

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

Giros y reestructuraciones de modelos mentales de profesores de psicología: la relación entre el recorte de situaciones problema y el uso de herramientas con la experiencia docente y los estudios de perfeccionamiento.

Llorens, Mariela, Monzón, Tatiana, Ramos, Ana Laura, Speranza, Melina Vanesa y Valeria, Urquiza.

Cita:

Llorens, Mariela, Monzón, Tatiana, Ramos, Ana Laura, Speranza, Melina Vanesa y Valeria, Urquiza (2015). *Giros y reestructuraciones de modelos mentales de profesores de psicología: la relación entre el recorte de situaciones problema y el uso de herramientas con la experiencia docente y los estudios de perfeccionamiento*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/458>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/YHr>

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>.

GIROS Y REESTRUCTURACIONES DE MODELOS MENTALES DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA: LA RELACIÓN ENTRE EL RECORTE DE SITUACIONES PROBLEMA Y EL USO DE HERRAMIENTAS CON LA EXPERIENCIA DOCENTE Y LOS ESTUDIOS DE PERFECCIONAMIENTO

Llorens, Mariela; Monzón, Tatiana; Ramos, Ana Laura; Speranza, Melina Vanesa; Valeria, Urquiza
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo analiza los modelos mentales situacionales de Profesores de Psicología en formación ponderando la complejidad de las situaciones-problema recortadas y la unicidad o multiplicidad de herramientas utilizadas en el abordaje de las mismas. Los profesores de Psicología en formación realizan un proceso de dominio y apropiación participativa de instrumentos de mediación para el análisis y la resolución de los problemas de intervención, en el seno de una comunidad de práctica y aprendizaje. El estudio focaliza procesos de desarrollo/cambio del aprendizaje en la acción profesional de 11 Profesores de Psicología de las cohortes del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires entre 2009 y 2012. En los docentes en ejercicio se observan progresos, retrocesos y giros en el recorte de problemáticas de intervención complejas del campo o educativo e indicadores de complejización en las herramientas utilizadas. Se observa el entramado complejo entre formación y desempeño del rol docente en dichos giros y retrocesos.

Palabras clave

Profesorado en Psicología, Modelos Mentales, Profesionalización, Cambio Cognitivo

ABSTRACT

SHIFTS AND RESTRUCTURING IN MENTAL MODELS OF PSYCHOLOGY TEACHERS: THE RELATIONSHIP BETWEEN PROBLEM-SITUATION SELECTION AND USE OF TOOLS WITH TEACHING EXPERIENCE AND CONTINUING EDUCATION.

This paper analyzes situational mental models of Psychology Teachers in training to consider the complexity of the selected problem-situation and the oneness or multiplicity of the tools used to address these situations. Psychology Teachers in training perform a mastery and participative appropriation process of mediation instruments for the analysis and resolution of intervention problems. The study focuses development/change processes of learning in professional action of 11 psychology teachers cohorts of the Teacher of Psychology at Buenos Aires University between 2009 and 2012. In practicing teachers progress, setbacks and spins are observed in cutting the complex problems of intervention on the educational field and also complexity indicators are observed in the tools used. The complex network between training and performance of the teacher's role in these twists and reversals is observed.

Key words

Psychology teaching, Mental Models, Professionalism, Cognitive Change

La presente indagación acerca de *Profesores de Psicología en formación* en la Universidad de Buenos Aires se apoya en trabajos anteriores enmarcados en el Proyecto UBACYT P023 "Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional", 2008-2010, y en el Proyecto de Investigación Código 200020110100137 de la Programación 2012-2015 "Construcción de conocimiento profesional de psicólogos y profesores de psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidad de práctica", dirigidos por Mgter. C. Erausquin.

