

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

## **Modelos mentales en la intervención sobre situaciones-problema de la práctica docente en la formación de profesores en dos universidades: fortalezas y nudos críticos.**

Erausquin, Cristina, Basualdo, María Esther, Beraldo, D. Vanina y Aune, Sofía.

Cita:

Erausquin, Cristina, Basualdo, María Esther, Beraldo, D. Vanina y Aune, Sofía (2010). *Modelos mentales en la intervención sobre situaciones-problema de la práctica docente en la formación de profesores en dos universidades: fortalezas y nudos críticos*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/410>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/pxd>

*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>.*

[v] Fragmentos de una entrevista realizada en el año 2009 a una docente del área de Música, del Programa Reorganización de las trayectorias escolares para los chicos con sobreadad en el nivel primario, a cargo del taller en una escuela pública del barrio de Lugano. Proyecto UBACyT P-026.

[vi] Entrevistas realizadas a La Lic Helena Alderoqui, coordinadora gral. del Proyecto: *Escuelas intensificadas en arte*, Ministerio de Educación, Área Educación Primaria

#### BIBLIOGRAFIA

- ALDEROQUI, H. (2003) Educación artística y currículo, en *Miradas al arte desde la educación*, Cuadernos, biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación pública, México.
- BURUCÚA J. E. (2006) *Historia y ambivalencia. Ensayos sobre el arte*. Buenos Aires: Ed Biblos
- CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (comps.) (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- COLE, M. y ENGESTROM, Y. (1993) "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida" en Salomón, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CORSARO W. (1982) "Something old and something new: the importance of prior ethnography in the collection and analysis of data" *Sociological Methods and Research*. 11, 145-166, 1982
- DIKER, G. (2004) Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias, en Frigerio, G. Y Diker, G. (Comps.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- EISNER, E. (1995) *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós
- ELICHIRY, N. (2010) *Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- ELICHIRY N (2009) *Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial
- ELICHIRY, N. (2002). *El proyecto Institucional de los Institutos Vocacionales de Arte*. Documento: Secretaría de Cultura GCBA
- GARCÍA, R. (2007) *Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*, Buenos Aires: Gedisa.
- GONZALEZ REY, F. L. (2010) Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural, en *Univ. Psychol.*, Bogotá, Colombia, V.9, N 1, Pp. 241, 253, enero-abril
- GONZALEZ REY, F. L. (2008) *Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro*. T. *Psicológica* N° 3. noviembre. Fundación Universitaria Los Libertadores- Colombia
- GUINZBURG C. 2010: *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Fondo Cultura Económica
- VYGOTSKY, L. (2008). *Psicología del arte*. Buenos Aires: Paidós.
- VYGOTSKY, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Populibros. Nuestra América.

# MODELOS MENTALES EN LA INTERVENCIÓN SOBRE SITUACIONES-PROBLEMA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN DOS UNIVERSIDADES: FORTALEZAS Y NUDOS CRÍTICOS

Erausquin, Cristina; Basualdo, María Esther; Beraldo, D. Vanina; Aune, Sofía  
Universidad de Buenos Aires

---

#### RESUMEN

Estudio comparativo de modelos mentales construidos en la Formación Docente en dos unidades académicas argentinas: Especialización en Docencia Universitaria del Grupo de Universidades NE y asignatura Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza, en Profesorado de Psicología de Universidad Buenos Aires. Se articulan diferencias, semejanzas, fortalezas y nudos críticos en los dos conjuntos, con particularidades de los sistemas sociales de actividad objeto de estudio y con las competencias de la enseñanza a desarrollar en los profesores. En educación comparada, se pretende aprender de lo diferente, desarrollando reflexión re-elaborativa y expansión de los dispositivos a través de la crítica, el descubrimiento y la práctica (Engestrom). En un grupo, son fortalezas la especificidad de contenidos disciplinares con apertura a otras disciplinas en el análisis de problemas y la inter-agencialidad en la intervención. En el otro, son fortalezas la causalidad multidimensional en análisis de problemas y la multiplicidad de objetivos en la intervención. El nudo crítico en ambos grupos es la ahistoricidad del problema, y su fortaleza, la articulación multidimensional de acciones. Se subraya la necesidad de profundizar el trabajo en objetos interpsicológicos de actividad para la construcción de puentes entre sistemas.

