

# **Prácticas docentes. Conocimiento profesional e intervención en situaciones problema.**

Néspolo, María José.

Cita:

Néspolo, María José (2019). *Prácticas docentes. Conocimiento profesional e intervención en situaciones problema. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/812>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/saP>

# PRÁCTICAS DOCENTES. CONOCIMIENTO PROFESIONAL E INTERVENCIÓN EN SITUACIONES PROBLEMA

Néspolo, María José

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

## RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación UBACYT 2016-2019 “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes”, dirigido por Prof. Mg. Cristina Erausquin. Y presenta desarrollos respecto al conocimiento profesional empleado en situaciones problema de la práctica docente, que se investigaron en la tesis de maestría en Psicología Educacional “Conceptualizaciones de los profesores de escuelas secundarias acerca de la autoridad y su relación con las prácticas docentes”, dirigida por Cristina Erausquin. Como marco conceptual, se articulan categorías del Enfoque Socio-Cultural (Rogoff, Wertsch) y de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, Daniels), con la perspectiva contextualista del cambio cognitivo (Rodrigo). Se han indagado modelos mentales situacionales para análisis y resolución de problemas vinculados con la autoridad pedagógica en el ejercicio de la práctica docente, que construyen los profesores de escuelas secundarias en sistemas de actividad, a través de narrativas. Se caracterizan Modelos Mentales Situacionales en el abordaje de situaciones- problemas vinculadas con la autoridad pedagógica como encapsulados en sujetos individuales, escindidos de la trama situacional.

## Palabras clave

Conocimiento profesional - Modelos mentales situacionales - Prácticas de intervención docente - Sistema

## ABSTRACT

TEACHER'S PRACTICE: PROFESSIONAL KNOWLEDGE AND INTERVENTION IN PROBLEM SITUATIONS

Within the frame UBACYT 2016-2019, Participative appropriation and construction of meanings in practices of intervention for inclusion, quality and social link: exchange and development of tools, knowledge and experiences between psychologists and other agents directed by Prof. Mg. Cristina Erausquin. And it presents developments regarding Professional knowledge employed in situations of the teaching practice problem, that were investigated in the thesis “Conceptualizations of the high school teachers about the authority and its relationship with the teachers training. . As conceptual frame, categories of the socio-cultural approach (Rogoff, Wertsch), and the historical and cultural theory

of the activity (Engeström, Daniels) are articulate to the contextualista perspective of de cognitive change (Rodrigo). Situational mental models have been investigated for analysis and resolution of problems linked to the pedagogical authority in the practice of teaching practice, which teachers of secondary schools construct in activity systems, through narratives. Situational Mental Models are characterized in the approach of situations- problems linked to the pedagogical authority as encapsulated in individual subjects, split off from the situational plot.

## Key words

Professional knowledge - Situational mental model - Teaching intervention practices - Activity system

## Conocimiento en contexto

En todas las actividades humanas, y entre ellas las prácticas profesionales, los sujetos no sólo apelan a conocimientos explícitos y científicos, sino que éstos se articulan o yuxtaponen con conocimientos previos, ideas y concepciones que las personas generan a lo largo de la vida en la interacción social. Este conocimiento, generalmente informal e implícito, es resultado de un trabajo cognitivo que pretende dar sentido al mundo que rodea al sujeto. Es una forma de comprender la realidad, a sus seres, objetos y relaciones, para hacerla predecible, habitable y compartida.

En las escuelas, los profesores construyen y utilizan estos *conocimientos cotidianos*, para resolver problemas también cotidianos como los vinculados con la autoridad escolar. Estos saberes incluyen: teorías de los aprendices y cómo aprenden, la formación cultural, conocimiento de los contextos educativos; conocimientos pedagógicos, disciplinares, curriculares, de acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, de las prácticas de gestión institucional. El saber docente devela, entonces “una estructura compleja que combina aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales, y que sustentan la acción en las aulas”. (Terigi, 2013:22). Es decir que los conocimientos que se ponen en juego se componen de conocimientos científicos y explícitos y de conocimientos del sentido común, no sistematizados e implícitos en gran medida. El conocimiento de sentido común puede a su vez ser entendido como un conocimiento producido individualmente, o como una elaboración realizada en el entramado social a partir de la interacción. Diferentes corrientes de la psicología se han ocupado del conocimiento

del sentido común, principalmente la psicología social de las representaciones sociales. La tradición “crítica” constructivista ha enfrentado el desafío de comprender el proceso constructivo del pensamiento, que supone “la presencia de las condiciones sociales del conocimiento o el carácter conceptual y no sólo estructural” del mismo (Castorina, 2007:31). La tradición neo- vygotskiana e histórico- cultural, por su parte, consideró como eje principal en la investigación de los conocimientos del sentido común, el hecho de que la naturaleza psicológica es inseparable del entramado de relatos y prácticas culturales en los que se participa. Para Vygotsky (1995), el proceso de mediación posibilita constituir al sujeto tanto como definir la realidad social compartida. Ello se da través del instrumento más potente para el hombre, que es el lenguaje. El *significado* de una palabra como herramienta mediadora, representa una amalgama de lenguaje y pensamiento, y se forma a través de procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad

