

XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

MODELOS MENTALES DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA SOBRE PROBLEMAS SITUADOS DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL.

Basualdo, María Esther, Bollasina, Valeria Laura y García Coni, Ana.

Cita:

Basualdo, María Esther, Bollasina, Valeria Laura y García Coni, Ana (2004). *MODELOS MENTALES DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA SOBRE PROBLEMAS SITUADOS DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/77>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/tFE>

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>.

287 - MODELOS MENTALES DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA SOBRE PROBLEMAS SITUADOS DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL

Autor/es

Basualdo, María Esther; Bollasina, Valeria Laura; García Coni, Ana

Institución que acredita y/o financia la investigación

Universidad de Buenos Aires (UBACyT)

Resumen

RESUMEN. El objetivo del trabajo es abordar el análisis de los modelos mentales que construyen los estudiantes que realizan Prácticas Profesionales y de Investigación en diferentes áreas del quehacer del psicólogo, incluidas en el diseño curricular de grado. Se utilizó una muestra de 30 estudiantes de Prácticas de Área Clínica, Trabajo, Social Comunitaria e Investigación, del primer semestre de 2003 de la Universidad de Buenos Aires. Se analizan conocimientos y estrategias que utilizan los estudiantes para crear, elaborar y resolver situaciones problema de intervención profesional, herramientas, resultados y atribución de éxito o fracaso de los mismos. El marco epistémico es el enfoque socio-histórico-cultural de L. Vygotsky. Se utiliza un procedimiento de análisis reflexivo de situaciones-problema, diseñado para el pre-test y el post-test de los perfiles seleccionados. El análisis se organiza con la categoría de "modelos mentales", utilizada en el contexto educativo por M. J. Rodrigo, en el marco del enfoque situacional del cambio cognitivo y la resolución de problemas. Palabras Clave: Práctica – modelos mentales - situaciones problema

Resumen en Inglés

Abstract: The aim is to present an analysis of the mental models that the students who study Professional Practices develops in different areas of the professional task. For this matter we use 30 students of Apprenticeship in Clinic, Work, Social Community and Research Areas, from the first semester of 2003 in Buenos Aires University. We analyze the knowledge and the strategies that they use to work on situated problems in context, intervention strategies, mediating tools, results and success or failure attribution. The frame is social-historical-cultural focus of L. Vygotsky. The design of the research is descriptive and exploratory for situated problems in context, designed for the pre and post test of the chosen profiles. The analysis is organized with the category of " mental models" , used in education disciplines by M. J. Rodrigo, in the frame of the contextualist focus of cognitive change and problems solving. Key words: Practice, mental models, situated problems in context.

Palabras Clave

Situaciones problema Modelo mental

Introducción. El trabajo presenta la indagación de la representación y construcción del rol del psicólogo en los estudiantes de Psicología que participan de las prácticas profesionales de grado (Erausquin y otros 2000, 2001, 2002), lo que desarrolla el Proyecto de Investigación Anual 2003 " La práctica de estudiantes de Psicología en contextos situacionales problematizados. Su incidencia en la expansión de conocimientos y motivaciones" , dirigido por C. Erausquin. El objetivo es analizar procesos de apropiación y construcción de conocimientos de los estudiantes, desde su participación en comunidades de práctica en ámbitos de trabajo del psicólogo.

Marco epistémico. En el enfoque de "prácticas humanas en interacciones" convergen la psicología, la pedagogía y la sociología críticas, los modelos contextualistas, el construccionismo social y el enfoque histórico-cultural. El marco conceptual se inspira en el pensamiento de Lev Vygotsky que, en la línea de la

“ acción mediada” de J. Wertsch (1999) y los “ sistemas de acción” de Y. Engeström (1991), permite articular la experiencia inmediata de la “ cognición en la práctica” , con la trama de “ orden constitutivo” del sistema social. Ello implica un cambio en la concatenación lineal entre causas y efectos de la concepción epistemológica dominante de la modernidad, que establece la “ externalidad” entre causas y efectos, en definitiva la “ escisión” , como plantea A. Castorina (2002): mente-cuerpo, conocimiento-emoción, individuo-sociedad. La importancia de los afectos, valores, motivos y sentidos en la implicación cognoscitiva en la práctica profesional puede introducir discontinuidades – no por desestructurantes menos fértiles – en el “ cambio conceptual” , que es ya “ cambio cognitivo” (Newman, Griffin y Cole, 1991), “ educativo” , “ evolutivo” (Rodrigo, 1999).

