

XII Congreso Argentino de Psicología FEPRA_AUAPSI. Federación Psicólogos República Argentina (FEPRA) Asociación Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI), San Luis, 2007.

Aprendizaje y construcción de competencias de Profesores de Psicología en el Profesorado Universitario de Psicología.

Erausquin C., Basualdo M. E., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., Salinas D., Fernandez V., Nuevo M. y Lopez A.

Cita:

Erausquin C., Basualdo M. E., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., Salinas D., Fernandez V., Nuevo M. y Lopez A. (2007). *Aprendizaje y construcción de competencias de Profesores de Psicología en el Profesorado Universitario de Psicología. XII Congreso Argentino de Psicología FEPRA_AUAPSI. Federación Psicólogos República Argentina (FEPRA) Asociación Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI), San Luis.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/917>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/Euz>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

**Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología:
reconstruyendo sentidos de experiencias educativas de estudiantes y docentes
en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología**

Autores: Erausquin Cristina, Basualdo María Esther, García Labandal Livia, González Daniela, Ortega Gabriela, Meschman Clara, Salinas Daniela, Fernández Verónica, Nuevo Martín y López, Ariana Laura.

Proyecto de Investigación P061. Programación Bienal Renovable UBACYT 2004/2007

OBJETIVOS

- Analizar los modelos mentales de intervención sobre problemas situados en la práctica docente en Estudiantes y Profesores de Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Identificar la heterogeneidad y diversidad de sentidos de la experiencia, en la perspectiva del desarrollo de competencias profesionales de los “Profesores de Psicología en formación”.

INTRODUCCION Y ANTECEDENTES.

En el trabajo se presenta el Marco Teórico, las Estrategias Metodológicas, los Instrumentos de recolección de Datos, la Matriz para el Análisis de los Datos, la Caracterización de las Muestras y los Primeros avances en Resultados de la Indagación sobre el Rol de las Prácticas de la Enseñanza en la Formación de Profesores de Psicología en la Universidad de Buenos Aires.

Los objetivos se delinean en un contexto académico-profesional y educativo-escolar socio-históricamente singularizado: una Universidad formadora de profesionales de la enseñanza de Psicología y la escolarización Media y Superior en la Argentina, en el inicio del siglo XXI. El estudio se realiza en el marco del Proyecto UBACYT P061 “Construcción de modelos mentales para problemas de intervención profesional en estudiantes de Psicología. Participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado”, de la Programación 2004/2007.

Un momento crucial en la historia de las Prácticas Profesionales de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires fue el Proceso de Autoevaluación Institucional realizado en 1999, en el que participaron docentes, estudiantes y graduados en la reflexión conjunta sobre el Plan de Estudios y el Perfil Profesional del Psicólogo (Slapak, 1999). Las Prácticas Profesionales y de Investigación fueron instauradas como Materia Obligatoria de la Currícula de la Licenciatura en Psicología en 2002 en las Áreas: Clínica, Justicia, Educación, Social-Comunitaria, Trabajo y el Perfil de Investigación.

El equipo de investigación dirigido por Cristina Erausquin publicó en el *X Anuario de Investigaciones* de la Facultad de Psicología (2002) un trabajo acerca de las diferentes figuras del psicólogo situado que, como categorías naturales, se construyen desde las narrativas de los Estudiantes de Psicología, a través de prototipos y ejemplares de experiencias educativas delineadas en las distintas Áreas de Práctica Profesional. Más adelante (Erausquin et alt. 2004), se presentaron las categorías

construidas para el análisis de las representaciones de los “psicólogos en formación” sobre su rol, con la implicación en comunidades de aprendizaje de la práctica profesional. Con un diseño exploratorio y descriptivo, se trabajó con grupos testigos que cursaron Prácticas en diferentes Áreas: Trabajo, Social-Comunitaria, Clínica e Investigación y con grupos controles, conformados con estudiantes que no habían cursado las Prácticas Profesionales. Sobre la base del enfoque contextualista del cambio cognitivo, se construyó una unidad de análisis compleja y multidimensional: “modelos mentales que los estudiantes de Psicología construyen, a través de su experiencia educativa de la Práctica Profesional o de Investigación, sobre la intervención profesional del psicólogo en los problemas que aborda, en las diferentes áreas de su competencia” y se describieron sus dimensiones. En cada dimensión se identificaron diferentes “ejes” para describir una serie de movimientos y direcciones posibles y se analizaron los giros que se producen en las representaciones de los estudiantes entre el inicio y el cierre de la Práctica. Se comprobó la confiabilidad del instrumento de recolección de datos y que las categorías construidas proveían material significativo sobre la unidad de análisis. A partir del estudio comparativo entre grupo experimental y grupo control 2003 y 2004, se analizaron giros, tensiones, fortalezas y puntos críticos en modelos mentales en las muestras de 147 y 98 *Estudiantes de diferentes Áreas de Prácticas Profesionales de Psicología, en 2004 y 2005* respectivamente (Erausquin, 2006). Por otra parte, fueron analizados con la misma Matriz los modelos mentales sobre problemas situados en contextos de intervención de 45 *Psicólogos en ejercicio, graduados entre 2003 y 2005*, que tomaron parte en la investigación cuando cursaban la carrera de grado, haciendo un seguimiento longitudinal de esa muestra, articulado con: motivaciones para la carrera y actuación profesional, formación de Posgrado, balance del aprendizaje y estrategias de búsqueda e inserción laboral. Se analizaron con la misma Matriz los modelos mentales sobre problemas situados en contextos de intervención profesional de 47 *Tutores de Prácticas Profesionales y de Investigación de diferentes Áreas y Categorías*, articulando con concepciones sobre aprendizaje y desarrollo de competencias, funciones de Psicólogos, marcos teóricos, rol tutorial y recorrido en enseñanza de la Psicología. Paralelamente, se aplicó el instrumento y la Matriz de Análisis a la indagación sobre significados y sentidos de experiencias de *Psicólogos y otros agentes escolares –docentes y otros agentes psicoeducativos-* que trabajan en instituciones de Enseñanza Primaria, Media y Especial, en ciudad y conurbano bonaerenses, articulando con estrategias de intervención, interacciones, dispositivos institucionales, modelos de actividad profesional y formación académica.