#### Palabras clave

Modelos mentales Sistemas de actividad Fortalezas Nudos críticos

#### ABSTRACT

MENTAL MODELS IN THE INTERVENTION ON SITUATION-PROBLEMS OF TEACHING PRACTICE THROUGH TEACHERS MODELING IN TWO UNIVERSITIES: STRENGTHS AND CRITICAL KNOTS

A comparative study of mental models constructed through the process of Becoming Teachers in two Argentine academic contexts: University Teaching Specialized Courses at NE Universities Group and Special Didactic and Teaching Practice subject, in Psychology Teaching Course at Buenos Aires University. Differences, similarities, strengths and critical knots in the two groups are linked to the particularities of social systems of activity on which the study focuses and to the competences of teaching to be developed. In comparative education, we pretend to learn from the different one, developing re-elaborative reflection and expanding the devices through the criticizing, discovering and practice contexts (Engestrom). In one group, strengths are the specificity of disciplinary contents with the opening to other disciplines in problem analysis and inter-agency in the display of intervention. In the other group, strengths are the multidimensional causality in problems and the multiplicity of aims in intervention. The critical knot in both groups is lack of historicity in problem analysis and the shared strength is multidimensional articulation of activities. It is highlighted the need of deeper work in inter-psychological objects of activity for building bridges between different systems.

#### Key words

Mental models Activity systems Strengths Critical knots

## OBJETIVO

El trabajo presenta un estudio comparativo de los *modelos mentales* (MM) construidos en la Formación Docente desarrollada en dos unidades académicas argentinas de modo de articular las *diferencias, semejanzas, fortalezas y nudos críticos* delimitados al cierre de la experiencia formativa, con los *sistemas sociales de actividad* (SSA) de los dispositivos pedagógicos y las *competencias docentes* (CD) que se proponen desarrollar.

## MARCO TEÓRICO

El trabajo de investigación se inscribe en el campo de la *educación comparada, para aprender a través de lo diferente*, enriquecer la experiencia, incorporando a la *reflexión sobre la práctica* de los equipos docentes, la *expansión crítica y autocrítica* (Engeström, 1991) en la construcción de la *episteme profesional* (Erausquin, 2009a). El campo de la educación comparada se entiende desde la perspectiva del aporte de lo que un *contexto o escenario de actividad sociocultural* produce en materia de *modelos de actividad profesional docente*, desde su inherencia al cambio cognitivo y su potencial estructurante del aprendizaje y desarrollo de los actores sociales. El análisis de las diferencias y similitudes que presentan *modelos de actividad* con relación al propio, que se ve como *natural o necesario*, posibilita quebrar el encapsulamiento de lo académico que, - como lo escolar -, se encierra en sus propias reglas de juego, naturalizándolas (Baquero, 2002). Permite tomar contacto con la historia de la producción de modelos y la construcción cultural de *alternativas pedagógicas formativas*, al calor de prácticas concretas, singulares, de actores y vínculos que negocian significados en su tarea conjunta de resolver problemas y transforman sus creencias y saberes a través de su participación en escenarios. El trabajo retoma insistencias de Fernández Lamarra (2005), que alienta el análisis comparativo que supere el carácter meramente descriptivo, posibilite una comprensión profunda del sistema de educación superior en contextos sociales contrastantes y se convierta en una herramienta valiosa para elaborar políticas tendientes a su mejora. Se retoman también algunas categorías de análisis que reúne Vain (1998), de la Universidad Nacional de Misiones, para el estudio de *la construcción de la identidad de la docencia universitaria*. En primer lugar, la *pertinencia social de la Universidad*: "la pertinencia se observa no solamente entre la institución y su medio externo; también al interior de la propia institución se detecta la presencia o ausencia de pertinencia cuando hay o no satisfacción respecto a las opciones curriculares adoptadas" (CINDA, 1994, p.38). En segundo lugar, la pregunta sobre la *profesionalización docente*: "Pensar la profesión docente universitaria como un lugar de encuentro entre dos campos: el de la docencia y el de las profesiones de origen, que son muy diversas" (Souto, 1996, p.18). En tercer lugar, la *práctica docente, situada en un anudamiento de dimensiones*: 1. Los actores, 2. Los escenarios, 3. La trama, 4. El currículum. En cuarto lugar, *la investigación en las instituciones educativas superiores*, como un campo de posibilidades de expansión de la enseñanza en relación a la construcción histórica y contextualizada de los conocimientos disciplinares y transdisciplinares. En quinto lugar, la *formación de profesionales reflexivos*, vinculada a la crisis de confianza en los saberes y competencias formados en el paradigma de la *racionalidad técnica*, para transitar por *zonas indeterminadas de la práctica*, con problemas complejos, borrosos, de múltiples relaciones, atravesados por conflictos y dilemas éticos, sin lineales relaciones causa-efecto (Schon, 1998). Esta investigación se sustenta en el pensamiento de Vygotsky, las unidades de análisis de la *acción doblemente mediada* - por los otros y por los instrumentos culturales - que resitúan el *aprendizaje y la enseñanza* con relación al *contexto*, ya que el conocimiento siempre se transforma al ser usado por personas en una determinada situación (Lave, 1991). Las *teorías implícitas*, que como marcos interpretativos de la realidad, se han edificado a partir de episodios de contacto con prácticas y experiencias, para adaptarse a las peculiaridades cognitivas de las situaciones, se integran en un *modelo mental*, "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" (Rodrigo, 1997), que organiza el sig-