Modelos mentales. M. J. Rodrigo (1993:119) remite a la hipótesis de trabajo del *modelo mental*. A diferencia de las representaciones duraderas como los esquemas, los *modelos mentales* son constructos psicológicos que se concretan con los datos que en un momento preciso percibe el individuo; asimismo, el contenido informativo del modelo mental depende de la intención del sujeto acerca del evento o situación a la que se enfrenta (Rodrigo, 1993). De manera semejante a las imágenes, los modelos incluyen estructura analógica: en *el planteamiento y resolución de un problema que demanda intervención profesional de un Psicólogo*, los estudiantes de la carrera de Psicología dan lugar a una producción e interpretación del discurso que supone un *modelo mental*.

Metodología. El estudio analiza las ideas explícitas e implícitas de los estudiantes, antes y después de una Práctica Profesional y de Investigación, sobre situaciones problema que convocan la intervención profesional del psicólogo y los modelos mentales que construyen a lo largo de dicha experiencia de formación profesional. Es un estudio descriptivo y exploratorio, de enfoque etnográfico, con análisis cuantitativos y cualitativos. El diagnóstico realizado (Erausquin y otros, 2002a) ha permitido caracterizar el fenómeno y avanzar en la construcción conceptual de categorías para la interpretación de la información. Una muestra está constituida por treinta estudiantes de la carrera de Psicología UBA que cursan Prácticas Profesionales como materia optativa, en diferentes áreas y

ámbitos de actuación de psicólogos, que constituyen el grupo testigo, y la otra muestra es de treinta y cinco estudiantes que cursan una materia obligatoria del Ciclo de Formación Profesional y no han cursado ninguna Práctica, que constituyen el grupo control. La recolección de información se realizó en el 1º semestre de 2003 a través de una consulta escrita de preguntas abiertas que se aplicó a ambos grupos al inicio y al cierre de la cursada, siendo objetivo del trabajo analizar cambios, giros o estancamientos que se producen en la unidad de análisis. Desde el punto de vista cognitivo, en la exteriorización de representaciones mentales a través de producción escrita, hay mayor control metacognitivo por parte del sujeto ya que dispone de tiempo para organizar y corregir su mensaje. La “unidad de análisis”, entendida como menor unidad en que puede descomponerse un problema de estudio sin perder sus caracteres fundamentales (Vygotsky, 1988), es “modelos mentales que construyen estudiantes de Psicología para análisis reflexivo de situaciones problema que demandan intervención profesional del psicólogo en distintas áreas de incumbencia”, compuesta por las siguientes “dimensiones”: - *Situación-problema*. Dentro de un enfoque narrativo y cualitativo, un problema es una situación que pide una solución para la cual los individuos implicados no conocen – aún – medios evidentes para obtenerla. Son auténticos problemas construidos para su análisis y resolución desde el campo de la intervención profesional de un psicólogo. Donald Schön (1998) afirma que, en el aprendizaje de la práctica profesional, no se encuentran problemas ya hechos, sino situaciones complejas, mal estructuradas, con límites borrosos, de fuerte implicación para quienes las abordan; – *Intervención profesional del psicólogo*. Se la considera fundamentalmente una “acción instrumental y mediada” por la interacción del sujeto de la misma con otros actores, instrumentos de mediación, objetos-objetivos-metas, normas y división del trabajo dentro de los dispositivos institucionales en los que se concreta la actividad social del “sujeto en contexto” (Engeström, 1991; Lave, 1991 y Wertsch, 1999). Incluye procesos y resultados y se desarrolla en el tiempo, a través de tensiones, contradicciones y conflictos, que producen repeticiones o cambios en el sistema, a través de desarrollos de

