

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 de intervención y aprendizaje situado primeras indagaciones en docentes universitarios valencianos.

Muñoz Cancela, Cecilia.

Cita:

Muñoz Cancela, Cecilia (2010). *Modelos mentales de intervención y aprendizaje situado primeras indagaciones en docentes universitarios valencianos. 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/000-031/458>

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

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>.

MODELOS MENTALES DE INTERVENCIÓN Y APRENDIZAJE SITUADO. PRIMERAS INDAGACIONES EN DOCENTES UNIVERSITARIOS VALENCIANOS

Muñoz Cancela, Cecilia
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El trabajo de carácter exploratorio cualitativo y cuantitativo se enmarca en el proyecto de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires: "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" (2008 - 2010). Se analizan los resultados arrojados por el Cuestionario sobre Situaciones Problemas" (Erausquin, Basualdo, 2005) adaptado al contexto educativo y un Cuestionario Complementario sobre desarrollo profesional en una muestra de Profesores/ Tutores de la Facultad de Filología en Valencia, España. Dicho análisis se ubica en un marco epistémico socio-histórico-cultural que una unidad de análisis multidimensional, sistémica, dialéctica y genética (Vigotsky, 1991, Baquero, 2005). El eje de la indagación se centra en los modelos mentales de intervención (Rodrigo, 1999) en relación a la especificidad de la intervención profesional docente inserta en "Sistemas de actividad" como escenarios socio-educativos complejos (Engeström, 2001, 2008). A partir de ellos, se indagan tensiones y contradicciones entre "factores que favorecen o dificultan las transformaciones en relación al conocimiento, las competencias y la identidad profesional" (Erausquin, 2008) Este trabajo constituye el primer avance sobre esta población específica y el planteo de posibles líneas de investigación a partir del material obtenido.

Palabras clave

Modelos Mentales Profesores universitarios

ABSTRACT

MENTAL MODELS OF INTERVENTION AND LEARNING SITUATED. INITIAL INQUIRIES IN VALENCIAN UNIVERSITY PROFESSORS. The work of an exploratory qualitative and quantitative it is included in the investigation project of Faculty of Psychology, University of Buenos Aires: "The psychologists and the splitting of educative experience: mental models and activity systems for the analysis and intervention over problems situated in contexts. (2008-2010) This paper analyze the results yielded by the Problem Situations Questionnaire (Erausquin, Basualdo, 2005) adapted to the educational context and a Questionnaire on Professional Development applied to a sample of Professors/Tutors of the Faculty of Philology in Valencia, Spain. This analysis is located within a socio-historical epistemic-cultural unit of analysis a multidimensional, systemic, dialectical, and genetics (Vigotsky, 1991, Baquero, 2005) The axes of inquiry focuses on the mental models of intervention (Rodrigo, 1999) in relation to the specific teacher professional intervention embedded in "activity systems" as a socio-educational complex scenarios (Engeström, 2001, 2008). From them, we inquire into tensions and contradictions between "factors that help or hinder the changes in the knowledge, skills and professional identity" (Erausquin, 2008) This work constitutes the first step on this specific population and the proposal of possible lines of investigation from the material obtained.

Key words

Mental Models Professors

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan avances de investigación del proyecto "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" (2008 - 2010). Dicho proyecto está aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT) de la República Argentina y corresponde al 10° año de trabajo en esta línea de investigación.

Es parte de los objetivos de dicha investigación (Erausquin, 2009) el estudio de los "modelos mentales" para el análisis y la resolución de problemas de intervención de agentes educativos. Esta indagación se realiza desde la perspectiva de la "teoría de la actividad" (Engeström, 2001, 2008) analizando las tensiones y conflictos entre objetivos, concepciones y modos de intervenir, los procesos de internalización y externalización que abren procesos de cambio y apertura o círculos reproductivos de estancamiento. En este caso, trabajaremos sobre una muestra de 4 profesores de la Universitat de València en España pertenecientes a Facultad de Filología.

MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

La investigación en la que se enmarca el presente trabajo pondera del papel de la interacción social y la actividad mediada por herramientas en la conformación de los procesos psicológicos superiores avanzados. La unidad de análisis -acorde con desarrollos socio-histórico-culturales a partir del pensamiento de Lev Vigotsky - es sistémica, dialéctica y genética. Las herramientas o artefactos culturales, especialmente semióticos, son apropiadas y construidas por los actores en gran medida a través de la participación en actividades culturalmente determinadas, como las académicas y educativas (Riviere, 1988. Baquero, 1996). En esta línea, Leontiev, (1978) y Engeström, (1988) desarrollaron el concepto de **sistema de actividad**, entendido como una unidad de análisis para el estudio de los procesos de interacción social, poniendo el acento en el poder transformador de los instrumentos de mediación en la apropiación de saberes y los efectos de dichos procesos socio históricos en la construcción subjetiva.

Consistentemente con la perspectiva teórica socio-histórico-cultural, se utiliza en el abordaje del campo una metodología predominantemente cualitativa y etnográfica de estudio de caso, lo que comprende consideración simultánea de la perspectiva de diferentes individuos con carácter "abierto", que facilita el descubrimiento de hechos, procesos y fuentes de datos no previstos al comienzo de la investigación (Snow y Anderson, 1991).

Los instrumentos de indagación utilizados son: Un "Cuestionario sobre Situaciones Problemas" (Erausquin, Basualdo, 2005). que centra su indagación en cuatro dimensiones que trazan gradientes en relación a los modelos mentales para el análisis y resolución de situaciones problema contextualizadas. Una **Matriz Multidimensional de Análisis de Problemas e Intervenciones/Indagaciones Contextualizadas** (Erausquin, Basualdo, 2006) utilizada para el análisis del cuestionario. Esta matriz cuenta con Dimensiones, Ejes e Indicadores que establecen diferencias cualitativas en vectores o líneas complejidad, perspectivismo y explicitación a partir de consensos logrados en contextos formativos de construcción de conocimiento, sin establecer por ello una "jerarquía genética" en sentido fuerte (Wertsch, 1991)

Estos materiales tienen como marco conceptual los desarrollos de María José Rodrigo (1993, 1994, 1999), sobre "Modelos Mentales" quien los conceptualiza en tres líneas: de lo simple a lo complejo, de lo implícito a lo explícito y del realismo al perspectivismo.

Por último se agregó en este caso un Cuestionario Complementario referido a la reflexión sobre el desarrollo profesional y la tarea específica del entrevistado en el contexto de la indagación.

LA ESPECIFICIDAD DEL ROL PROFESIONAL DOCENTE EN SU COMPLEJIDAD

Como primer acercamiento a los modelos mentales de intervención de los entrevistados encontramos en la **Dimensión I "Situación Problema"** que todas las situaciones problema planteadas tienen "**Especificidad del problema con relación a la interven-**

ción del agente educativo en un determinado campo o área de actuación profesional” (eje 3 puntaje 3) y que, por otra parte, el **“El problema está situado en el campo social o institucional, sin vincularlo con la subjetividad de los actores”** en la mitad de los casos y con una **“tendencia a la personalización del problema”** en la otra mitad. Desde el punto de vista de la narrativa los relatos se refieren a grupos de alumnos con determinadas características sociales (por ejemplo: Nacionalidad) o simplemente al alumnado en sentido general. La ausencia de contextualización de la situación particular y de subjetivación de los estudiantes en la situación problema plantea primer contrapunto con lo expresado en la Cuestionario Complementario donde el trabajo “personalizado” y “cara a cara” aparecen como un modo de trabajo utilizado y deseable. Es destacable también que los demás indicadores de esta dimensión, es decir, complejidad, historización, explicación/descripción, realismo/perspectivismo, varían considerablemente entre los actores dando la pauta que los estilos profesionales de los mismos son diferentes.

En la **Dimensión “Intervención Profesional”** un denominador común entre los materiales que resulta relevante es la recurrencia en las puntuaciones de la en eje 1: **“Quién/quienes deciden la intervención”** donde la respuesta preponderante fue **“La decisión sobre la intervención está situada unilateralmente en el agente educativo”**. Además en eje 3: **“Un agente o varios en la intervención”** la respuesta puntúa en todos los entrevistados **3.3: “Actuación de un solo agente: el profesional.”** Es decir, que estos docentes, aunque con algunas referencias al marco institucional, se ubican como los únicos que deciden en la intervención profesional. Sin embargo, es interesante notar que en la en la **Dimensión IV: Resultados y Atribución de causas de éxito o fracaso** no se ubican en primera persona en relación a la atribución de los resultados. En 2 de los casos no se responde a la pregunta por la atribución y en los otros dos el resultado es atribuido a la tarea o a la dimensión intra-personal.

