

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

Prácticas de enseñanza y modelos mentales de profesores de psicología en formación, sobre la intervención del profesor de psicología.

González, Daniela Nora.

Cita:

González, Daniela Nora (2013). *Prácticas de enseñanza y modelos mentales de profesores de psicología en formación, sobre la intervención del profesor de psicología*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/436>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/gOC>

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, SOBRE LA INTERVENCIÓN DEL PROFESOR DE PSICOLOGÍA

González, Daniela Nora

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

El presente trabajo indaga la presencia de cambios en los modelos mentales, para el análisis y la resolución de problemas situados en la práctica docente en contexto educativo". El recorte forma parte de una Tesis de Maestría: "Modelos mentales de la Práctica Docente en Estudiantes del Profesorado Universitario de Psicología" en el marco del Proyecto UBACYT P023, Programación 2008-2010, ambos dirigidos por la Mgr. Cristina Erausquin. Se trata de un estudio de tipo descriptivo de carácter exploratorio, con análisis cuantitativos y cualitativos, con enfoque etnográfico interpretando el entorno a través del análisis de lo que dicen, hacen o piensan los protagonistas. La muestra está conformada por 59 Estudiantes del Profesorado de Psicología (N=59 Profesores de Psicología en Formación) con y sin experiencia docente, en su tránsito por "Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología", Profesorado de Psicología, Facultad de Psicología, U.B.A., cohorte 2009. Para identificar los Modelos Mentales Situacionales (MMS), se aplica la Matriz de Análisis Complejo de los Modelos Mentales Situacionales de Profesores de Psicología en Formación (MMSP) (Erausquin, Basualdo, 2007). Se presentan resultados obtenidos en el Pre-Test y el Post-Test, de la dimensión "Intervención del profesor de psicología" y su análisis.

Palabras clave

Profesores de Psicología, Modelos mentales, Intervención

Abstract

TEACHING PRACTICES AND MENTAL MODELS IN PSYCHOLOGY TEACHER TRAINING ON THE PSYCHOLOGY TEACHER INTERVENTION
This paper investigates the presence of changes in mental models for the analysis and resolution of problems in teaching practice located in educational context. "The cut is part of a Master's Thesis: "Mental Models of Students Teaching Practice in Psychology University Teacher "under UBACYT Project P023, Programming from 2008 to 2010, both directed by Cristina Erausquin Mgr. This is a descriptive study exploratory, with quantitative and qualitative analysis, with an ethnographic approach to interpreting the environment by analyzing what they say, do or think the protagonists. The sample consisted of 59 students Teaching of Psychology (N = 59 Teachers of Psychology in Education) with and without teaching experience in their transit through "Special Teaching and Practice Teaching of Psychology", Faculty of Psychology, Faculty of Psychology, UBA, 2009 cohort. To identify Situational Mental Models (MMS) applies Analysis Matrix Complex Mental Models Situational Psychology Teachers Training (MMSP) (Erausquin, Basualdo, 2007). We present results of the Pre-Test and Post-Test, the dimension "psychology professor Intervention" and analysis.

Key words

Teachers of Psychology, Mental models, Intervention

Sobre Modelos Mentales y escenarios socioculturales

Según Rodrigo, el modelo mental es una representación dinámica y temporal, basada en algunas de nuestras teorías implícitas, que son impulsadas por las características de la actividad 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 situacionales, se construyen para responder a las demandas concretas de cada escenario (Greca y Moreira 1998; Moreira 1997; Rodrigo 1997; Rodrigo y Correa 2001). Conformados dichos modelos por los sistemas de información interrelacionada que dan origen a conceptos, reglas, patrones, esquemas y maneras de concebir el mundo, que determinan o afectan el comportamiento y sirven como guías para la acción.

Dichos modelos mentales son incrementables. Las personas elaboran, a partir de la negociación y el intercambio de ideas, modelos mentales de la situación que se pueden modificar. La demanda cognitiva planteada en el escenario por la actividad, posibilitaría el ajuste del modelo mental, cuyas características varían según los niveles de construcción de conocimiento en un dominio determinado.

Sobre la investigación...

A los fines de indagar la presencia de cambios en los modelos mentales, para el análisis y la resolución de problemas situados en la práctica docente en contexto educativo", se realiza un estudio de tipo descriptivo de carácter exploratorio, con análisis cuantitativos y cualitativos.

