

Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza.

Erausquin C., Basualdo M. E., García Labandal L., González D., Ortega G. y Meschman C.

Cita:

Erausquin C., Basualdo M. E., García Labandal L., González D., Ortega G. y 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 en Psicología, XVI (I), 157-174.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/78>

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



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>.

Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza

Mental models and representational systems in Psychology teachers modeling through Teaching Practice

Autores: Erausquin Cristina, Basualdo María Esther, García Labandal Livia, González Daniela, Ortega Gabriela, Meschman Clara. **Colaboradores en recolección y análisis de datos:** López Ariana, Nuevo Martín, Salinas Daniela, Arias Ximena, Malkassian Clara. Proyecto UBACYT P023 2008-2010. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Dir: Mgter C. Erausquin.

Resumen

El trabajo analiza modelos mentales y sistemas representacionales de intervención sobre problemas de la Práctica de Enseñanza en Estudiantes y Docentes del Profesorado de Psicología en Universidad de Buenos Aires. El objetivo es analizar fortalezas y nudos críticos para el desarrollo de competencias en contextos de práctica situada. Marco teórico: *enfoques socioculturales, modelos mentales y cambio educativo, competencias para la enseñanza*. Se administraron 34 *Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Intervención* a profesores formadores y 99 a *profesores de Psicología en formación*, antes y después de las Prácticas de Enseñanza en 2007 y 2008. Con enfoque etnográfico, se realizan análisis cualitativos y cuantitativos de modelos mentales en docentes y de giros entre pre-test y post-test de modelos mentales en estudiantes. Resultados: fortalezas en: *complejidad, perspectivismo de problemas, objetivos, multiplicidad, pertinencia y destinatarios* de intervenciones y nudos críticos en: *hipótesis, historización, conflictos y dilemas éticos, especificidad e inter-agencialidad; herramientas y atribuciones a resultados*.

Palabras clave: competencias, enseñanza, modelos mentales, apropiación.

Abstract

The work analyses mental models and representational systems of intervention in problems of Teaching Practice in students and teachers of Psychology Teaching Apprenticeship at Buenos Aires University. The aim is to analyze strengths and critical knots for development of competences in contexts of situated practice. Theoretic frame: socio-cultural focus, mental models in educational change and competences for teaching. 34 questionnaires about Situated Problems of Interventions were administered to modeled teachers and 99 questionnaires were administered to teachers in modeling, before and after Teaching Apprenticeship in 2007 and 2008. From ethnographic perspective, quantitative and qualitative analyses are made of teacher's mental models and of shifts between pre-test and post-test in student's mental models. Results: strengths in: complexity, perspectivism in situated problems; aims, multiplicity, relevance and addressee of interventions; critical knots in: hypothesis, history, conflicts and ethical dilemma, specificity and inter-agency: tools, and attributions to results.