MARCO EPISTÉMICO

Los modelos mentales de *profesionales en formación* (Schön, 1998), - en nuestro caso, *profesores de Psicología en formación* - acerca de las situaciones problemas de intervención profesional en contexto, constituyen una *unidad de análisis* compleja y multidimensional, en la perspectiva *sistémica, dialéctica y genética* inspirada en el pensamiento de Lev Vigotsky (Vigotsky, 1934, Castorina y Baquero, 2005). Sus componentes son recíprocamente constitutivos e inseparables, con interacciones y relaciones recíprocas, funcionamiento distribuido y conflictos y tensiones que promueven *giros* de significados y sentidos (Erausquin y otros, 2004), a través de procesos de internalización y externalización (Engeström, 2001). En torno a dichos procesos surge novedad en el conocimiento y se despliegan a la vez diferentes planos de desarrollo de la *identidad profesional*. En ese marco, los *profesores de Psicología en formación* realizan un proceso de *dominio y apropiación participativa* de instrumentos de mediación (Wertsch, 1999) para el análisis y la resolución de los problemas de intervención, en el seno de una *comunidad de práctica y aprendizaje* (Lave y Wenger, 1991). Ello implica procesos de *participación guiada* y dispositivos específicos de aprendizaje en contexto de prácticas culturales (Rogoff, 1997) que desembocan en la creación de *competencias*, generales y específicas, para la actividad docente profesional en diferentes escenarios. La perspectiva de la *cognición en la práctica*, inspirada en Vygotsky, supone un *giro contextualista* (Pintrich, 1999, Baquero

2002) en la concepción del *aprendizaje*, que se constituye como una actividad compleja, en la trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos, que se sitúan fundamentalmente en el seno de un funcionamiento intersubjetivo. El *aprendizaje*, según esta conceptualización, es un cambio abierto y relativamente impredecible en las formas de participación y comprensión de los sujetos en las situaciones sociales. Si se entiende el *cambio cognitivo* como una interacción entre el mundo social y el desarrollo individual, el individuo aislado no es la unidad de análisis más útil para entender invenciones y reestructuraciones, sino la relación dialéctica entre lo intersicológico y lo intrapsicológico en *zonas de construcción social de conocimientos*, que introducen indeterminaciones, discontinuidades y aperturas en los desarrollos de las personas. Las representaciones no son, en este enfoque, estructuras cognitivas internas fijas que determinan las conductas de un individuo en una situación de tarea; son variables y pueden corresponder a intercambios con otros y al uso de dispositivos externos que ordenan las prácticas culturales. Engeström (2001), desde la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad, articula la relación entre microcontexto y macrocontexto en la interacción entre actores en *escenarios de aprendizaje del trabajo*. Analiza el rol de las tensiones/contradicciones y de la historicidad en el cambio cultural que tiene lugar en el sistema de actividad, - unidad de análisis compleja -, o en la interrelación entre diversos sistemas de actividad, a través de la cual se construyen nuevos objetos intersicológicos y contextos mentales compartidos. En la *tercera generación de la teoría de actividad*, enuncia la necesidad de confrontación y negociación entre diferentes sistemas de actividad - *cruzando fronteras y desatando nudos críticos* -, a través de la traducción de significados y la inclusión de las diferencias en el enriquecimiento creativo de nuevas *unidades de tarea*. En nuestro contexto, Davini y Alliaud (2003) reafirman el valor de las prácticas de la enseñanza y la importancia del contexto escolar en la formación del rol y de la identidad docente. Sostienen que el análisis de la formación abarca un continuum entre las residencias y prácticas de la formación inicial, las primeras experiencias laborales de los maestros novatos y el análisis de la resignificación y reestructuración del rol a lo largo de la vida profesional. Según las autoras, los momentos iniciales son cruciales, porque allí los docentes aprenden a enseñar enseñando, resignifican su propia biografía escolar, y a la vez construyen estrategias cognitivas, actitudinales, pedagógicas que resultan decisivas en su trayectoria futura. Por otra parte, en el contexto internacional, el enfoque que parece predominar, en cuanto a la formación profesional es que la sociedad actual, sometida a continuos cambios, requiere de una formación continua, a lo largo de la vida, que vincule la cualificación profesional de los trabajadores con las demandas derivadas de los medios de producción. La constatación de esta necesidad integra en una unidad indivisible Formación Profesional Académica, Formación Profesional Ocupacional y Experiencia Laboral (García Novillo, 2005).

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuali/cuantitativos. La muestra es intencional, formada por 11 *Profesores de Psicología* egresados de las cohortes del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires entre 2009 y 2012 que respondieron el Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología en Contextos Educativos al cierre de la cursada de sus prácticas, y posteriormente se les administró el Cuestionario de Seguimiento de Egresados, donde se indaga una nueva Situación Problema junto con datos sobre la actual inserción

laboral y formación del egresado. La unidad de análisis, *modelos mentales de Profesores de Psicología acerca de la intervención sobre problemas situados en la práctica docente*, está conformada por cuatro dimensiones: a) problemas situados en contextos de la actividad docente, b) intervención docente sobre problemas, c) herramientas utilizadas, d) resultados y atribución de causas o razones de resultados. En cada una de las dimensiones, se despliegan *ejes* que configuran cada dimensión en torno a líneas de recorridos y tensiones que se identificaron en el proceso de profesionalización, en nuestro contexto. En cada uno de los ejes se distinguen cinco *indicadores*, que implican diferencias cualitativas, ordenados en dirección a un enriquecimiento y mejora.

