

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2012.

# **Prácticas de enseñanza y conceptualizaciones de aprender de profesores de psicología en formación.**

González, Daniela Nora.

Cita:

González, Daniela Nora (2012). *Prácticas de enseñanza y conceptualizaciones de aprender de profesores de psicología en formación. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/453>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/Aab>

*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>.*

en pos de un beneficio futuro.

2) La observación de clase (n=27) ha sido realizada en una materia del primer año de escuela media, en el mismo curso al que pertenecen los alumnos que formaron parte del grupo de discusión. A partir de la misma, hemos construido la inferencia de que en el docente predomina cierta concepción de alumno como receptor del conocimiento que el docente propone (sostiene la relación “docente-discipulo”). No se observaría evidencia de que se incorpore el saber del alumno en ninguna dirección. Aparecerían, en cambio, roles bien diferenciados, en los que no hay lugar a conflicto alguno: no se propicia que el alumno confronte con un conflicto cognitivo que lo invite a repensar sus categorías, ni habría tampoco lugar en el docente para aprender algo del alumno. La re-elaboración de la docente estaría ligada al hecho de que explicitando continuamente los mismos contenidos de manera similar (infiendo que contenidos y formas no cambian a lo largo de los años), se propiciaría (el mismo docente) alcanzar un nivel de profundidad mayor de aquello que, en rigor, ya sabe. Vale decir: el docente avanzaría hacia lo que Karmiloff-Smith llama “nivel de metacognición” (Rodrigo, 1997), pero no permitiría que los alumnos confronten ese saber con sus propios modelos mentales. El modelo mental de la docente contribuiría a depositar en el alumno la responsabilidad absoluta de incorporar y elaborar los contenidos expuestos: “Los que prestaron atención están educados, los que no prestaron atención están instruidos, porque yo la clase la dí igual para todos. Educar es recibir educación e incorporarla. Los que se llevan materias están instruidos, quisieron estudiar pero les faltó” [7].

Encontramos recurrencias significativas entre el presente trabajo y la observación realizada durante la etapa anterior de este proceso de investigación. Allí, la dinámica grupal se habría establecido a partir de cinco alumnos que responden a las consignas puntuales, típicas y directivas del docente. La interacción entre alumnos sería escasa y con ello no habría posibilidad tampoco de confrontar sus propios modelos mentales con el contenido tratado en clase. Se propiciaría que los alumnos respondan de manera estereotipada y concisa a interrogantes similares: “La propuesta del docente es que siempre respondan las preguntas implícitamente” [8]

3) Se ha aplicado el “Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente” (Erasquin et al., 2008) a un docente (n=1) de primer año de escuela media en el mismo establecimiento educativo. Aquí el docente plantea un caso de su propia práctica en donde una alumna de primer año de escuela media decía “no entender los contenidos”. Tras indagar acerca de su intervención, las herramientas utilizadas y los resultados obtenidos, el docente presenta un concepto de fracaso un tanto paradójico: por un lado atribuye la falta de contenidos a la escuela de la cual provenía la alumna (entendiendo que dicha escuela no enseñó debidamente los contenidos básicos a la alumna); y por el otro entiende que la alumna es la que triunfa o fracasa [9]. Los buenos resultados de aprendizaje los atribuye al hecho de que es la alumna quien “se interesó por la tarea” [10]. A pesar de plantear un razonamiento acerca de las causas del fracaso escolar con un alto nivel inferencial (al plantear la situación-problema formula una hipótesis sobre causas, factores o razones), cuando explicita su intervención profesional, plantea un razonamiento lineal: “lo que hice fue acercarme a ella. Lo hablé con la psicóloga” [11].

## Discusión

En el presente trabajo se han indagado modelos mentales de docentes y reflexiones de alumnos, para abordar la temática del fracaso escolar, considerando los factores que éstos vivencian como problemáticos. A partir de aquí es posible establecer dos problemas básicos que se tejen en los alumnos. Por un lado, el incremento de materias que supone el pasaje de la escuela primaria a la escuela media; y por el otro, la dificultosa organización del tiempo extra-escolar que demanda este cambio.