Keywords: competences, teaching, mental models, appropriation

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

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*", 2004/2007, se presentó en el *Anuario de Investigaciones XV* (2008) de Psicología antecedentes, marco teórico, estrategias metodológicas, instrumentos de recolección y análisis de datos, caracterización de las muestras de estudiantes y profesores y análisis de datos de la indagación desarrollada en el ciclo académico 2007 sobre Prácticas de la Enseñanza y su papel en la formación de Profesores de Psicología de Nivel Medio y Superior de la Universidad de Buenos Aires. Las conclusiones del estudio establecieron que la figura de Profesor de Psicología delineada por los estudiantes del Profesorado de Universidad de Buenos Aires, se vinculaba a la figura del *terapeuta* o *cultivador del otro* como sujeto en crecimiento (Fenstermacher y Soltis, 1999). El proceso de enseñanza pareció vincularse más a la permeabilidad de la acción docente a la demanda del estudiante por conocerse a sí mismo, que a la construcción, apropiación e intercambio de sentidos relevantes en el aprendizaje y la enseñanza de la Psicología. Los giros en los modelos mentales de los *profesores de Psicología en formación*, entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa, resultaban consistentes con los niveles hallados en los *profesores de Psicología formadores* (Erausquin et al., 2007). El obstáculo epistemológico se asociaba a las *representaciones sociales del rol del psicólogo*, de quien se espera algo distinto que la enseñanza de contenidos de una disciplina, así como a las tradiciones consagradas por la *experiencia docente previa* de profesores de Psicología en formación y formadores. En el marco del Proyecto de Investigación "La formación de profesores de Psicología en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata" que tiene como Directora a E. Compagnucci (et al., 2002), se han analizado relaciones entre docentes y alumnos, docentes y contenidos, y alumnos y contenidos en *profesores de Psicología en formación*, utilizando observaciones de clases desarrolladas por los *practicantes* en el contexto de las *prácticas de la enseñanza*, tramo final del proceso formativo en el grado. El análisis de datos establece la significación de "*la reflexión conjunta de practicantes y formadores acerca de la identidad docente como posicionamiento singular, la problematización de los contenidos disciplinares y su secuenciación y jerarquización en la transposición didáctica, la revalorización del proceso formativo vertebrado en el espacio de supervisión y el reemplazo de la búsqueda de técnicas y modelizaciones por la construcción de una actuación docente crítica y creativa*" (Compagnucci et al., 2002 p.9). Se denota, en los docentes observados por los *practicantes*, un desplazamiento de la dimensión pedagógica y una *formalización* - como vaciamiento de sentido - de los contenidos, manifestándose la selección y explicitación en forma

de proyectos áulicos sólo en un tercio de los casos. Se percibe sobrevalorada la interpretación de contenidos desde un ángulo subjetivo por sobre la trasmisión de contenidos disciplinares que proceden de la producción de la comunidad científica en un momento histórico determinado, lo que permanece cristalizado en un *texto* no recreado ni recontextualizado. Se destaca a partir de la indagación, la necesidad de *“abrir nuevos espacios institucionales tanto en la práctica docente como en el trayecto de formación, que posibiliten la reflexión-reconstrucción de la acción, del saber psicológico, [...] a fin de configurar redes de interacción y transformación que permitan un posicionamiento crítico y creativo”* (ibid., p.22), con oportunidades para estudios comparativos entre contextos de formación del Profesorado de Psicología y estudios antes-después de Prácticas de Enseñanza. El Profesorado de Psicología fue creado en Universidad de Buenos Aires, inicialmente en Facultad de Filosofía y Letras, en 1995, y desde 2004, tiene sede en Facultad de Psicología, para estudiantes avanzados y graduados de la Licenciatura en Psicología. La indagación que se presenta sobre *Profesores de Psicología en formación y formadores en el Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, se enmarca en el Proyecto UBACYT P023 *“Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional”*, 2008-2010, dirigido por Mgter. C. Erausquin.

MARCO EPISTÉMICO.

El marco epistémico está basado en el pensamiento de Lev Vygotsky, en los enfoques sobre *acción mediada* (Wertsch,1999); *sistemas de actividad* (Engeström,2001); *comunidad de práctica* (Lave y Wenger,1991) y *tres planos de análisis sociocultural* (Rogoff,1997). Articula *sistemas de actividad y modelos mentales*, aplicados por Rodrigo al estudio del cambio en escenarios educativos, con la construcción de *competencias para la enseñanza* en Perrenoud. *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 *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 intercambio intersubjetivo, 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 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 el desarrollo de la identidad profesional. Engeström (2001), en su concepción del *aprendizaje expansivo*, articula la relación entre microcontexto y macrocontexto en los *sistemas de actividad*, como una 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*, Engeström 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. Reflexionar, esbozar hipótesis y ponerlas a prueba, es lo que Schön denomina una “*conversación reflexiva con la situación*” (1998, p.69). En el proceso de profesionalización, los Profesores de Psicología en