Esto es consistente con la puntuación obtenida por toda la muestra en el eje 3: **“De la inespecificidad a la especificidad de la disciplina y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema de la Dimensión I “Situación Problema”** antes citada. Ya que el resultado (3.3) obtenido por todos los entrevistados no contempla ninguna de las otras opciones aparece la relación con otros profesionales y disciplinas. Estos, entre otros indicadores, abonan en la pertinencia de continuar la indagación sobre estas prácticas profesionales y en comparación con otros modelos de dispositivo y con el concepto mismo de **“comunidad de práctica”** (Rogoff, 1997).

HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Desde la perspectiva de las **Herramientas (Dimensión III)** los puntajes redundan en que la/s herramienta/s que se mencionan se relacionan en una o varias de las dimensiones de la situación problema. Desde el análisis narrativo, es interesante notar que se le da especial relevancia en todos los protocolos relevados a herramientas tecnológicas (internet, softwares, plataformas educativas, etc..) y no se encuentra referencias a las herramientas conceptuales, didácticas y mediacionales puestas en juego por los Docentes, las cuales si aparecen nombradas en otros apartados de los cuestionarios. Este fenómeno puede entenderse como una dificultad de tipo idiomático por el término “herramienta” que puede ser entendido tanto en sentido estricto como en sentido amplio como “instrumento mediacionales” (Wertsch, 1999), sin embargo, tiene consistencia con lo anteriormente planteado sobre los indicadores de atribución de resultados.

Luego, en la pregunta por las **Estrategias** utilizadas si encontramos referencias a su acciones desarrolladas como agentes educativos en trabajo de retroalimentación con su alumnado. Sin embargo, esta retroalimentación no es precisada por los actores al relatar las acciones del Cuestionario de Situación Problema.

En ambos casos los resultados y la narrativa de los protagonistas abonan a una política de intervención que pondera los diagnóstico de situación previos a la intervención más de corte social poblacional (por ejemplo, porcentaje de alumnos que no maneja el español como primera lengua) que psicológico, como base para las decisiones a tomar en la intervención. En ninguno de los ca-

sos se plantean reformulaciones durante el desarrollo de la intervención o a posteriori de la misma en el Cuestionario de Situaciones Problema.

LA IMPLICACIÓN. LA NEUTRALIDAD DOCENTE AL “ALUMNO PERPETUO”

Una nueva perspectiva se abre al analizar el eje 8: **“Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención.”** Salvo una referencia a expectativas de un docente respecto de las actividades propuestas, los relatos están expresados en una modalidad discursiva neutral respecto de las situaciones y sus implicancias. Este modo de expresión de tipo “objetivo” era muy diferente de las conversaciones informales en el marco de la toma de las entrevistas como así también los planteos personales y profesionales en el Cuestionario Complementario.

Estos diferentes posicionamientos podrían relacionarse con representaciones en juego tanto en relación al rol profesional como con las demandas específicas de las respuestas esperables en el marco del cuestionario administrado.

Sin embargo, desde el análisis narrativo de los discursos se ponen en relevancia otros dos factores que complejizan la problemática de la implicación. En primer lugar los discursos denotan contradicciones entre diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje implicados. Por un lado referencias a modelos de corte conductista relacionados con **“adiestrar”, “transmitir conocimiento”** y las actividades de ejercitación y práctica y por otro parte, la valoración de los procesos, el análisis de situaciones, el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía profesional. Sumado a este uso del discurso psicológico encontramos formulaciones explícitas sobre la necesidad de alejarse de los modelos tradicionales y establecer otras relaciones con el conocimiento. Empero además, ante la pregunta por los marcos teóricos de trabajo en su profesión surgen referencias al marco de la disciplina que se imparte pero no relaciones a marco de trabajo pedagógico-didáctico o como plantea un entrevistado **“No pienso conscientemente en ningún marco teórico”**. En segundo y último lugar, la pregunta por la elección vocacional plantea en todos los casos una relación de interés y pasión por el conocimiento y la enseñanza pero también con el lugar de alumno y el aprendizaje. Dos de los entrevistados plantean su elección profesional en los términos de que les permite ser **“estudiantes perpetuos”** o que quieren que sus alumnos experimenten **“la misma sensación que experimento yo cuando aprendo algo nuevo”**.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES Y LÍNEAS DE TRABAJO

Lo desarrollado hasta aquí plantea una serie de elucidaciones en principio no del todo articuladas pero que significan un acercamiento a la dinámica del recorte abordado.