- La Carrera de Profesorado de Psicología ha sido creada en la Universidad de Buenos Aires en la última década, constituyéndose inicialmente en la Facultad de Filosofía y Letras, por un convenio con la Facultad de Ciencias de la Educación, en 1995, y desde el año 2004, se desarrolla por completo en la Facultad de Psicología, para estudiantes avanzados y graduados de la Licenciatura en Psicología. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos y las categorías utilizadas para el análisis de la indagación acerca de los “psicólogos en formación”, “psicólogos recientemente egresados”, “psicólogos y docentes en escuelas” y “tutores y docentes de la práctica profesional”, en el presente trabajo son aplicadas, con la necesaria re-contextualización, a la indagación sobre los “profesores de Psicología en formación”. Ello se realiza en el marco de uno de los **Objetivos Específicos** planteados para el Proyecto UBACYT a desarrollar entre 2008 y 2010: “Identificar “modelos mentales” para análisis y resolución de problemas de la Enseñanza de la

Psicología que construyen, en las Prácticas del Profesorado de Psicología para Nivel Medio y Superior de la Facultad de Psicología, Psicólogos y Estudiantes de Psicología de Universidad de Buenos Aires y otras Universidades de gestión pública y privada y distintas regiones del país, a partir de su participación en “comunidades de práctica”, estimando factores que favorecen o dificultan el “cambio conceptual, actitudinal y educativo” con relación al conocimiento, las competencias y la identidad profesional como Profesores de Psicología que trabajan en Educación”.

- Este tramo de indagación tiene la particularidad de que se ha diseñado, implementado, analizado, y ajustado, en una gestión co-construida entre la Dirección y los miembros del Equipo de Investigación del Proyecto P061 y la conducción del Equipo Docente de la asignatura “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de Psicología”, del Profesorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, lo que enriquece la perspectiva y las posibilidades de transferencia al dispositivo pedagógico de los análisis y conclusiones a construir.

MARCO EPISTÉMICO Centrado en *enfoques socio-histórico-culturales*

- *“Unidades de análisis” y “zona de desarrollo próximo” en Lev Vigotsky
- * “Zona de construcción social/apropiación de conocimientos” en Newman, Griffin, Cole, Rogoff
- * “Comunidades de práctica” en Jean Lave y Etienne Wenger.
- * “Teoría de la actividad” y análisis del cambio y aprendizaje en el trabajo en Yrjo. Engestrom. Tercera generación, internalización/externalización.
- * “Modelos mentales” y cambio cognitivo en contexto educativo en Rodrigo.
- * “Construcción de competencias en educación” en P. Perrenoud.
- * “Reflexión en, desde y para la práctica” en D. Schon.

El marco epistémico se basa en el pensamiento de Lev Vygotsky, en los enfoques de la *acción mediada* (Wertsch, 1999); los *sistemas de actividad* (Engeström, 2001); la *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1991) y los *tres planos de análisis sociocultural* (Rogoff, 1997).

Aprender, en el enfoque socio-histórico-cultural inspirado en Lev Vygotsky, es desarrollar posibilidades de *apropiación participativa* (Rogoff 1997) de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando, tomando parte y siendo parte de experiencias plenas de diferentes sentidos. La *apropiación* de instrumentos para el análisis y la resolución de los problemas de intervención profesional del Profesor de Psicología se forja a través de procesos de *participación guiada* en *comunidades de práctica social*. En la formación profesional de grado y posgrado de Psicólogos, Docentes y otros actores educativos, se requiere del diseño, la implementación y la evaluación de los *dispositivos de aprendizaje institucional - práctico, experiencial y reflexivo* - que Rogoff denominó *apprenticeship* (1997).

El enfoque supone un *giro contextualista* (Pintrich, 1994, Baquero 2002) en la concepción del aprendizaje, que deja de ser un fenómeno exclusivamente mental y exclusivamente individual; se constituye en una actividad compleja, desplegada en el seno del trabajo y el juego intersubjetivos, como trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos.