formación y formados lograrán dominio - destreza - y apropiación - hacer propio algo ajeno - de los instrumentos de mediación (Wertsch, 1999), en tanto los artefactos estén disponibles para ser usados y reformulados en las comunidades de práctica situada de contextos educativos (Lave y Wenger, 1991). Dicho proceso traza recorridos en la construcción de competencias generales y específicas para la actividad profesional en diferentes escenarios. Philippe Perrenoud (2003) ha concebido la transformación de saberes en competencias como meta de la educación del siglo XXI. La competencia es una *capacidad estratégica de acción eficaz*, para identificar y resolver problemas (Perrenoud, 2004). Según Tejada Gómez (2005), el Practicum constituye un espacio privilegiado de *socialización profesional*, de intersección entre el ámbito laboral y el formativo. En él los Estudiantes, en el presente estudio del Profesorado de Psicología, se insertan fuera de la Universidad con profesionales, en este caso Profesores de Psicología, en escenarios sociales de trabajo y producción genuina. Las Prácticas del Profesorado son significativas por su potencialidad de constituir dispositivos para cogniciones y experiencias distribuidas en *zonas de desarrollo próximo*, como zonas de interacción y construcción social de conocimientos e identidades.

La formación de profesores de Psicología en el contexto de los desafíos para la formación docente en siglo XXI - El presente trabajo se enmarca en la reflexión sobre los problemas y demandas sociales que, como plantean Tedesco y Tenti Fanfani (2002), inciden en las *tendencias generales de transformación o reproducción del oficio de enseñar* y producen los *nuevos desafíos en la definición del rol docente*. La figura del *maestro-apóstol*, identificada con la vocación de construcción de subjetividad de los ciudadanos de las repúblicas modernas, se sitúa en el contexto de la escuela como *programa institucional* de la modernidad (Dubet, 2003), destinado a la trasmisión de valores trascendentes y universales *más allá del mundo*. Dicha *misión* invistió al maestro de la escuela moderna con la *autoridad moral* para ser portador y trasmisor de valores, lo que lo diferenció del resto de los profesionales y trabajadores en una categoría social con perfil propio, que entró en crisis conjuntamente con la crisis contemporánea de la escuela moderna. El tránsito a la figura del *docente-trabajador-militante* o a la del *maestro-profesional* parecen configurarse en un campo de tensiones propio del contexto histórico-social contemporáneo de la educación. La tensión entre las tres figuras del rol docente - *el apóstol, el trabajador y el profesional* - continúa desplegándose en discursos y prácticas del campo de la educación que, o bien se alzan contra la tradición insistiendo en las competencias técnico-pedagógicas de la profesión, o bien se alzan contra el cientificismo de los especialistas, insistiendo en el particularismo, la vocación, la intuición y la creatividad del oficio. La representación *vocacional* todavía se hace presente en representaciones de docentes y alumnos del profesorado, como *moralizador o constructor de sujetos*, en desmedro de la función del desarrollo de aprendizajes de

los alumnos o de la mejora de la calidad de la enseñanza. El carácter ético-moral de la formación de las nuevas generaciones excede cualquier racionalización radical de corte profesionalista. La secularización del oficio del maestro en la figura del *maestro-trabajador* acompaña los procesos de masificación de puestos de trabajo, de elevación de los niveles de escolaridad media de la población, de deterioro del salario y condiciones de trabajo docente convergen en la pérdida relativa del prestigio del rol, re-situando a la docencia como *trabajo a secas* y contribuyendo a la sindicalización del magisterio. El oficio docente está en las antípodas del trabajo autónomo; el docente es un asalariado en relación de dependencia que necesita participar en la movilización por la defensa y mejora de sus condiciones de trabajo. En síntesis, pese a las transformaciones de las sociedades latinoamericanas contemporáneas, la controversia por la definición dominante del *oficio docente* todavía supone combinaciones variables de esos tres elementos: vocación-apostolado, trabajo asalariado y profesionalidad y lucha por la imposición del principio estructurador dominante en la definición del rol.

