

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

# **Prácticas de enseñanza y modelos mentales de profesores de psicología en formación: giros y tensiones en la intervención profesional.**

González, Daniela Nora.

Cita:

González, Daniela Nora (2011). *Prácticas de enseñanza y modelos mentales de profesores de psicología en formación: giros y tensiones en la intervención profesional. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/485>

*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>.*

# PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y MODELOS MENTALES DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN: GIROS Y TENSIONES EN LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL

González, Daniela Nora  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

---

## RESUMEN

El presente trabajo enfoca procesos de desarrollo y cambio en la comprensión de la Práctica docente, en contextos interinstitucionales y societales de formación del Profesorado de Psicología, Facultad de Psicología, U.B. A.; en los modelos mentales situacionales para el abordaje de "problemas de intervención docente", desde las respuestas de 59 sujetos, al inicio y cierre de la cursada de "Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología", cohorte 2009. Se aborda el proceso de construcción/apropiación, de la Dimensión "Intervención Profesional" El recorte forma parte de una Tesis de Maestría "Los modelos mentales de intervención y las conceptualizaciones del aprender y el enseñar que construyen los profesores de Psicología en Formación a través de las Prácticas de Enseñanza" en el marco del Proyecto UBACYT P023, Programación 2008-2010, ambos dirigidos por la Mgr. Cristina Erausquin. La investigación encuadra en el pensamiento de Lev Vygotsky; unidades de análisis de la acción doblemente mediada - por los otros y los instrumentos/artefactos culturales - de Wertsch (1999) y sistemas de actividad de Engeström (1991), articulando la experiencia de la cognición en la práctica con la trama del sistema social, histórico y cultural. Estudio descriptivo exploratorio, con análisis cuantitativos y cualitativos.

## Palabras clave

Modelos mentales Profesores Intervencion

## ABSTRACT

TEACHING APPRENTICESHIP AND MENTAL MNODELS OF PROFESSORS OF PSYCHOLOGY IN MODELING: SHIFTS AND TENSIONS IN PROFESSIONAL INTERVENTION

This work focuses on development processes and change in the understanding of teaching practice, agency and societal contexts, Professor of Psychology at training, School of Psychology, UB A., in situational mental models for addressing "issues of teaching intervention" from the responses of 59 subjects at the beginning and end of the course "Special Teaching and Practice of Teaching of Psychology", cohort 2009. It addresses the process of construction / ownership, Dimension "Professional Intervention" The cut is part of a Thesis "Mental models of intervention and conceptualizations of learning and teaching that build Professors of Psychology in Education through the Teaching Practices"

under the P023 UBACYT Project, Programme 2008 - 2010, both directed by Cristina Erausquin Mgr. The research fits into the thinking of Lev Vygotsky, analysis units doubly mediated action - for others and the instruments / cultural artifacts - from Wertsch (1999) and Engeström activity systems (1991), articulating the experience of cognition in practice with the fabric of the social system, history and culture. Exploratory descriptive study with quantitative and qualitative analysis.

## Key words

Mental Models Professor Intervention

---

## Introducción

La Formación Docente constituye un foco de interés creciente en la última década para diferentes ciencias de la Educación, que han situado la temática en un lugar estratégico, como espacio de posibilidad para la transformación educativa. La Psicología Educativa, como campo de conocimiento productivo y problematizador de naturalizaciones en la investigación psicológica actual, posee las herramientas necesarias para abordar dicho recorte.

Autores como Zeichner, Schön, Imbernón y otros, están siendo leídos, valorados y reapropiados en el campo de las diversas ciencias de la educación latinoamericana. La formación docente es pues una temática de la educación cada vez más articulada con diferentes procesos de investigación. Ella implica al mismo tiempo procesos institucionales de cambio, así como procesos de aprendizaje entre pares e individuales. En este marco, la Psicología Educativa ha brindado una contribución significativa a la práctica pedagógica, a partir de su indagación de los procesos de aprendizaje en el aula. En esa perspectiva, ha ayudado a fortalecer la profesión docente, mediante la construcción y validación de herramientas y dispositivos efectivos para indagar las formas de construcción de conocimientos de los docentes en formación.