En base a ellas se abren tres posibles líneas de exploración: indagar a través de entrevistas en profundidad sobre las creencias y teorías implícitas y motivación personal de la muestra (o una muestra ampliada) intervinientes en las práctica profesional de estos profesionales en este contexto y en algún otro contexto alternativo para evaluar los alcances del impacto de la tradición particular de esa institución en los materiales recogidos. En segundo lugar, realizar un análisis comparativo con muestras de profesores/tutores universitarios de la Republica Argentina para poner en relación los resultados obtenidos con el objetivo de enriquecer los resultados especialmente sobre los ejes que resultaron de mayor relevancia.

Por último, resulta central continuar indagando la relación entre lo implícito y lo explícito en los modelos mentales de intervención de estos y otros actores. Ahondar en aquello que es descrito o presentado pero no especificado especialmente en el caso de las herramienta - semióticas o didácticas - utilizadas en las intervenciones educativas, Pero también como lo que no se plantea ni en las puntuaciones ni las narrativas de estos docentes - dimensión ética, subjetivación de los actores- y su relación con los modos y las tradiciones de ejercicio de la docencia universitaria en ese contexto particular y en relación a otros. Sería deseable en este plano, desarrollar dispositivos dentro de un marco metodológico de investigación-acción para intervenir-indagar utilizando la información obtenida y aportar a una **“reflexión en, sobre y para la**

práctica profesional”, (Donald Schön, 1998) poniendo a trabajar los modelos de enseñanza y aprendizaje implícitos en las actividades y su reformulación crítica como alternativa mera operacionalización de *procedimientos*, de la epistemología positivista.

BIBLIOGRAFIA

- BAQUERO R., TERIGI F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier Apuntes Pedagógicos 2, en Revista Apuntes, Buenos Aires.
- BASUALDO M. E., BOLLASINA V., GARCÍA CONI A. (2004). Modelos mentales de estudiantes de Psicología sobre problemas situados de intervención profesional. En Memorias de las XI Jornadas de Investigación: Psicología, sociedad y cultura, Tomo I. N° ISSN 1667-6750, Buenos Aires.
- BELICHÓN, M., RIVIERE, A., IGOA, J. (1996). Psicología del lenguaje. Investigación y teoría, Editorial Trota, Madrid.
- CHAIKLIN, S., LAVE, J. (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto, Amorrortu editores S.A., Buenos Aires.
- ENGESTRÖM, Y. (2008). From teams to Knots. Activity-Theoretical Studies of Collaborator and Learning at Work, Cambridge University Press.
- ENGESTRÖM, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad. El caso de la práctica médica de la asistencia básica, en Chaiklin S. & Lave J. (Comps.), Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto, Amorrortu, Buenos Aires.
- ENGESTRÖM, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning, Learning and Instruction, Vol I, University of California, San Diego.
- ERAUSQUIN, C., GARCÍA, CONI A. (2005). Diversidad de modelos de clínica en la intervención profesional. ¿Una o varias zonas de construcción de identidad profesional?, Libro de las Jornadas de Investigación Facultad de Psicología 2005, Buenos Aires.
- ERAUSQUIN, C., BASUALDO, M. E., GONZÁLEZ, D., GARCÍA, C. A., FERRERO, E. (2005). Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados, de distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en la formación de psicólogos del siglo XXI, Libro de XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología UBA, Buenos Aires.
- ERAUSQUIN C., BASUALDO M. E., LERMAN G., BTESH E., BOLLASINA V. (2002a). 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, 81-90.2003, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- LAVE, J., WENGER, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation, Cambridge University Press.
- LEONTIEV, A. (1978). Actividad, conciencia y personalidad, Ciencias del Hombre, Buenos Aires.
- RIVIERE, A. (1978). La psicología de Vygotski, Visor, Madrid.
- RODRIGO, M. J., CORREA, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo, J. I., Monereo, C. (coord.). El aprendizaje estratégico, Santillana, Aula XXI, Madrid.
- RODRIGO, M. J. (1994). Contexto y desarrollo social, Síntesis, Madrid.
- RODRIGO, M. J. (1994). Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En M.J. Rodrigo (ed.) Contexto y desarrollo social, Síntesis, Madrid.
- RODRIGO, M. J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento Cotidiano, Visor, Madrid.
- 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, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- VYGOTSKI, L. (1991). Sobre los sistemas psicológicos, en Vigotsky L., Obras escogidas, Visor, Madrid.
- VYGOTSKI, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Grijalbo, México.
- WERTSCH, J. (1999). La mente en acción, AIQUE, Buenos Aires.
- WERTSCH, J. (1991). Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada, Visor, Madrid.