Cambios sociales que favorecen y dificultan la transformación del rol docente en las actuales sociedades latinoamericanas -Se pueden destacar una serie de cuestiones que tienen significativa implicación en la transformación del oficio docente (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). Por un lado constituyen *desafíos* que favorecen potencialmente un avance en el proceso de profesionalización, y al mismo tiempo, pueden constituir *obstáculos* poderosos para el avance de dicho proceso, lo que parece depender de cambios en las personas, en grupos e instituciones, y en las políticas que se diseñan para encausar dicha potencialidad en condiciones reales y efectivas.

La evolución de las tecnologías de la comunicación y la información tiene resultados contradictorios sobre la evolución del oficio docente. Las nuevas tecnologías obligan al docente - y constituyen una oportunidad histórica – a constituirse en gestor y organizador de procesos de aprendizaje a través de su papel como movilizador de recursos múltiples.

Los nuevos alumnos y las características sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa. Los niños y adolescentes considerados como sujetos de derecho y el cambio en las relaciones de autoridad en la sociedad, requieren del diseño de mecanismos de participación social y educativa que garanticen el ejercicio de dichos derechos. El maestro tiene que construir, junto con jóvenes y adolescentes, su propia legitimidad, ya que no tiene garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento desde el principio. Por otro lado, los nuevos alumnos son portadores de culturas y modos de pensamiento diferentes a los que han adquirido con legitimidad social en su formación docente y su propia matriz de aprendizaje.

El contexto organizativo/institucional del trabajo docente transita entre sistemas centralizados, cerrados, jerárquicos, con una rígida división del trabajo, extremadamente regulados, y sistemas descentralizados, con autonomía de las instituciones, participación de agentes escolares y extraescolares en todos los niveles de decisión y actividad de la vida social. La actividad del docente contemporáneo es desafiada a ser cada día más relacional en la toma de iniciativas y la asunción de responsabilidades, la evaluación, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la comunicación. Asimismo, asoma a la vez el riesgo de una institución que se torna aun más primaria y pre-burocrática en su función de garantizar *lo mínimo* en materia de condiciones para la inclusión. Por otra parte, la exigencia de trabajar en equipo choca fuertemente con la

idea de autonomía individual en la sala de clase, contradictoriamente asociada a un alto nivel de regulación y control burocrático de sus actividades, que articula el anonimato con el reglamentarismo.

La heterogeneidad del alumnado y la complejidad del proceso educativo convocan a un trabajo articulado entre docentes de diferentes etapas y con otros agentes profesionales. Y, asimismo, el desarrollo de la capacidad para trabajar en equipo es una exigencia creciente para los alumnos, cada vez más requerida por el mercado de trabajo y/o por el ejercicio de la ciudadanía. Se producen dos fenómenos: la *polarización* y la *heterogeneización* del campo docente entre modelos típicos situados en los extremos y particularismos que aumentan la segmentación del mercado de trabajo docente. Polarización entre docentes que, por un lado, como *analistas simbólicos* identifican, definen y resuelven problemas nuevos movilizandolos múltiples recursos, a través de la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación y la colaboración, y, por el otro, docentes que realizan *servicios de persona a persona*, con tareas simples y repetitivas, cobrando en función de horas trabajadas, supervisados estrechamente y sin demasiada formación.

Los cambios de las teorías pedagógicas y las representaciones sociales sobre el rol docente. La percepción de los fines de la educación y del rol del maestro se han diversificado y complejizado. La escuela es una institución multifuncional y cada vez se espera más de ella. Es probable que en una comunidad escolar, no todos sus miembros compartan la misma visión sobre los objetivos prioritarios de una *buena escuela*.

