667-6750
- Ø Bernad Mainar, J.A. (1992) *Análisis de estrategias de aprendizaje en la universidad*. I.C.E.: Universidad de Zaragoza.
- Ø Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In: M. Boekaerts., P. R. Pintrich., & M. Zeidner. (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, Calif.: Academic Press.
- Ø Boulton-Lewis, G. M., Marton, F., Lewis, D., & Wilss, L. (2000). Aboriginal and Torres Strait Islander university students’ conceptions of formal learning and experiences of informal learning. *Higher Education*, 39, 469 – 488.
- Ø Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C., & Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers’ conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, 35 – 51.
- Ø Brew, A. (2001). Conceptions of research: a phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, 26, 3, 271 – 285.
- Ø Brew, A.(2001). *The nature of research: inquiry in academic contexts*. San Francisco: Routledge Falmer
- Ø Brown, A. L. (1987). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser. *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ø Bruce, C., & Gerber, R. (1995). ‘Towards university lectures’ conceptions of student learning’. *Higher Education*, 29, 443 – 458.
- Ø Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2005) “Cultura escolar en Educación Media para Adultos: una tipología de sus orientaciones”, *Convergencia*, Universidad Autónoma de Estado de México, ISSN 1405-1435, Vol.12 N°38

- Ø Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M.P. y Hernández Pina, F. (1998) *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ø Camarero, F., Martín del Buey, F., & Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*. ISSN 0214 - 9915 CODEN PSOTEG 2000. Vol. 12, n° 4, pp. 615-622
- Ø Cano, F. y Justicia, F. (1993). Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46(1)-89-99.
- Ø Caravita, S., & Halldén, O. (1994). Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 89 - 111.
- Ø Carey, S. (1985a). *Conceptual change in childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ø Carey, S. (1985b). Are children fundamentally different kinds of thinkers and learners than adults?. In S. Chipman, J. Segal., & R. Glaser (eds.). *Thinking and learning skills*. Vol: 2. 485 – 517. Hillsdale: Erlbaum.
- Ø Carlos Guzmán, José Jesús (2009) ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio Perfiles Educativos, Vol. XXXI, Núm. 123, sin mes, 2009, pp. 8-26 Universidad Nacional Autónoma de México México, D.F., México
- Ø Castillo, S. L. (2009) *La Formación Docente en la Universidad. Reformas en los planes de estudio a fines de la década del '90*. Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año XII • N° 6, 2009/2010.
- Ø Castorina A., Baquero R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Ø Cazden, C.B. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Ø Chartier, R. (1991), "Las prácticas de lo escrito" en Philippe Aries y George Duby, *Historia de la vida privada*, vol. 5, Madrid: Taurus.
- Ø Chi, M. (1992). Conceptual change within and across ontological categories: examples from learning and discovery in science. In: R. Giere (ed.). *Cognitive models of science*. 129 - 186. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ø Chi, M., Slotta, J. D., & Leeuw, N. de. (1994). From things to processes: A theory of conceptual change for learning science concepts. *Learning and Instruction*, 4, (1), 27 - 43.
- Ø Cole, M. y Engeström, Y. (2001). “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ø Coll, C. (1995) “Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación”, en Coll, Palacios, Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación*, Tomo II. Madrid: Alianza Editorial.
- Ø Compagnucci, E.; Cardós P. y Ojeda, G. (2002) “Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela. ISSN1316-9505N°7:7-24.
- Ø Contreras, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Ø Daniels H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Temas de Educación. Buenos Aires: Paidós.
- Ø Davini, C. (1995) *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires. Barcelona. México: Paidós.
- Ø de Lella, C. (1991) I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. (Lima, Perú, septiembre de 1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente

- Ø De La Cruz, M., & Pozo, J. I. (2003). Concepciones sobre el currículum universitario ¿centrado en los contenidos o centrado en los alumnos? En: C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Ø Delors J., (Comp) (1996), *Los cuatro pilares de la educación*. En *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Ø Disessa, A. (1993). Towards an epistemology of physics. *Cognition and Instruction*, 10, (2 - 3), 105 - 225.
- Ø Dole, J. A., & Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational Psychologist*, 33, (2/3), 109 – 128.
- Ø Edwards, V. (1992) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico*. Tesis DIE Nro. 4. México: Centro de investigaciones y de estudios avanzados del instituto politécnico nacional.
- Ø Eklund-Myrskog, G. (1998). Students' conceptions of learning in different educational contexts. *Higher Education*, 35, 299 – 316.
- Ø Engestrom Y. (1987) *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*, HelsinkiOrienta-Konsultit.2007.
- Ø Engestrom Y. (1991) “Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning”, *Learning and Instruction*, Vol. I, 243-259.
- Ø Engestrom Y. (2001) “Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”, en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Ø Erausquin C., Basualdo M.E., González D.N. (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 del Año 2005*. Revista con referato de Facultadde Psicología de Universidad de Buenos Aires. Publicado en diciembre de 2006. ISSN.0329 5885.PP.105-123.
- Ø Erausquin C. (Coordinadora de Simposio autoconvocado): “Prácticas formativas en contextos inter-institucionales de actividad y formación de psicólogos/as en áreas de trabajo, educación, justicia y clínica: aportes a la construcción de la episteme profesional en escenarios diversos”. 2° *Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. ISBN 978-950-34-0588-8. Publicados abstracts. Presentación: Noviembre 2009
- Ø Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. (2007) “Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología”. *XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP)*, Guatemala, Julio de 2007.
- Ø Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. Ortega, Meschman C. (2008) “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*. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. ISSN.0329 5885. pp. 89-107.
- Ø Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., Salinas D., Fernández V., Nuevo M. y López A. (2007) “Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología:

- reconstruyendo sentidos de experiencias educativas”. *XII Congreso Argentino de Psicología (FEPPA-AUAPSI) Agosto de 2007*. San Luis. Argentina.
- Ø Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., BOLLASINA V. (2004) “Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación”, *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329-5885
- Ø 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
- Ø Erausquin C., Basualdo M.E., GARCÍA LABANDAL L., GONZÁLEZ D., ORTEGA G., MESCHMAN C. (2009) “Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza” *Anuario XVI de Investigaciones de Psicología*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Diciembre 2009. Revista con Referato. ISSN.0329 5885.
- Ø Erausquin, Basualdo, GARCÍA LABANDAL, GONZÁLEZ, MESCHMAN (2009a) “Redescribiendo el proceso de enseñar a partir de la apropiación participativa del rol docente en “comunidades de práctica” de enseñanza de la Psicología. Concepciones y experiencias de “profesores de Psicología en formación”. Publicado en Memorias de las XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores del Mercosur, Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2009 ISSN 1667-6750
- Ø Erausquin, Basualdo, GARCÍA LABANDAL, GONZÁLEZ, ORTEGA Y MESCHMAN (2009b) “Abriendo ventanas en las representaciones del oficio de enseñar a través de la experiencia de la práctica de “Profesores de Psicología en formación”. Presentado en 2º Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0588-8. Publicado trabajo completo. Noviembre 2009.
- Ø Erausquin, Basualdo, GARCÍA LABANDAL, MESCHMAN, ORTEGA Y GONZÁLEZ (2009c) “Recontextualizando las figuras del enseñar y del aprender en comunidades de práctica del Profesorado de Psicología”. Presentado en IV Congreso Marplatense de Psicología: “Ideales sociales, Psicología y Comunidad”, Mar del Plata, 3, 4 y 5 de diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdeP. Publicado Trabajo Completo en ISBN 978-987-544-335-5
- Ø Erausquin, Basualdo, GARCÍA LABANDAL, ORTEGA (2008) “Pensando el aprendizaje desde la práctica de la enseñanza de la Psicología. Experiencia educativa y profesionalización de profesores de Psicología en formación”. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. 7, 8 y 9 Agosto 2008. “Problemáticas actuales. Aportes de la Investigación en Psicología”. Publicado en Memorias de las XV Jornadas de Investigación Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Revista con Referato ISSN 1667-6750. p. 230-232
- Ø Erausquin, C., Basualdo, M. E., Lerman, G., Btsh, E., BOLLASINA, V. (2003). “La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones”. *Anuario X de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Año 2002*, 81-90.2003.