En trabajo de revisitar las prácticas docentes en contextos de escritura pretende, en especial, movilizar, explicitar, los conocimientos que se ponen en juego en el trabajo de profesor de escuela secundaria. Los conocimientos que intervienen, poseen una estructura compleja que combina aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales. Estos incluyen teorías, conceptos, conceptualizaciones, y otros, implícitos, que se enlazan con el accionar cotidiano. Castorina, Barreiro y Toscano (2007) analizan las aproximaciones al conocimiento del sentido común desde la teoría de las representaciones sociales y la psicología cognitiva. Para los autores mencionados, las *representaciones sociales* y las *teorías implícitas* abordadas por la psicología cognitiva, tienen rasgos semejantes, como: poseer cierta organización racional, ser implícitas y resistentes al cambio, presentar un sesgo confirmatorio y ser adaptativas. A pesar de estos puntos en común, los aspectos distintivos de ambos enfoques resultan importantes en varios aspectos. Y en su trabajo, especialmente, señalan dos cuestiones: el locus y la elaboración del sentido común, su contenido. En las representaciones sociales el locus son las propias prácticas sociales pues son parte de un entorno simbólico en el que viven las personas. En cuanto a las teorías implícitas, su elaboración se cumple en la actividad mental de los individuos, mientras que su contenido cultural es proporcionado por la experiencia social. De este modo, hay un conocimiento común entre aquellos que comparten experiencias en un escenario socio- cultural y además es posible el análisis de la elaboración personal, en base a un aparato mental que procesa información cultural. Esto implica un dinamismo no sólo en la trasmisión social, sino también en las experiencias de cada individuo, al responder a las demandas de su vida cotidiana. Es decir, pueden desencadenarse variaciones en estos conocimientos, a partir de las actividades de resolución de problemas, por lo que son “imprescindibles para entender la relatividad de los sistemas interpretativos de la realidad” (Rodrigo, 1993, en Castorina et.al.; 2007).

Desde un enfoque cognitivo contextualista, Rodrigo (1985) conceptualiza el conocimiento puesto en práctica cotidianamente como *teorías implícitas*, paquetes de conocimiento que tienen ciertas regularidades y ayudan a explicar y predecir el comportamiento. Son producto de la interacción entre las estrategias individuales de procesamiento de información y procesos socio culturales en los que se elaboran. Puede definirse a las teorías implícitas como estructuras de conocimientos referidos a un dominio de la realidad, organizados y medianamente consistentes, que se caracterizan por ser: a- implícitas; b- de carácter adaptativo; c- se producen personalmente; d- responden a las demandas de los escenarios concretos en los que se producen (Castorina, et.al, 2007:210). La función de las teorías implícitas es elaborar descripciones y explicaciones de aspectos o acontecimientos de la realidad, son fruto de una maquinaria interpretativa que tiene un fin pragmático: orientar la acción y la percepción. Este es el sentido de su carácter implícito, en parte, y adaptativo o realista. Las teorías implícitas se pueden constituir como una síntesis de conocimientos y de creencias asumidas por el individuo en relación a una tarea determinada. En este sentido, Arnay (1993) plantea la doble funcionalidad de las teorías implícitas: para interpretar la realidad se elaboran síntesis de creencias, y para negociar el propio punto de vista con los otros, se elaboran síntesis de conocimientos. En el proceso de negociación, es plausible que se expliciten y revisen estos conocimientos en un contexto de aprendizaje.

### **Modelos Mentales Situacionales**

Según Rodrigo (1993), la construcción del conocimiento social no es homogénea, sino semántica, experiencial, episódica y personal en entornos de interacción social.

“En la escuela se constituyen comunidades de práctica o escenarios socioculturales definidos como entornos espacio temporales que contienen personas con intenciones y metas, que realizan actividades y tareas significativas para la cultura y que siguiendo determinados formatos interactivos y tipos de discurso, negocian una representación compartida de las mismas” (Rodrigo, 1999:77).