internalización, dominio, apropiación y externalización; – *Herramientas* utilizadas en la intervención, en el sentido de “ instrumentos de mediación” (Wertsch, 1999) o “ artefactos culturales” (Cole, 1999). Tienen objetivos múltiples y contradictorios, son heterogéneas, no hay conciencia de sus condiciones de producción ni del poder de decisión sobre su uso en contexto, tienen “ materialidad” con relación al sujeto y sus intenciones e interdependencia, implicación recíproca y tensión ineludible entre sujeto y agencia en la resolución de situaciones, preexistencia y supervivencia cultural, algunas para el dominio de la naturaleza y otras como mediación semiótica para la comunicación con otros y el dominio de sí (Vygotsky, 1988); – *Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso*. Implica factores, razones o causas, correlaciones o problematizaciones vinculadas a los resultados de la acción profesional. El razonamiento causal, aplicado a situaciones abiertas y relativamente impredecibles, permite articular el resultado con los objetivos propuestos y dar cuenta de una hipótesis / creencia sobre a qué remite lo que ha ocurrido y, por lo tanto, en qué otras situaciones esa “ solución” puede o no ser útil. Siguiendo la propuesta de Asensio (2000), y Rodrigo y Correa (1999), se distinguen cinco niveles de complejidad en la información para cada uno de los componentes de la "unidad de análisis". La categorización en niveles implica articulación cualitativa entre diferentes indicadores, que no necesariamente es igual para todos los componentes, ni implica una “ jerarquía representacional genética” en el sentido potente del término (Wertsch, 1993). *Nivel 1*, “ Ausencia, confusión o precariedad de dimensiones” , predominio de lo unidimensional y la superposición o ausencia de diferentes dimensiones; *Nivel 2*, “ Descripción de la experiencia” del problema o la intervención, asomando inferencias o relaciones causales; *Nivel 3*, “ Iniciando la explicación” , relaciones unidireccionales entre antecedentes y consecuentes, actores y agentes de intervención en los resultados, contextos y dispositivos; *Nivel 4*, “ Integrando y diferenciando modelos articulados” , relaciones y articulaciones en cadena, interdependientes, conflictos intra e inter sistémicos, con dilemas éticos; *Nivel 5*, “ Integrando la especificidad de la disciplina y la articulación interdisciplinaria” en abordaje multidimensional de fenómenos complejos en

cadena causal retroactiva. A continuación, se comparan los Modelos Mentales de los estudiantes, antes y después de las Prácticas de Grado, para articularlos en otra ocasión con los que presentan los estudiantes antes y después de la Materia Obligatoria.

Desarrollo. Al clasificar los datos, suministrados por los cuestionarios administrados a los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires que cursaron Prácticas profesionales y de investigación en el primer cuatrimestre de 2003, obtuvimos:

Situación problema. En el grupo de estudiantes que cursan Prácticas en distintas áreas, en el pre test, la mayor concentración, 57 %, se encuentra en el nivel 2, con un 20 % en el nivel 1; un 17% en el nivel 3 y un 6% en el nivel 4. En el post test, también hay un 57% en el nivel 2, pero hay un 13 % en el nivel 1 y un 24 % en el nivel 3, así como un 6% en el nivel 4. Para cada uno de los niveles se delinea un perfil; el del nivel 1 es el de problemas ausentes, confusos o superpuestos, simples y unidimensionales; el nivel 2 describe una situación problema más que explicarla o interpretarla; con escasa enunciación de antecedentes causales o históricos; inespecífica con relación a la intervención del psicólogo y evidencias basadas en el sentido común, que no denotan conocimientos científicos de la disciplina ni la profesión; en el nivel 3, se basa la creencia o la duda en un conocimiento científico de la disciplina; tiene especificidad el problema y su recorte con relación a la intervención de un psicólogo en el campo de actuación profesional; hay relaciones unidireccionales entre causas y efectos e inferencias más allá de los datos: se dan hipótesis sobre causas, factores o razones; y los conflictos son más bien interpersonales o intrapersonales. Escasa cantidad de estudiantes alcanzan nivel 4, con problemas complejos y dilemas éticos, abarca tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales en actores o factores. En el post test, mencionan un porcentaje significativamente mayor (10% Pre, 26,6% Post) de antecedentes causales o históricos. Se aprecia reducción en el porcentaje de estudiantes que dan una situación descrita más que explicada / interpretada (60 % a 47%). **Intervención.** En el grupo de estudiantes que cursan Prácticas, en el pre test, la mayor parte de la muestra se ubica en el nivel 2 (60