- Ø Entwistle, N. J., Hanley, M., y Hounsell, D. J. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education*, 8, 365-380.
- Ø Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Investigación Educativa*, 22, 117 – 193.
- Ø Hernández Pina, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 2, 271 – 301.
- Ø Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Ø Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Ø Gallart, M. A. (2002) *Veinte años de educación y trabajo*. Buenos Aires: CINTERFOR
- Ø Gimeno Sacristán, J., “Profesionalización docente y cambio educativo”. En Alliaud, A. Y Duschitzky, L. (compiladoras) (1992) *Maestros práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Davila Editores.
- Ø Gimeno Sácristan, J., (1997) *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires. Lugar Editorial
- Ø Giorgi, S.; Concari, S.; Oviedo L.; Giacosa, N.; Marchisio, S.; Giuliano, M.; Meza, S y Lucero, I. (2007) *Una propuesta de investigación sobre la formación docente inicial en física en argentina*. Tercer Congreso Internacional de Educación: Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina, 5 al 7 de agosto, Santa Fe. UNL, FHUC. 2009.
- Ø González, D. N. y Salinas, D. F. (2007) “Espacios de Prácticas e Investigación en la formación de grado del Psicólogo: Desafíos actuales para la construcción de competencias requeridas en el ejercicio del rol.” Publicado en Memorias de las XIII Jornadas de Investigación. Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, U.B.A. Buenos Aires. ISSN N° 1667-6750. Tomo I. Páginas 319-321
- Ø González, D. y Salinas, D. (2008) “Espacios de Práctica en la formación de profesores de Psicología: de Psicólogos a Profesores”. Publicado en Memorias en CD del I Congreso Metropolitano de formación docente. Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Ø IPEE/UNESCO-Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (2000) *Los docentes y los desafíos de la profesionalización*. Informe de investigación. Buenos Aires.
- Ø Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui L., y Vargas Alfaro, A. (2003). “La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo”. En Villegas, J., Marassi, P. y Toro, J. P. (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Ø Lave J. y Wenger E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ø Leal Soto, F. (2004) *Efecto de la Formación Docente Inicial en las Creencias Epistemológicas*. En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Ø Liston, D. P. Y Zeichner, K. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Ø Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. (1996) *Epistemologías, las concepciones de aprendizaje y prácticas de estudio en la medicina y la psicología*. *Higher Education*, 31, 5-24. *Educación Superior*, 31, 5-24.

- Ø Lonka, K., Joram, E. & Bryson, M. (1996) Conceptions of learning and knowledge – does training make a difference? Lonka, K., Joram, y E. Bryson, M. (1996) Concepciones de aprendizaje y el conocimiento - la formación se hace una diferencia? *Contemporary Educational Psychology*, 21, 240-260. *Contemporáneo Psicología de la Educación*, 21, 240-260.
- Ø Machado, A. L. (2006) “Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa”. En: Modelos innovadores en la FDI. J. Murillo Torrecilla (Coord.) Chile. OREALC/UNESCO. p 9
- Ø Marchesi, A. y Martín E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ø Marshall, D., Summers, M., & Woolnough, B. (1999). Students’ conceptions of learning in a engineering context. *Higher Education*, 38, 291 – 309.
- Ø Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En: J. I. Pozo & C. Monereo (coord.), *El aprendizaje estratégico*. Cáp. 4, 87 - 108. Madrid: Santillana.
- Ø Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp.419-434). Barcelona: Graó.
- Ø Martínez Fernández, J. R. (2003). Las Concepciones de Aprendizaje y su Cambio Conceptual. En: S. Castañeda (coord.), *Psicología Educativa. Teoría en la práctica*. México: Ediciones de la Universidad de Guadalajara y Manual Moderno.
- Ø Martínez Fernández, J. R., & Galán, F. (2000a). Motivación, estrategias de aprendizaje y evaluación del rendimiento en alumnos universitarios. *Iberpsicología*, 5, (2), 2. Disponible en línea: <http://fs-morente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/Iberpsi9/martinez/martinez.htm>
- Ø Marton, F., & Säljo, R. (1976a). On qualitative differences in learning. I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4 – 11.
- Ø Marton, F., & Säljo, R. (1976b). On qualitative differences in learning. II: Outcome as a function of the learners’ conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115 - 127.
- Ø Marton, F., & Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, 8, 471 – 486.
- Ø Marton, F., Dall’ Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, (3), 277 – 300.
- Ø Mateos, M. (1999). Metacognición en expertos y novatos. En: J. I. Pozo & C. Monereo (coord.). *El aprendizaje estratégico*. Cáp. 6, 123 - 129. Madrid: Santillana.
- Ø Meirieu, P. (2007) *Frankestein educador*. Barcelona: Laertes.
- Ø Meirieu, P. (2006) *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Grao
- Ø Messina, G. (1999) “Investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa” En *Revista Iberoamericana de Educación Número 19*. Formación Docente. Ediciones de la OEI.
- Ø Mortimer, E. F., Conceptual change or conceptual profile change? *Science & Education*, 4, 267-285, 1995.
- Ø Mulford, D. R. and Robinson, W. R., An inventory for alternate conceptions among first semester General Chemistry students, *Journal of Chemical Education*, 79(6), 739-744, 2002.

- Ø Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In D. R. Olson & N. Torrance (ed.). *The Handbook of Education and Human Development*, 9 – 27. Oxford: Blackwell.
- Ø Orantes, A. (1991). El análisis de las diferencias experto – novato. Implicaciones en psicología educativa. *Revista de Pedagogía*, 12, 29 – 40.
- Ø Pérez Gómez, A., “Autonomía profesional del docente y control democrático”. En varios autores. *Volver a pensar la educación*. Morata. Madrid. 1996.
- Ø Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., Pozo, J. I., & Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22, (2), 155 – 173.
- Ø Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., & Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En: C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa*, 33 - 44. Barcelona: Síntesis.
- Ø Perrenoud, P. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Sáez Editor.
- Ø Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Ø Pintrich, P. (1994) “Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology”, *Educational Psychology* 29 137-148.
- Ø Pozo, J.I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-54). Barcelona: Graó.
- Ø Pozo, J. I. y Gómez Crespo M. A. (1998) *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata
- Ø Pozo, J.I. & Rodrigo, M.J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 407-423.
- Ø Pozo, J. I., & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En: J. I. Pozo & C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 87-108). Madrid: Santillana.
- Ø Pozo, J. I., Scheuer N., Pérez Echeverría M. P. y Mateos M. (1999) El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje. En J. M. Sánchez, A. Oñorbe e I. de Bustamante (Eds.) *Educación científica* (pp. 29-52). Madrid: Ediciones de la Universidad. Alcalá.
- Ø Pozo, J. I.; Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (coords.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Ø Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., & Mateos, M. (1999). El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje. En: J. Ma. Sánchez., A. Oñorbe., & I. de Bustamante (eds.), *Educación Científica*. 29 - 53. Alcalá: Ed. Universidad de Alcalá, España.
- Ø Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, M. (1997). *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Informe de investigación. Proyecto ALFA, Comisión Europea. Facultad de Psicología: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ø Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P.

- Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.
- Ø Reif, F., & Larkin, J. (1991). Cognition in scientific and everyday domains: Comparison and learning implications. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, (9), 733 – 760.
- Ø Rodrigo, M. J. (1993) *Construcción del conocimiento*. Madrid: Síntesis.
- Ø Rodrigo, M.J. Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Ø Rodrigo, M.J. (1994a) *Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un paseo de la mano de las teorías implícitas*. Documento de trabajo presentado en el II Seminario sobre Constructivismo y Educación, Puerto de la Cruz, Tenerife, Noviembre.
- Ø Rodrigo, M.J. (1994b) El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un sólo constructivismo o tres? *Investigación en la escuela*, 23, 7-16. Lugar: editorial
- Ø Rodrigo, M.J. (1995/96) *Realidad y conocimiento*. Kikiriki, 39, 18-22.
- Ø Rodrigo, M. J. (1994). “Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar”. En Rodrigo, M. J. (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Ø Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Ø Rodrigo, M. J. y Correa (1999). “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. En I. Pozo y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Ø Rodrigo, M.J. y Pozo, J.I. (2001). “Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual”. En *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), 407-423. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- Ø Rogoff B., Goodman C. y Bartlett L. (2001) *Learning together*. Oxford: Oxford University Press.
- Ø Rogoff, B. (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.
- Ø Rosch, E. (1978) “Principles of categorization”. En: E. Rosch y B. Lloyd (eds.) *Cognition and categorization*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Ø Ruiz, G.; Cardinaux, N.; Molinari, A.; Rodríguez, M.; Brizuela, M.; Muiños, C.; Quiroga, C.; Ruiz, M.; Schmidt, M.; Schoo, S. (2008) *La investigación Científica como parte de las Políticas de Formación Docente Argentina: la situación en dos jurisdicciones*. En ANUARIO DE INVESTIGACIONES / FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UBA / SECRETARÍA DE INVESTIGACIONES / VOLUMEN XV DE LA PÁGINA 263 A LA 272
- Ø Sadler-Smith, E., & Tsang, F. (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 81 – 93.
- Ø Säljö, R. (1979). Learning in the learners’ perspective. I: Some common sense conceptions. *Reports from the Institute of Education, University of Göteborg*, # 76.
- Ø Sandoval, E. (1996) “Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización”. En: Elsie Rockwell (coordinadora) *La escuela cotidiana*. México: DIE-CINVESTAV.