Las teorías implícitas son un conjunto de conocimientos que pueden tener cierta inconsistencia, suponen versiones parciales de la realidad, y son sistemas de experiencia de dominio que permiten interpretar los sucesos y planificar el comportamiento. Para que esto pueda desarrollarse, las teorías implícitas deben articularse con la información proveniente de la tarea o situación, constituyendo lo que Rodrigo llama *Modelo Mental Situacional*. Estos modelos son en parte inconscientes, ya que tienen su origen en *teorías implícitas* y *creencias*, y en parte, conscientes y explícitos, vinculados a conceptualizaciones. Las teorías implícitas que nutren las concepciones no están conformadas por conceptos aislados, sino que se manifiestan como un conjunto más o menos interconectado de conceptos, diferente de las teorías científicas. “Los modelos mentales son recíproca-

mente contruidos e inseparables en sus interacciones; [...] se construyen a partir de procesos de internalización y externalización en los escenarios socioculturales.” (Larripa y Erausquín, 2008:116) Los modelos mentales pueden repensarse, entonces, como construcciones mediadas por artefactos, generadas durante la inserción y transformación de los sujetos en *comunidades de práctica*. En esta perspectiva, las concepciones de los sujetos sobre distintos temas, como la autoridad pedagógica, no trabajan en forma aislada sino que se integran con otros conocimientos, creencias, imágenes, supuestos e historias, en función de los sentidos y demandas de la tarea o situación en la que participan los individuos.

### **Constructivismo episódico, escenarios socioculturales**

El modelo mental “es una representación episódica, dinámica y flexible de la situación o tarea. (Rodrigo y Correa, 1999: 78) Son unidades dinámicas y de representación interna, conformada a partir de la interpretación de la información y la experiencia. Están constituidos por aspectos implícitos y explícitos, entre los que se encuentran sentidos, finalidades, metas, creencias, actitudes, opiniones, teorías valores, normas, reglas. Se construyen o elaboran en la participación de los sujetos en actividades en escenarios socioculturales. Dichos escenarios se caracterizan, según Rodrigo (1997) por constituir una trama de relaciones entre personas, intenciones, motivos, metas, discursos. Según la autora “los contenidos contruidos en el escenario, sean o no compartidos, tienen su sede representacional en el individuo, que es donde se generan las representaciones y van sufriendo transformaciones por las presiones negociadoras de los otros” (Rodrigo, op. cit:3). Se producen en un proceso de negociación entre los participantes, en la medida en que modifican sus intenciones o metas y puede llegar, si es el caso, a conformarse, un *modelo mental compartido*.

Estos cambios no se refieren a reestructuraciones globales de estructuras cognitivas, sino que operarían en la microgénesis, esto es, en procesos de construcción y cambio de modelos mentales de la tarea o situación en un determinado dominio, o área conocimientos del mundo. El encaje situacional que se establece en los modelos mentales, incrementa la posibilidad de que las personas elaboren una gran variedad de productos cognitivos en función de las situaciones, explicando el fenómeno de la “variabilidad cognitiva” (Pozo y Rodrigo, 2001:411). En este sentido, se sostiene un *constructivismo episódico*, según el cual pueden observarse enriquecimientos, transformaciones o giros, de modo local, sin que necesariamente se produzcan alteraciones de todo el sistema. Así, las representaciones pueden presentarse tanto encapsuladas, fragmentadas, rígidas, como articuladas, complejas, flexibles. Estas pueden modificarse en función de la acumulación de experiencias; la producción o comprensión de analogías o inferencias en la teorización; y por la metacognición a partir de la verbalización reflexión, comparación entre alternativas, comprobación de hipótesis, detección

de contradicciones. (Vosniadou, 1994)

Rodrigo y Correa (op cit) señalan *tres dimensiones* de cambio cognitivo- actitudinal:

- *Dimensión de la simplicidad a la complejidad*: supone el cambio en el análisis de las relaciones causales entre los componentes de una teoría o situación. Este cambio es gradual, desde un esquema simple y unidireccional de las representaciones cotidianas a un esquema de relaciones complejas, sistémicas y multidimensionales. Se vincula con un cambio desde un comportamiento mecánico, rutinizado a conductas planificadas y estratégicas.
- *Dimensión de lo implícito a lo explícito*: implica un cambio en el camino de la metacognición, que posibilita explicitaciones comunicables, re-descripciones y re-definiciones de representaciones, que se vinculan con habilidades típicas del razonamiento, que permiten coordinar la teoría con la evidencia, el control y la regulación consciente.
- *Dimensión del realismo al perspectivismo*: plantea el pasaje de una posición situada en un único punto de vista, una sola voz o posibilidad, a la consideración de otros enfoques o perspectivas. Esto permite la formulación de explicaciones alternativas, argumentación, detección de contradicciones entre perspectivas diferentes de un mismo problema. En definitiva contribuye a adoptar nuevas perspectivas sobre las propias actuaciones o concepciones, y el pasaje de posiciones rígidas o dogmáticas a posiciones reflexivas, críticas.