NUEVAS TECNOLOGÍAS, VIEJOS DEBATES: LA TRADICIÓN ESCOLAR A LA LUZ DE LAS PANTALLAS

Muñoz Cancela, Cecilia
Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Este trabajo planea una aproximación a las implicancias de las Tecnologías de información y comunicación (TIC) en el campo Educativo desde un marco teórico socio-histórico-cultural (Vygotsky, 1991, Baquero, 2005) contextualista (Rodrigo, 1995, Erausquin, 2008). El abordaje se realiza en base a experiencias profesionales como Coordinadora Escolar en Tecnologías para Educación Primaria de la Ciudad de Buenos Aires y como Investigadora, Docente y Tutora de una Práctica de Investigación cuyo eje de indagación es el uso de TIC en escuelas de Educación Especial. El trabajo presenta conceptualizaciones sobre los usos y sentidos (Erausquin 2005, 2008) de las TIC en tanto que artefactos culturales ((Wertsch, 1999)) contemporáneos y su importa particular como instrumentos mediacionales que forman parte de una unidad compleja: Los sistemas de la Actividad ((Engeström, 2001, 2008)). Los desarrollos se articulan en dos líneas. Por una lado, los encuentros y desencuentros de las nuevas tecnologías con las prácticas más tradicionales asociadas a los denominados determinantes duros del dispositivo escolar (Varela y Alvarez Uría, 1991, Baquero, y Terigi, 1996, Guillain, 1990). Por último se analizan las particularidades de la Web 2.0 y sus potenciales usos socio-educativos.

Palabras clave

Nuevas Tecnologías Dispositivo escolar

ABSTRACT

NEW TECHNOLOGIES, OLD DEBATES: SCHOOL TRADITION IN THE LIGHT OF THE SCREEN

This paper develops an approach to the implications of information and communication technologies (ICT) in education from a theoretical socio-historical-cultural (Vygotsky, 1991, Baquero, 2005) contextualist (Rodrigo, 1995, Erausquin, 2008 .) The approach is done on the basis of professional experience as a School Coordinator in Technologies for Primary Education of the City of Buenos Aires and as a Researcher, Teacher and Tutor of Research Practice whose axis of inquiry is the use of ICT in special education schools. The paper presents conceptualizations of the uses and meanings (Erausquin 2005, 2008) of ICTs as cultural artifacts ((Wertsch, 1999)) and his contemporaries particular matter as mediational tools that are part of a complex unity: the systems Activity ((Engeström, 2001, 2008)). The developments are divided into two lines. On one hand, encounters and clashes of new technologies with traditional practices associated with the device called hard determinants of school (Varela and Alvarez Uría, 1991, Baquero and Terigi, 1996, Guillain, 1990). Finally we analyze the characteristics of Web 2.0 and its potentialsocio-educational uses.

Key words

Technologies Activity Systems School

CONTEXTUALIZAR LOS USOS Y SENTIDOS DE LAS TIC. LAS TECNOLOGÍAS DESPUÉS DE LA FASCINACIÓN

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs) despiertan los más controvertidos debates en relación a sus usos en el ámbito educativo y los nuevos modos de subjetividad que generan (Litwin, 2008, 2006 , Palamidessi, 2006 Baquero, R; Diker, G.& Frigerio, G., 2007). Como primer organiza-