- Ø Scheuer, N., Pozo, J.I., De La Cruz, M. & Echenique, M. (2006). Las concepciones de los niños acerca del aprendizaje del dibujo como teorías implícitas. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp.135-151). Barcelona: Graó.
- Ø Schlemenson, S. (2004) *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Ø Schoenfeld, A. H. (1987). What's all the fuss about metacognition? In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 189-215). New Jersey, Erlbaum.
- Ø Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Ø Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (1999) *Maestros en América Latina, II. Formación inicial y perfeccionamiento de los maestros*, documento IPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008
- Ø Tedesco, J.C., *Profesionalización y capacitación docente*, documento IPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008
- Ø Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7 N° 2. <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>.
- Ø Tynjälä, P. (1997). Developing education students' conceptions of the learning process in different learning environments. *Learning and Instruction*, 7, (3), 277 – 292.
- Ø Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the University. *International Journal of Educational Research*, 31, 357 – 442.
- Ø Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I., & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, (3), 368 – 375.
- Ø Van Rossum, E. J., & Schenk, S. (1984). The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73 – 83.
- Ø Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D., & Lodewijks, H. G. (2002). Powerful learning environments?. How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12, 263 – 284.
- Ø Vosniadou S., Schnotz W. y Carretero, M. (2006) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Ø Vosniadou, S. (2006). Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En: W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (comps.) *Cambio conceptual y educación* (pp. 35-52). Buenos Aires: Aiqué.
- Ø Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, (1), 45 - 69.
- Ø Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1992). Mental models of the earth: a study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535 - 585.
- Ø Vygotsky, L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor
- Ø Vygotsky, L. (2005) *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aiqué.
- Ø Weinstein, C. E., Zimmerman, S. A., & Palmer, D. R. (1988). Assessing learning strategies: The design and development of the LASSI. In C. E. Weinstein *et.*,
- Ø Wellman, H. M. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Ø Wen, Q., & Marton, F. (1993). Chinese views on the relation between memorization and understanding. *Paper presented at the 5th European Association for Research on Learning and Instruction Conference, Aix en Provence, August 31 – September, 5.*
- Ø Wertsch, J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada.* Madrid: Visor.
- Ø Wertsch, J. (1999) *La mente en acción.* Buenos Aires: Aiqué.
- Ø White, T.R. y Gunstone, F.R. (1989). Metalearning and conceptual change. *International Journal of Science Education*, 11, pp. 577-586.

**3.4.1. Instrumentos:**

**3.4.1.1. Cuestionario (Modelo)**

**3.4.1.1.1 Cuestionario para Estudiantes**

**UBA- Cuestionario a Estudiantes del Profesorado de Psicología-  
Pre Práctica de la Enseñanza de la Psicología- 2009**

*Estimado/a alumno/a,*

Le solicitamos su colaboración para un estudio que estamos realizando acerca de las experiencias que tienen los/as alumnos/as de “Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza” en la construcción del rol profesional de Profesores/as de Psicología. Este cuestionario constituye un instrumento básico para recoger las opiniones sobre el tema.

La información que le solicitamos va a ser usada sólo estadísticamente y le garantizamos absoluta reserva. Es de carácter confidencial, por lo tanto anónimo. Las respuestas que va a dar son personales y le rogamos que no las consulte con otras personas, pues la información dejaría de ser valiosa para este estudio. Le garantizamos que en ningún caso se publicarán ni comunicarán los resultados personales. Es importante que ***no deje de dar su respuesta a cada una*** de las cuestiones que le formulamos; léalas detenidamente y ***no pase a la siguiente sin haber contestado las anteriores***. Si tiene alguna duda respecto a la misma, solicite al encuestador la aclaración pertinente.

LE AGRADECEMOS SU VALIOSA COLABORACIÓN,  
Mgster. Cristina Erausquin y Dra. Marisa Basualdo  
Proyecto de Investigación  
UBACYT P023 de la  
Programación SECYT  
2008-2010

<p><b>Usted, ¿tiene experiencia de enseñar?</b> NO ( ) SI ( ) ¿EN QUÉ NIVEL?..... Institución..... ¿Durante cuántos años? .....</p>
---



1. **Sexo.** Femenino ( )  
Masculino ( )

2. **Edad** | | años

---

3. **Piense** en una *situación-problema* en que Ud. **haya participado / observado / le hayan relatado**, en que un *Profesor de Psicología* **interviene/actúa** de acuerdo a su rol y sus funciones en una institución educativa.

- a. **Describa** el problema mencionando los elementos que le resulten más significativos de la situación.
- b. **Explique** los elementos referidos a la historia del problema (anterior a la intervención) y al contexto en el momento en que se realizó la intervención.

.....  
.....

**Relate**

- a. **Cada una de las acciones** por las cuales el *Profesor de Psicología* **actuó/intervino** en el problema, detallando los momentos y pasos de esa intervención.
- b. **¿Quién/es** decidió/decidieron la intervención?;
- c. **¿Qué objetivos** tenía el Profesor en la **acción/intervención**?;
- d. **¿Sobre qué o quién/es actuó/intervino y por qué?**

.....  
.....

**¿Qué herramientas** utilizó el Profesor de Psicología al **actuar/intervenir** como tal?

**¿Por qué?**

.....  
.....  
.....

**¿Qué resultado/s** obtuvo esa **actuación/intervención**? **¿A qué atribuye** Ud. ese/os resultado/s?

.....  
.....

**A.** Según su opinión, **¿qué es enseñar?**

.....  
.....

**B.** Según su opinión, ¿qué es **aprender**?

.....  
.....

**C.** ¿Qué es lo que Ud. **espera aprender** en la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de Psicología?

1. ....  
.....

2. ....  
.....

3. ....  
.....

**D.** Según su opinión, ¿cuáles son las **funciones** del **Profesor de Psicología** en la Educación Media/Secundaria y en la Educación Superior/Terciaria o Universitaria?

1. ....  
.....

2. ....  
.....

3. ....  
.....

- - - Muchas gracias - - -

**UBA- Cuestionario a Estudiantes del Profesorado de Psicología-  
Post Práctica de la Enseñanza de la Psicología- 2009**

*Estimado/a alumno/a,*

Le solicitamos su colaboración para un estudio que estamos realizando acerca de las experiencias que tienen los/as Profesores en Formación, a lo largo de las Prácticas de la Enseñanza, en la construcción del rol profesional de Profesores/as. Este cuestionario constituye un instrumento básico para recoger las opiniones sobre el tema.

La información que le solicitamos va a ser usada sólo estadísticamente y le garantizamos absoluta reserva. Es de carácter confidencial, por lo tanto anónimo. Las respuestas que va a dar son personales y le rogamos que no las consulte con otras personas, pues la información dejaría de ser valiosa para este estudio. Le garantizamos que en ningún caso se publicarán ni comunicarán los resultados personales. Es importante que **no deje de dar su respuesta a cada una** de las cuestiones que le formulamos; léalas detenidamente y **no pase a la siguiente sin haber contestado las anteriores**. Si tiene alguna duda respecto a la misma, solicite al encuestador la aclaración pertinente.

LE AGRADECEMOS SU VALIOSA COLABORACIÓN,

Mgster. Cristina Erausquin y Dra. Marisa Basualdo

Proyecto de Investigación UBACYT P023 de la Programación SECYT 2008-2010

**Usted, ¿tenía experiencia de enseñar ANTES del Curso de Prácticas de la Enseñanza?**

NO ( ) SI ( ) ¿EN ➔ QUÉ NIVEL?.....