En cuanto a los modelos mentales de docentes, los datos obtenidos indicarían que los mismos sostendrían una perspectiva del alumno como un sujeto pasivo y receptor del conocimiento, pudiendo operar lo que Baquero enuncia como “reducción al individuo” y “reducción del individuo” (Baquero, 2002). Este posicionamiento propiciaría que el docente explicita un saber (que en rigor ya sabe) avanzando hacia lo que en Karmiloff-Smith y en Rodrigo (1997) se denomina “nivel de metacognición”; pero no parecería propiciar que los alumnos confronten ese saber con sus propios modelos mentales.

Engeström (2001) sostiene que el desafío del aprendizaje no puede resolverse por la suma total de los individuos por separado, sino mediante cambios en la organización del sistema. El autor encuentra que muchas de las más interesantes formas de aprendizaje organizacional transgreden las concepciones clásicas del aprendizaje como algo relativamente duradero que puede observarse en la conducta del sujeto. Sostiene que las personas y las organizaciones se encuentran constantemente en un proceso de aprendizaje de algo que (en rigor) no es estable, definido, ni comprendido antes de tiempo (Engeström, 2001). En el presente trabajo se entiende que los actores psicoeducativos deberían aprender nuevas formas de actividad en el momento mismo en el que están siendo creadas. El objeto de la actividad de aprendizaje expansivo es la totalidad de la actividad del sistema en que están inmersos los aprendices: “(...) La actividad de aprendizaje expansivo produce nuevos patrones culturales de actividad” (Engeström, 2001, p. 5). Engeström (2001) enfatiza la posibilidad de una perspectiva de aprendizaje y de desarrollo horizontal que sea complementaria a la verticalidad de los modelos tradicionales.

Pozo Mucio (1996) sostiene que nuestros procesos de aprendizaje (la forma en que aprendemos) tienen un componente innato pero son también producto de nuestra capacidad de aprendizaje. Vale decir, en la medida en que nos incorporamos a la cultura, incorporamos también nuevas formas de aprendizaje. Lo interesante es que con el paso del tiempo no sólo cambian los contenidos del aprendizaje, sino que también lo hacen las formas, y (sostiene Pozo Mucio) esto último quizá no suele asumirse con la misma facilidad.

Por tanto, se entiende que el cambio en los contenidos debido al cambio de contexto debería traer aparejado un cambio en el modo de enseñanza. Seguir erigiendo al objeto de conocimiento como impoluto, o al sujeto del aprendizaje como el principal responsable de un resultado binario, implicaría desestimar la interacción constante de los sistemas en la actividad áulica y desconocer la diversidad de trayectorias escolares posibles.

Por otra parte, sería preciso no sólo acompañar a los alumnos en los cambios de procesos de aprendizaje, sino también hacerlos responsables; es decir, proponer el diálogo horizontal, pero además fomentar el principio de autonomía (Ferrer & Álvarez, 2003) para

permitir una apropiación plena de los nuevos posibles modos de enseñanza.

Futuras investigaciones deberían elaborar de forma más consistente las determinaciones socio-económicas-históricas de los actores, para analizar (de existir) el grado de incidencia que éstas podrían llegar a tener en el fracaso escolar. Por último, sería importante investigar y dar lugar a los directivos de las escuelas en la indagación, como también realizar una problematización profunda del marco socio-político regional (zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

## Referencias

-Traducción del Resumen realizada por Axel Gomes Morgado y Prof. a Natalia Duré

1- Paráfrasis extraída del grupo de discusión con los alumnos

2, 3, 4, 5, 6- Idem 1

7- Dicho del docente extraído de la observación de clase

8- Extraído de una observación de clase de primer año

9- Extraído de la administración del "Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente" (Erausquin et al., 2008)

10- Idem 9

11- Idem 9

## Bibliografía

Baquero, R. & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos*, (2)

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, (9), 71-85

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica educacional. *Perfiles educativos*, (24), 97-98

Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Revista Espacios en Blanco. Serie de indagaciones*, (16)

Córdova, N. (s.f.). Adolescencia. Sobre la historia, etimología y significados del término. En *Clase teórica de Psicología Evolutiva: Adolescencia II*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, (1)

Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G. & Meschman, C. (2008). 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*. En *Anuario XV de Investigaciones* (pp. 89-107). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires

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. En *Anuario XVI de Investigaciones* (157-172). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires

Erausquin, C. (2011). Ayudando a los que ayudan: desafíos y obstáculos del

trabajo en escenarios educativos para Psicólogos y Profesores de Psicología. Proyecto UBACYT. Acreditado para la programación 2011-2014, Código 20020100100960

Ferrer, J. J. & Álvarez, J.C. (2003). Para fundamentar la bioética. Teorías y paradigmas teóricos en la bioética contemporánea. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas

Larripa, M. & Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "Aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. En (Ed.) Secretaría de Investigaciones, (s.n.) (pp. 109-124). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Ossenbach Sauter, G. (2002). Génesis de los sistemas nacionales en el mundo occidental. En A. Tiana Ferrer et. al., *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Madrid, España: UNED

Pozo Muncio, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Ed.

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

Rodrigo, M.J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós

Rodrigo, M.J. & Correa N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (comps.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid, España: Santillana: Aula XXI

Skate, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata Ed.

Varela, J. & Alvarez Uría, F. (1991). *La maquinaria escolar*. En *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta

Vega, M., Barrionuevo, J. & Vega, V. (2007). *Escritos psicoanalíticos sobre adolescentes*. Buenos Aires: EUDEBA

# PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y CONCEPTUALIZACIONES DE APRENDER DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN

González, Daniela Nora

Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires

---

## Resumen

El presente trabajo indaga la presencia de cambios en las conceptualizaciones de aprender, entre el inicio y el cierre del cursado de la materia Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología, del Profesorado de Psicología, Facultad de Psicología, U.B. A.

Para ello se abordan categorías construidas a los fines de identificar y agrupar tales conceptualizaciones, sobre las respuestas de 103 sujetos, al inicio y 91 al cierre del tránsito por la asignatura, en la cohorte 2009.

Se presentan los resultados obtenidos en el Pre-Test y el Post-Test, frente a la pregunta "Según su opinión, ¿qué es aprender?" formulada al inicio y al cierre de la experiencia.

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 Erasquin.

Se trata de un estudio descriptivo exploratorio, con análisis cuantitativos y cualitativos que utiliza el "análisis de contenido" (Bardin, 1986), construyendo categorías mediante clasificación analógica y progresiva de elementos, que provienen del reagrupamiento progresivo de categorías de generalidad más débil.

## Palabras Clave

Profesores de Psicología- conceptualizaciones

## Abstract

PRACTICE TEACHING AND LEARNING CONCEPTUALIZATIONS OF PSYCHOLOGY IN TEACHERS TRAINING

This paper investigates the presence of changes in the conceptualization of learning, from the beginning to the end of the matter completed Special Teaching and Practice of Teaching of Psychology, Faculty of Psychology, School of Psychology, UB A.

This constructed categories are addressed in order to identify and group such conceptualizations, on the responses of 103 subjects at the beginning and 91 at the end of transit through the course, in the cohort 2009.

We present the results obtained in the Pre-Test and Post-Test,

compared to the question "In your opinion, what is learning?" Formulated at the beginning and end of the experience.

The cut is part of a Master's Thesis: "Mental Models of Student Teaching Practice in University Teaching of Psychology" under Project P023 UBACYT, Programming 2008-2010, both directed by Cristina Erasquin Mgr.

This is an exploratory descriptive study with quantitative and qualitative analysis using the "content analysis" (Bardin, 1986), building classification category using analog and progressive elements, which come from the progressive rearrangement of generality weaker categories.

## Key Words

Professor of Psychology- conceptualizations

## Introducción

La Formación Docente constituye un foco de interés creciente para la Psicología Educativa, en especial la profesionalización docente, tema central en la agenda política de América Latina, que reconoce el carácter estratégico del factor humano en la prestación del servicio educativo.

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, ayudando a fortalecer la profesión docente, mediante la construcción y validación de herramientas y dispositivos efectivos para investigar las formas de construcción de conocimientos de los docentes en formación. En los últimos años, el interés se ha expandido a la formación de docentes universitarios.

El presente trabajo enfoca procesos de desarrollo y cambio en la comprensión de la Práctica docente, en contextos interinstitucionales y sociales 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 las conceptualizaciones de aprender a partir de las respuestas de 103 sujetos, al inicio y 91 al 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 "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 Erasquin.