Los *modelos mentales* acerca de situaciones problemas de intervención profesional del Profesor de Psicología, como los que construyen Psicólogos noveles y expertos y Estudiantes de Psicología (*psicólogos en formación*, según Labarrere

Sarduy, 2003), conforman una *unidad de análisis* compleja y multidimensional, *sistémica, dialéctica y genética* (Vigotsky, 1991, Castorina y Baquero, 2005). En la línea de M.J.Rodrigo (1993, 1994, 1999), los *modelos mentales* son unidades dinámicas que reorganizan los *esquemas de conocimiento*, en función de sentidos y finalidades de los sujetos y demandas de la tarea y la situación. Tienen aspectos conscientes e inconscientes y se vinculan a las representaciones sociales y a la identidad personal. Sus componentes son recíprocamente constitutivos e inseparables. *Modelos mentales* son “*construcciones psicológicas, representaciones dinámicas y temporales, basadas en una específica parte de nuestras creencias y conocimiento sobre el mundo, que son activados por el contenido de la tarea o la situación, y que dependen de la intención subjetiva de la persona, relacionada con el evento que él/ella tiene que enfrentar*” (Rodrigo:1994).

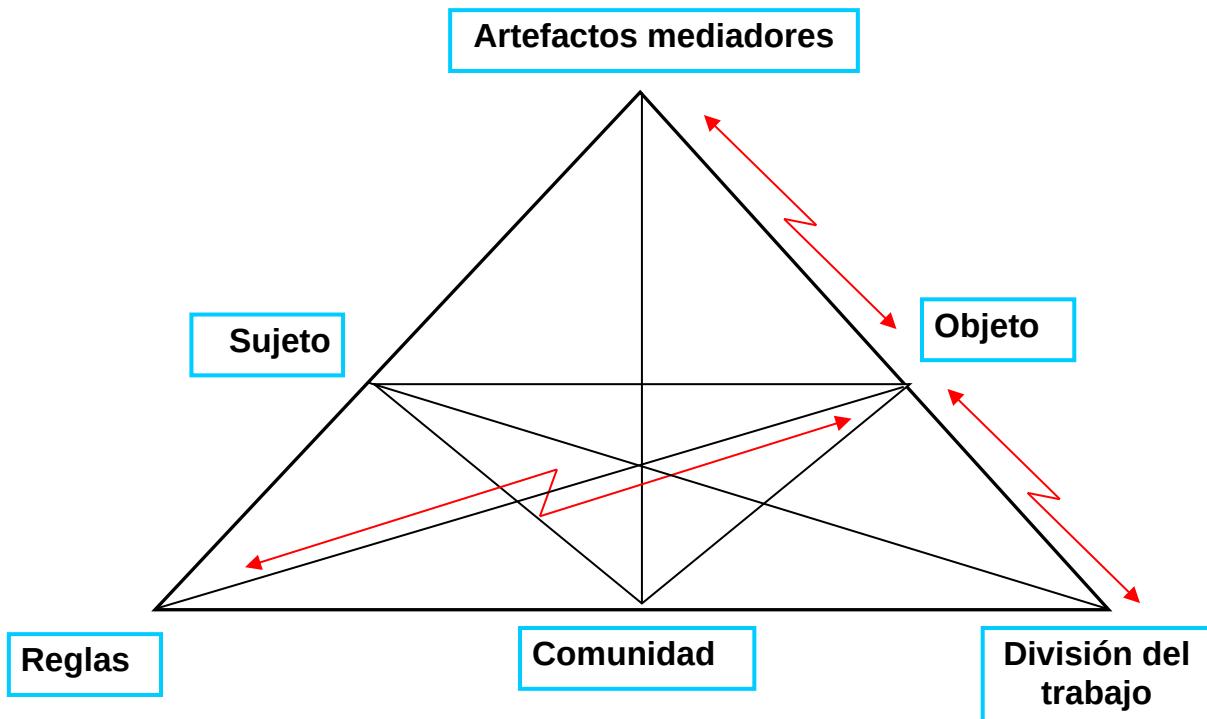
Por otra parte, los “*modelos mentales*” se construyen a través de procesos de internalización y externalización en los *sistemas de actividad* (Cole y Engeström, 2001), con conflictos y tensiones capaces de promover *efectos* y *giros* de aprendizaje y desarrollo en los participantes (Erausquin y otros, 2005b), entendiendo que la apropiación participativa “jerarquiza, corrige y/o desacredita los bienes culturales” (Chartier, 1991, p.19), lo que hace surgir la novedad en el conocimiento y la identidad profesional. Engeström (2001), en su concepción del “aprendizaje expansivo”, articula la relación entre microcontexto y macrocontexto en los *sistemas de actividad*, como interacción entre actores y dimensiones diferentes en *escenarios de trabajo social genuino*, analizando el rol de las tensiones y contradicciones tanto en la producción de cambios del contexto y de los actores, como en el estancamiento de círculos reproductivos. En la *tercera generación de la teoría de actividad*, Engestrom enuncia la necesidad de confrontación e interacción entre diferentes sistemas de actividad para la producción de transformaciones, lo que involucra la negociación y traducción de significados y la inclusión de las diferencias en nuevas *unidades de tarea* *El cambio, en esta concepción, deriva esencialmente del intercambio en la diversidad y heterogeneidad*.