.....

¿Durante cuántos años? .....

**1. Sexo.** Femenino ( ) **2. Edad** | | años  
Masculino ( )

---

**4. Piense** en una *situación-problema* de su práctica – en que Ud. haya participado u observado – en la que un *Profesor* – puede ser Ud. mismo, como practicante - **interviene/actúa** de acuerdo a su rol y sus funciones en una institución educativa.

c. **Describa** el problema mencionando los elementos que le resulten más significativos de la situación.

d. **Explique** los elementos referidos a la historia del problema (anterior a la intervención) y al contexto en el momento en que se realizó la intervención.

.....

.....

**Relate**

**e. Cada una de las acciones** por las cuales el *Profesor actuó/intervino*, detallando los momentos y pasos de esa intervención.

**f. ¿Quién/es** decidió/decidieron la intervención?;

**g. ¿Qué objetivos** tenía el Profesor en la **acción/intervención**?;

**h. ¿Sobre qué o quién/es actuó/intervino** y **por qué**?

.....  
.....

**¿Qué herramientas** utilizó el Profesor al **actuar/intervenir** como tal? **¿Por qué**?

.....  
.....

**¿Qué resultado/s** obtuvo esa **actuación/intervención**? **¿A qué atribuye** Ud. ese/os resultado/s?

.....  
.....

**A.** Según su opinión, **¿qué es enseñar**?

.....  
.....

**B.** Según su opinión, **¿qué es aprender**?

.....  
.....

**C.** ¿Qué es lo más importante que Ud. **aprendió** en la asignatura de Prácticas de la Enseñanza?

4. ....  
.....

5. ....  
.....

6. ....  
.....

**D.** Según su opinión, ¿cuáles son las **funciones** de un **Profesor** en la Educación Media/Secundaria y en la Terciaria?

4. ....  
.....

5. ....  
.....

6. ....  
.....

**- - - - Muchas gracias - - - -**

Cristina Erausquin                      cristinaerausquin@yahoo.com.ar

Directora Proyecto de Investigación P023 2008-2010

Por favor, deje en este Cuestionario su nombre y su dirección de correo electrónico y/o su teléfono si está interesado en que lo convoquemos para la devolución de resultados. -

Nombre y  
apellido:.....

Dirección de correo  
electrónico:.....

Teléfono:.....

### 3.4.1.1.2 Cuestionario para Docentes

#### UBA- Cuestionario a Docentes del Profesorado de Psicología- Tutores de Práctica de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología- 2009

*Estimado/a docente:*

Le solicitamos su colaboración para un estudio que estamos realizando acerca de las experiencias que tienen alumnos/as y docentes de “Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza” en la construcción del rol profesional de Profesores/as de Psicología. Este cuestionario constituye un instrumento básico para recoger las opiniones sobre el tema. La información que le solicitamos va a ser usada sólo estadísticamente y le garantizamos absoluta reserva. Es de carácter confidencial, por lo tanto anónima. Las respuestas que va a dar son personales y le rogamos que no las consulte con otras personas, pues la información dejaría de ser valiosa para este estudio. Le garantizamos que en ningún caso se publicarán ni comunicarán los resultados personales. Es importante que **no deje de dar su respuesta a cada una** de las cuestiones que le formulamos; léalas detenidamente y **no pase a la siguiente sin haber contestado las anteriores**. Si tiene alguna duda respecto a la misma, solicite al encuestador la aclaración pertinente.

LE AGRADECEMOS SU VALIOSA COLABORACIÓN,

Mgster. Cristina Erausquin y Dra. Marisa Basualdo  
Proyecto de Investigación  
UBACYT P061 de la  
Programación SECYT  
2004/2007

**Usted, ¿tiene experiencia de enseñar?**

NO ( ) SI (  ) → ¿EN QUÉ NIVEL?.....Institución.....  
¿Durante cuántos años? .....

1. **Sexo.** Femenino ( )  
Masculino ( )

2. **Edad** | | | años

3. ¿En la asignatura, es Ud. Profesor Adjunto, Jefe, Ayudante o Co-ayudante de Trabajos

Prácticos?.....

.....

4. ¿Cuál es su Título de Grado?.....

.....

.....

1. **Piense** en una *situación-problema* en que Ud. haya participado u haya observado, en que un *Profesor de Psicología* interviene de acuerdo a su rol y sus funciones en una institución educativa. **a. Describa** el problema

mencionando los elementos que le resulten más significativos de la situación.

**b. Explique** los elementos referidos a la historia del problema (anterior a la intervención) y al contexto en el momento en que se realizó la intervención.

.....  
.....  
.....

**a. Relate cada una de las acciones** por las cuales el *Profesor de Psicología* intervino en el problema, detallando los momentos y pasos de esa intervención.

**b. ¿Quién/es** decidió/eron la intervención?; **c. ¿Qué objetivos** tenía el Profesor en la intervención?; **d. ¿Sobre qué o quién/es** intervino y por qué?

.....  
.....  
.....

**¿Qué herramientas** utilizó el Profesor de Psicología al intervenir? **¿Por qué?**

.....  
.....  
.....

**¿Qué resultado/s** obtuvo esa intervención? **¿A qué atribuye** Ud. ese/os resultado/s?

.....  
.....

**6.** A su juicio, ¿qué es lo más importante que *se aprende* en esta materia?

Ø .....  
.....  
.....

**7.** ¿Qué espera Ud. que los alumnos *desarrollen*, en esta asignatura, con relación a su *formación* como Profesores de Psicología?

Ø .....  
.....  
.....

**8.** A su juicio, ¿en qué marco/s teórico/s *fundamenta su quehacer* el Profesor de Psicología?

¿Por qué?

Ø .....  
.....

**9.** ¿Cuáles son los aspectos de la Práctica de la Enseñanza que Ud. observa *para evaluar* a sus alumnos en esta asignatura?

.....  
.....

### **3.4.1.2 Matriz de Análisis**

## **MODELOS MENTALES DE INTERVENCIÓN DEL PROFESOR DE PSICOLOGÍA SOBRE PROBLEMAS SITUADOS EN CONTEXTO**

### **DIMENSIONES, EJES E INDICADORES DE PROFESIONALIZACIÓN**

#### **DIMENSION I: SITUACION-PROBLEMA**

##### **EJE 1: De lo simple a lo complejo**

1.1.

- a. No hay problema
- b. Hay superposición de problemas con confusión

1.2

- Hay un problema simple, unidimensional.

1.3

- Hay un problema complejo, multidimensional.

1.4

- Hay un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones.

1.5

- El problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones.

##### **EJE 2: De la descripción a la explicación del problema**

2.1

- No describe ni explica el problema.

2.2

- a. Describe el problema sin explicarlo.
- b. Enuncia un esquema abstracto de problema sin describirlo.

2.3

- Menciona alguna inferencia más allá de los datos.

2.4

- Da una hipótesis sobre causas, factores o razones.

2.5

- Da diversas combinaciones de factores en interrelación.

##### **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**

3.1

- Inespecificidad del problema con relación a la intervención de un Profesor.

3.2

- Especificidad del problema con relación a la intervención de un Profesor.

3.3

- Especificidad del problema con relación a la intervención de un Profesor de Psicología, en un determinado campo de conocimientos y actuación profesional de la Enseñanza de la Disciplina.

3.4

- Especificidad del problema con relación a la intervención de un Profesor de Psicología en un determinado campo de actuación profesional y conocimientos de la Enseñanza de la Psicología, con apertura a la intervención de otras disciplinas.

3.5

- Especificidad del problema con relación a la intervención de un Profesor de Psicología en un determinado campo de actuación profesional y conocimientos de la Enseñanza de la Psicología, articulada con la intervención de otras disciplinas, como por ejemplo la Didáctica o la Pedagogía.

-

#### **EJE 4: Historización y mención de antecedentes históricos**

4.1

- Ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema.

4.2

- Mención de un antecedente del problema.

4.3

- Mención de diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos.

4.4

- Diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí.

4.5

- Diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial.

#### **EJE 5: Relaciones de causalidad.**

5.1

- No menciona ninguna relación causa efecto.

5.2

- Unidireccionalidad en la relación causa efecto.

5.3

- Multidireccionalidad en la relación de factores causales y efecto/s.