El presente trabajo enfoca procesos de desarrollo y cambio en la comprensión de la Práctica docente, en contextos interinstitucionales y societales de formación del Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, construyendo categorías que permiten identificar y caracterizar giros, reorganizaciones y transformaciones de los modelos

mentales situacionales para el abordaje de “problemas de intervención docente”, a partir de las respuestas de 59 sujetos, entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa de los Profesores de Psicología en Formación en la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, en el ciclo lectivo 2009.

El recorte abordado forma parte de una Tesis de Maestría “Los modelos mentales de intervención y las conceptualizaciones del aprender y el enseñar que construyen los profesores de Psicología en Formación a través de las Prácticas de Enseñanza” en el marco del Proyecto UBACYT P023 “Los Psicólogos y la Fragmentación de la Experiencia Educativa: Modelos Mentales y Sistemas de Actividad para el Análisis y la Intervención en Problemas Situados en Contextos” de la Programación 2008-2010, ambos dirigidos por la Mgr. Cristina Erausquin.

Específicamente, interesa abordar el proceso de construcción/apropiación de los mismos a través de la experiencia de Práctica de la Enseñanza de la Psicología, en relación a la Dimensión “Intervención Profesional”

### **Marco epistémico**

La investigación se encuadra en el pensamiento de Lev Vygotsky; en las unidades de análisis de la acción doblemente mediada - por los otros y por los instrumentos/artefactos culturales - de J. Wertsch (1999) y en los sistemas de actividad de Y. Engeström (1991), que permiten articular la experiencia de la cognición en la práctica con la trama del sistema social, histórico y cultural. La persona en situación aprende en interacción con otros, inserto en la trama social atravesada por discursos y prácticas, desde el lugar que ocupa en instituciones con normas, división de tareas e instrumentos de mediación para actuar y pensar la realidad. El enfoque de la acción mediada y la distinción entre dominio y apropiación participativa de instrumentos o artefactos, apunta a la implicación en la práctica de los profesores de Psicología en formación, sin ignorar la resistencia y el conflicto inherente a la diversidad heterogénea de sujetos y contextos.

El objeto del presente estudio es la descripción y análisis de los modelos mentales situacionales (MMS) de la práctica docente que construyen los Profesores de Psicología en Formación a través de la participación guiada en “comunidades de práctica y aprendizaje del rol” en contextos societales genuinos de enseñanza.

Según Rodrigo, el hombre común dispone de teorías que le suministran conocimientos imprescindibles para adaptarse al medio. Las teorías implícitas permiten interpretar e inferir acerca de sucesos y planificar el comportamiento. Para que esto sea posible, las teorías deben integrarse con la información proveniente de la tarea o situación (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), integración que se realiza a través del *modelo mental*. El modelo mental es una representación dinámica y temporal, basada en algunas de nuestras teorías implícitas, que son activadas por las características de la ac-

tividad que debemos enfrentar, mediante las reglas de activación a través de las cuales son recuperadas (Greca y Moreira 1998; Moreira 1997; Rodrigo 1997; Rodrigo y Correa 2001) o bien almacenadas y posteriormente recuperadas (Pozo). Los modelos mentales son conscientes y explícitos en sus contenidos, pero el origen de éstos, que son las teorías implícitas, permanece inconsciente.

A partir de principios teóricos y creencias se construyen modelos mentales situacionales, para responder a las demandas concretas de cada escenario (Greca y Moreira 1998; Moreira 1997; Rodrigo 1997; Rodrigo y Correa 2001). Por tanto, las representaciones implícitas son fuertemente dependientes de contexto, pues responden a la forma en que el ambiente desencadena ciertas representaciones encarnadas, restringidas.