El enfoque se articula con la *epistemología de la práctica* de Donald Schön (1998), que presenta dispositivos para *la reflexión en, sobre y para la práctica profesional*, como alternativa a la profesión como mera operacionalización de *procedimientos*, de la epistemología positivista. En la *epistemología de la práctica*, Donald Schön (1998) presenta diferentes dispositivos para la reflexión, que permiten conceptualizar la importancia del recorte y análisis de los problemas situados en contexto. “...Plantear un problema significa escoger los elementos de la situación que vamos a estudiar, establecer los límites de la atención que vamos a dedicarle y dotarlo de una coherencia que permita decir lo que no funciona y en qué dirección hay que seguir para corregir la situación”. Reflexionar, esbozar hipótesis y ponerlas a prueba, es lo que Schon denomina una “conversación reflexiva con la situación” (1998, p.69). Propone superar la disociación entre teoría y práctica planteada por el modelo de la “racionalidad técnica”, sustentado en el paradigma positivista, generando alternativas constructivas de conocimientos profesionales no basados exclusivamente en la “aplicación” del conocimiento científico a través de su operacionalización en técnicas universales. Su propuesta supone que no existe un único tipo de conocimiento, sino que pueden identificarse distintos niveles de elaboración del mismo con relación a la acción profesional: a) el conocimiento en la acción o saber desde la acción, que se pone en juego sin una previa operación intelectual consciente, un conocimiento tácito que sólo se objetiva y autorrepresenta a posteriori; b) la reflexión desde la acción, que se realiza sobre la práctica mientras está en marcha, lo que permite problematizarla e

indagarla, para ampliar la perspectiva de la propia acción, ponerla a prueba, evaluarla en el curso de su recorrido, y c) la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción: un tercer nivel, decisivo para la formación, que requiere la construcción de un espacio y un tiempo destinado a reflexionar sobre lo actuado, en el que la acción profesional se convierte en un verdadero objeto de conocimiento.

En el proceso de *profesionalización*, los Profesores de Psicología en formación y formados lograrán *dominio* - destreza - y *apropiación* - hacer propio algo ajeno, implicarse y ser parte - de los instrumentos de mediación (Wertsch, 1999), en tanto los *artefactos* estén disponibles para ser usados y reformulados en las *comunidades de práctica y aprendizaje situado* (Lave y Wenger, 1991). La metáfora de *andamiaje* de Woods, Bruner y Ross (1976) y su aplicación en estudios sobre cambio conceptual en el continuum entre novatos y expertos de una disciplina, en este caso la Enseñanza de la Psicología, se utiliza en el análisis del dispositivo de las Prácticas de Enseñanza y del proceso desarrollado entre tutores y estudiantes del Profesorado de Psicología, en cuanto a la *apropiación* de habilidades, actitudes y herramientas que conforman el rol profesional del "profesor de Psicología". Dicho proceso traza recorridos en la construcción de *competencias generales y específicas* para la actividad profesional en diferentes escenarios. Philippe Perrenoud (1999) es el autor que ha concebido la *transformación de saberes en competencias* como meta de la educación del siglo XXI. Una competencia es la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a una *familia* de situaciones. Tal movilización resulta pertinente en *situación* y cada situación es única, aunque se la trate por analogía con otras ya conocidas. La competencia es una capacidad *estratégica* de acción eficaz, para identificar y resolver problemas (Perrenoud, 2004).

Para estudiosos contemporáneos del Currículo Formativo de Profesionales, como Tejada Gómez (2005), el *Practicum* constituye un espacio privilegiado de inicio de socialización profesional, de intersección entre el ámbito laboral y el formativo, en el que los Estudiantes, en el presente estudio, del Profesorado de Psicología, se insertan fuera de la Universidad, trabajando con profesionales, en este caso Profesores de Psicología, en escenarios sociales de trabajo y producción genuina de conocimientos y actividades. Zabalza (2003) sostiene que el *Practicum* es atravesado por significativos dilemas: *desarrollo personal versus desarrollo científico; profesionalización versus enriquecimiento cultural; especialización versus polivalencia; institución formadora versus institución de trabajo*. Se enfoca a las Prácticas del Profesorado, como también a las Prácticas Profesionales y de Investigación en la formación de Psicólogos, como escenarios socioculturales educativos, por su potencialidad de constituir dispositivos para la composición de cogniciones y experiencias distribuidas en *zonas de desarrollo próximo*, entendidas como *zonas de interacción y construcción social de conocimientos e identidades*. Su estudio trasciende las *unidades de análisis* centradas en el individuo, para dar cuenta de procesos de enseñanza y aprendizaje sociales y personales, en los que confluyen identificación y resistencia con relación a los modelos trasmítidos.