Para identificar los Modelos Mentales Situacionales (MMS), se aplica la Matriz de Análisis Complejo de los Modelos Mentales Situacionales de Profesores de Psicología en Formación (MMSP) (Erausquin, Basualdo, 2007).

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 y 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 profesionalización de las prácticas de enseñanza

del profesor de Psicología en nuestro contexto socio-histórico. En cada uno de los ejes, 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 fuerte del término (Wertsch, 1991) (Anuario XV, 2008).

Algunos Resultados ...

Se aborda el análisis de las respuestas obtenidas, diferenciando el grupo de sujetos que posee experiencia previa de enseñar (N=33), de aquel cuya primera experiencia se realizará en las prácticas que proporciona la asignatura (N=26).

Se trabajan los datos relativos a la máxima frecuencia de respuestas en cada Eje de la Dimensión **Intervención Profesional**, describiendo los Indicadores que presentan diferencias estadísticamente significativas entre Pre-Test y Post-Test (porcentaje no menor a 10%)

En el **Eje 1: "Quién/quienes deciden la intervención"**, se presentan diferencias significativas entre los dos grupos: con y sin experiencia previa. El indicador (2) "*La decisión sobre la intervención está situada fuera del agente Profesor de Psicología*", presenta una disminución de respuestas entre Pre y Post-Test, en el grupo con experiencia previa, (de 15,2% a 3%); mientras que en el grupo sin experiencia previa, aumentan ligeramente (de 3,8 a 7,7%). El indicador (3) "*La decisión sobre la intervención está situada unilateralmente en el agente Profesor de Psicología*", presenta la máxima concentración de respuestas en ambas tomas y en ambos grupos, pero en el grupo con experiencia, aumentan de 42,4% en Pre-Test a 66,75 en Post-Test, mientras en el grupo sin experiencia disminuyen del 69,2% al 38,5%. El indicador (4) "*La decisión sobre la intervención está situada en el agente Profesor de Psicología, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes*", disminuyen significativamente las respuestas en el grupo con experiencia previa, (39,4% en Pre-Test a 21,2% en Post-Test), mientras en el grupo sin experiencia previa, incrementan ligeramente (de 19,2 % a 26,9%). El indicador (5) "*La decisión sobre la intervención es construida y tomada por el agente Profesor de Psicología conjuntamente con otros agentes*", aparece en el grupo con experiencia previa, en el Post-Test con el 9,1% de respuestas; mientras que en el grupo sin experiencia previa, el incremento es de 3,8% a 26,9%.

Persiste en la mayoría de los Estudiantes de la cohorte 2009, la idea de intervenciones resueltas unilateralmente por el Profesor de Psicología. Podría inferirse que se debe a: a) la naturalización del contexto educativo, que invisibiliza la incidencia de la multiplicidad de factores presentes en el mismo; y/o b) a la limitación temporal de las prácticas; y/o c) 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 la participación de otros actores intervinientes en la situación y obturando la posibilidad de pensar en intervenciones multidimensionales articuladas. Investigaciones posteriores serían necesarias para aportar respuestas a estas - como a otras - preguntas.

Se presentan diferencias significativas entre los grupos de Estudiantes Con y Sin Experiencia Previa. El grupo Sin Experiencia Previa, muestra un movimiento al realizar las prácticas en contextos reales de enseñanza, por el cual - al cierre de la experiencia - un porcentaje importante descubre que la decisión sobre las intervenciones es construida articuladamente por diversos agentes, posibilitando ello percibir la inter-agencialidad del profesor de psicología en la decisión junto a otros actores institucionales, si bien la máxi-

ma concentración de respuestas se sitúa en "la decisión unilateral del Profesor de Psicología". En cambio, el grupo Con Experiencia previa, incrementa significativamente el conjunto de respuestas acerca de "la decisión unilateral del Profesor de Psicología".

En el **Eje 2: "De lo simple a lo complejo en las acciones de intervención"**, el indicador (3) "*Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí*", concentra la máxima frecuencia de respuestas en ambos grupos - con y sin experiencia previa - en el Pre-Test - (de 51,5% en Pre-Test disminuye a 15,2% en Post-Test en el grupo con experiencia y de 57,7% disminuye a 34,6% en el grupo sin experiencia), con diferencias más significativas en el grupo con experiencia. El indicador (4) "*Se indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención*", es el que concentra la máxima frecuencia de respuestas en ambos grupos en el Post-Test, sin diferencias significativas en cuanto a sus cambios entre el inicio y el cierre de la experiencia.