%), con un 7 % en el nivel 1; un 13 % en el nivel 3 y un 20 % en el nivel 4. En el post test, la mayor parte de la muestra se distribuye entre nivel 2 y nivel 3 (50 % y 23 %), sin diferencias con el pre test ni en nivel 1 ni en nivel 4. En el nivel 1, actúa un solo agente en la intervención; no da cuenta del “ proceso” de la intervención y no se enuncian objetivos. En el nivel 2, se la describe más que se la explica; hay acciones puntuales dirigidas a un objetivo único; sobre actores individuales o tramas vinculares / dispositivos institucionales exclusivamente y valoraciones polarizadas de la intervención. En el nivel 3, hay acciones de diversos agentes sin construcción conjunta del problema ni co-diseño de la intervención; sobre actores individuales y tramas vinculares sucesivamente considerados; con distancia instrumental de implicación, presentan acción indagatoria del problema sin agencia o ayuda para su resolución; la decisión de la intervención se sitúa unilateralmente en el agente o fuera del agente; con escaso análisis o simplista de la pertinencia de la intervención con relación al problema, al marco teórico del agente o al instrumento mediador. Son muy pocos estudiantes los que alcanzan un nivel 4, con acciones sobre tramas relacionales de la subjetividad e intersubjetividad situada en contextos, con diversidad, heterogeneidad y apertura al perspectivismo. En el post test, los estudiantes pueden no sólo describir la intervención sino además explicarla (6,6% Pre, 20% Post) y disminuye la cantidad de estudiantes que presentan una intervención inespecífica con relación al rol profesional del psicólogo, su marco teórico y los modelos de actuación. Aumentan las relaciones causales (de un 13,3% Pre a un 23,3% Post). Disminuye la mención de una acción indagatoria del problema que no implica ayuda para su resolución por parte de los actores (40% Pre a 23,3% Post). **Herramientas.** El perfil del nivel 1(37 % Pre y 33 % Post) se delinea a partir del indicador: la mención de herramientas es muy genérica, inespecífica. En el post test, la frecuencia con que aparece este indicador disminuye de un modo significativo. En el nivel 2 (40 % Pre y 43 % Post), la herramienta es una sola o inespecífica con relación al rol profesional en el área; en el nivel 3 (13 % Pre y 20 % Post), la/s herramienta/s – una o varias – se vinculan con el rol profesional y el área de intervención; en el post test, la mención de este indicador crece significativamente con respecto al pre

test. En el nivel 4 (10 % Pre y 4 % Post), la/s herramienta/s – varias - se articulan con diferentes aspectos del problema y/o sus condiciones de producción.

Resultados y atribución. El indicador que da perfil al nivel 1 (31 % Pre y 37 % Post) es: no se menciona ningún resultado, y al nivel 2 (38 % Pre y 33 % Post): se menciona un resultado sin atribución de causas del mismo. En el nivel 3, el indicador que aparece con mayor frecuencia es: mención de resultados y atribución unívoca del mismo a: a) competencia o incompetencia del agente, b) condición del macrocontexto o microcontexto, c) condición interpersonal, d) condición intrapersonal del usuario. En el nivel 3 (21 % Pre y 10 % Post), el indicador que delinea el perfil es: mención de resultados múltiples o resultado multidimensional, y la atribución remite a diversos factores. Hay una población significativa en el nivel 4 como atribución de la determinación no unilateral a diversos factores (10 Pre y 17 % Post) y aparece nivel 5 (3 % Post) con referencia a la interrelación de factores, su jerarquía o peso relativo, en combinatoria simultánea.