5.4

- Relaciones causales multidireccionales en cadena.

5.5

- Relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva.

#### **EJE 6: Del realismo al perspectivismo**

6.1

- No hay análisis del problema.

6.2

- Da una sola perspectiva del problema, como si fuera la “realidad”.

6.3

- La creencia o la duda de la única perspectiva se basa en un conocimiento científico de la disciplina, más allá del “sentido común”.

6.4

- Se denota perspectivismo en la descentración de una única perspectiva.

6.5

- Análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver el problema.

#### **EJE 7: Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad**

7.1

- a. El problema está situado en un sujeto individual descontextualizado.
- b. El problema está situado en el campo social o institucional, sin vincularlo con la subjetividad de los actores.

7.2

a. Hay tendencia a la personalización del problema, más allá de factores estructurales.

b. Hay tendencia a la “definición social” del problema, más allá de factores que den cuenta de intenciones, deseos o creencias subjetivas.

7.3

- Se combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades.

7.4

- Se combinan factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos intra e intersistémicos.

7.5

- Se combinan factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos y tensiones intra e intersistémicos, con dilemas éticos y entrelazamientos institucionales.

## **DIMENSION II: INTERVENCION PROFESIONAL DEL PROFESOR DE PSICOLOGIA**

### **EJE 1: Quién/quienes deciden la intervención**

1.1

a. No se indica quién/es decide la intervención.

b. Se indica de manera confusa quién/es decide la intervención.

1.2

- La decisión sobre la intervención está situada fuera del agente Profesor de Psicología.

1.3

- La decisión sobre la intervención está situada unilateralmente en el agente Profesor de Psicología..

1.4

- La decisión sobre la intervención está situada en el agente Profesor de Psicología, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes.

1.5

- La decisión sobre la intervención es construída y tomada por el agente Profesor de Psicología conjuntamente con otros agentes.

### **EJE 2: De lo simple a lo complejo en las acciones**

2.1

- No se indican acciones.

2.2

- Se indica una sola acción.

2.3

- Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí.

2.4

- Se indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención.

2.5

- Se indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención.

### **EJE 3: Un agente o varios en la intervención**

3.1

- No da cuenta de agentes en la intervención.

3.2

- Actuación de un solo agente con exclusión del Profesor de Psicología.

3.3

- Actuación de un solo agente: el Profesor de Psicología.

3.4

- Actuación del Profesor de Psicología y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención.

3.5

- Actuación del Profesor de Psicología y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención.

#### **EJE 4: Objetivos de la intervención**

4.1

- No se enuncian objetivos.

4.2

- Se enuncian confusamente objetivos.

4.3

- Las acciones están dirigidas a un objetivo único.

4.4

- Hay diferentes objetivos articulados antes de la intervención.

4.5

- Hay diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención.

#### **EJE 5: Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales**

5.1

- No se mencionan sujetos, tramas o dispositivos sobre los que se actúa.

5.2

- Hay acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente.

5.3

- Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo.

5.4

- Hay acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculares y dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados.

5.5

- Hay acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculares, y dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto.

#### **EJE 6: Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas**

6.1

- No se enuncia ni acción indagatoria ni de ayuda a los actores en la resolución de los problemas.

6.2

- Se enuncia acción indagatoria y de ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas.

6.3

- a. Se enuncia acción indagatoria sin ayuda a los actores para resolver problemas.
- b. Se enuncia acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin indagación antes, durante ni después de la intervención.

6.4

- Se enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas.

6.5

- Se enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con articulación en simultáneo y en sucesión temporal, según la ponderación relativa al contexto.

### **EJE 7: Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional**

7.1

- No hay pertinencia de la intervención con respecto al problema ni especificidad del rol docente en la intervención.

7.2

- La intervención es pertinente con respecto al problema, sin especificidad del rol docente en la intervención.

7.3

- La intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol de Profesor.

7.4

- La intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol de Profesor de Psicología, con alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo en el campo o área de actuación de la Enseñanza de la Psicología.

7.5

- La perspectiva del Profesor de Psicología en la intervención sobre el problema es contrastada y articulada con la de otros agentes profesionales de disciplinas diferentes para la gestión de su resolución.

### **EJE 8: Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención**

8.1

- No aparece valoración ni implicación del relator con respecto a la actuación del agente.

8.2

- Hay valoraciones polarizadas con respecto a la actuación docente: agentes demonizados, peyorizados, idealizados, o victimizados, impotentes, pasivos o dañados.

8.3

- a. Desimplicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología.
- b. Sobreimplicación, sobreidentificación o confusión del relator con respecto a la actuación profesional del Profesor de Psicología

8.4

- Implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología, con distancia y objetividad en la apreciación

8.5

- Implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación del agente Profesor de Psicología y apertura a posibles alternativas.

### **DIMENSION III: HERRAMIENTAS**

#### **EJE 1: Unicidad o multiplicidad de herramientas**

1.1

- No se menciona ninguna herramienta.

1.2

- Se menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema.

1.3

a. Se mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema.

b. Se menciona una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema.

1.4

- Se mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema

1.5

- Se mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto.

#### **EJE 2: Carácter genérico o específico de las herramientas**

2.1

- Se mencionan herramienta/s sin especificidad con relación al rol del Profesor

2.2

- Se mencionan herramienta/s específicas del rol del Profesor, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina.

2.3

- Las herramientas son específicas del rol del Profesor de Psicología y se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina.

2.4

- Las herramientas se vinculan al rol del Profesor de Psicología y al área o campo de Enseñanza de la Psicología, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso.

2.5

- Las herramientas, específicas del rol de Profesor de Psicología y del campo de Enseñanza de la Psicología, son consistentes con el marco teórico, modelos de trabajo y competencias específicas del Profesor de Psicología en el Nivel Académico correspondiente.

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

#### **EJE 1: Resultados y atribución unívoca o múltiple**

1.1

No se mencionan resultados ni atribución.

1.2

a. Se mencionan resultado/s sin atribución.

b. Se menciona atribución sin aclarar cuál es el resultado.

1.3

- Se mencionan resultado/s con atribución unívoca del mismo a: a) una competencia o incompetencia del agente, b) una condición del contexto, c) la dimensión interpersonal, d) la dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención.

1.4

- Se mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones de las mencionadas.

1.5

- Se mencionan resultado/s con atribución múltiple, ponderada y articulada en función del contexto, a diferentes condiciones de producción de resultados.

**EJE 2: Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención**

2.1

- El o los resultado/s no tiene/n consistencia con el problema ni con la intervención.

2.2

a. Se menciona/n resultado/s y su atribución no tiene consistencia con el problema ni con la intervención.

b. No se menciona atribución, pero el resultado es consistente con el problema y con la intervención.

2.3

a. Se mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención.

b. Se mencionan resultado/s pero no atribución, y los resultados son ponderados con sentido de realidad con relación al problema y la intervención.

2.4

- Se mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad.

2.5

- Se analizan resultados y atribución, ponderándolos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores en interrelación.

**Tablas**  
**Conceptualizaciones sobre Enseñar**

**Tabla 1 Pre- test**

<b>Conceptualizaciones</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Porcentajes</b>
I – Transmitir contenidos o conocimientos	57	51,81
II– Favorecer aprendizajes	15	13,63
III – Interactuar, intercambiar...	15	13,63
IV – Acompañar, ayudar, guiar...	8	7,27
V - Brindar herramientas	7	6,36
VI – Contribuir al desarrollo de ...	4	3,63
VII – Hacer circular el saber	3	2,72
VIII – Es un don...	1	0,9
<b>TOTAL</b>	<b>110</b>	<b>100%</b>

**Tabla 2 Post-Test**

<b>Conceptualizaciones</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Porcentajes</b>
I – Transmitir contenidos o conocimientos	26	29,54
II– Favorecer aprendizajes	27	30,68
III – Interactuar, intercambiar...	12	13,63
IV – Acompañar, ayudar, guiar...	13	14,77
V - Brindar herramientas	7	7,95
VI – Contribuir al desarrollo de ...	3	3,40
VII – Hacer circular el saber	0	-----
VIII – Es un don...	0	-----
<b>Total</b>	<b>88</b>	<b>100</b>