**E
S
T**

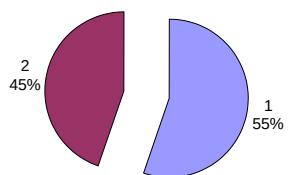
RATEGIAS METODOLÓGICAS

Es un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos. La muestra está conformada por 85 Estudiantes y 24 Profesores de Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Al inicio del curso 2007, respondieron al **"Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología en Contextos Educativos"**, de preguntas abiertas, similar al utilizado en tres cohortes de estudiantes de Psicología, y cuyos resultados fueron analizados por Erausquin et alt. 2004, 2005, 2006, 2007).

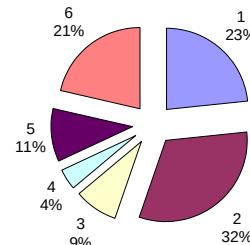
Los modelos mentales de los estudiantes y de los psicólogos-docentes de las Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Psicología acerca de la intervención sobre problemas situados en la práctica docente constituyen la “unidad de análisis”. Está compuesta por cuatro dimensiones: a) problemas situados en contextos de la actividad docente del Profesor de Psicología, b) intervención docente sobre problemas situados del Profesor de Psicología, c) herramientas utilizadas por el Profesor de Psicología, d) Resultados de la intervención docente del Profesor de Psicología y atribución de causas o razones de resultados. En cada dimensión, se despliegan ejes que conforman líneas de desarrollo y tensiones identificadas en el proceso de formación de psicólogos docentes, en nuestro contexto. En cada eje, se distinguen cinco indicadores de diferencias cualitativas entre modelos mentales, ordenados en dirección al enriquecimiento de la enseñanza, sin suponer “jerarquía representacional” de carácter genético, ni de eficiencia o poder, en un sentido fuerte (Wertsch, 1999).

CARACTERIZACION DE LAS MUESTRAS

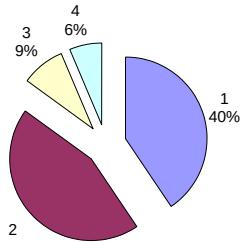
La muestra de Estudiantes del Profesorado de Psicología está compuesta por 85 sujetos que cursan la asignatura “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de Psicología” y que fueron entrevistados el primer día de clase, en 11 Comisiones de Trabajos Prácticos, en abril de 2007. *Experiencia de enseñar:* 47 de ellos tienen experiencia de enseñar (55%) y 38 no la tienen (45%) (Gráfico 1). *Sexo:* 74 son mujeres (87%) y 11 varones (13%). *Edad:* 40 de ellos tienen edades que oscilan entre 25 y 30 años, y más de la mitad se distribuyen entre los períodos de 31 a 40 años y de 41 a 50 años. *Niveles de enseñanza:* Media (23%), Superior Universitaria (32%), Superior No Universitaria (9%) Univers. y no Univers. (4%), Media y Superior (11%), Otros (21 %) (Gráfico 2). *Antigüedad:* Hasta 2 años (40%), Entre 2 y 10 años (45%), Entre 11 y 20 años (9%), Entre 21 y 30 años (6%) (Gráfico 3). *Ambitos:* Privado (34%), Público (47%), Ambos (15%) (Gráfico 4).



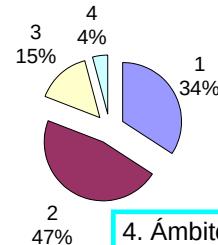
1. Experiencia Docente



2. Niveles de Enseñanza



3. Años de Experiencia



4. Ámbitos

La muestra de Profesores está compuesta por 24 Docentes de la asignatura “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de Psicología”. Fueron entrevistados la Profesora Adjunta a Cargo de la Asignatura, la Jefa de Trabajos Prácticos, 13 Ayudantes de Trabajos Prácticos y 9 Co-Ayudantes de Trabajos Prácticos. La Formación Académica de Grado de los Docentes se distribuye del siguiente modo: 10 son Licenciados en Psicología, 13 son Licenciados y Profesores de Psicología y 1 es Licenciado en Ciencias de la Educación. Un 33,3% de los Profesores tienen experiencia docente en el Nivel Superior Universitario únicamente, y un 33,33% tienen experiencia docente en el

Nivel Superior Universitario y Terciario o en el Nivel Superior y Medio, mientras que sólo un 12% tienen experiencia docente en el Nivel Medio únicamente. En cuanto a la experiencia, predomina – con 33,3% - el intervalo de entre 2 y 10 años, como entre los Estudiantes. En cuanto al Sexo, el predominio es Femenino: 88%. La edad predominante es entre 36 y 50 años – casi el 50 % - y el ámbito de ejercicio predominante es el de la gestión pública – más del 50 % -.

PRIMEROS AVANCES EN EL ANALISIS DE DATOS

Se dará cuenta de resultados correspondientes a los 24 docentes de Prácticas del Profesorado entrevistados y a 66 estudiantes de Prácticas del Profesorado, de la muestra de 85 estudiantes con los cuales se recogieron datos.