Este eje se presenta como una significativa **fortaleza** pues la experiencia de las prácticas de enseñanza parece requerir a los Estudiantes del Profesorado "ensayar en un escenario protegido su futuro rol", y así generar una mirada más compleja sobre las intervenciones que un docente realiza. Intervenir requiere emprender acciones complejas, que contemplan dimensiones diferentes de la acción docente, articuladas con diferentes dimensiones del problema. Se relevan cambios enriquecedores al finalizar las prácticas, que indican que las mismas han posibilitado el seguimiento de la intervención, a través de tareas y acciones diversas, multidimensionales y articuladas con el dominio de instrumentos de evaluación y diagnóstico de los problemas. En ambos grupos, con y sin experiencia docente previa, al cierre, un alto porcentaje de respuestas aluden a acciones articuladas, contemplando dimensiones diferentes de la intervención.

En el **Eje 3: "Un agente o varios en la intervención"**, el indicador (4) "*Indican la actuación del Profesor de Psicología y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención*", presenta la máxima frecuencia de respuestas en el Pre-Test en el grupo con experiencia, disminuyendo significativamente en el Post-Test (de 60,6% a 42,4%). El indicador (5) "*Indican la actuación del Profesor de Psicología y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención*" presenta un incremento de respuestas en ambos grupos, entre el Pre-Test y el Post-Test (de 3% a 12% el grupo con experiencia; de 3,8% a 23,1% el grupo sin experiencia), de mayor significatividad en el grupo sin experiencia.

En este Eje se visualizan diferencias entre el grupo de Estudiantes sin Experiencia y Con Experiencia Previa. Algunos de los sujetos del grupo Sin Experiencia Previa, resultan en sus respuestas más proclives a apoyarse en la inter-agencialidad, y por lo tanto, avanzan más significativamente en este Eje que los del grupo Con Experiencia Previa, en la construcción conjunta de las acciones de intervención. Parece que la naturalización del "dispositivo escolar" que realizan los Profesores de Psicología en formación, los conduce a pensar que deciden solos en el aula, o a considerar la acción de los otros pero sin construcción conjunta de problema o intervención, esto último, especialmente los que cuentan Con Experiencia Docente Previa, que se consideran tal vez más "independientes", con menos necesidad de apoyo en otras decisiones y con otras agencias.

En el **Eje 4: "Objetivos de la intervención"**, no se presentan diferencias significativas entre los dos grupos. El indicador (3) "*Las acciones están dirigidas a un objetivo único*" concentra la máxima frecuencia en el Pre-Test y disminuye significativamente en el Post-Test, sin diferencias entre ambos grupos; mientras el indicador (4) "*Presentan diferentes objetivos articulados antes de la intervención*",

concentra la máxima frecuencia en el Post-Test en ambos grupos, sin diferencias significativas entre ambos grupos.

Este Eje se presenta como una clara **fortaleza**, en tanto se delimitan diferentes objetivos articulados antes de la intervención, en relación a diferentes dimensiones del problema, también relacionados entre sí. Uno de los grandes logros descriptos por los Estudiantes al cierre es el de haber aprendido a planificar, lo que se vincula a identificar objetivos y modos de llevarlos a cabo. En este sentido, parecen descubrir, en la reflexión sobre la propia práctica, que una acción conlleva a la concreción de más de un objetivo y a su vez varias acciones posibilitan alcanzar alguno de ellos.

En el **Eje 5: "Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales como destinatario o foco de la intervención"**, el indicador (2) *"Hay acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente"*, decrece en ambos grupos hacia el final de la cursada, de 24,2% a 21,2% en el grupo de sujetos con experiencia y de 42,3% a 26,9% en el grupo de sujetos sin experiencia (en el que se presentaba como mayor frecuencia al inicio). El indicador (3) *"Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo"*, que concentra la máxima frecuencia en sujetos con experiencia, al inicio; presenta cambios diferentes en ambos grupos. En el grupo con experiencia previa, la frecuencia de respuestas decrece del 45,5% al 36,4%; mientras que en el grupo sin experiencia previa, las respuestas crecen del 23,1% al 38,5% tornándose en el post-test, el indicador de mayor concentración de respuestas. El indicador (4) *"Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares o dispositivos institucionales articulados en sucesivo y en simultáneo"*, presenta diferencias significativas entre ambos grupos, no tanto por las frecuencias como por su tendencia distinta: en el grupo con experiencia, se incrementa de 24% a 33% y en el grupo sin experiencia, disminuye de 30% a 23%.