### **Articulación con enfoques socio- históricos- culturales**

Desde la perspectiva histórico-cultural, se analiza cómo los agentes construyen a través de sus prácticas conocimientos y modos de actuar. Este estudio puede enriquecerse con indagaciones provenientes de la psicología cognitiva. A la vez los modelos mentales se construyen a través de procesos de internalización y externalización en escenarios socioculturales, o como Engeström (2001) los denomina, *sistemas de actividad*, definido como un colectivo mediado por artefactos y orientado a objetos, considerado en la red de relaciones con otros sistemas y donde las acciones y operaciones sólo son comprensibles en el contexto de toda la actividad. Estos se caracterizan por la multiplicidad de voces que develan la división del trabajo, las transformaciones históricas; y en ellos que se producen tensiones, conflictos, capaces de producir aprendizaje, giros y transformaciones.

Engeström (1987) sostiene que ha aumentado el interés en los modelos mentales porque son dinámicos y modificables y pueden generar descripciones de un sistema de actividad, su forma, propósito y funcionamiento. El autor sostiene:

“Un sistema de actividad no es una unidad homogénea. Por el contrario, se compone de una multitud de elementos, voces y puntos de vista a menudo dispares. Esta multiplicidad puede entenderse como una acumulación de capas históricas. Un sistema de actividad contiene siempre sedimentos de modos históricos anteriores, como así también brotes y retoños de su posible

futuro. Estos sedimentos y brotes - diferencias históricamente significativas- se encuentran en los distintos componentes del sistema de actividad, incluidas las herramientas materiales y los modelos mentales de los sujetos.” (Engeström, 2001.b:83) Desde esta perspectiva, los modelos mentales son considerados como *artefactos* (Cole 1999) mediadores, la pregunta que se formula es si estos son mentales de las personas o no los son, sino distribuidos en la actividad. En este sentido, la respuesta del autor es que se encuentra en un *limbo entre dos mundos*, por lo que delinea una visión de los modelos, no tanto como entidades mentales, sino como *modos de acción*, que encarnan propósitos y modos de concretar dichos propósitos. En tal sentido, pueden ser tomados como artefactos o instrumentos de mediación semióticos de los sistemas sociales. Larripa y Erausquin (2008) sostienen que “los modelos mentales y sistemas de actividad necesitan concebirse de un modo articulado, en unidades de análisis capaces de capturar la complejidad de los fenómenos educativos y comunicacionales, su historicidad y multivocalidad en el desarrollo individual y social de los sujetos.” (p117).

### Aspectos metodológicos de la investigación

La indagación planteó un abordaje exploratorio y descriptivo, planteando una estrategia de investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 1994). Uno de los Objetivos fue: Describir y caracterizar los modelos mentales situacionales que sobre problemas vinculados con la autoridad pedagógica, situados en contextos de intervención docente construyen como narrativa escrita diferentes Profesores de Escuelas Secundarias en escenarios educativos de gestión pública del conurbano bonaerense. Se eligieron como unidades de análisis los modelos mentales situacionales de intervención en situaciones problemas vinculadas con la autoridad pedagógica, que construyen los profesores de tres escuelas de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires. El trabajo con las tres escuelas se abordó con la pretensión de dar cuenta de un rango más heterogéneo de experiencias. Se aplicaron a diez profesores de cada escuela, de diferentes turnos –mañana, tarde y vespertino- y diversas materias, *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de la Práctica Docente* (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González, 2009) que han sido elaborados acorde a la unidad de análisis Modelos Mentales Situacionales de agentes educativos en Intervención en Situaciones Problemas, adaptado a “situaciones-problema en las que se pone en juego la autoridad pedagógica” (Adaptación de Cuestionario de Situación-Problema Néspolo, Erausquin, 2017). Se indagan cuatro dimensiones: Situación Problema, Intervención, Herramientas y Resultados.