### **Conceptualizaciones de aprender en Profesores de Psicología en Formación**

A los fines de indagar la conceptualizaciones de aprender que los docentes en formación poseen, se les preguntó: “Según su opinión, ¿qué es aprender?”, al inicio y al cierre de la experiencia. Se construyeron categorías para identificar y agrupar tales conceptualizaciones, sobre las respuestas de 103 sujetos, al inicio y 91 al cierre del tránsito por la asignatura, en la cohorte 2009.

Ordenadas de mayor a menor frecuencia de presentación en el pre-test, aparece en primer lugar: I – Aprendizaje como transformación, construcción, cambio o desarrollo conceptual. Tal clase apunta a la construcción del conocimiento a partir de la puesta en juego y transformación de las ideas previas. Más enfatizado el concepto de construcción que el de apropiación, pero con cierta articulación entre ambos. (ej.: “Es la capacidad o posibilidad de incorporar conocimientos, habilidades y poder internalizarlas de modo activo y crítico, reformulando constantemente los propios esquemas”)

La segunda con mayor frecuencia de respuestas señala II - Aprendizaje como adquisición de conocimiento. Estas respuestas enfocan hacia la incorporación, incremento, aumento, logro, ganancia, crecimiento, adquisición de información, de conceptos, del conocimiento del profesor, o de herramientas, habilidades o destrezas, pero sin la idea de desarrollo ni construcción. (ej.: “Adquirir nuevos conocimientos, herramientas que permitan seguir conociendo y a lo mejor, plantearse nuevas preguntas”).

En tercer lugar aparece: III - Aprendizaje como apropiación, sin explicitar a qué remite dicho proceso, como “palabra emblemática” (ej.: “Apropiarse de un cúmulo de conocimientos significativos para esa persona”); mientras en cuarto se presenta IV - Aprendizaje como desarrollo de destrezas o habilidades. Se asume la concepción que el aprendizaje se da por interacción; se desarrollan prácticas compartidas, para relacionar el conocimiento teórico con la experiencia y desarrollar así habilidades para resolver problemas o comprender mejor situaciones vitales. (ej.: “Es un proceso que no necesariamente se relaciona con el enseñar, está en relación con el desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos”).

En quinto lugar se presenta V- Aprendizaje como derecho (ej.: “Aprender es un derecho que tiene todo ser humano. Es un derecho esencial y constitucional, es decir a partir del cual un sujeto se constituye.”).

En sexto puesto aparece VI-Aprendizaje como “trabajo escolar o académico” (ej.: “Cumplir con las tareas que el docente da, de manera que al finalizar el curso se adquieran capacidades que antes no se tenían”).

### **Cambios en las Conceptualizaciones de aprender**

Al inicio de las Prácticas de Enseñanza, la figura de aprender predominante en los “profesores de Psicología en formación”, según los resultados obtenidos, es la del Aprendizaje como construcción, transformación, cambio y desarrollo conceptual (75,73%), a partir de

la puesta en juego y transformación de las ideas previas y enfatizando el concepto de construcción. Esta figura disminuye la frecuencia de respuestas en el post- test, manteniéndose de todos modos como la de mayor concentración de frecuencia de respuestas. Se articula con la concepción de enseñanza aparecida en tercer lugar en el pre-test; la de interactuar e intercambiar conocimientos y experiencias, vinculada al diálogo y la interacción dialéctica entre docentes y alumnos.

La figura de aprender que aparece en segundo término en el pre-test es la del Aprendizaje como adquisición de conocimiento, sin la idea de desarrollo ni construcción, sino como incorporación, incremento, adquisición de información, de conceptos, del conocimiento, de herramientas, habilidades o destrezas (13,59 %). Esta figura se vincula a la que aparece como predominante entre las conceptualizaciones del enseñar en el pre-test, de transposición o trasvasamiento de contenidos fijos de un recipiente lleno a otro vacío, centrada en la acción unidireccional del docente.

La figura que ocupa el tercer lugar es la de Aprendizaje como apropiación, sin explicitar a qué remite dicho proceso (6,85 %), ya que los profesores de Psicología en formación inicial parecen expresar el término de “apropiación”, como figura emblemática, con una carga semántica difusa, sin explicitación del significado o sentido que le atribuyen.