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Del total de la muestra de egresados hallamos que en cuanto a su inserción laboral, el 63,6% (7 de 11) poseían experiencia docente antes de ingresar al profesorado (en diferentes niveles). El 54,5% (6 de 11) trabajan actualmente como docentes. El 36,3 % (4 de 11) trabajan como psicólogos y como docentes a la vez y solo el 18,1% (2 de 11) trabajan únicamente como docentes. Estos pertenecen al grupo de los que trabajaban como docentes antes de ingresar al profesorado. Por otro lado, el 45,4 % (5 de 11) trabajan sólo como psicólogos. Luego de completar el profesorado, el 36% logra una mayor inserción en la docencia: el 27 % suma al trabajo docente pre-existente la inserción en un nuevo nivel educativo y el 9% pasa de no trabajar en docencia a insertarse en este ámbito. Por otra parte, un 27,2% (3 de 11) no se insertaron en el ámbito docente. En cuanto a estudios de posgrado, si bien sólo el 27,2 % (3 de 11) está haciendo curso de posgrado en educación, la mayoría, es decir el 81,8 % (9 de 11) manifiesta el interés específico en desarrollar en algún momento estudios de posgrado para profundizar su formación como profesor de psicología. El 18,1% (2 de 11) que no manifiesta este mismo interés, quiere sin embargo, dedicarse a la enseñanza en otros niveles. Por último, del 45,4% (5 de 11) de egresados que trabajan sólo como psicólogos -y en áreas distintas de lo educativo-, la gran mayoría (4 de 5) quiere igualmente seguir formándose como profesor de psicología.

ANÁLISIS DE DATOS

Este trabajo surge del interés por poner en interrelación dos de las cuatro dimensiones de la Unidad de Análisis *Modelos Mentales acerca de la Intervención sobre Problemas Situados en la Práctica Docente*. Nos planteamos descubrir la relación existente entre la experiencia laboral actual y los estudios de posgrado de los egresados del profesorado que han sido entrevistados con su rendimiento en relación a la complejidad de las situaciones problemas que recortan, así como también en relación a la unicidad o multiplicidad de las herramientas utilizadas en sus intervenciones.

Considerando el eje denominado "**De lo Simple a lo Complejo**" correspondiente a la Dimensión "**Situación Problema**", se puede observar que el 54,54% (6/11) del total de la muestra mantienen o mejoran su rendimiento en el cuestionario de egresados en comparación con sus puntuaciones al responder el cuestionario al momento de finalizar sus estudios. Del total de egresados que mantienen o mejoran su puntuación, el 50% (3/6) logran recortar una situación problema compleja y multidimensional mientras que al finalizar sus estudios de profesorado recortaban una situación simple y unidireccional. Por ejemplo, una de las egresadas, aún como alumna, recorta una situación en la que "*la docente comienza con la clase y los alumnos no prestan atención sino que se encuentran leyendo o escribiendo sobre otra materia*", pero en su cuestionario

como egresada, la situación recortada se complejiza. Ella afirmaba que *“la situación problema sería la disconformidad hacia el modo de evaluar el parcial que tiene la cátedra. Utiliza un instrumento de evaluación que es poco común dentro de las modalidades de evaluación de la carrera en general”*. Por otro lado, el 33,33% (2/6) plantearon una situación problema compleja y multidimensional pero además ésta presentaba interrelación entre factores o dimensiones. Una egresada responde: *“una alumna cuando la fui a saludar me pidió que no le toque el brazo porque le dolía ya que en su casa le pegaban siempre. Cuando intervine hablando con el colegio nadie le creyó a la alumna y afirmaron que estaban de acuerdo con los padres ya que (...) no estudiaba y tomaba alcohol”*. Solo el 16,66% (1/6) recortan una situación problema simple y unidireccional. De éstos egresados, los que mantienen el nivel o ascienden en sus puntuaciones, el 66,66% (4/6) se encuentran trabajando actualmente como docentes tanto en el nivel secundario como universitario, prevaleciendo este último. El 50% de ellos (2/4) no tenían experiencia docente como alumnos y sí han podido adquirirla luego de recibirse como profesores. El 33,33% (2/6) no desarrollan su función docente en la actualidad. Por otro lado, sólo el 16,66% (1/6) continúa sus estudios actualmente con un posgrado en el área docente.