Se analizó los datos obtenidos mediante la “Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Educativa”, en la versión construida para docentes (Erausquin, Basualdo, García Labandal, 2009). Se delimitan figuras dinámicas y complejas de acuerdo a una orientación cognitiva articulable con la conceptualización de modelos mentales so-

bre una situación-problema a analizar y resolver. Se distinguen cuatro dimensiones: a. situación problema en contexto de intervención/ actuación del rol docente; b. intervención del profesor; 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 las dimensiones señaladas, se despliegan ejes de profesionalización, cada uno con cinco indicadores, que dan cuenta de diferencias cualitativas ordenadas en dirección a un enriquecimiento de la profesión, y que no implican una organización jerárquica representacional en sentido fuerte (Wertsch, 1991).

### Caracterización y análisis de los Modelos Mentales Situacionales de intervención en situaciones problema vinculadas con la Autoridad Pedagógica

El análisis multidimensional y el análisis de contenido posibilitaron examinar las narrativas y describir los modelos mentales de los participantes. La descripción de frecuencias y porcentajes sin pretensión de representatividad permite conocer rasgos compartidos entre los profesores de la muestra, identificando fortalezas y nudos críticos (Erausquin, et al, 2010) en la profesionalización educativa. Estas características comunes pueden ser vinculadas tanto a propiedades de los sujetos como a características de los sistemas institucionales o societales (Engeström, 2001) en los que se insertan las prácticas. En las tres escuelas se observa que no hay diferencias significativas entre ellas, a pesar de la heterogeneidad en distribuciones desiguales entre indicadores de mayor o menor alcance del “giro contextualista”. El análisis permite identificar fortalezas y nudos críticos (Erausquin, Dome; López, Confeggi, 2010) en la profesionalización educativa en el análisis de las dimensiones Situaciones Problemas, Intervención Profesional, Herramientas y Resultados.

En relación a la Dimensión *Situación Problema*, se observa como *fortalezas* que los profesores describen problemas complejos (eje1) y específicos respecto de la intervención de un profesor (eje3). Resulta significativo la frecuencia de indicadores de un menor alcance en el giro contextualista que constituyen *nudos críticos* respecto de la escasa explicación del problema mencionando alguna inferencia o solo describiéndolo (eje2). Se observa la deshistorización de la situación (eje4) y la tendencia a la unicausalidad (eje5). Respecto del enfoque la escasa contextualización del problema aparece mayormente en la consideración de una única perspectiva en la narración, invisibilizando otras perspectivas y naturalizando el conflicto, (eje6). Las situaciones no se relatan incluidas en tramas relacionales, expresando una tendencia a la individualización (eje7). Los aspectos relevados permiten inferir una *escisión de la trama psicosocial* así como una *fractura de la memoria* en el sistema social que determina la deshistorización del problema.

En la *Intervención Profesional* se observan *fortalezas* en la participación activa de los profesores, la implicación personal en

la intervención, guiada por objetivos coordinados a través de múltiples acciones articuladas y pertinentes respecto del problema, autoevaluada objetivamente (eje 2, 4, 7 y 8). Como *nudos críticos* se observan que los agentes no dan cuenta de tramas interpersonales, institucionales o comunitarias, tanto en la decisión individual de la intervención (eje1); en las acciones que se dirigen mayormente sobre sujetos individuales o tramas individuales focalizadas, por ejemplo pelea entre dos alumnos (eje5); y en la actuación con otros agentes, que si bien son actores en la intervención no hay construcción conjunta o colaborativa del problema, ni de la intervención (eje3). Este aspecto confirma la escisión de la trama situacional. Otro nudo crítico se relaciona con la deshistorización, el análisis realizado permite advertir que las fracturas en la memoria del sistema de actividad se correlacionan con la existencia de escasas articulaciones entre agentes en el sistema para la co-construcción conjunta de problemas e intervenciones, y con escases de acciones indagatorias para la intervención.

Respecto de las *Herramientas*, se observa *nudos críticos* dado que si bien se mencionan varias, en general se refieren a una única dimensión del problema, son de carácter genérico respecto del rol de profesor pero no vinculadas a la especialidad del área disciplinar de enseñanza. Las herramientas más nombradas fueron la palabra, o bien el diálogo y la conversación, también incluyeron la confección de un acta o la sanción normativa; pero sin fundamentación teórica o empírica acerca de su uso y sin especificidad en relación a modelos de trabajo del área o campo de enseñanza. Es decir que las herramientas pedagógicas no aparecen visualizadas. En los *Resultados* también puede describirse como *nudo crítico* la referencia a una sola dimensión sin atribución de causas.