Los profesores de Psicología en formación realizan un proceso de dominio y apropiación participativa de instrumentos de mediación (Wertsch, 1999), en el seno de una comunidad de práctica y aprendizaje (Lave y Wenger, 1991, Rogoff 1997), que desemboca en la creación de competencias, generales y específicas, apropiadas para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos.

### **Referencias metodológicas.**

Se trata de un estudio de tipo descriptivo con carácter exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. Se asume la perspectiva etnográfica como enfoque de trabajo planteado por Edwards (1992), que supone una posición epistemológica para interpretar situaciones naturales en el contexto de la práctica educativa y que implica aceptar concientemente una correspondencia entre teoría, método y procedimientos. Facilita comprender una determinada forma de actuación del Profesor de Psicología en Formación desde el punto de vista de quienes participan de manera natural, para construir los conocimientos teóricos y prácticos que es particular al grupo. Se realizan análisis cualitativos y cuantitativos de los datos.

Se utiliza un procedimiento de análisis de situaciones-problema compatible con la caracterización de “modelos mentales” en contexto educativo realizada por María José Rodrigo (1999), en el marco del enfoque situacional del cambio cognitivo y la resolución de problemas.

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

Desde el punto de vista cognitivo, el rasgo más importante de la exteriorización de las representaciones mentales a través del sistema de la producción escrita es que se trata de un proceso sujeto a un mayor grado de control por el hablante, ya que éste dispone de mucho más tiempo para organizar y corregir su mensaje. En esta modalidad de discurso, el texto construido está físicamente presente y es totalmente accesible al sujeto, de modo que puede introducir correcciones.

La escritura, especialmente de *narrativa*, según Schlemenson (2004), tiene la potencialidad de reconstruir y transformar la realidad objetiva en comunicación y apro-

piación personal de lo reconstruido en forma de predicciones de emergentes, a la vez que transforma memoria en pensamiento, deseos y metas. La narración introduce creencias y problematiza saberes instituidos, con un punto de vista que es producto de la experiencia personal a la vez que atravesado por aspectos emblemáticos culturales e históricos.

### **Instrumentos de recolección de datos**

La delimitación efectuada en el Proyecto de Investigación de base sobre narrativas de modelos mentales se fundamenta en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo1994, 1997,1999) aplicadas al ámbito educativo y se vincula, también, a trabajos de análisis de sistemas de apropiación de competencias para la enseñanza (Perrenoud, 2003). Tomando el diagnóstico realizado por Erausquin et al. (2007), se caracterizó la *unidad de análisis* y se realizó la construcción conceptual del referencial para interpretar la información ofrecida por los estudiantes. Se delimitaron figuras dinámicas y complejas de acuerdo a una orientación cognitiva articulable con la conceptualización de *modelos mentales sobre una situación-problema a analizar y resolver*. En la conformación de la unidad de análisis se distinguen cuatro *dimensiones*: **a. situación problema en contexto de intervención/ actuación del rol docente; b. intervención del profesor de psicología; c. herramientas utilizadas en la intervención/ actuación del rol; d. resultados de la intervención/ actuación del rol y atribución de causas o razones a los mismos** (Erausquin et al.2004, 2005, Basualdo et al. 2004). En cada una de las dimensiones, se despliegan ejes, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones que fueron identificadas en el *proceso* de las prácticas de enseñanza del profesor de Psicología en nuestro contexto. En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco *indicadores* que implican diferencias cualitativas de los modelos mentales, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica. Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una *jerarquía representacional genética*, en el sentido potente del término (Wertsch, 1991) (*Anuario XV*, 2008). Los datos que se analizarán en el presente trabajo estudio fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas, *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología* (Erausquin, Basualdo, García Labandal, 2007).

### **Población**

Se trabaja con la cohorte 2009 de Profesores de Psicología en Formación que cursaron la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología en el Profesorado de Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires entre marzo y noviembre de 2009.