A modo de reflexión final. Se aprecian diferencias significativas entre el pre test y el post test de estudiantes de Prácticas Profesionales y de Investigación y esa diferencia es aun más significativa en la comparación con el grupo control, que no hemos podido desarrollar. A lo largo del recorrido por las Prácticas, los modelos mentales de los estudiantes han girado hacia una mayor contextualización de los problemas y articulación con la intervención profesional, la actuación de diversos agentes, la explicitación de objetivos, la intervención dirigida a tramas interrelacionales de la subjetividad, una descripción no exenta de explicaciones causales y relaciones entre antecedentes y consecuentes de carácter científico, perspectivismo en la consideración de la “ realidad” de los eventos y la acción indagatoria está acompañada con ayuda a los actores en la resolución de sus problemas.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- ASENSIO, M. y otros (2000) “ Tarea de Causalidad” y “ Tarea de Razonamiento Analógico” .Madrid:UAM

- Baquero, R. (1997) “ Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educativa” , en Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. 1997. Buenos Aires.
- Castorina, A. (2002) “ El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo cognoscitivo” , Revista Psykhé, Vol. 11, Nº 1, Mayo 2002. Pontificia Universidad Católica. Chile.
- Cole, M. (1999) Psicología cultural. Morata. Madrid.
- Engeström, I. (1991) “ Nonscolae sed vitae discimus. Toward overcoming the encapsulation of school learning” , Learning and Instruction, -Vol I, 243-259.
- Erausquin, C. Bassedas, A. (1998) “ Lugar de la práctica en la formación profesional del psicólogo: una mirada psicoeducativa” , Publicación de Cátedra II de Psicología Educativa. Facultad de Psicología UBA. Buenos Aires.
- Erausquin, C., Btsh, E., Caramés, D., Cánaves M.V., Codaro V., Di Biasi S., Lerman G. (2001) “ Comunidades de práctica como contextos para el aprendizaje de la Psicología” . Reunión Nacional Asociación Argentina Ciencias Comportamiento – afiliada a IUPYS -.
- Gil Pérez, D. (2000) “ Propuestas alternativas para la introducción de los conceptos científicos: del aprendizaje como cambio conceptual al aprendizaje como investigación” . Organización de Estados Iberoamericanos (OEA) Informe.
- Johnson-Laird, P.(1983). Mental Models. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991) La cognición en la práctica. Barcelona. Paidós.
- McDermott, R.P. (2001) “ La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje” en Lave y Chaiklin (comp.) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires. Amorrortu.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991) La zona de construcción del conocimiento. Morata. Madrid.
- Rodrigo, Ma. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid:Visor
- Rodrigo, M. J. (1994) “ Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar” . En Rodrigo, M.J. (ed.) Contexto y desarrollo social. Madrid. Síntesis.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999) “ Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo” en Pozo I. y Monereo C. (coord..) El aprendizaje estratégico. Santillana. Aula XXI

- Scaglia, H., Lodieu M.T. y otros (2001) “ Representación profesional del psicólogo en ingresantes a la carrera de Psicología” . Anuario VIII de Investigaciones Facultad Psicología UBA. Año 2000.
- Schon, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. Buenos Aires.
- Slapak, S.; Zubieta, E.; D´Onofrio, M.G. (1999) “ Innovación curricular en el ámbito universitario: dimensiones, problemáticas y gestión de conflicto” . Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología/UBA, Año 4, 1, 115-143.
- Vygotsky Lev (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México. Grijalbo.
- Vygotsky Lev (1934) Pensamiento y Lenguaje. Madrid. Visor.
- Wertsch, J. (1999) La mente en acción. Buenos Aires. Aique. 1999.