Investigaciones realizadas sobre las funciones de la educación y la definición del rol

docente en tres sociedades latinoamericanas -Las encuestas realizadas por IPEE_UNESCO en Uruguay, Perú y Argentina (Tedesco y Tenti Fanfani, 2000) analizan lo que los maestros definen como funciones prioritarias de la educación y su propio rol profesional. Frente a la invitación a elegir los dos *fines más importantes* y los dos *menos importantes* de la educación, el 61% eligió *desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico*; el 45% *preparación para la vida en sociedad*; y el 28% eligió *transmisión de conocimientos actualizados y relevantes*, a la vez que sólo el 13% de docentes se pronunció por la *formación para el trabajo*. La crítica a la educación *bancaria* y al aprendizaje *memorístico* y superficial promovido por las pedagogías más tradicionales, ha dado lugar al énfasis en el desarrollo de facultades complejas como la creatividad y el espíritu crítico, modo hegemónico de ver las cosas de la educación por los docentes latinoamericanos. Pero este cambio, si va de la mano de una desvalorización de la educación como apropiación de conocimientos y capital cultural, puede tener consecuencias empobrecedoras en la definición del rol. La creatividad no es mágica, tiene que estar acompañada por la apropiación de aquellas herramientas de pensamiento y de acción que los hombres han desarrollado, acumulado y transmitido a lo largo de la historia. El saber acumulado tiene esta virtud: no sólo es conocimiento, sino también método, estrategia, instrumento, recursos para criticar y superar lo dado. El cuestionario aplicado en Argentina, Perú y Uruguay ofrecía dos definiciones del rol docente: el docente como *transmisor de cultura y conocimiento* y el docente como *facilitador del aprendizaje de los alumnos*. La preferencia de los docentes argentinos se orientó decididamente (72,8%) hacia el segundo término de la opción, lo que indica subvaloración de la transmisión cultural a las nuevas generaciones y desdibuja la especificidad del rol.

Profesionalización y capacitación docente. Tedesco (IIPE) apunta a ideas-fuerza para el *diseño de políticas integrales* con el objeto de no convertir al docente ni en una *víctima* del sistema ni en un *culpable* del deterioro de la educación o de los mediocres resultados de aprendizaje. Se centra en el análisis de las condiciones sociales para la construcción de un docente guía, modelo, punto de referencia necesario - no exclusivo - del *aprender a aprender*, objetivo central de la educación del futuro (Delors, 1996) lo que a la vez requiere y supone un cambio importante en las metodologías de la enseñanza y en el oficio docente. En ese trabajo, subraya un conjunto de *tensiones que subyacen a las crisis y transformaciones pendientes en la definición del rol docente:*

- a. la idea del docente como responsable de la formación integral de la personalidad del alumno versus la idea del docente como responsable del desarrollo cognitivo;
- b. el docente como trasmisor de información y conocimientos ya elaborados versus el docente como guía experta del proceso de construcción del conocimiento del alumno;
- c. el docente como profesional autónomo, creativo y responsable de los resultados de su trabajo versus el docente como ejecutor de actividades diseñadas externamente;
- d. el docente éticamente comprometido con la difusión de determinados valores versus el docente como funcionario burocrático que se desempeña de acuerdo con reglas formales prescriptas.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La delimitación efectuada en el presente trabajo sobre narrativas de modelos mentales se fundamenta en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo 1994, 1997, 1999, Rodrigo y Pozo, 2001) aplicadas al ámbito educativo y se vincula, también, a trabajos de análisis de sistemas de apropiación de competencias para la enseñanza (Perrenoud, 2003). Tomando el diagnóstico realizado por Erausquin et al. (2003), se caracterizó la *unidad de análisis* y se realizó la construcción conceptual del referencial para interpretar la información ofrecida por los estudiantes. Se delimitaron figuras dinámicas y complejas de acuerdo a una orientación cognitiva articulable con la conceptualización de *modelos mentales sobre una situación-problema a analizar y resolver*. En la conformación de la unidad de análisis se distinguen cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto de intervención/ actuación del rol docente; b. intervención del profesor de psicología; c. herramientas utilizadas en la intervención/ actuación del rol; d. resultados de la intervención/ actuación del rol y atribución de causas o razones a los mismos (Erausquin et al. 2004, 2005, Basualdo et al. 2004). En cada una de las dimensiones, se despliegan *ejes*, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones que fueron identificadas en el *proceso* de las prácticas de enseñanza del profesor de Psicología en nuestro contexto. En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco *indicadores* que implican diferencias cualitativas de los modelos mentales, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica. Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes

para todos los ejes, ni están implicados en una *jerarquía representacional genética*, en el sentido potente del término (Wertsch, 1991). Es un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos (*Anuario XV*, 2008). Los instrumentos para la recolección de información y las categorías de análisis que fueron utilizadas en la indagación sobre *psicólogos en formación, psicólogos recientemente egresados, psicólogos y docentes en escuelas, y tutores y docentes de la práctica profesional en Psicología*, entre 2003 y 2006, y en la indagación sobre la construcción del conocimiento profesional de *formadores de la práctica y tutores de primer ciclo y de formación profesional* en diferentes carreras de universidades estatales y privadas del país en 2007, han sido re-contextualizados y adaptados para la indagación sobre *Profesores de Psicología en formación y formadores* en comunidades de aprendizaje de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Los datos que se analizan en el presente trabajo fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas, *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología*, administrado a Profesores de Psicología en Formación, al inicio y al cierre de la cursada de “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza”, en abril y en diciembre de 2007 y 2008, y a los Docentes de la asignatura. Se ha seleccionado una muestra de 99 estudiantes y una muestra de 38 cuestionarios a docentes 2007-2008, de 11 comisiones de Trabajos Prácticos de la asignatura.

Estructura de las variables consideradas: resultados de los análisis factoriales

La identificación del modelo, como se sabe, es una de las operaciones más importantes para su verificación. La aplicación empírica del análisis factorial exploratorio, en esta indagación, se propone identificar constructos o dimensiones subyacentes significativas, a través del estudio de la covariancia entre las respuestas de los Profesores de Psicología en Formación. Los siguientes análisis factoriales tienen el propósito de sintetizar los valores obtenidos en las distintas variables para expresarlos en función de las dimensiones visualizadas por los sujetos de la investigación como unidades funcionales subyacentes y poder explicar las diferencias halladas entre los *Profesores de Psicología en formación* en términos de dimensiones identificadas empíricamente. Ha parecido conveniente analizar la estructura del conjunto de ítems que forman los bloques de las variables: Situación problema, Intervención, Herramientas y Resultados con el objeto de investigar las posibles correlaciones entre ellas e identificar, en último término, el *sistema representacional* al que se refieren los sujetos de la investigación. Este análisis nos permitió conocer la estructura interna del conjunto de ítems que hemos utilizado con la finalidad de comprobar su confiabilidad empírica más allá de la validez lógica del contenido que pueda tener el instrumento elaborado expresamente para esta investigación. El análisis factorial efectuado sobre los bloques de variables es de dos tipos:

análisis de componentes principales y análisis factorial por el método de rotación varimax. Los resultados de dichos análisis acuerdan en definir cinco (5) factores en el Pre-Test y cuatro (4) en el Post-Test. (Ver Tablas I y II en Anexo). Estos factores implican mayor confiabilidad de la medida.

a) Factores Pre-Test Estudiantes 2007-2008

Los Estudiantes 2007-2008 identifican cinco dimensiones claramente diferenciadas, en el Pre-Test. El factor (1) **Situación-Problema que se le plantea al Profesor de Psicología en un Contexto Educativo** se presenta nítido y de una gran coherencia interna. Identifica los ítems y articula las habilidades cognitivas referidas a la *Ubicación del problema* (SitPro7); a la *Causalidad del problema* (SitPro5); a la *Historia del problema* (SitPro4); a la *Perspectiva del problema* (SitPro6); a la *Explicitación del problema* (SitPro2); y a la *Complejidad del problema* (SitPro1). Se puede afirmar que saber *ubicar el problema*, se asocia conceptualmente tanto con saber *sus causas, su historia, poder tomar perspectiva del problema, explicarlo y manifestar su complejidad*.