N=59 estudiantes del Profesorado y 26 docentes tutores del Profesorado

### **Resultados**

En el **Eje 1: “Quién/quienes deciden la intervención”**, se observan tensiones entre los resultados del pre-test y el post-test. El indicador (1) *“No se indica quién/es decide la intervención o se indica de manera confusa”*, presenta el 3,4% de respuestas antes del tránsito por las prácticas y desaparece al finalizar las mismas. El indicador (2) *“La decisión sobre la intervención está situada fuera del agente Profesor de Psicología”*, aumenta del 3,4% al 5,1%. Las respuestas de ambas tomas se concentran en el indicador (3) *“La decisión sobre la intervención está situada unilateralmente en el agente Profesor de Psicología”*, con el mismo valor en ambas tomas, 54,2%. El indicador (4) *“La decisión sobre la intervención está situada en el agente Profesor de Psicología, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes”*, decrece del 30,5% al 23,7%. Los indicadores de menor complejidad desaparecen o se reducen apareciendo respuestas en el indicador de mayor complejidad, en el (5) *“La decisión sobre la intervención es construida y tomada por el agente profesor de psicología conjuntamente con otros agentes”*.

En el **Eje 2. “De lo simple a lo complejo en las acciones de intervención”**. Se expresan cambios sumamente positivos. Si bien el indicador (2) *“Se indica una sola acción”*, muestra un leve crecimiento del 16,9% al 18,6%, las respuestas que el pre-test se concentraron en el indicador (3) *“Se indican acciones puntuales sin articulación entre si”* (54,2% descendiendo hacia el 23,7% en el post-test); luego del tránsito por las prácticas se centralizan en el indicador (4) *“Se indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención”* (de 28,8% a 54,2%). Este hecho está acompañado de la aparición de respuestas del indicador (5) *“Se indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención”* (3,4%).

En el **Eje 3. “Un agente o varios en la intervención”**, no se visualizan cambios relevantes. El indicador (2) *“Actuación de un solo agente con exclusión del profesor de psicología”*, mantiene e mismo porcentaje de respuestas (1,7%). Antes de realizar las prácticas el mayor número de respuestas se concentran en el indicador (4) *“Actuación del Profesor de Psicología y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención”*, con el 50,8% que pasa al 33,9%. En el post test el mayor porcentaje de respuestas se concentra en el indicador (3) *“Actuación de un solo agente: el profesor de psicología”* que crece del 44,1% a 47,5%. Aumentan las respuestas del indicador (5) *“Actuación del Profesor de Psicología y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención”* (de 3,4% al 16,9%).

En el **Eje 4 “Objetivos de la intervención”**, se expresan modificaciones alentadoras. Se reduce el indicador de menor complejidad (1) *“No se indica quién/es decide la intervención o se indica de manera confusa”* decrece de 8,5 % a 3,4% y aparecen respuestas del indicador (2) *“La decisión sobre la intervención está situada fuera del agente Profesor de Psicología”* (3,4%).

En un principio las respuestas se concentran en el in-

dicador (3), “*Las acciones están dirigidas a un objetivo único*”, en un 49,2% que luego de las prácticas alcanza el 37,3%. Al terminar la cursada las respuestas de los profesores en formación se centralizan en el indicador (4) “*Hay diferentes objetivos articulados antes de la intervención*”, pasando del 40,7% al 55,9%. Este cambio se acompaña con el mantenimiento del indicador (5) “*Enuncia diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención*”, en el 1,7%.

En el **Eje 5. “Acciones sobre sujetos, tramas vinculables y/o dispositivos institucionales”**, no se presentan logros relevantes. El indicador (1) “*No se mencionan sujetos, tramas o dispositivos sobre los que se actúa*”, crece del 1,7% al 3,4%; mientras el (2) “*Mencionan acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculables, o dispositivos institucionales*” disminuye del 32,2% al 23,7% de las respuestas obtenidas. En ambas tomas las respuestas se concentran en el indicador (3) “*Mencionan acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculables, y/o dispositivos institucionales, sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo*” con un ínfimo crecimiento del 35,6% al 37,3%. Tal hecho se acompaña de un aumento del indicador (4) “*Hay acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculables y dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados*” (de 27,1% a 28,8%, seguido por un leve incremento en el indicador (5) “*Hay acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculables, y dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto*” (de 3,4% a 6,8%).