El 45,45% (5/11) del total de la muestra, desciende en su rendimiento en las puntuaciones respondidas como egresados a diferencia de las otorgadas al finalizar su práctica como estudiante. El 40% (2/5) de ellos plantean una situación problema simple y unidimensional mientras que en su cuestionario como alumnos habían podido recortar una situación compleja y multidimensional con interrelación entre factores o dimensiones. Por ejemplo una de las entrevistadas, al finalizar el profesorado recortaba dicha situación: *“durante un parcial el profesor se va del aula, los alumnos comienzan a copiarse. Los resultados fueron de diez para los que se copiaron y una compañera que no se había copiado no promociona. El profesor respondió que éramos adultos y que el copiarse es una cuestión ética”*. Mientras que el cuestionario respondido ya siendo docente afirma: *“luego de haberles leído un cuento una niña quería hablar, le decimos que esperara su turno, se angustió mucho y cuenta que en su casa le dicen fea. Tuvimos que calmarla”*. También el 40% (2/5) recortan una situación problema compleja y multidimensional mientras que previamente habían podido incluir en la situación tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones. Solo el 20% (1/5) da cuenta de la complejidad de la situación presentando interrelación en sus dimensiones, mientras que previamente habían podido incluir, además, tramas relacionales en dichas dimensiones. De los egresados que descienden en su rendimiento en dicho eje, podemos observar que el 60% (3/5) no se encuentran actualmente trabajando como docentes en ningún nivel del sistema educativo, de los cuales 66,66% (2/3) antes trabajaban como docentes y actualmente no y solo el 33,33% (1/3) no tenía experiencia previa y aún hoy no la ha adquirido. El 40% (2/5) de los que bajan su rendimiento, está trabajando actualmente como docente en el nivel secundario. Solamente el 20% (1/5), actualmente se encuentra cursando un estudio de posgrado en educación.

Por otro lado, teniendo en cuenta la dimensión **“Herramientas”** se observa respecto al eje denominado **“Unicidad o Multiplicidad de las Herramientas”** que el 63,63% (7/11) de los entrevistados ascienden o se mantienen igual en su rendimiento al responder el cuestionario como egresados en comparación con su rendimiento al hacerlo finalizando sus prácticas en el profesorado. De estos egresados que mejoran sus puntuaciones o se mantienen igual, el

42,85% (3/7) mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión de la situación o bien, mencionan una sola herramienta pero pueden vincularla a diferentes dimensiones de la situación. Mientras que en sus respuestas al finalizar sus estudios alcanzaban a mencionar una herramienta pero vinculada a una sola dimensión de la situación problema. Por ejemplo, una de las encuestadas, en su cuestionario post práctica, responde respecto a las herramientas utilizadas en su intervención: *“propuso el diálogo, no resultó con los alumnos”* pero en su respuesta como egresada puede dar cuenta de un giro al responder: *“en primer lugar el diálogo, intentar contener, acompañar. Tratar de persuadir a la madre para que actúe de manera positiva con su hijo. La derivación al centro correspondiente para que se evalúe lo sucedido”*. El 28,56% (2/7) menciona una única herramienta vinculada a una sola dimensión tanto en el cuestionario respondido al finalizar sus estudios como en el cuestionario de egresados manteniendo la misma puntuación y rendimiento en ambos. Una de las encuestadas respondía en su primer cuestionario: *“la herramienta fue el diálogo para poder llegar a un acuerdo entre los docentes y alumnos”* y en su cuestionario como docente decía que la herramienta había sido *“un contacto que tengo en el Ministerio del Trabajo”*. El restante 28,56% (2/7) logra mencionar varias herramientas y pueden vincularlas a diferentes dimensiones de la situación problema, mientras que antes solo podían dar varias herramientas pero sin vincularlas a más de una dimensión. Una docente en el cuestionario post práctica menciona respecto a las herramientas: *“las actividades utilizaron como recursos afiches con las consignas en el pizarrón (...) también la actitud del docente hacia los alumnos, de guiarlos en la tarea”* y al responder luego como egresada se ve el giro cuando dice: *“además del cambio en la disposición de los bancos y sillas, también se trabajó con música, canciones y diarios, entre otros recursos para abordar el contenido”*. Del total de egresados que han ascendido en sus puntuaciones o las han mantenido igual podemos observar que el 57,14% (4/7) se encuentran trabajando actualmente como docentes, en el nivel secundario con mayor prevalencia y en el universitario en segundo lugar. De esos egresados, sólo el 25% (1/4) no tenía experiencia docente al momento de contestar el primer cuestionario y sí ha podido desempeñarse como docente luego de haberse recibido de la carrera. Mientras que el 42,85% (3/7) no se encuentra ejerciendo un rol docente al momento de responder el segundo cuestionario. Por otro lado el 28,57% (2/7) está cursando actualmente un estudio de posgrado en el área docente.