El factor (2) **Orientación de la Acción Docente y sus Herramientas**, muestra claridad y coherencia interna. Identifica *Objetivos de la Acción Docente* (Inter4); *Orientación de las Acciones* (Inter6); *Complejidad de las Acciones* (Inter2); *Pertinencia y Especificidad de las Herramientas* (Herr2); y *Multiplicidad de herramientas* (Herr1). El factor (3) **Actores y su implicación en la Intervención Pedagógica** identifica el *actuar estratégico: Agencia* (Inter3); *Decisión* (Inter1); *Destinatarios de la acción pedagógica* (Inter5) e *Implicación con el problema y la intervención* (Inter8).

El factor (4) **Especificidad de la Enseñanza de la Psicología** presenta nítidamente una articulación de las habilidades cognitivas referidas específicamente a la actuación del Profesor de Psicología: *Situación-problema de la Enseñanza de la Psicología* (SitPro3) y *Pertinencia y Especificidad de la intervención pedagógica* (Inter7).

El factor (5) **Resultados y sus atribuciones** identifica la *Multiplicidad de atribuciones* (Res1) articulada con la *Consistencia de resultados y atribuciones con problemas e intervenciones* (Res2). El análisis factorial realizado arrojó los resultados que pueden verse en la Tabla I del Anexo.

b) Factores Post-Test Estudiantes 2007-2008

Los Estudiantes 2007-2008 identifican cuatro dimensiones diferenciadas, en el Post-Test.

El factor (1) **Situación-Problema que se le plantea al Profesor de Psicología mediada por su Implicación en el Contexto Educativo** identifica la *Ubicación del problema* (SitPro7); *Causalidad del problema* (SitPro5); *Historia del problema* (SitPro4); *Perspectiva del problema* (SitPro6); *Explicitación del problema* (SitPro2); *Complejidad del problema* (SitPro1) e *Implicación con el problema y la intervención* (Inter8).

El factor (2) **Acción Pedagógica, mediada por los Actores y las Herramientas**, identifica *Agencia* (Inter3); *Decisión* (Inter1); *Destinatarios de la acción pedagógica* (Inter5); *Orientación de las Acciones* (Inter6); *Complejidad de las Acciones* (Inter2); *Multiplicidad de herramientas* (Herr1).

Además de evidenciar la consistencia interna del instrumento, los resultados, como se puede ver en Tabla II, identifican las habilidades cognitivas referidas al *actuar estratégico*.

El factor (3) **Especificidad de la Enseñanza de la Psicología, mediada por los Problemas, las Acciones y las Herramientas**, identifica el conocimiento de la *Situación-problema de la Enseñanza de la Psicología* (SitPro3); el actuar con *Pertinencia y Especificidad de la intervención pedagógica* (Inter7) y aplicar con *Pertinencia y Especificidad las Herramientas* (Herr2). Presenta nítida articulación de las habilidades cognitivas del Profesor que enseña específicamente Psicología.

El factor (4) **Resultados y sus atribuciones**, identifica la *Multiplicidad de atribuciones* (Res1) articulada con la *Consistencia de resultados y atribuciones con problemas e intervenciones* (Res2). El análisis factorial realizado arrojó los resultados que pueden verse en la Tabla II del Anexo.

En el Post-Test, los Estudiantes presentan sistemas representacionales mejor articulados y más complejos, que vinculan componentes mediados y mediadores de diferentes dimensiones. Ello refleja una mayor apropiación de la interdependencia e interacción entre los componentes y las dimensiones, con consistencia lógica y entrelazamiento contextual. Por lo cual, después de haber cursado la asignatura, la perspectiva resulta más *sistémica* en el Post-Test que en el Pre-Test.