nificado del conocimiento de acuerdo al contexto. Los *modelos mentales* de situaciones problemáticas de intervención profesional de un Profesor, como los que construyen Estudiantes de Psicología (Erausquin, Basualdo et al., 2005), conforman una *unidad de análisis* compleja y multidimensional, *sistémica, dialéctica y genética* (Castorina y Baquero, 2005).

## ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos. Los datos que se analizan en el presente trabajo fueron recogidos a través de una consulta escrita *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional* administrado en el año 2008. La muestra está conformada por 48 *Profesores* del curso Especialización en Docencia Universitaria del Grupo de Universidades del NE, en Universidad Nacional de Misiones, Posadas, de diferentes profesiones: Abogacía, Medicina, Enfermería, Nutrición, Trabajo Social, Psicopedagogía, Publicidad, Periodismo, Contador Público, Diseño Gráfico, Tecnología, Educación Física, Bioquímica, Geografía, Turismo, Portugués, Educación Especial, Ciencias Sociales, Matemática; y 45 *Profesores de Psicología en formación* del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. En la conformación de la unidad de análisis "*modelos mentales de la práctica docente para la intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos*" se distinguen cuatro *dimensiones*: a. situación problema; b. intervención del profesor; c. herramientas utilizadas; d. resultados de la intervención y atribución de causas o razones (Erausquin, Basualdo et al., 2005). En cada una de las dimensiones, se despliegan *ejes*, que configuran líneas de recorridos y tensiones identificadas en el *proceso inicial* de profesionalización del profesor en nuestro contexto. En cada uno de los ejes de las dimensiones, se distinguen cinco *indicadores* que implican diferencias cualitativas entre modelos mentales, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica, no necesariamente uniformes para todos los ejes, ni implicados en una *jerarquía representacional genética*, en el sentido potente del término (Wertsch, 1991).

## ANÁLISIS DE DATOS

**Eje 3 de Dimensión 1. Situación Problema**, "*De la inespecificidad a la especificidad de la Enseñanza de la Disciplina a enseñar y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema*". En la muestra de *formadores de profesionales UNAM*, la mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (4): el 41,7% *plantea el problema desde la especificidad de la enseñanza de la disciplina, con una apertura a otras disciplinas*; el 33,3% se sitúa en el indicador (3), *plantea el problema desde la especificidad de la enseñanza de la disciplina*, un determinado campo de conocimientos y actuación profesional. En la muestra de *profesores de Psicología en formación UBA*, la mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (2): el 55,6% *plantea el problema desde la especificidad de la enseñanza*, el campo de conocimientos de la enseñanza en general y la actuación de un docente; el 22,2% se sitúa en el indicador (3) *plantea el problema desde la especificidad de la enseñanza de la disciplina a enseñar*.

**Eje 5 de Dimensión 1. Situación Problema**, "*De las relaciones de causalidad en el planteo del problema*". En la muestra de *formadores de profesionales UNAM*, la mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (2): el 39,6% *establece unidireccionalidad en la relación causa-efecto*; el 25% se sitúa en el indicador (3) y *establece multidireccionalidad en la relación causa-efecto* en el planteo del problema. En la muestra de *profesores de Psicología en formación UBA*, la mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (3): el 31,1% *establece multidireccionalidad en la relación causa-efecto*; el 28,9% se sitúa en (4) y *establece relaciones multidireccionales en cadena en el planteo del problema*.