En cuarto lugar aparece el Aprendizaje como desarrollo de destrezas o habilidades, a través de la interacción en prácticas compartidas, para relacionar el conocimiento teórico con la experiencia del estudiante, y desarrollar así habilidades para resolver problemas o comprender mejor situaciones vitales, que presenta un escaso número de respuestas (1,95%).

En quinto lugar, la figura de Aprendizaje como derecho, con igual porcentaje que la sexta figura, de Aprendizaje como “trabajo escolar o académico” (ambas con un 0,97%).

Al finalizar el tránsito por la prácticas se produce un giro relevante, la figura que alcanza la mayor concentración de respuestas es la de aprender predominante en el pre-test; Aprendizaje como construcción, transformación, cambio y desarrollo conceptual, pero con una notoria reducción en las respuestas, alcanza el 59,34% de las mismas. Desde el punto de vista cualitativo, es importante destacar que, en general, en muchas de las respuestas los términos “construcción” y “apropiación” aparecen interrelacionados, como en el pre-test, pero aparece más frecuentemente el término “apropiación” en las respuestas del post-test.

El segundo y tercer puesto en la distribución de respuestas del post-test (12,08%), es compartido por dos figuras: la de Aprendizaje como desarrollo de destrezas o habilidades (que presenta un crecimiento significativo, dado que al inicio sólo obtuvo el 1,95% de las mismas) y Aprendizaje como “trabajo escolar o académico” (con 12,08 en el post-test, que expresa similar transformación de frecuencias, dado que en el pre- test el porcentaje obtenido fue de 0,97%).

El cuarto lugar lo ocupa la figura de Aprendizaje como adquisición de conocimiento, que decrece de 13,59 % a 9,89 %, perdiendo el segundo puesto obtenido al inicio de la cursada.

En el quinto lugar, se ubica la figura de Aprendizaje como apropiación,

sin explicitar a qué remite dicho proceso, que obtiene 4,85 % de las respuestas, habiendo obtenido en el pre-test el 6,85 % de las respuestas. En el sexto lugar, se mantiene la conceptualización de Aprendizaje como derecho, con un porcentaje ligeramente mayor de respuestas que en el pre-test (1,09 %).

### **Algunas Conclusiones ...**

El análisis de los datos permite apreciar giros en las conceptualizaciones sobre el aprender, cambios o re-conceptualizaciones (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González et al., 2009a, b) significativos en el marco del proceso de formación y profesionalización docente.

Al hablar de “conceptualizaciones”, se plantea, una línea similar con la que autores como Caravita y Hallden han trazado (1994), en la frontera entre la Psicología Cognitiva y los Enfoques Socio-culturales del Cambio y Desarrollo Conceptual. Las “concepciones” son estructuras estables, profundas, implícitas en gran medida, pero conforman matrices basales de muy lenta y difícil transformación en el desarrollo personal. Son conjuntos de conocimientos y creencias arraigados y sostenidos como marcos referenciales de la comprensión y percepción de la realidad.

Las conceptualizaciones del aprendizaje que los Profesores de Psicología en Formación Inicial realizan, están vinculadas, imbricadas con sus concepciones y éstas a su vez entrelazan teorías implícitas con teorías científicas de la disciplina psicológica, de la pedagogía y la didáctica de la psicología. Las teorías implícitas no están conformadas por conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos, diferente al de las teorías científicas. “Las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas que componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo” (Rodrigo, 1994:39) “... construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales [que incluyen cargas motivacionales y afectivas], obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social” (Rodrigo y otros, 1993:117).