El 57,14% (4/11) desciende en su rendimiento respecto a sus puntuaciones anteriores. El 75% de ellos (3/4) pasan de mencionar una herramienta vinculada a una sola dimensión de la situación a no mencionar ninguna herramienta. Una entrevistada pasa de afirmar *“simplemente el diálogo”* a decir: *“intenté trabajar con la docente para que esté atenta a la niña pero a la vez estaba posicionada como psicóloga al charlar con la nena y su familia”*. En esta última respuesta se puede observar que menciona las acciones realizadas pero no las herramientas con las que contaba al hacerlo. Y el 25% restante (1/4) pasa de mencionar varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema a mencionar solo una herramienta también vinculada a una sola dimensión. Esta docente afirmaba en el primer cuestionario que sus herramientas habían sido *“material didáctico, láminas, casos, fragmentos de conceptos, carteles con nombres, plastilinas, disfraces, etc.”* y desciende su rendimiento en el segundo cuestionario al afirmar que la herramienta fue *“la disuasión para generar intereses”*. De los egresados que han descendido en sus puntuaciones respecto del cuestionario post práctica (4/11), el 50% (2/4) no desempeñan un rol docente al momento de res-

ponder el cuestionario de egresados, mientras que sí lo hacían al concluir sus estudios y el otro 50% (2/4) sí se encuentran ejerciendo como profesores. Además, se observa que ninguno de los que ha descendido en su rendimiento posee estudios de posgrado en el área docente.

De la totalidad de la muestra, solo un sujeto (1/11) ha ascendido sus puntuaciones en ambas dimensiones, tanto en la simplicidad o complejidad de la situación problema como en la unicidad o multiplicidad de las herramientas. Esta persona no tenía experiencia docente antes de recibirse y tampoco se encuentra trabajando al momento de ser entrevistada, pero sin embargo está cursando un Profesorado en Enseñanza Primaria y tiene intenciones de continuar estudiando para profundizar su formación docente. Dos personas han descendido en ambas dimensiones (2/11), las dos tenían experiencia docente antes de recibirse de la carrera pero no al momento de responder el cuestionario de egresados, y ninguna ha cursado, o lo está haciendo, un estudio de especialización en el área docente; sin embargo reconocen querer hacerlo en un futuro porque *“es un área en la que me falta mucho por profundizar”*, menciona una de ellas. Un sujeto (1/11) ha mantenido su nivel en ambas dimensiones. Esta persona no tenía experiencia docente al momento de responder ninguno de los dos cuestionarios ni tiene estudios de posgrado en docencia pero le interesaría hacerlo en un futuro próximo dado que considera que es *“una práctica compleja que requiere pensarse constantemente.”*

CONCLUSIONES

El proceso de construcción del rol profesional se entiende como un proceso dinámico, rico en reestructuraciones, que admite progresos, retrocesos y giros. El rol docente no se construye de una vez y para siempre, sino que presenta ciertos movimientos que lo llevan a intervenir desde diferentes posiciones. Al indagar acerca de los giros que se producen desde el momento en que los profesores de psicología en formación terminan sus prácticas, hasta que se enfrentan a la práctica profesional ya como docentes egresados, se encuentra la compleja imbricación entre los conocimientos ligados a contenidos teóricos, apropiados de maneras diversas durante las mencionadas prácticas, y los saberes prácticos que se desarrollan en el quehacer docente. Rodrigo (1999), sostiene que el cambio conceptual no es solamente conceptual ni cognitivo sino que se articula con desarrollos emocionales e identitarios de los sujetos situados en contexto. Los cambios no son reestructuraciones globales de estructuras cognitivas, sino 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.