Para la presente exposición, hemos seleccionado, en la Unidad de Análisis “Modelos mentales de Intervención del Profesor de Psicología sobre Problemas situados en Contexto”, los siguientes Ejes:

De la Dimensión Situación Problema en Contexto de Intervención del Profesor de Psicología:

Eje 1: “De lo simple a lo complejo en el recorte y análisis del problema”,

Y Eje 3 “De la inespecificidad a la especificidad de la Enseñanza de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema”.

De la Dimensión Intervención Profesional del Profesor de Psicología:

Eje 3: “Un agente o varios en la Intervención sobre el problema”,

Y Eje 8: “Implicación, valoración y distancia del relator con el agente y la intervención”.

De la Dimensión Situación Problema – Eje **De la simplicidad a la complejidad del Problema - Profesores de las Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Psicología**: 50% recortan problemas complejos que incluyen tramas intersubjetivas y psicosociales entre actores y dimensiones (5), y 41,7% recortan problemas complejos con interrelación entre factores y dimensiones (4). **Estudiantes de las Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Psicología con experiencia en la tarea de enseñar**: 47,2% recortan problemas complejos con interrelación entre factores y dimensiones (4) y 33,3% recortan problemas complejos que incluyen tramas intersubjetivas y psicosociales entre actores y dimensiones (5), mientras que los **Estudiantes de las Prácticas de la Enseñanza sin experiencia en la tarea de enseñar**: 46,7% recortan problemas complejos con interrelación entre factores y dimensiones (4); 26,7% recortan problemas complejos, multidimensionales (3) y 13,3 % recortan problemas complejos que incluyen tramas intersubjetivas y psicosociales entre actores y dimensiones (5).

Eje **De la inespecificidad a la especificidad de la Enseñanza de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema - Profesores de las Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Psicología**: 33,3 % especifican el problema con relación a la Enseñanza de la Psicología y la actuación profesional desde un determinado campo de conocimientos (3), y 29,2% especifican el problema con relación a la Enseñanza de la Psicología y la actuación profesional desde un determinado campo de conocimientos, con apertura a la intervención de otras disciplinas (4). **Estudiantes de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Psicología con experiencia en la tarea de enseñar**: 50% especifican el problema con relación a la Enseñanza en general y la actuación profesional de un Profesor (2) y 22,2% especifican el problema con relación a la Enseñanza de la Psicología y la

actuación profesional desde un determinado campo de conocimientos (3). **Estudiantes de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Psicología sin experiencia en la tarea de enseñar:** 76,7% especifican el problema con relación a la Enseñanza en general y la actuación profesional de un Profesor (2) y 13,3% especifican el problema con relación a la Enseñanza de la Psicología y la actuación profesional desde un determinado campo de conocimientos (3).

De la Dimensión Intervención Profesional del Profesor de Psicología - Eje **Un agente o varios en la intervención – Profesores de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Psicología:** 50% dan cuenta de la actuación del profesor de psicología y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención (4), mientras que 29,2 % dan cuenta de la actuación del profesor de psicología exclusivamente (3) y 20,8 % dan cuenta de la actuación del profesor de Psicología y de otros agentes con construcción conjunta del problema y de la intervención (5). **Estudiantes de Prácticas de la Enseñanza de Psicología con experiencia en la tarea de enseñar:** 44,4% dan cuenta de la actuación del profesor de psicología y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención (4), mientras que 30,6 % dan cuenta de la actuación del profesor de psicología exclusivamente (3) y 13,9% dan cuenta de la actuación del profesor de Psicología y de otros agentes con construcción conjunta del problema y de la intervención (5). **Estudiantes de Prácticas de la Enseñanza de Psicología sin experiencia en la tarea de enseñar:** 43,3 % dan cuenta de la actuación del profesor de psicología y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención (4), mientras que 40 % dan cuenta de la actuación del profesor de psicología exclusivamente (3) y 6,7 % dan cuenta de la actuación del profesor de Psicología y de otros agentes con construcción conjunta del problema y de la intervención (5), el mismo porcentaje que da cuenta de la actuación de un agente con exclusión del profesor de Psicología (2) .

Eje **Implicación, valoración y distancia del relator con relación al agente y a la intervención - – Profesores de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Psicología:** 79,2% denotan implicación con la intervención, con distancia y objetividad a la vez que compromiso con la actuación del agente (4), mientras 17,7% denotan des-implicación o sobre-implicación con la actuación del agente y/o la intervención sobre el problema (3), y sólo 4,2 % implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico y contextualización de la actuación del agente Profesor de Psicología y apertura a posibles alternativas (5). **Estudiantes de Prácticas de la Enseñanza de Psicología con experiencia en la tarea de enseñar:** 50% denotan implicación con la intervención, con distancia y objetividad a la vez que compromiso con la actuación del agente (4), mientras 27,8% denotan des-implicación o sobre-implicación con la actuación del agente y/o la intervención sobre el problema (3) y 11,1 % denotan valoraciones polarizadas de la actuación del agente: docentes demonizados, peyorizados, idealizados o victimizados, impotentes, o dañados (2). **Estudiantes de Prácticas de la Enseñanza de Psicología sin experiencia en la tarea de enseñar:** 56,7% denotan des-implicación o sobre-implicación con la actuación del agente y/o la intervención sobre el problema (3), 30% denotan implicación con la intervención, con distancia y objetividad a la vez que compromiso con la actuación del agente (4), y 6,7% valoraciones polarizadas de la actuación del agente: docentes demonizados, peyorizados, idealizados o victimizados, impotentes, o dañados (2).