Este Eje se presenta como un **nudo crítico** en esta cohorte, ya que se muestran escasos cambios entre el inicio y el cierre de la asignaturas, en relación con el atravesamiento por las prácticas de enseñanza.

Tal vez resulta difícil articular tramas vinculares entre dos instituciones: la universidad y la institución que "presta" el espacio para realizar las prácticas docentes; y en general, no parece considerarse lo contextual para apropiarlo y mejorar la intervención: la intervención es sobre el grupo clase, y sin articulación en simultáneo, sobre el dispositivo pedagógico; o bien, es sobre un alumno, y sin articulación, sobre el grupo clase.

Se presentan diferencia entre los grupos de sujetos con y sin experiencia de enseñar Previa. En el grupo con experiencia, luego de las prácticas, se incrementan las respuestas que articulan en simultáneo diferentes focos o destinatarios de la intervención; en cambio, en el grupo sin experiencia, se incrementan las respuestas que apuntan a diferentes focos o destinatarios de la intervención, pero sin articularlos.

En el **Eje 6: "Intervención como acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas"**, el indicador (2) *"Enuncian acción indagatoria y de ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas"*, no presenta respuestas en el Post-Test en el grupo con experiencia previa, habiendo contado con 28% de respuestas en el Pre-Test; mientras que en el grupo sin experiencia previa, permanece igual la frecuencia de respuestas en Pre-Test y Post-Test (11,5%). El indicador (3) *"Enuncian acción indagatoria sin ayuda a los actores para resolver problemas o acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin indagación antes, durante*

ni después de la intervención" presenta la máxima concentración de frecuencia en el Post-Test, en el grupo con experiencia previa (de 30,3 % al inicio a 48,5% al cierre); mientras que presenta la máxima concentración de respuestas en el Pre-Test en el grupo sin experiencia y una ligera disminución en el Post-Test (de 38,5% a 34,6%). El indicador (4) *"Enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas"*, presenta un ligero incremento de frecuencia de respuestas en el grupo sin experiencia previa (de 34,6% en Pre-Test a 38,5% en Post-Test); mientras disminuye la frecuencia en el grupo con experiencia (de 48,5% en Pre-Test a 36,4% en Post-Test).

También este Eje se presenta como un **nudo crítico**, ya que las respuestas se concentran, al cierre de las prácticas, en la *ayuda a los actores en la resolución del problema* -generalmente, los alumnos -, pero sin articularla con la indagación sobre el problema y el modo de resolverlo que los alumnos u otros actores han emprendido en otras circunstancias.

La respuesta mayoritaria en los Estudiantes aparece alejada de lo que la asignatura pretende, desde lo que el programa indica, dado que se trabaja durante la cursada en la observación y en la entrevista diagnóstica, para ajustar el proceso de planificación al grupo clase con el que se va a realizar la práctica. Por lo tanto la indagación tiene una clara dirección durante el desarrollo de las prácticas, antes, durante y después de intervenir en la ayuda a los actores en su proceso de resolución del problema. La ausencia de giros o movimientos relevantes entre el inicio y el cierre de la experiencia bien puede vincularse al hecho de que el instrumento de indagación no releva explícitamente la presencia articulada de ambas actividades; pero igualmente es significativo que la narración sobre la actividad de intervención tan escasamente las vincule y diferencie a la vez.

Se presentan algunas diferencias entre los Estudiantes Con y Sin Experiencia Previa, hallándose más significativos giros hacia la articulación de ambas facetas de la intervención en el grupo Sin Experiencia.

En el **Eje 7: "Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional"**, no se presentan diferencias significativas entre ambos grupos. 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 a modelos de trabajo en el campo o área de actuación de la Enseñanza de la Psicología"*, concentra la máxima frecuencia de respuestas en el Post-Test en ambos grupos - con y sin experiencia previa -, sin diferencias significativas entre ambos grupos en relación al incremento de respuestas entre Pre-Test y Post-Test.