### Conceptualizaciones sobre Aprender

**Tabla3 Pre-Test**

<b>Conceptualizaciones</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Porcentajes</b>
<b>I- Aprendizaje como construcción, transformación, cambio y desarrollo conceptual</b>	78	75,73
<b>II –Aprendizaje como adquisición de conocimiento</b>	13	12,62
<b>III –Aprendizaje como apropiación, sin explicitar a qué remite dicho proceso</b>	6	5,83
<b>IV– Aprendizaje como desarrollo de destrezas o habilidades</b>	2	1,95
<b>V - Aprendizaje como derecho</b>	1	0,97
<b>VI –Aprendizaje como “trabajo escolar”</b>	1	0,97
<b>VII – Sin categorías</b>	2	1,95
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>100</b>

**Tabla 4 Post-Test**

<b>Conceptualizaciones</b>	<b>Frecuencias</b>	<b>Porcentajes</b>
<b>I- Aprendizaje como construcción, transformación, cambio y desarrollo conceptual</b>	54	59,34
<b>II –Aprendizaje como adquisición de conocimiento</b>	9	9,89
<b>III –Aprendizaje como apropiación, sin explicitar a qué remite dicho proceso</b>	4	4,39
<b>IV– Aprendizaje como desarrollo de destrezas o habilidades</b>	11	12,08
<b>V - Aprendizaje como derecho</b>	1	1,09
<b>VI –Aprendizaje como “trabajo escolar”</b>	11	12,08
<b>VII – Sin categorías</b>	1	1,09
<b>Total</b>	<b>91</b>	<b>100</b>

**FRECUENCIAS DE MODELOS MENTALES SITUACIONALES DE  
PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN 2009 –PRE Y POST  
TEST 12 COMISIONES**

Tabla de frecuencia

59 SUJETOS

**Sit Pro PRE 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,7	1,7	1,7
	2	3	5,1	5,1	6,8
	3	29	49,2	49,2	55,9
	4	20	33,9	33,9	89,8
	5	6	10,2	10,2	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Sit Pro POST 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	1,7	1,7	1,7
	3	18	30,5	30,5	32,2
	4	37	62,7	62,7	94,9
	5	3	5,1	5,1	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Sit Pro PRE 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	13	22,0	22,0	22,0
	3	31	52,5	52,5	74,6
	4	15	25,4	25,4	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Sit Pro POST 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	6	10,2	10,2	10,2
	3	30	50,8	50,8	61,0
	4	23	39,0	39,0	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Sit Pro PRE 3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,7	1,7	1,7
	2	33	55,9	55,9	57,6
	3	23	39,0	39,0	96,6
	4	2	3,4	3,4	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

### Sit Pro POST 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	24	40,7	40,7	40,7
	3	25	42,4	42,4	83,1
	4	8	13,6	13,6	96,6
	5	2	3,4	3,4	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

### Sit Pro PRE 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	33,9	33,9	33,9
	2	10	16,9	16,9	50,8
	3	15	25,4	25,4	76,3
	4	14	23,7	23,7	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

### Sit Pro POST 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	22,0	22,0	22,0
	2	19	32,2	32,2	54,2
	3	7	11,9	11,9	66,1
	4	18	30,5	30,5	96,6
	5	2	3,4	3,4	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

### Sit Pro PRE 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	3,4	3,4	3,4
	2	16	27,1	27,1	30,5
	3	35	59,3	59,3	89,8
	4	5	8,5	8,5	98,3
	5	1	1,7	1,7	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

### Sit Pro POST 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,7	1,7	1,7
	2	13	22,0	22,0	23,7
	3	33	55,9	55,9	79,7
	4	11	18,6	18,6	98,3
	5	1	1,7	1,7	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Sit Pro PRE 6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	3,4	3,4	3,4
	2	6	10,2	10,2	13,6
	3	16	27,1	27,1	40,7
	4	35	59,3	59,3	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Sit Pro POST 6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	3,4	3,4	3,4
	2	3	5,1	5,1	8,5
	3	17	28,8	28,8	37,3
	4	34	57,6	57,6	94,9
	5	3	5,1	5,1	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Sit Pro PRE 7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,7	1,7	1,7
	2	10	16,9	16,9	18,6
	3	18	30,5	30,5	49,2
	4	29	49,2	49,2	98,3
	5	1	1,7	1,7	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Sit Pro POST 7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	6,8	6,8	6,8
	3	21	35,6	35,6	42,4
	4	31	52,5	52,5	94,9
	5	3	5,1	5,1	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Interv PRE 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	3,4	3,4	3,4
	2	6	10,2	10,2	13,6
	3	32	54,2	54,2	67,8
	4	18	30,5	30,5	98,3
	5	1	1,7	1,7	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

### Interv POST 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	5,1	5,1	5,1
	3	32	54,2	54,2	59,3
	4	14	23,7	23,7	83,1
	5	10	16,9	16,9	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

### Interv PRE 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	10	16,9	16,9	16,9
	3	32	54,2	54,2	71,2
	4	17	28,8	28,8	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

### Interv POST 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	11	18,6	18,6	18,6
	3	14	23,7	23,7	42,4
	4	32	54,2	54,2	96,6
	5	2	3,4	3,4	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

### Interv PRE 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	1,7	1,7	1,7
	3	26	44,1	44,1	45,8
	4	30	50,8	50,8	96,6
	5	2	3,4	3,4	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

### Interv POST 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	1,7	1,7	1,7
	3	28	47,5	47,5	49,2
	4	20	33,9	33,9	83,1
	5	10	16,9	16,9	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

#### Interv PRE 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	8,5	8,5	8,5
	3	29	49,2	49,2	57,6
	4	24	40,7	40,7	98,3
	5	1	1,7	1,7	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

#### Interv POST 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	3,4	3,4	3,4
	2	1	1,7	1,7	5,1
	3	22	37,3	37,3	42,4
	4	33	55,9	55,9	98,3
	5	1	1,7	1,7	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

#### Interv PRE 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,7	1,7	1,7
	2	19	32,2	32,2	33,9
	3	21	35,6	35,6	69,5
	4	16	27,1	27,1	96,6
	5	2	3,4	3,4	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

#### Interv POST 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	3,4	3,4	3,4
	2	14	23,7	23,7	27,1
	3	22	37,3	37,3	64,4
	4	17	28,8	28,8	93,2
	5	4	6,8	6,8	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

#### Interv PRE 6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	8,5	8,5	8,5
	2	9	15,3	15,3	23,7
	3	20	33,9	33,9	57,6
	4	25	42,4	42,4	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Interv POST 6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	6,8	6,8	6,8
	2	3	5,1	5,1	11,9
	3	25	42,4	42,4	54,2
	4	22	37,3	37,3	91,5
	5	5	8,5	8,5	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Interv PRE 7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	8,5	8,5	8,5
	2	10	16,9	16,9	25,4
	3	25	42,4	42,4	67,8
	4	18	30,5	30,5	98,3
	5	1	1,7	1,7	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Interv POST 7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,7	1,7	1,7
	2	4	6,8	6,8	8,5
	3	24	40,7	40,7	49,2
	4	29	49,2	49,2	98,3
	5	1	1,7	1,7	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Interv PRE 8**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	9	15,3	15,3	15,3
	3	20	33,9	33,9	49,2
	4	29	49,2	49,2	98,3
	5	1	1,7	1,7	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Interv POST 8**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	1,7	1,7	1,7
	3	9	15,3	15,3	16,9
	4	45	76,3	76,3	93,2
	5	4	6,8	6,8	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

### Herram PRE 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	8,5	8,5	8,5
	2	10	16,9	16,9	25,4
	3	21	35,6	35,6	61,0
	4	22	37,3	37,3	98,3
	5	1	1,7	1,7	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

### Herram POST 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,7	1,7	1,7
	2	8	13,6	13,6	15,3
	3	16	27,1	27,1	42,4
	4	30	50,8	50,8	93,2
	5	4	6,8	6,8	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

### Herram PRE 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	16,9	16,9	16,9
	2	28	47,5	47,5	64,4
	3	13	22,0	22,0	86,4
	4	7	11,9	11,9	98,3
	5	1	1,7	1,7	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

### Herram POST 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	5,1	5,1	5,1
	2	20	33,9	33,9	39,0
	3	21	35,6	35,6	74,6
	4	15	25,4	25,4	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