Las conceptualizaciones sobre el aprender de los Estudiantes del Profesorado son representaciones, imágenes potentes de temas relevantes para su profesionalización, que están arraigadas en sus concepciones, pero que, se actualizan, re-contextualizan en situaciones de aprendizaje de la enseñanza, antes y después de un recorrido curricular que involucra la apropiación del rol docente del Profesor de Psicología. Por lo tanto, entre el inicio y el cierre de la experiencia, al decir de Cazden (1991), lo que verificamos es una re-conceptualización vinculada al proceso de aprendizaje desarrollado; una expansión, un desarrollo, que involucra cambios, pero no sólo en el sistema de conceptos, sino también en la experiencia y en las creencias. Según Cazden, “re-conceptualización alude al surgimiento en el aprendiz de un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar e incluso re-contextualizar los fenómenos sometidos a la discusión” (pp.124), con lo cual la autora contrasta el concepto con el de “descontextualización”, con el que se relaciona más comúnmente la visión de la educación. Es sólo a través de re-contextualizaciones, con la construcción de nuevos contextos compartidos de comprensión de un fenómeno, que se desarrollan las genuinas re-conceptualizaciones, y el docente-tutor asiste y andamia el proceso a través del currículum, pero también a través de los intercambios discursivos conversacionales con el aprendiz. Pero, a la vez, siempre que adviene una recontextualización, hay

una construcción activa por parte del aprendiz de “contextos en la mente” o representaciones potentes, con las que transforma y enriquece sus conocimientos y experiencias previas. En estudios anteriores, con el equipo de investigación que integra la autora de este trabajo, preferimos denominar a esos cambios “giros”, en el sentido de movimientos potentes (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González et al., 2009a, b, c), ya que sería aventurado presuponer un “cambio de concepción” sobre el aprendizaje y la enseñanza en una población después de un año de formación docente, habida cuenta del arraigo y permanencia que todos los modelos cognitivos atribuyen a concepciones tan básicas en el desarrollo de los sujetos. Pero indudablemente los “giros” en las conceptualizaciones del aprender y del enseñar, entrelazados con nuevos “modelos mentales situacionales” de los problemas y de las intervenciones que configuran la práctica del rol docente, abonan, en el largo plazo, la posibilidad genuina de la transformación de las concepciones, y lo que tal vez sea aun más importante, el cambio de las prácticas docentes, en tanto se apoyan en la reflexión sobre la práctica y en la reelaboración y resignificación de la experiencia, construyendo sentidos que unifican acción y pasión en el aprendizaje del oficio docente. .

La conceptualización que aparece en segundo término, en el inicio, es la del Aprendizaje como adquisición de conocimiento, sin la idea de desarrollo ni construcción sino como incorporación, incremento, como adquisición de información, de conceptos, de conocimiento, de herramientas, habilidades o destrezas. Remite a transposición o trasvasamiento de contenidos fijos de un recipiente lleno a otro vacío, y está centrada en la acción unidireccional del docente, tratándose de una conceptualización de menor complejidad, de un nivel más elemental de reproducción o copia fiel del modelo (Pozo, 1998). Al cierre de las prácticas pedagógicas, dicha conceptualización se ubica en tercer lugar, con una disminución de las respuestas no tan significativa.

### **Bibliografía**

- Alexander, P., Murphy, P., Guan, J., Murphy, P. (1998). How students and teachers in Singapore and the United States conceptualize knowledge and beliefs: Positioning learning within epistemological frameworks. *Learning and Instruction*, 8, (2), pp 97 – 116.
- 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.*
- Aparicio, J.A. & Pozo, J. I. (2006). De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. 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.
- Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C., & Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, pp.35 – 51.
- Brew, A. (2001). Conceptions of research: a phenomenographic study. *Studies in Higher Education*, 26, 3, pp. 271 – 285.
- Caravita, S., & Hallden, O. (1994). Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, pp. 89 - 111.
- Carlos Guzmán, José Jesús (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.
- Cazden, C.B. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- 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, Meschman C. (2008) "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*". 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) "Redescribiendo 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.
- Leal Soto, F. (2004) Efecto de la Formación Docente Inicial en las Creencias Epistemológicas. En *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Lonka, K., Joram, E. & Bryson, M. (1996) Conceptions of learning and knowledge – does training make a difference? Lonka, K., Joram, E. & Bryson, M. (1996) Concepciones de aprendizaje y el conocimiento - la formación se hace una diferencia? *Contemporary Educational Psychology*, 21, pp 240-260.
- Marshall, D., Summers, M., & Woolnough, B. (1999). Students' conceptions of learning in a engineering context. *Higher Education*, 38, pp 291 – 309.
- 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.
- Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., & Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En: C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa*, pp 33 - 44. Barcelona: Síntesis.
- 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.
- Sälljö, 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., Piñero, 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.