Este Eje aparece como **fortaleza** en la cohorte 2009, y las prácticas de la enseñanza parecen favorecer la apropiación de formas de intervención respecto de un problema desde la especificidad del rol del profesor de Psicología. La mayor concentración de respuestas parece reunirse, al cierre, en intervenciones desde la especificidad del rol del Profesor de Psicología, con alguna referencia al marco teórico o al modelo de trabajo en el campo de la Enseñanza de la Disciplina, posiblemente debido, no sólo a la experiencia de enseñar en el aula escolar, sino también de reflexionar colaborativamente en la comunidad de práctica. Los intercambios de los futuros profesores con los tutores, parecen favorecer la comprensión de los modelos de intervención docente, propios del profesor de Psicología, diferenciándolo de otros agentes psicólogos que participan de la comunidad educativa (profesor tutor, asesor, orientador escolar).

En el **Eje 8: "Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención"**, se presentan algunas diferencias significativas entre los grupos con y sin experiencia previa. En el indicador (3) *"Presentan*

des-implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología o sobre-implicación, sobre-identificación o confusión del relator con respecto a la actuación profesional del Profesor de Psicología”, disminuye la frecuencia de respuestas en ambos grupos entre el inicio y el cierre de la cursada, pero mucho más significativamente en el grupo con experiencia que en el grupo sin experiencia (de 33,3% en Pre-Test a 3% en Post-Test en grupo con experiencia y de 34,6% en Pre-Test a 30,8% en Post-Test en grupo sin experiencia). El indicador (4) “Presentan la implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología, con distancia y objetividad en la apreciación”, concentra la máxima frecuencia de repuestas en ambos grupos y en ambas tomas, al cierre de la cursada, presentado un incremento mucho más significativo el grupo con experiencia previa que el grupo sin experiencia previa (51,5% en Pre-Test y 87,9% en Post-Test en grupo con experiencia y 46,2% en Pre-Test y 61,5% en Post-Test, en grupo sin experiencia).

Este Eje se presenta claramente como una **fortaleza**, dado el importante incremento de las respuestas con *implicación, compromiso, distancia y objetivación de la intervención*, al cierre de las prácticas, con relación a las que se presentaban al inicio. Tal contundencia de los giros en este Eje puede deberse a la posibilidad de situarse en el rol de modo “progresivo y protegido” y realizar en el “escenario real” las tareas para las que se está formando en su apropiación docente inicial. Los resultados son consistentes, y sin diferencias significativas, en Estudiantes Con y Sin Experiencia Previa.

Apertura de líneas de discusión e indagación...

Tal como se ha señalado en varias oportunidades (Erausquin C. y cols., 2007; 2008), se puede continuar afirmando que los “modelos mentales” de los estudiantes del Profesorado de Psicología que cursan Prácticas de la Enseñanza presentan aspectos heterogéneos, en un escenario contemporáneo en el que 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, que pretenden explícitamente” proveer: insumos básicos necesarios para realizar prácticas pedagógicas en instituciones educativas de nivel medio, terciario y superior; una aproximación a los debates actuales sobre la definición del ámbito de la didáctica general y el pertinente a las didácticas especiales; oportunidades de reflexión sobre los alcances y límites del rol que compete al profesor en psicología”.

Se podría explicar un *efecto de facilitación del cambio* en las conceptualizaciones y modelos mentales, a partir de las estrategias metacognitivas, que parecen facilitar la reflexión que requiere la estructura condicional del conocimiento (Orantes, 1991). Pero no basta con cambios a nivel de la estructura del conocimiento descriptivo, estático, a nivel declarativo; sino que se requiere del mismo al nivel de la acción, es decir, también un conocimiento procedimental, en función de la tarea y del contexto.