**Eje 4 de Dimensión 1. Situación Problema**, "*Historización a través de mención de antecedentes históricos*". En la muestra de *formadores de profesionales UNAM*, la mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (2): el 31,3% *menciona un solo antecedente histórico del problema*; el 27,1% se sitúa en el indicador (1), *no menciona ningún antecedente histórico del problema*. En la muestra de *profesores de Psicología en formación*

UBA, la mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (2): el 55,6% *menciona un solo antecedente histórico del problema*; el 22,2% en el indicador (3), *menciona diversos antecedentes históricos del problema no articulados significativamente*.

**Eje 2 de Dimensión 2. Intervención del profesor.** “*De lo simple a lo complejo en las acciones*”. En la muestra de *formadores de profesionales UNAM*, la mayor concentración de respuestas (54,2%) se ubica en indicador (4) *acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención*; en segundo lugar, el 25% de las respuestas en indicador (3) *acciones puntuales sin articulación entre sí*. En la muestra de *profesores de Psicología en formación UBA*, la mayor concentración de respuestas (55,6%) se sitúa en indicador (4): *acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención*; en segundo lugar, el 22,2% se sitúa en (3), *acciones puntuales sin articulación entre sí*.

**Eje 3 de Dimensión 2. Intervención del profesor.** “*Un agente o varios en la intervención*”. En la muestra de *formadores de profesionales UNAM*, la mayor concentración de respuestas (37,5%) se sitúa en indicador (5): *dan cuenta de la actuación del Profesor y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención*; en segundo lugar, el 33,3% se sitúa en indicador (3), *dan cuenta de la actuación de un solo agente: el profesor*. En la muestra de *profesores de Psicología en formación UBA*, la mayor concentración de respuestas (55,6%) se sitúa en indicador (4): *da cuenta de la actuación del profesor de psicología y otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención*; en segundo lugar, en indicador (3) el 28,9% *da cuenta de la actuación de un solo agente: el profesor de Psicología*.

**Eje 4 de Dimensión 2. Intervención del profesor.** “*Objetivos de la Intervención*”. En la muestra de *formadores de profesionales UNAM*, la mayor concentración de respuestas (54,2%) se sitúa en indicador (3): *enuncian acciones dirigidas a un objetivo único*; en segundo lugar, el 29,2%, en indicador (4) *enuncian diferentes objetivos articulados antes de la intervención*. En la muestra de *profesores de Psicología en formación UBA*, la mayor concentración de respuestas (42,2%) se sitúa en indicador (4): *enuncian diferentes objetivos articulados antes de la intervención*; en segundo lugar, el 26,7% en indicador (3), *enuncian acciones dirigidas a un objetivo*.

## REFLEXIONES Y LÍNEAS DE INDAGACIÓN

A modo de hipótesis de trabajo, se articulan *diferencias, similitudes, fortalezas y nudos críticos* hallados en MM con características de los Sistemas de Actividad (SA) (Engestrom, 2001): a) dispositivos pedagógicos e inter-institucionales en los que participan los actores; b) propósitos e intenciones de los grupos frente a la demanda de tarea y c) artefactos mediadores disponibles que son apropiados por los actores. El grupo *profesores UNAM* manifiesta una *fortaleza* en el enfoque disciplinario de la situación-problema de la práctica docente con apertura a otras disciplinas, como una *diferencia* con el grupo *profesores de Psicología UBA*. Parece vincularse su énfasis en lo disciplinar a la fuerza que adquiere en la motivación de los profesores la *formación de profesionales*, girando el proceso de enseñanza aprendizaje en torno a los problemas de la práctica profesional. En estos profesores universitarios en ejercicio, la conciencia acerca de la insuficiencia del contenido de la propia disciplina para aprehender la complejidad de relaciones de conocimiento en la profesión, genera una interrelación con disciplinas conexas en el análisis de problemas. El contexto formativo mismo, en el trabajo con los Cuestionarios, fue activa y constructivamente inter-disciplinario. Para los *profesores de Psicología UBA*, (Erausquin et al. 2009b) el desafío es construir el rol de profesor de Psicología, cuando el rol anhelado es el del “psicólogo” y específicamente, el del “psicólogo clínico” en una significativa mayoría. El trabajo reconstructivo y apropiativo se centra en la diferenciación y transformación del rol y sus dificultades, más que en la apertura a otras miradas disciplinares, o en el apoyo en la práctica profesional. El giro desde el *enfoque en el análisis del problema desde el rol del psicólogo*, al inicio, al *enfoque desde el rol del profesor*, al cierre, parece dejar para un segundo tiempo la especificidad de la disciplina a enseñar y el trabajo con otras disciplinas en la expansión del conocimiento y su

reelaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, si bien el 40% de la muestra de *profesores de Psicología en formación* del 2008 tiene experiencia en enseñar, la mayoría no la tiene, y muchos tampoco tienen aun experiencia en el ejercicio de la profesión de psicólogos, mientras en el grupo UNAM, una mayoría tiene experiencia en equipos de cátedra universitaria o terciaria y experiencia profesional. La debilidad de la reelaboración de los contenidos disciplinares para su transformación en la enseñanza, en los MM de los *profesores de Psicología en formación*, se correlaciona con la tendencia que manifiestan los docentes en la región (Tedesco, Tenti Fanfani, 2000) a alejarse de la concepción de *trasmisión de conocimientos*, para avanzar a la de *facilitación de aprendizajes*, de un polo a otro de una unidad inseparable de enseñanza-y-aprendizaje. En el enfoque de la causalidad en el planteo del problema, se presenta una *fortaleza* en el grupo *profesores de Psicología en formación UBA*, como *diferencia* con el otro grupo. En su mayoría el primero articula diferentes dimensiones de los problemas y condiciones de producción de los fenómenos en una trama compleja pero articulada, multidireccional. Esto se relaciona con su formación en Psicología, compatible con el pensamiento de la complejidad, pero también con la demanda de la tarea, que en los contextos escolares en los que la práctica de enseñanza se desarrolla - nivel medio y terciario -, requiere un análisis de la diversidad de direcciones en la causación de situaciones, si se pretende lograr el interés de los alumnos para construir sentidos. Se presenta un importante *nudo crítico* en ambas muestras - *similitud* - en la *historización* del problema, con ligeras diferencias entre los grupos. La debilidad de este eje de profesionalización docente en los MM de los dos grupos coincide con su debilidad en el proceso de formación profesional de psicólogos (Erausquin et al., 2005). Parece intrínseco a la formación inicial en diversas profesiones, en nuestro contexto socio-histórico, el asomarse a lo actual sin mirar hacia atrás, ni indagar cómo se ha desarrollado un proceso para llegar a lo que hoy es, cuando enfocan una situación-problema de intervención. Mencionan un solo antecedente, o antecedentes no articulados o, como señala Engestrom (1992), dan cuenta de alguna historia del objeto de problematización, fracturando su relación con la historia del sistema de actividad en su intervención, tendencia que aparece en las dos muestras. En cuanto a la Intervención Docente, una *similitud en la fortaleza* de ambos grupos es la multidimensionalidad de las acciones de intervención. Es la demanda de la tarea la que requiere tener en cuenta diferentes factores y articularlos en la multiplicidad de acciones. En cambio, se presentan *diferencias* entre los grupos en los objetivos de la enseñanza. El grupo de *profesores de Psicología UBA*, como *fortaleza*, plantean diferentes objetivos para la actividad docente vinculados a diferentes dimensiones del problema. Hay en sus MM planificación de enseñanza, con metas inmediatas y mediatas, incluyendo las que se incorporan - además de las previstas - desde la acción misma. El énfasis en la *planificación didáctica* de este grupo, lo mismo que en *procesos de gestión* en situación de clase, se evidenció en anteriores indagaciones (Erausquin et al., 2009b). En la inter-agencialidad, el grupo UNAM presenta una importante *fortaleza*, como *diferencia* con el grupo profesores de Psicología UBA. Los primeros mencionan actividades que piensan, desarrollan y evalúan equipos docentes articuladamente, o incluso, alumnos y docentes, en proyectos que se han tornado significativos para distintos sujetos. El grupo profesores de Psicología UBA se halla al cierre sostenido por la comisión de trabajos prácticos de la asignatura formativa, pero no desarrolla inter-agencia o trabajo en equipo con los docentes que trabajan en las instituciones escolares o terciarias cuando realizan allí su práctica de enseñanza. Tienen en cuenta a los alumnos en su actividad, y las perspectivas que sobre las situaciones-problema de su práctica docente le ofrece su “comunidad de aprendizaje”, pero no arman la acción educativa junto con otros, cuando esos otros son los docentes de la escuela. En una línea similar a la de Perrenoud (2004) sobre *competencias docentes*, Zabalza (2010) propone *diez competencias* para concretar la identidad y el desarrollo profesional de *docentes universitarios*, de las que retomaremos las dos primeras: 1) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y 2) Seleccionar y presentar contenidos disciplinares. El perfil de los *profesores de Psicología*