A modo de reflexiones finales y apertura de líneas de debate

Los primeros análisis parecen indicar algunas **fortalezas** en los Modelos Mentales de Docentes y Estudiantes del Profesorado de Psicología y **diferencias significativas en diversos componentes o dimensiones** entre Profesores, Estudiantes con experiencia docente y Estudiantes sin experiencia docente de las Prácticas de Enseñanza del Profesorado.

Fortalezas:

Los Profesores y los Estudiantes de las Prácticas de la Enseñanza de Psicología recortan y analizan problemas complejos en el contexto educativo, interrelacionando actores, dimensiones y factores, y en una medida relevante, integrando tramas intersubjetivas y psicosociales en la complejidad de los problemas analizados, si bien esto último presenta diferencias significativas entre Profesores de las Prácticas, Estudiantes de las Prácticas con experiencia docente y Estudiantes de las Prácticas sin experiencia docente.

Puntos críticos y diferencias significativas entre las tres poblaciones:

Los profesores de las Prácticas de la Enseñanza de Psicología se sitúan frente al Problema y en la Intervención como Profesores, pero aparecen en uso las herramientas utilizadas por un psicólogo en la intervención profesional, especialmente en el campo clínico o psicosocial, más que las herramientas específicas de la Enseñanza de la Disciplina, y aun menos los contenidos del saber a enseñar. Por ejemplo, refieren que trabajan con dinámicas grupales, pero no fundamentan su utilización con relación a los contenidos de la asignatura o de la disciplina. Los estudiantes de las Prácticas enuncian frecuentemente problemas situados en contextos áulicos, con relación a los cuales un profesor interviene desde el rol del psicólogo y no desde el rol de profesor de Psicología. Se observan en ese sentido diferencias significativas entre los que tienen experiencia docente y los que no la tienen. Predomina más bien la enseñanza incidental, o a través de emergentes espontáneos de los alumnos, que tiene más que ver con la enseñanza de valores y actitudes. Se pone en juego la propia actitud del profesional docente, más que la enseñanza de la disciplina específica. Hay profesores de Psicología que intervienen sobre los problemas como psicólogos, a veces quejándose porque se los obliga a intervenir de ese modo desde el dispositivo escolar. Otros intervienen poniendo en juego sus valores y construyendo un sentido compartido de la enseñanza educativa.

¿Qué es, entonces, lo que determina la especificidad de un profesor de Psicología? ¿Es su referencia o enunciación de los contenidos propios de la disciplina? Permanentemente, están en juego un conjunto de *enseñanzas implícitas* y el trabajo desde la propia persona. ¿El ser psicólogo aporta a la enseñanza algo diferente de lo que tienen o pueden los profesores de otras disciplinas?

La Psicología parece estar presente en un cierto modo del ser docente. La disciplina como profesión está presente en la manera de actuar. Las intervenciones son genéricas, no desde los contenidos de la disciplina. Es mucho menor el número de los profesores que referencian los contenidos.

Se interviene desde lo conocido, “el ser psicólogo”, pero no desde la especificidad de la didáctica de la psicología, que no se identifica como saber. No se problematiza ni tematiza la propia disciplina a enseñar.

¿Qué es enseñar? ¿Qué es enseñar psicología? ¿Por qué se elige al profesor de psicología para asignarle o demandarle ciertas intervenciones y no a otro profesor de otra disciplina?

Los Profesores de Prácticas de la Enseñanza denotan inter-agencialidad, ya que los docentes de sus narrativas tienen en cuenta opiniones o acciones de otros agentes o actores para la toma de decisiones, o en la intervención misma. Los otros agentes intervenientes son actores del dispositivo educativo, que no son en general profesionales. Los relatores tienen en cuenta a los estudiantes como actores sociales que contribuyen a diseñar la escena Si bien no co-construyen la actividad con los estudiantes, ellos participan en la intervención con el docente.

En cuanto a la valoración y distancia del relator con el agente y la intervención, los profesores de Psicología denotan implicación con la actuación del Profesor de Psicología, distancia y objetividad e incluso pensamiento crítico, contextualización y diseño de alternativas; los Estudiantes con experiencia docente denotan implicación con distancia y los Estudiantes sin experiencia docente manifiestan generalmente des- implicación o sobre-implicación y confusión.

La intervención docente que refleja el “modelo mental” predominante en profesores y estudiantes del Profesorado de Psicología, se dirige a grupos e interacciones interpersonales o individuos; no parece incluir otros componentes del dispositivo institucional, especialmente lo que se considera el “macrocontexto” en la “teoría de los sistemas de actividad”, ni tampoco a otros actores o agentes como directivos, otros docentes o padres, ni a otros componentes significativos del dispositivo pedagógico, como el currículo o diversos proyectos educativos. Predomina la intervención directa sobre la indirecta.