En el **Eje 6: “Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas”**, no se expresan avances importantes. El indicador (1) “*No se enuncia ni acción indagatoria, ni evaluativo, ni de ayuda a los actores en la resolución de los problemas*”, decrece del 8,5% al 6,8%. El indicador (2) “*Enuncia acción indagatoria, evaluativo y de ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas*”, con el 15,3% de respuestas en el pre-test; merma después de las prácticas al 5,1%.

Previo a las prácticas docentes, las respuestas se concentran en el indicador (4) “*Se enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas*”, con un 42,4 % que se reduce al 37,3%, finalizadas las mismas.

En el pos-test los valores centrales se encuentran en el (3) “*Se enuncia acción indagatoria sin ayuda a los actores para resolver problemas o se enuncia acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin indagación antes, durante ni después de la intervención*”, que incrementó del 33,9% al 42,4 %. Aparecen respuestas en el indicador (5) “*Se enuncia acción indagatoria, evaluativa y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con articulación en simultáneo y en sucesión temporal, según la ponderación relativa al contexto*” (8,5%).

En el **Eje 7. “Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional”**, los resultados revelan una leve mejora. El indicador (1) “*No hay pertinencia de la intervención con respecto al problema ni especificidad del rol docente en la intervención*” se reduce del 8,5% al 1,7%; al igual que el indicador (2) “*La intervención es pertinente con respecto al problema, sin especificidad del rol docente en la intervención*”, del 16,92% al 6,8%.

Previo a la experiencia de prácticas el mayor número de respuestas se concentraba en el indicador (3) “*La intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol de Profesor*” con el 42,4% de las respuestas, mientras en el post-test alcanza sólo el 40,7%. Luego de la experiencia de prácticas las respuestas se concentran en el indicador (4) “*La intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol de Profesor de Psicología, con alguna referencia al marco teórico o/y modelos de trabajo en el campo*” aumenta de 30,5% a 49,2%. Se mantienen iguales los porcentajes de respuestas con relación al indicador (5) “*La perspectiva del Profesor de Psicología en la intervención sobre el problema es contrastada y articulada con la de otros agentes profesionales de disciplinas diferentes*”, 1,7% en ambas tomas.

En el **Eje 8: “Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención”**, se evidencia un importante incremento en la complejidad de las respuestas obtenidas finalizadas las prácticas. Disminuyen notoriamente los indicadores de menor complejidad. Las respuestas relacionadas al indicador (1) “*No aparece valoración ni implicación del relator con respecto a la actuación del agente*”, que alcanzaron sólo el 1,7% al inicio de la cursada, desaparecen en el post-test. El indicador (2) “*Hay valoraciones polarizadas con respecto a la actuación docente: agentes demonizados, peyorizados, idealizados, y/o destinatarios victimizados, impotentes, pasivos o dañado.*”, se reduce del 15,3% de respuestas al 1,7%. El indicador (3) “*Desimplicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología o Sobreimplicación, sobreidentificación o confusión del relator con respecto a la actuación profesional del Profesor de Psicología*” decrece del 33,3% al 15,3%.

Si bien en ambos casos el indicador (4) “*Implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología, con distancia y objetividad en la apreciación*”, es el de mayor concentración, va del 49,2% al 76,3%, finalizadas las prácticas docentes. Aumenta levemente el indicador (5) “*Implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación del agente Profesor de Psicología y apertura a posibles alternativas*” (de 1,7% a 6,8%).