en formación UBA parece centrado en el desarrollo de la primera, con una significativa debilidad en la segunda, mientras que el perfil de los *profesores universitarios* de UNAM parece centrado en forma inversa en la segunda en detrimento de la primera. Lo hallado subraya la relevancia de aportar ideas para superar “escisiones” entre variables, factores y dimensiones, mutuamente constitutivos e interdependientes en la compleja tarea de enseñar. También refuerza la importancia de los *espacios de práctica formativa* en la profesión docente, con tramos de formación inicial y continua, intercambios y “objetos interpsicológicos” de actividad entre la Universidad y las escuelas, o entre diferentes Universidades. En línea con lo que plantea Engestrom (2001) en su enfoque de la “tercera generación de la teoría de la actividad”, para la cual la unidad mínima de análisis es la de “dos sistemas en interacción”, se necesitan *espacios de reflexión sobre la práctica y reelaboración de la experiencia* para el enriquecimiento en las diferencias y la recontextualización de la singularidad.

de Convocatoria de CONEAU para la realización de trabajos sobre evaluación institucional universitaria, octubre 1998.

VIGOTSKY, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, México: Grijalbo. Trad. De Mind in Society: the development of higher psychological processes. Cambridge, M:Harvard University Press.

WERTSCH J. (1991). Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada. Madrid:Visor.

WERTSCH, J. (1999) La mente en acción. Buenos Aires: Aique.

ZABALZA-M.A. (2010) Ser-profesor-universitario-hoy. [http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id\\_articulo=43](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=43) (consultado el 01/06/2010)

---

## BIBLIOGRAFIA

BAQUERO, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En Perfiles educativos. Tercera Epoca. Vol XXIV Nos. 97-98. pp. 57-75. México.

CASTORINA A., BAQUERO R. (2005). Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Amorrortu Ediciones.

CINDA (1994) “Manual de autoevaluación de instituciones de educación superior”. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Sgo. De Chile, 1994, p.38.

ENGESTRÖM, Y. (1991) “Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning”, Learning and Instruction, Vol I, 243-259.

ENGESTROM Y. BROWN K. ENGESTROM R. y KOISTINEN K. (1992) Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad. Paidós. Buenos Aires.

ENGESTROM Y. (2001) “Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization” Journal of Education and Work, Vol. 14, No.1, 2001

ERAUSQUIN C., BASUALDO M.E., BTESH 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

ERAUSQUIN C., BASUALDO M.E., BTESH E., LERMAN G., BOLLASINA V., GARCÍA CONIA. (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., BUR R., SALINAS D., LÓPEZ A., ARIAS X. (2009a) “Apropiación de modelos de trabajo a través de Prácticas Profesionales en la Formación: giros en los modelos mentales de intervención clínica en psicólogos en formación”. Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. ISSN 1667-6750.

ERAUSQUIN C., BASUALDO M.E., GARCÍA LABANDAL L., GONZÁLEZ D., ORTEGA G., MÉSCHMAN C. (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 2° 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.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2005). La Universidad Frente a Nuevos Desafíos Políticos, Sociales y Académicos. Una perspectiva latinoamericana Comparada. Disponible en: [http://www.saece.org.ar/docs/congreso2/fernandez\\_lamarra.doc](http://www.saece.org.ar/docs/congreso2/fernandez_lamarra.doc).

LAVE, J. (1991) La cognición en la práctica. Barcelona: Paidós: Cambridge University Press.

PERRENOUD, Ph. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar, Barcelona: Graó ESF

RODRIGO, M. J. and J. ARNAY (1997). La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, Paidós.

SCHÖN, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós

SOUTO M. (1996) “Formación de profesores universitarios: condiciones para la formulación de una carrera docente”. Revista IGLU. N° 11. Québec, 1996. Pag.18.

TEDESCO, J.C. y TENTI FANFANI, E. (2000), Maestros en América Latina, II. Formación inicial y perfeccionamiento de los maestros, documento IIPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008.

VAIN, P.D. (1998) “La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo” Universidad Nacional de Misiones. Trabajo elaborado en el marco