### Result PRE 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	18	30,5	30,5	30,5
	3	32	54,2	54,2	84,7
	4	9	15,3	15,3	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Result POST 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	16	27,1	27,1	27,1
	3	25	42,4	42,4	69,5
	4	16	27,1	27,1	96,6
	5	2	3,4	3,4	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Result PRE 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,7	1,7	1,7
	2	10	16,9	16,9	18,6
	3	38	64,4	64,4	83,1
	4	10	16,9	16,9	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**Result POST 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,7	1,7	1,7
	2	9	15,3	15,3	16,9
	3	30	50,8	50,8	67,8
	4	17	28,8	28,8	96,6
	5	2	3,4	3,4	100,0
	Total	59	100,0	100,0	

**FRECUENCIAS DE MODELOS MENTALES SITUACIONALES DE  
PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN DIFERENCIANDO  
CON Y SIN EXPERIENCIA DOCENTE**

**CON EXPERIENCIA DOCENTE**

**33 sujetos**

**Sit Pro PRE 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	6,1	6,1	6,1
	3	15	45,5	45,5	51,5
	4	12	36,4	36,4	87,9
	5	4	12,1	12,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Sit Pro POST 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	9	27,3	27,3	27,3
	4	21	63,6	63,6	90,9
	5	3	9,1	9,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Sit Pro PRE 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	7	21,2	21,2	21,2
	3	18	54,5	54,5	75,8
	4	8	24,2	24,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Sit Pro POST 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	9,1	9,1	9,1
	3	18	54,5	54,5	63,6
	4	12	36,4	36,4	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Sit Pro PRE 3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,0	3,0	3,0
	2	17	51,5	51,5	54,5
	3	14	42,4	42,4	97,0
	4	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

### Sit Pro POST 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	13	39,4	39,4	39,4
	3	12	36,4	36,4	75,8
	4	7	21,2	21,2	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

### Sit Pro PRE 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	9	27,3	27,3	27,3
	2	5	15,2	15,2	42,4
	3	11	33,3	33,3	75,8
	4	8	24,2	24,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

### Sit Pro POST 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	8	24,2	24,2	24,2
	2	8	24,2	24,2	48,5
	3	6	18,2	18,2	66,7
	4	10	30,3	30,3	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

### Sit Pro PRE 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	9	27,3	27,3	27,3
	3	20	60,6	60,6	87,9
	4	3	9,1	9,1	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

### Sit Pro POST 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,0	3,0	3,0
	2	7	21,2	21,2	24,2
	3	17	51,5	51,5	75,8
	4	7	21,2	21,2	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Sit Pro PRE 6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,0	3,0	3,0
	2	3	9,1	9,1	12,1
	3	10	30,3	30,3	42,4
	4	19	57,6	57,6	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Sit Pro POST 6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	3,0	3,0	3,0
	3	11	33,3	33,3	36,4
	4	19	57,6	57,6	93,9
	5	2	6,1	6,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Sit Pro PRE 7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	6	18,2	18,2	18,2
	3	9	27,3	27,3	45,5
	4	18	54,5	54,5	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Sit Pro POST 7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	6,1	6,1	6,1
	3	8	24,2	24,2	30,3
	4	20	60,6	60,6	90,9
	5	3	9,1	9,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Interv PRE 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,0	3,0	3,0
	2	5	15,2	15,2	18,2
	3	14	42,4	42,4	60,6
	4	13	39,4	39,4	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Interv POST 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	3,0	3,0	3,0
	3	22	66,7	66,7	69,7
	4	7	21,2	21,2	90,9
	5	3	9,1	9,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Interv PRE 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	6	18,2	18,2	18,2
	3	17	51,5	51,5	69,7
	4	10	30,3	30,3	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Interv POST 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	8	24,2	24,2	24,2
	3	5	15,2	15,2	39,4
	4	18	54,5	54,5	93,9
	5	2	6,1	6,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Interv PRE 3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	12	36,4	36,4	36,4
	4	20	60,6	60,6	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Interv POST 3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	3,0	3,0	3,0
	3	14	42,4	42,4	45,5
	4	14	42,4	42,4	87,9
	5	4	12,1	12,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

#### Interv PRE 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	9,1	9,1	9,1
	3	16	48,5	48,5	57,6
	4	13	39,4	39,4	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

#### Interv POST 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,0	3,0	3,0
	2	1	3,0	3,0	6,1
	3	12	36,4	36,4	42,4
	4	18	54,5	54,5	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

#### Interv PRE 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,0	3,0	3,0
	2	8	24,2	24,2	27,3
	3	15	45,5	45,5	72,7
	4	8	24,2	24,2	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

#### Interv POST 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,0	3,0	3,0
	2	7	21,2	21,2	24,2
	3	12	36,4	36,4	60,6
	4	11	33,3	33,3	93,9
	5	2	6,1	6,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

#### Interv PRE 6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,0	3,0	3,0
	2	6	18,2	18,2	21,2
	3	10	30,3	30,3	51,5
	4	16	48,5	48,5	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Interv POST 6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	6,1	6,1	6,1
	3	16	48,5	48,5	54,5
	4	12	36,4	36,4	90,9
	5	3	9,1	9,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Interv PRE 7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	9,1	9,1	9,1
	2	6	18,2	18,2	27,3
	3	13	39,4	39,4	66,7
	4	10	30,3	30,3	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Interv POST 7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	6,1	6,1	6,1
	3	14	42,4	42,4	48,5
	4	16	48,5	48,5	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Interv PRE 8**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	12,1	12,1	12,1
	3	11	33,3	33,3	45,5
	4	17	51,5	51,5	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Interv POST 8**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	3,0	3,0	3,0
	3	1	3,0	3,0	6,1
	4	29	87,9	87,9	93,9
	5	2	6,1	6,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

### Herram PRE 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	9,1	9,1	9,1
	2	4	12,1	12,1	21,2
	3	10	30,3	30,3	51,5
	4	15	45,5	45,5	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

### Herram POST 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	5	15,2	15,2	15,2
	3	9	27,3	27,3	42,4
	4	17	51,5	51,5	93,9
	5	2	6,1	6,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

### Herram PRE 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	21,2	21,2	21,2
	2	14	42,4	42,4	63,6
	3	8	24,2	24,2	87,9
	4	3	9,1	9,1	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

### Herram POST 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,0	3,0	3,0
	2	10	30,3	30,3	33,3
	3	11	33,3	33,3	66,7
	4	11	33,3	33,3	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

### Result PRE 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	14	42,4	42,4	42,4
	3	14	42,4	42,4	84,8
	4	5	15,2	15,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

### Result POST 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	8	24,2	24,2	24,2
	3	13	39,4	39,4	63,6
	4	11	33,3	33,3	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

### Result PRE 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,0	3,0	3,0
	2	7	21,2	21,2	24,2
	3	20	60,6	60,6	84,8
	4	5	15,2	15,2	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

### Result POST 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	6,1	6,1	6,1
	3	17	51,5	51,5	57,6
	4	13	39,4	39,4	97,0
	5	1	3,0	3,0	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

**Frecuencias de Modelos Mentales Situacionales de Profesores de Psicología en  
Formación 2009 –Pre Y Post Test diferenciando  
Con y Sin Experiencia Docente- SIN EXPERIENCIA DOCENTE  
SIN EXPERIENCIA DOCENTE  
26 sujetos**