### **Algunas Conclusiones**

En el análisis de los datos obtenidos, desde las narrativas de los estudiantes que cursaron sus Prácticas Profesionales del Profesorado de Psicología, se pueden apreciar **fortalezas** del proceso de profesionaliza-

ción, en ejes en los que se hallan giros significativos entre el inicio y el cierre de la asignatura, que apuntan a un enriquecimiento en los modelos mentales de intervención profesional de los Profesores de Psicología en formación.

En el **Eje 2. “De lo simple a lo complejo en las acciones de intervención”**, se expresan cambios sumamente positivos al finalizar las prácticas, que indican que han posibilitado el seguimiento del proceso de intervención, de tareas variadas, relacionadas con el dominio de instrumentos de evaluación y diagnóstico para pensar en intervenciones multidimensionales articuladas. Esto se evidencia en el alto porcentaje de respuestas que aluden a acciones articuladas, contemplando dimensiones diferentes de la intervención al finalizar la práctica.

En el **Eje 4 “Objetivos de la intervención”**, se expresan modificaciones alentadoras. Los estudiantes dan cuenta de varios objetivos articulados antes de la intervención, e incluso, algunos logran enunciar objetivos diferentes articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención. Dicho fenómeno es consistente con los datos vinculados a la muestra total.

El **Eje 7. “Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional”**, expresa una tendencia positiva en tanto los indicadores de menor complejidad disminuyen y complementariamente crecen los de mayor complejidad. Los resultados revelan una leve mejora. Casi la mitad de los estudiantes logra narrar una intervención pertinente con respecto al problema, enmarcada en la especificidad del rol de Profesor de Psicología, con alguna referencia al marco teórico o/y modelos de trabajo en el campo.

En el **Eje 8: “Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención”**, se evidencia un importante incremento en la complejidad de las respuestas obtenidas finalizadas las prácticas hallamos una mayor concentración de respuestas en los indicadores de mediana y alta complejidad, lo señala implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico y apertura a nuevas alternativas.

También se aprecian **nudos críticos**, en otros ejes del proceso, con ciclos de reproducción o estancamiento en los modelos mentales de intervención/práctica docente, debido a tensiones u obstáculos sobre los cuales es necesario ampliar y profundizar la indagación, a fin de diseñar intervenciones pedagógicas apropiadas.

En el **Eje 1: “Quién/quienes deciden la intervención”**, presenta tensiones entre los resultados del pre-test y el post-test. Desaparecen algunos indicadores de menor complejidad mientras otros aumentan notoriamente indicando una dispersión en la distribución de respuestas. Esta dispersión puede deberse a la limitación temporal de las prácticas, o a que la posibilidad de haber asumido el rol de profesor en el espacio de sus prácticas docentes, toma el centro de la escena de los relatos, dejando de lado a los otros actores intervinientes en la situación obturando la posibilidad de pensar en intervenciones multidimensionales articuladas.

En el **Eje 3. “Un agente o varios en la intervención”**, no se visualizan grandes cambios. La mayor concentración de respuestas, al finalizar las prácticas, señalan la actuación del Profesor de Psicología y otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención, aunque algunos logran pensar en la construcción conjunta de ambos.

En el **Eje 5. “Acciones sobre sujetos, tramas vinculadas y/o dispositivos institucionales”**, no se hallan logros en tanto, luego del tránsito por las prácticas, la mayor concentración de respuestas remite a los indicadores baja y media complejidad. Las respuestas de los estudiantes remiten, en su mayoría, a acciones sobre individuos, tramas y dispositivos en sucesión, no articulados en simultáneo en la intervención y/o a simultáneamente articulados; aún solo pocos sujetos logran considerarlos en función del contexto.

En el **Eje 6: “Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas”**, no se expresan avances a partir de la experiencia de las prácticas, la mayor concentración de respuestas que se encontraban, previamente, en los indicadores de mayor complejidad, luego se concentran en indicadores de complejidad media. Los estudiantes, enuncian en sus respuestas, acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, sin articulación en simultáneo y en sucesión temporal, ni ponderación relativa al contexto.