Una lectura más profunda de los resultados en materia de Modelos Mentales Situacionales de la Práctica Docente en contextos de Intervención en Problemas en los que la Autoridad Pedagógica está en juego, es la que posibilita la comparación de resultados con otras muestras – relativamente recientes – Modelos Mentales Situacionales de la Práctica de Docentes de Nivel Secundario, en Formación o Formados. Se trata de indagaciones realizadas por González, Erausquin, presentadas en Tesis de Maestría de González, 2013, publicada en 2016, sobre muestras de 2009 de “profesores de psicología en formación” antes y después de las Prácticas de Enseñanza en escuelas de nivel secundario, y las realizadas por Dome, Erausquin, en 2015-2016, presentadas en Tesis de Maestría de Dome en 2016, resultados parciales publicados en 2015, 2016, 2017, sobre muestras de 2015 de “profesores de distintas disciplinas en dos escuelas secundarias, una de Capital y otra de Conurbano”, en contextos de intervención en “violencias en escuelas”.

En general, no hay diferencias significativas en la distribución de respuestas entre los indicadores de mayor y menor complejidad, en relación a las tendencias históricas, salvo en dirección a una mayor heterogeneidad de la muestra actual de las tres

escuelas del Conurbano de Provincia de Buenos Aires, en la distribución entre indicadores 4 y 5, por un lado e indicadores 1, 2, y 3, por el otro.

Esto podría explicarse en relación a que el Cuestionario, en esta ocasión, pide respuestas muy específicas, acerca de problemas e intervenciones en “situaciones en las que la Autoridad Pedagógica está en juego”, para las que la especificidad disciplinaria de los docentes – entre Ciencias Sociales y Ciencias Exactas, por ejemplo – puede ser un factor diferenciador, por el mayor o menor dominio de temas vinculados, o a los modelos de intervenciones profesionales.

De todos modos, es significativo que, en general, los valores relacionados con indicadores más altos en concepción de problemas y diseños de intervenciones parecen situarse en los docentes de las tradicionalmente denominadas “materias especiales”: profesores de Educación Física, profesores de Música, profesores de Arte, o profesores de Construcción Ciudadana, no tanto en los profesores de Ciencias Sociales. Tal vez las competencias desarrolladas en relación a las dinámicas grupales, a la menor presión en relación a los contenidos curriculares y a las evaluaciones para la acreditación, a la participación de lo corporal y lo emocional más reconocida en la producción de actividades de aprendizaje y consignas, pueda explicar parcialmente esta particularidad.

Por otra parte, en la comparación con los denominados resultados o tendencias históricos (González, 2016, Dome, 2015-2016), llama la atención lo siguiente: En algunos Ejes de la Dimensión Situación Problema y la Dimensión Intervención Profesional, hay una marcada diferencia a favor de la muestra de los profesores de psicología en formación, sobre todo en el cierre de la experiencia de las prácticas de enseñanza en nivel medio, cuyos resultados fueron recogidos por González (2016). Por ejemplo, se destaca la diferencia en el eje de la implicación y valoración con problemas e intervención, con el eje de destinatarios de la intervención, y con el eje de la diferenciación y articulación entre indagación y ayuda, en la intervención, o bien, aún más nitidamente, en las relaciones de causalidad, en la diferenciación de perspectivas y descentración, y en la localización de la intervención, en individuos descontextualizados, singularidades y regularidades, o conflictos y dilemas éticos. Las diferencias señalan un más amplio “giro contextualista o situacional” en la muestra de “profesores de psicología en formación” al cierre de las prácticas de la enseñanza en el nivel secundario.

La muestra actual recogida en Escuelas A, B y C, incluye Docentes de Nivel Secundario con experiencia docente variada, y de diversas disciplinas, con ejercicio profesional más amplio que el que tienen o pueden tener los Profesores de Psicología en formación. La clave de esa diferencia parece estar en que, durante un año, los “profesores de psicología en formación” trabajan en comunidades de práctica y aprendizaje, debatiendo, reflexionando, revisando marcas y huellas de su propia experiencia escolar, y a partir de ella y de la planificación, trabajo

en pareja pedagógica de implementación, y evaluación de la práctica docente, van elaborando no sólo planificaciones sino flexibilizaciones en relación a las nuevas adolescencias y juventudes, la problematización del dispositivo escolar, y sobre todo, el trabajo con otros y entre otros, tanto en la construcción de problemas como en la construcción de intervenciones en la enseñanza, en este caso, de la psicología.

En cambio, los Docentes de Nivel Secundario con experiencia docente variada, pertenecientes a la muestra actual tienen Modelos Mentales Situacionales de Intervención construidos en prácticas áulicas más bien en soledad con sus alumnos. Ello hace aparecer que dicha formación se constituyó en un dispositivo escolar que escindió la convivencia del aprendizaje, considerando los temas vinculados a conflictos, convivencia, diferencias, cuestionamientos de la autoridad, como obstáculos, perturbaciones, en relación a lo que en cambio fue siempre su función: enseñar contenidos curriculares en un importante fraccionamiento disciplinar.