En la muestra se ve que una cantidad importante de los egresados mantiene el nivel de sus puntuaciones o asciende en comparación con sus cuestionarios post práctica y una minoría desciende, tanto en el eje correspondiente a la complejidad de la situación problema como en el de la multiplicidad de las herramientas. Respecto al primer eje mencionado, se observa con mayor relevancia, que los docentes han podido recortar situaciones complejas y multidimensionales mientras que antes sólo alcanzaban a recortar situaciones simples y unidireccionales. Dado que la mayoría de los docentes que asciende o mantiene sus puntuaciones actualmente se encuentra trabajando en docencia, y solo una minoría muy significativa también lo hace, podríamos aproximarnos a concluir que el hecho de estar en contacto con el contexto educativo haciendo uso del rol posibilita la percepción y el posterior recorte de situa-

ciones más complejas. Con respecto a los estudios de posgrado observamos que la cantidad de egresados que ha realizado algún tipo de estudio en el área docente, es muy baja y poco significativa respecto a la mejora en su rendimiento, por lo que podríamos aproximarnos a la idea de que, al menos en esta muestra, los estudios de perfeccionamiento en el área no tienen influencia a la hora de mejorar en el desempeño del rol. De los docentes que han bajado en sus puntuaciones respecto al eje complejidad de la situación problema, podemos observar que la mayoría se divide entre los que han podido recortar situaciones simples y los que llegan a recortar situaciones complejas pero sin interrelacionar factores. De ellos, la mayoría no se encuentra trabajando como docente al momento de recortar la situación, mientras que sí lo hacía cuando contestó el cuestionario como alumno de la práctica. Esto nos permite corroborar la importancia del desempeño del rol a la hora de recortar situaciones complejas. Solo una muy pequeña minoría tiene algún estudio de posgrado, por lo que este dato no es suficiente en la muestra para afirmar que el no tener estudios complementarios tiene correlatividad con el hecho de puntuar más bajo.

Con respecto al eje de las herramientas, y respecto a los docentes que han ascendido en su rendimiento, la mayoría ha podido mencionar varias herramientas vinculadas a una sola dimensión de la situación, o bien una sola herramienta vinculada a diferentes dimensiones, mientras que antes solo daban una herramienta y la vinculaban a una sola dimensión. También se observa que la mayoría se desempeña actualmente en un rol docente permitiéndonos suponer, nuevamente, la correlación afirmativa entre el trabajo docente y el rendimiento. La cantidad de egresados con estudios de posgrado en este eje tampoco es significativa como para afirmar que existe correlación entre ambas variables. Respecto a los docentes que han bajado su rendimiento en relación a las herramientas mencionadas, la mayoría no recorta ninguna herramienta mientras que antes sí podía hacerlo. En este caso, es equitativo el número de docentes que trabaja actualmente y los que no, por lo que no creemos que este dato sea suficiente para afirmar, entre los que han bajado su rendimiento en este eje, que dicho resultado tenga que ver con el no desempeño del rol. Si bien hemos visto que ninguno de ellos tiene estudios de posgrado, al poner este dato en relación con los antes mencionados, no consideramos que sea un dato suficiente para afirmar que el no tener estudios complementarios sea consistente con bajar en el rendimiento respecto al momento de terminar el profesorado.

LÍNEAS FUTURAS

Destacamos la importancia que adquiere la experiencia laboral, la reflexión sobre la práctica y el intercambio entre pares en la construcción del rol profesional del profesor de psicología. En este sentido, teniendo en cuenta que la mayoría de los entrevistados no está realizando estudios de posgrado que le permitan abordar cuestiones relativas a su rol, es que destacamos la importancia de continuar promoviendo el armado de una Red de Profesores de Psicología que funcione como un lugar de intercambio de experiencias y de abordaje comunitario de las dificultades a las que se enfrentan en la práctica diaria.

En este sentido, la propuesta de trabajo en Red, permitiría la apertura a múltiples perspectivas respecto al abordaje de diversas situaciones problemáticas, propiciando la circulación de diversas herramientas con el consiguiente enriquecimiento grupal, a la vez que favorecería la co-construcción de nuevas y variadas herramientas, promoviendo un aprendizaje colaborativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transición' educativa desde una perspectiva situacional", en *Perfiles Educativos*. Vol. XXIV, pp. 57- 75. México.
- Castorina A., Baquero R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. BsAs: Amorrortu Ediciones.
- Davini, M.C. (coord.), Andrea Alliaud; Lea F. Vezub (2003) *De Aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires:Ed. Papers,
- Engeström Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bolasina 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.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bolasina V., García Coni A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin C., Basualdo M.E., González D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin C., Basualdo M., 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) Julio de 2007*.
- García Novillo, J. (2005) "El aprendizaje permanente y la experiencia profesional", *Idea la Mancha*, N° 1, pp. 243-245, *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. (1999) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*.
- Rodrigo M.J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Rogoff, 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.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Visor, 1934.
- Wertsch J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.