#### **Apertura de líneas de discusión e indagación.**

Los “modelos mentales” de los estudiantes de Psicología que cursan Prácticas presentan aspectos heterogéneos, en un escenario contemporáneo, donde los problemas son “complejos, multidimensionales, de límites borrosos, impredecibles, y con dilemas éticos” (Schön, 1998).

Las fortalezas halladas, se relacionan con los dispositivos en los que participan los estudiantes. Estos han sido diseñados para facilitar el acercamiento al trabajo en equipo, propio del ámbito. El acercamiento al escenario profesional real en un verdadero espacio de socialización e iniciación profesional, posibilita actuar con autonomía y responsabilidad ejercitando las competencias propias de la profesión, condición necesaria, pero no suficiente para el cambio.

El conocimiento estratégico de alternativas de resolución de problemas no deriva automáticamente de los principios teóricos, incluye conocimientos declarativos y procedimentales, episódicos y conceptuales, generales y específicos de dominio, que exigen ensayos imaginarios y empíricos y reconceptualizaciones en contexto (Gil Pérez, 2000). En tal sentido, los escenarios de prácticas proveen las características para que dicho conocimiento se vaya construyendo, no de forma lineal o solo con avances progresivos, sino de modo espiralado, generando “retrocesos” que deben ser entendidos como parte del proceso de la participación guiada en prácticas sociales específicas “de enseñanza”.

Cabe preguntarse si las fortalezas halladas se sosten-

drán una vez insertos los noveles profesores en los complejos contextos cotidianos ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que permanezcan y se enriquezcan? ¿Qué ocurrirá con los nudos críticos? ¿Cuáles serán las características propias del momento de apropiación por la que los profesores en formación transitan, que operan como nudos críticos? ¿Cuáles serán los factores que posibilitaran que las fortalezas se consoliden y puedan transferirse a los contextos de prácticas reales? Estas preguntas nos plantean nuevos desafíos y territorios a indagar.

---

## BIBLIOGRAFÍA

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.

Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001) *Introducción a la psicología de aprendizaje escolar*, Quilmes: UNQ.

Beltrán, J. (1998) *Procedimientos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 2º ed.

Boulton Lewis, G.M. y otros (2001) "Secondary teachers' conceptions of teaching and learning", *Learning and Instruction*, 11, pp.35-51.

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

Erausquin, C., Basualdo M.E., García Labandal L., Ortega G. (2008) "Pensando el aprendizaje desde la práctica de la enseñanza de la psicología. Experiencia educativa y aprendizaje de "profesores de psicología en formación" en Memorias de XV Jornadas de Investigación de Facultad de Psicología y Cuarto Encuentro de Investigadores del Mercosur.

Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. Ortega, Meschman C. (2008). Anuario XV de. Investigaciones del Año 2007. "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". ISSN.0329 5885. pp. 89-107.

Gow y Kember (1993) "Conceptions of teaching and their relationship to student learning", *British Journal of Educational Psychology*, 63, pp.20-33.

Kember D. (1997) "A reconceptualisation of the research into university academic's conceptions of teaching", *Learning and Instruction*, 7, (3), pp. 255-275.

Karmiloff-Smith, A. (1992) *Más allá de la modularidad*. Madrid. Alianza. 1994.

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

Meirieu, Ph. (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Grao. Barcelona. 2006.

Pozo, J.I., Scheuer N., Mateos M., Martín E., De la Cruz M., Pérez Echeverría M. (2006) "Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos". Grao. Barcelona.

Rivière, A. (1991) *Objetos con mente*. Madrid. Alianza.

Rodrigo, Ma. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid:

Visor.

Rodrigo, Ma. J. (1994) "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis,

Rodrigo, Ma. J y Correa, N. (1999) *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*, en J. 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. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

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.

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. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aiqué.