La respuesta, entonces, tiende a jerarquizar la urgencia, el aquí y ahora, la prontitud de respuesta para restaurar el equilibrio perdido, restaurar la homeostasis de la “autoridad pedagógica” tradicional, a través del disciplinamiento, en ocasiones la contención, la enseñanza de valores morales, la re-construcción del vínculo aparece mucho más ocasionalmente. Pero sobre todo, evitando, en la urgencia por retornar al contenido curricular disciplinar de la enseñanza, sin indagación sobre causas y dimensiones del problema, sin un retorno a la pregunta sobre lo pedagógico, sin una articulación entre vivencias y saberes, cogniciones y afectos, cuerpo-mente, cotidiano-científico, que la actual realidad de las escuelas y sujetos parece demandar.

Resulta pertinente señalar que la identificación de fortalezas y nudos críticos en la profesionalización educativa (Erausquin, et. al. 2010), lejos de atribuirse a competencias de los agentes particulares, pueden vincularse a dimensiones institucionales, siendo éstas las que imprimen ciertas restricciones a la tarea docente, a la par que pueden hacer de ella una tarea colectiva (Terigi 2012). El aprendizaje en la práctica, inherente a la profesionalización educativa, se origina a través de procesos de participación, mediados por la diversidad de puntos de vista de los co-participantes en comunidades de práctica (Lave y Wenger, 2001), en tanto lugares sociales en los que, por medio de diversos niveles y formas de participación (Rogoff 1997), se desarrollan las competencias personales y colectivas. Puede plantearse la pregunta si las condiciones de la práctica profesional favorecen espacios de formación profesional que contemplen estas dimensiones o en cambio, tienden a individualizar y aislar de acuerdo a condiciones de trabajo docente.

En resumen se caracterizan *Modelos Mentales Situacionales* en el abordaje de situaciones- problemas vinculadas con la autoridad pedagógica como *encapsulados en sujetos individuales escindidos de la trama situacional*. Los entramados (Cazden 2010) institucionales y comunitarios que la escuela establece con

agencias y actores del contexto extraescolar, no aparecieron en los relatos de los docentes. Las perspectivas sobre problemas e intervenciones aparecen *deshistorizados, invisibilizando conflictos y nudos críticos, naturalizando y des problematizando* prácticas y conceptualizaciones. La intervención incluye acciones, si bien articuladas, *no* incluidas en una *planificación estratégica construida colaborativamente*, sin hacer trama con lo pedagógico e institucional y orientadas la actuación en la *urgencia*.

Desde un enfoque histórico cultural, el sistema de actividad escolar puede ser analizado de acuerdo a dos dimensiones; como actividad aula y como actividad institucional-escolar. Ambos sistemas equivalen a la dimensión inter-individual (actividad del profesor en la clase) y colectiva (red de relaciones entre profesionales) de la práctica escolar (Engeström y Sannino, 2010). En este caso, los relatos de los docentes no incluyeron el sistema institucional y se centraron en el sistema de actividad-aula, lugar desde el cual construyeron su perspectiva. En su perspectiva, resulta además significativo que se pierde la dimensión vincular en el centramiento del docente en su propia actuación, la ausencia de reciprocidad y de la dimensión del estudiante. Tampoco aparece la posibilidad de articular y crear instrumentalidades vinculadas a saberes y conocimientos de diversas dimensiones de la práctica docente, dando cuenta de la *fragmentación del sistema*. Por otro lado, el sistema-aula, considerado como responsabilidad exclusiva de la acción del profesor, y atravesado por una serie de demandas técnicas, pedagógicas y burocráticas, genera contradicciones que dificultan la inclusión de la perspectiva institucional y la apropiación, por parte de los docentes, de las herramientas generadas en instancias más amplias.