A nuestro entender es una de las tareas más complejas y desafíos a abordar, la de construir un perfil de competencias del profesor de psicología, que diseñe su especificidad en el ámbito de la enseñanza y lo diferencie en sus funciones de otras posibles funciones del psicólogo en el área educativa (orientador escolar, tutor, asesor, coordinador pedagógico) Ello parece vincularse a las *representaciones sociales del rol del psicólogo*, de quien se espera otra cosa distinta a la enseñanza de los contenidos propios de la disciplina. Inclusive se puede observar a nivel curricular que los profesores de psicología están calificados para el dictado de materias cuyos contenidos no están vinculados a la enseñanza de la disciplina, sino parecen atribuibles a sus funciones otro rol, por ejemplo, la “orientación vocacional”. En conclusión, parece necesario articular recursos y disposiciones para construir competencias, tanto de psicólogos profesionales como de profesores de Psicología, y para que se configuren y articulen diversos recorridos en función de intereses, conocimientos y capacidades, para el desarrollo de competencias estratégicas para la actividad profesional, a través de sistemas de actividad interrelacionados de estudio y trabajo, con eficiencia y pensamiento crítico, que contribuyan a la mejora de calidad y a la equidad en los sistemas sociales, así como a enriquecer el cuidado de la salud y el alivio del sufrimiento humano.

“El interés del análisis de la práctica en grupo es que cada uno pueda contribuir a interrogar al otro, a sugerir pistas y a matizar las interpretaciones” (Perrenoud, 2004, p.157). “La práctica crea límites, pero también construye puentes” entre sujetos, acciones y teorías (E. Wenger, 2003, p.72). La comunidad de práctica es una “estructura emergente” con relación a tres dimensiones: compromiso mutuo entre participantes, empresa común y repertorio compartido de recursos y herramientas. Parece importante que tanto los futuros psicólogos, como los profesores de psicología participen en prácticas significativas, que les permitan ampliar sus horizontes y situarse en trayectorias de aprendizaje con las que se puedan identificar, a partir de su participación en distintas acciones, intercambios y reflexiones. El análisis permitirá configurar posibles condiciones en las que la participación en comunidades de práctica

facilita el “aprendizaje situado” en la formación de futuros profesores. Los conocimientos son necesarios, pero no alcanzan. Una competencia es algo que se sabe hacer, una habilidad, pero más aun, es una capacidad estratégica, indispensable en las situaciones complejas. No se reduce a un conocimiento procedimental codificado y tomado como regla, aun cuando lo incluya cuando es pertinente. Trabajar mediante el desarrollo de competencias demanda tiempo y creatividad, descentración e inversión de perspectivas pedagógicas. Valorizar las competencias no significa dar la espalda a otras justificaciones de los saberes. Pero si la cultura consiste en dar sentido a la existencia, al mundo que nos rodea, a las relaciones con las personas que se aman, a la propia historia de la vida, tal vez no haya necesidad de saber “de todo”. Hay necesidad de saber lo que permita dar sentido (Perrenoud, 2003).

REFERENCIAS

- Baquero R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transmisión’ educativa desde una perspectiva situacional”, en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57-75. México.
- Engeström, Y. (1991) “Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning”, *Learning and Instruction*, Vol I, 243-259.
- Engeström 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. E., Lerman G., Btesh E., Bollasina V. (2002). La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas, en *Anuario X de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 81-90.
- Erausquin C. Basualdo M.E. et al..(2004) “The apprenticeship in “communities of practice”: a cognitive contribution to model a professional psychologist” *28th International Congress of Psychology (ICP 2004)August, Beijing, China*.
- Erausquin C. y Basualdo M.E. (2006). “Learning the skills of psychologist profession in communities of practice”. *XXVIth International Congress Of Applied Psychology*, Atenas, Grecia, Julio
- Johnson-Laird, P.N. (1983) *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman D, Griffin P y Cole M. (1989) *La zona de construcción social: trabajando para un cambio cognitivo en la escuela*. Cambridge University Press. USA. Madrid, Morata.
- Perrenoud Philippe (2003) *Construir Competencias desde la Escuela*, Stgo. de Chile:LOM ed.
- Pintrich, P. (1994) “Continuities and discontinuities: future directions in Educational psychology”, en *Eduucational Psychology*, N° 29, 137-148.
- Rodrigo, M.J. (1994) Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar, en: Rodrigo, MJ. (ed.): *Contexto y desarrollo social*, Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”, en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid:Aula XXI. Santillana.
- Rogoff Barbara (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en Wertsch y otros (eds.) “*La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*”. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Schön D. (1998) “El Profesional Reflexivo”, Paidós.
- Vygotsky, Lev (1966) *Desarrollo de las funciones mentales superiores*, Moscú:Progress Publishers. México: Crítica. Grijalbo, 1988.
- Wertsch (1999) “La mente en acción”. AIQUE. Buenos Aires.

- Woods, D.; Bruner, J.S. y Ross, G. (1976): “The role of tutoring in problem solving”, in *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 16.