**Sit Pro PRE 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,8	3,8	3,8
	2	1	3,8	3,8	7,7
	3	14	53,8	53,8	61,5
	4	8	30,8	30,8	92,3
	5	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Sit Pro POST 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	3,8	3,8	3,8
	3	9	34,6	34,6	38,5
	4	16	61,5	61,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Sit Pro PRE 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	6	23,1	23,1	23,1
	3	13	50,0	50,0	73,1
	4	7	26,9	26,9	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Sit Pro POST 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	11,5	11,5	11,5
	3	12	46,2	46,2	57,7
	4	11	42,3	42,3	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Sit Pro PRE 3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	16	61,5	61,5	61,5
	3	9	34,6	34,6	96,2
	4	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Sit Pro POST 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	11	42,3	42,3	42,3
	3	13	50,0	50,0	92,3
	4	1	3,8	3,8	96,2
	5	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Sit Pro PRE 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	11	42,3	42,3	42,3
	2	5	19,2	19,2	61,5
	3	4	15,4	15,4	76,9
	4	6	23,1	23,1	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Sit Pro POST 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	19,2	19,2	19,2
	2	11	42,3	42,3	61,5
	3	1	3,8	3,8	65,4
	4	8	30,8	30,8	96,2
	5	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Sit Pro PRE 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	7,7	7,7	7,7
	2	7	26,9	26,9	34,6
	3	15	57,7	57,7	92,3
	4	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Sit Pro POST 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	6	23,1	23,1	23,1
	3	16	61,5	61,5	84,6
	4	4	15,4	15,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Sit Pro PRE 6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,8	3,8	3,8
	2	3	11,5	11,5	15,4
	3	6	23,1	23,1	38,5
	4	16	61,5	61,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Sit Pro POST 6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	7,7	7,7	7,7
	2	2	7,7	7,7	15,4
	3	6	23,1	23,1	38,5
	4	15	57,7	57,7	96,2
	5	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Sit Pro PRE 7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,8	3,8	3,8
	2	4	15,4	15,4	19,2
	3	9	34,6	34,6	53,8
	4	11	42,3	42,3	96,2
	5	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Sit Pro POST 7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	7,7	7,7	7,7
	3	13	50,0	50,0	57,7
	4	11	42,3	42,3	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Interv PRE 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,8	3,8	3,8
	2	1	3,8	3,8	7,7
	3	18	69,2	69,2	76,9
	4	5	19,2	19,2	96,2
	5	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Interv POST 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	7,7	7,7	7,7
	3	10	38,5	38,5	46,2
	4	7	26,9	26,9	73,1
	5	7	26,9	26,9	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Interv PRE 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	15,4	15,4	15,4
	3	15	57,7	57,7	73,1
	4	7	26,9	26,9	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Interv POST 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	11,5	11,5	11,5
	3	9	34,6	34,6	46,2
	4	14	53,8	53,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Interv PRE 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	3,8	3,8	3,8
	3	14	53,8	53,8	57,7
	4	10	38,5	38,5	96,2
	5	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Interv POST 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	14	53,8	53,8	53,8
	4	6	23,1	23,1	76,9
	5	6	23,1	23,1	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Interv PRE 4**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	7,7	7,7	7,7
	3	13	50,0	50,0	57,7
	4	11	42,3	42,3	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Interv POST 4**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,8	3,8	3,8
	3	10	38,5	38,5	42,3
	4	15	57,7	57,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Interv PRE 5**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	11	42,3	42,3	42,3
	3	6	23,1	23,1	65,4
	4	8	30,8	30,8	96,2
	5	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Interv POST 5**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,8	3,8	3,8
	2	7	26,9	26,9	30,8
	3	10	38,5	38,5	69,2
	4	6	23,1	23,1	92,3
	5	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Interv PRE 6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	15,4	15,4	15,4
	2	3	11,5	11,5	26,9
	3	10	38,5	38,5	65,4
	4	9	34,6	34,6	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Interv POST 6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	7,7	7,7	7,7
	2	3	11,5	11,5	19,2
	3	9	34,6	34,6	53,8
	4	10	38,5	38,5	92,3
	5	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Interv PRE 7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	7,7	7,7	7,7
	2	4	15,4	15,4	23,1
	3	12	46,2	46,2	69,2
	4	8	30,8	30,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Interv POST 7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,8	3,8	3,8
	2	2	7,7	7,7	11,5
	3	10	38,5	38,5	50,0
	4	13	50,0	50,0	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Interv PRE 8**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	5	19,2	19,2	19,2
	3	9	34,6	34,6	53,8
	4	12	46,2	46,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Interv POST 8**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	8	30,8	30,8	30,8
	4	16	61,5	61,5	92,3
	5	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Herram PRE 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	7,7	7,7	7,7
	2	6	23,1	23,1	30,8
	3	11	42,3	42,3	73,1
	4	7	26,9	26,9	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Herram POST 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,8	3,8	3,8
	2	3	11,5	11,5	15,4
	3	7	26,9	26,9	42,3
	4	13	50,0	50,0	92,3
	5	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Herram PRE 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	11,5	11,5	11,5
	2	14	53,8	53,8	65,4
	3	5	19,2	19,2	84,6
	4	4	15,4	15,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Herram POST 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	7,7	7,7	7,7
	2	10	38,5	38,5	46,2
	3	10	38,5	38,5	84,6
	4	4	15,4	15,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Result PRE 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	15,4	15,4	15,4
	3	18	69,2	69,2	84,6
	4	4	15,4	15,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Result POST 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	8	30,8	30,8	30,8
	3	12	46,2	46,2	76,9
	4	5	19,2	19,2	96,2
	5	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Result PRE 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	3	11,5	11,5	11,5
	3	18	69,2	69,2	80,8
	4	5	19,2	19,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

### Result POST 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	3,8	3,8	3,8
	2	7	26,9	26,9	30,8
	3	13	50,0	50,0	80,8
	4	4	15,4	15,4	96,2
	5	1	3,8	3,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Tabla de frecuencia**  
**Modelos Mentales Situacionales de Profesores Tutores de Profesores de**  
**Psicología en Formación 2009 –**  
**24 SUJETOS**

**Situación problema 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	2	8,3	8,3	8,3
	4	10	41,7	41,7	50,0
	5	12	50,0	50,0	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**situación problema 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	4,2	4,2	4,2
	3	7	29,2	29,2	33,3
	4	15	62,5	62,5	95,8
	5	1	4,2	4,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**situación problema 3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	12,5	12,5	12,5
	2	4	16,7	16,7	29,2
	3	8	33,3	33,3	62,5
	4	7	29,2	29,2	91,7
	5	2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**situación problema 4**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	10	41,7	41,7	41,7
	2	6	25,0	25,0	66,7
	3	1	4,2	4,2	70,8
	4	6	25,0	25,0	95,8
	5	1	4,2	4,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**situación problema 5**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	8,3	8,3	8,3
	2	3	12,5	12,5	20,8
	3	8	33,3	33,3	54,2
	4	9	37,5	37,5	91,7
	5	2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**situación problema 6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	4,2	4,2	4,2
	3	9	37,5	37,5	41,7
	4	13	54,2	54,2	95,8
	5	1	4,2	4,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**situación problema 7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	4,2	4,2	4,2
	3	6	25,0	25,0	29,2
	4	13	54,2	54,2	83,3
	5	4	16,7	16,7	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**intervención 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	4,2	4,2	4,2
	2	2	8,3	8,3	12,5
	3	7	29,2	29,2	41,7
	4	12	50,0	50,0	91,7
	5	2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**intervención 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	1	4,2	4,2	4,2
	3	5	20,8	20,8	25,0
	4	15	62,5	62,5	87,5
	5	3	12,5	12,5	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**intervención 3**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	7	29,2	29,2	29,2
	4	12	50,0	50,0	79,2
	5	5	20,8	20,8	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**intervención 4**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	4,2	4,2	4,2
	3	9	37,5	37,5	41,7
	4	14	58,3	58,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**intervención 5**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	2	8,3	8,3	8,3
	3	6	25,0	25,0	33,3
	4	13	54,2	54,2	87,5
	5	3	12,5	12,5	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**intervención 6**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	4,2	4,2	4,2
	3	9	37,5	37,5	41,7
	4	13	54,2	54,2	95,8
	5	1	4,2	4,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**intervención 7**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	8,3	8,3	8,3
	2	2	8,3	8,3	16,7
	3	11	45,8	45,8	62,5
	4	8	33,3	33,3	95,8
	5	1	4,2	4,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**intervención 8**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3	4	16,7	16,7	16,7
	4	19	79,2	79,2	95,8
	5	1	4,2	4,2	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**herramientas 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	4,2	4,2	4,2
	2	4	16,7	16,7	20,8
	3	6	25,0	25,0	45,8
	4	9	37,5	37,5	83,3
	5	4	16,7	16,7	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**herramientas 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	12,5	12,5	12,5
	2	4	16,7	16,7	29,2
	3	5	20,8	20,8	50,0
	4	10	41,7	41,7	91,7
	5	2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**resulta 1**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	4	16,7	16,7	16,7
	3	5	20,8	20,8	37,5
	4	12	50,0	50,0	87,5
	5	3	12,5	12,5	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

**resulta 2**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2	5	20,8	20,8	20,8
	3	4	16,7	16,7	37,5
	4	13	54,2	54,2	91,7
	5	2	8,3	8,3	100,0
	Total	24	100,0	100,0	