### Conclusiones

Se caracterizan Modelos Mentales Situacionales en el abordaje de situaciones- problemas vinculadas con la autoridad pedagógica como encapsulados en sujetos individuales, escindidos de la trama situacional. Las perspectivas sobre problemas e intervenciones aparecen des-historizados, invisibilizando conflictos y nudos críticos, naturalizando y des problematizando prácticas y conceptualizaciones. La intervención incluye acciones, si bien articuladas, coordinadas, *no* incluidas en una *planificación estratégica construida colaborativamente*, sin hacer trama con lo pedagógico e institucional y orientadas a la actuación en la urgencia. En los relatos de los docentes no incluyeron el sistema institucional y se centraron en el sistema de actividad-aula, lugar desde el cual construyeron su perspectiva, perdiéndose la dimensión vincular en el centramiento del docente, la ausencia de reciprocidad y de la dimensión del estudiante.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Castorina, A., Barreiro, A. y Toscano (2007). Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. En Castorina José A. Comp. Construcción conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, A., Clemente, F. y Barreiro, A. (2007). El conocimiento de "dominio" moral en la psicología del desarrollo. Un análisis de la tesis de Turiel. En Castorina José A. Comp. Construcción conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cazden, C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de mentes. En Elichiry comp. Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate .Buenos Aires: Manantial.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2007). Cultural-historical approaches to designing for development. En J. Valsiner y A. Rosa (Eds.). The Cambridge handbook of sociocultural psychology (pp. 489-507). New York: Cambridge University Press.
- Daniels, H. (2015) Aprendizaje profesional en espacios de trabajo inter-agenciales. En Selau y Fonseca de Castro organizadores, Enfoque histórico-cultural. Investigación educacional en diferentes contextos EDIPUCRS Editorial Universitaria de PUCRS: Pontificia Universidad Católica de Río Grande Do Sul. Porto Alegre 2015 pp.231-266
- Daniels, H. (2003) Vygotsky y la pedagogía. Barcelona: Paidós.
- Denzin N.K. Y Lincoln, Y.S. (1994). Handbook of Qualitative Research. Sage Publications, California.
- Dome C., Erausquin C. (2016) "Los docentes frente a las violencias en las escuelas: problemas complejos y escisión de las intervenciones". Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional de la Psicología. Tomo 1. ISSN 1667-6750 (Pp.89-93).
- Dome, C. (2014). Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos que Abordan Situaciones de Violencia en sus Contextos de Práctica. Memorias VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología UBA.
- Dome, C. (2015). En búsqueda de categorías para investigar el conocimiento profesional ante situaciones de violencia en escuelas. Memorias VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: UBA.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En Chaiklin y Lave comps Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrotu.
- Engeström, Y. y Cole, M. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida En Salomon Gavriel comp. Cogniciones distribuidas. Buenos Aires: Amorrotu.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. Journal of Education and Work. Vol 14, N° 1.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., Meschman, C. (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, Anuario de Investigaciones XV Facultad de Psicología UBA ISSN.0329 5885.
- Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2015). "El giro contextualista", en Erausquin, C., y Bur, R. (2013) Psicólogos en contextos educativos: diez años de Investigación. Buenos Aires: Proyecto Editorial
- 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 de investigaciones, Fac Psi. UBA N° XVI 16, 157-173.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L. (2008). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza Anuario XVI de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA ISSN.0329 5885, 157-172
- González, D. (2009). "Modelos Mentales de la Práctica Docente en Estudiantes del Profesorado Universitario de Psicología". Tesis de Maestría en Psicología Educacional. Facultad de Psicología UBA. Secretaría de Posgrado. 2012. Sobresaliente. Publicada como Modelos mentales de profesores de Psicología en prácticas docentes. Prácticas de enseñanza e impacto en la formación docente inicial. Berlín: EAE – Editorial Académica Española -. ISBN 978-3-639-83749-0
- González, D., García Labandal, L. (2017). "La Psicología Educacional y la formación docente: Modelos Mentales de Profesores de Psicología", en Erausquin C. y Bur R. (comps. y edit.) (2017) Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural. ISBN 978-987-42-4583-0. Libro Digital. CABA: PsiDispa.
- 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. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires Facultad de Psicología. 2008 vol.15 n°1.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. Esp. Aprendizaje situado: participación periférica legítima, México: UNAM, pp. 105, 2003].
- Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Ed. Graó
- Pintrich, P. (1994). Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology. Educational Psychology N° 29 pp137-148.



- Pozo, J.I. y Rodrigo, M.J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento. En *Infancia y Aprendizaje*, 24(4) pp407-423
- Rockwell, E. (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares. En: Elichiry (coord) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Rodrigo, M.J., Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) "Contexto y desarrollo social". Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo, en J.I. Pozo y Monereo (Coord), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana- Aula XXI.
- Rodríguez Arocho, W. y Aleman, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje Costarricense. *Actualidades investigativas en educación*. Volumen 9 pp1-21. Recuperado en <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch y otros (Ed.). *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Salomon, G. (Ed.), (2001). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2013). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En VIII Foro Latinoamericano de Educación. *Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*. Bs As: Fundación Santillana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras Escogidas III*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L. (1996). *Obras Escogidas IV*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.
- Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.