En tal sentido, los *escenarios de prácticas* proveen las características para que dicho conocimiento se vaya construyendo, no de forma lineal ni sólo 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”, en coincidencia con los resultados que se presentan en torno a las conceptualizaciones de enseñar y aprender (Pozo, 2006). Si bien los resultados son alentadores, nada muestra la existencia de una relación directa entre los giros y fortalezas halladas y su persistencia en el tiempo, lo cual plantea nuevos desafíos y territorios de problemas a indagar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio Serrano, J.A. y Hoyos de los Ríos, O.L. (2009) Enseñanza para el cambio de las representaciones sobre el aprendizaje. UNIV. PSYCHOL. BOGOTÁ, COLOMBIA V. 7 NO. 3 pp. 725-737 SEPT-DIC 2008 ISSN 1657-9267 725.
- Carlos Guzmán, J.J. (2009) ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio Perfiles Educativos, Vol. XXXI, Número 123, sin mes, 2009, pp. 8-26. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castorina A., Baquero R. (2005) Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”. En G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Engestrom, Y. (2001) “Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”, en Journal of Education and Work, Vol. 14, N°1.
- Erausquin, C., Basualdo, M., García Labandal, L., González, D. Ortega, G., Meschman, C. (2008) “Revisitando la Pedagogía con la perspectiva socio-cultural: 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”. Anuario XV de Investigaciones del Año 2007. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. ISSN.0329 5885, pp. 89-107.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., Meschman, C. (2009) “Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza” Anuario XVI de Investigaciones de Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Diciembre 2009. Revista con Referato. ISSN.0329 5885.
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, Meschman (2009a) “Re-describiendo el proceso de enseñar a partir de la apropiación participativa del rol docente en “comunidades de práctica” de enseñanza de la Psicología. Concepciones y experiencias de “profesores de Psicología en formación”. Publicado en Memorias de las XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores del Mercosur, Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2009 ISSN 1667-6750
- Erausquin, Basualdo, García Labandal, Meschman, Ortega y González (2009b) “Recontextualizando las figuras del enseñar y del aprender en comunidades de práctica del Profesorado de Psicología”. Presentado en IV Congreso Marplatense de Psicología: “Ideales sociales, Psicología y Comunidad”, Mar del Plata, 3, 4 y 5 de diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdeP. Publicado Trabajo Completo en ISBN 978-987-544-335-5
- IIPE/UNESCO-Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (2000) Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Informe de investigación. Buenos Aires.
- Martí, E. (1999) Metacognición y estrategias de aprendizaje. En: J. I. Pozo & C. Monereo (coord.), El aprendizaje estratégico. Cáp. 4, pp 87 - 108. Madrid: Santillana.
- Martín, E. y Cervi, J. (2006) Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje (pp.419-434) Barcelona: Graó.
- Martínez Fernández, J.R. (2003) Las Concepciones de Aprendizaje y su Cambio Conceptual. En: S. Castañeda (coord.), Psicología Educativa. Teoría en la práctica. México: Ediciones de la Universidad de Guadalajara y Manual Moderno.
- Marton, F., Dall' Alba, G. & Beaty, E. (1993) Conceptions of learning. International Journal of Educational Research, 19, (3), pp 277 - 300.
- Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Pozo, J.I. & Sheuer, N. (2001) En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. Estudios de Psicología, 22, (2), pp 155 - 173.

Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology* 29, pp 137-148.

Pozo, J.I. & Rodrigo, M.J. (2001) Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), pp 407-423.

Pozo, J.I., Scheuer, N. (1999) Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (coords.) *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M. & Mateos, M. (1999) El cambio de las concepciones de los profesores sobre el aprendizaje. En: J. Ma. Sánchez., A. Oñorbe., & I. de Bustamante (eds.), *Educación Científica*, pp 29 - 53. Madrid: Ed. Universidad de Alcalá.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez, M. (1997) Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza. Informe de investigación. Proyecto ALFA, Comisión Europea. Facultad de Psicología: Universidad Autónoma de Madrid.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, P. (2006) Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Rodrigo, M.J. y Pozo, J.I. (2001) "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". En *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), pp 407-423. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje

Rogoff, B., Goodman, C. y Bartlett, L. (2001) *Learning together*. Oxford: Oxford University Press.

Säljö, R. (1979) *Learning in the learners' perspective. I: Some common sense conceptions*. Reports from the Institute of Education, University of Göteborg, # 76.

Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.

Valle, A., González, R., Núñez, J.C., Suárez, J.M., Piñeiro, I. & Rodríguez, S. (2000) Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12, (3), pp 368 - 375.

Vermetten, Y.J., Vermunt, J.D. & Lodewijks, H.G. (2002) Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12, pp 263 - 284.

Vosniadou, S. (2006) Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En: W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (comps.) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aiqué.

Vygotsky, L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor

Vygotsky, L. (2005) *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aiqué.

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