Se establecen las siguientes conclusiones derivadas de los análisis factoriales realizados:

- . Se evidencia el grado de confiabilidad en los instrumentos de medida elaborados y utilizados expresamente para esta investigación.
- . Todos los sujetos, más allá de sus diferencias presentan una estructura representacional muy semejante.
- . Cada uno de los factores resultantes del conjunto de ítems elaborados para conocer las representaciones de los Profesores de Psicología en formación, posibilitan avances conceptuales que permiten una explicación más acabada de las variables relevantes en la presente investigación.

ANÁLISIS DE DATOS EN ESTUDIANTES DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DEL

PROFESORADO DE PSICOLOGÍA 2007-2008: TOTALES - CON - SIN EXPERIENCIA (ver Anexo):

A) SITUACION PROBLEMA. Eje 1. “De la simplicidad a la complejidad en el análisis del

problema”. La mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (4) *recorta problemas complejos con interrelación entre factores y dimensiones*, tanto en el Pre-Test (45,5%), como en el Post- Test (61,6%). En el Pre-Test, el 33,3% *enuncia* (3) *un problema complejo, multidimensional*, mientras el 22,2% lo hace, en el Post-Test. Entre los Estudiantes Sin Experiencia Docente, en el Post-Test, desaparecen las respuestas (1) *hay superposición o confusión de problemas* (2,6 % en Pre-Test) y (2) *enuncia un problema simple, unidimensional* (5,3% en Pre-Test). Entre los Docentes de Prácticas de Enseñanza, los porcentajes de respuestas estadísticamente significativos se sitúan

en el indicador (4) (52,6%), en el indicador (5) *el problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones*, (42,1%). **Eje 2. “De la descripción a la explicación del problema”**. La mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (3) *menciona inferencias más allá de los datos* (Pre-Test, 54,5% y Post-test, 50,5%). En el Pre-Test, 2% de estudiantes (5) *menciona diversas combinaciones de factores en interrelación* mientras que, en el Post-test, lo hace el 8,1%. Entre los Estudiantes Sin Experiencia Docente, la mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (3) pero la diferencia muy significativa está entre el Pre-Test (61,5%) y el Post- Test (46,2%), mientras que entre los Estudiantes Con Experiencia Docente, no se observan giros significativos. Entre los Docentes de Prácticas de Enseñanza, los porcentajes significativos se sitúan en el indicador (4), 57,9% y en el indicador (3), 28,9%. **Eje 4. “Historización a través de mención de antecedentes históricos”**. La mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (1) *ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema* (34,3%, en el Pre-Test y 35,4%, en el Post-Test). En el Pre-Test, el 28% de estudiantes (2) *menciona un antecedente del problema*, mientras que en el Post- Test lo hace el 36,4%. Entre los Estudiantes Sin Experiencia Docente y entre los Estudiantes Con Experiencia Docente, no hay diferencias significativas entre Pre-Test y Post-Test. Entre los Docentes de Prácticas de Enseñanza, los porcentajes de respuestas estadísticamente significativos se sitúan en el indicador (1) (31,6%) y en el indicador (4) *diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí* (28,9%). **Eje 6. “Del realismo al perspectivismo en el análisis del problema”**. La máxima concentración de respuestas se sitúa en el indicador (4) *perspectivismo en la descentración de una sola perspectiva* (38,4%, en Pre-Test y 49,5%, en Post-Test). Entre los Estudiantes Sin Experiencia Docente, en el Pre-Test, la mayor concentración se sitúa en el indicador (3) *la creencia o la duda de la única perspectiva se basa en el conocimiento científico, más allá del “sentido común”* (36,8%) mientras que en el Post- Test se sitúa en el indicador (4) (55,3%). Entre los Estudiantes Con Experiencia Docente, el 23%, en el Pre-Test, se sitúa en el indicador (2) *da una sola perspectiva del problema, como si fuera la “realidad”* mientras que el 14,8% lo hace en el Post-Test. Entre los Docentes de Prácticas de Enseñanza, los porcentajes de respuestas estadísticamente significativos se sitúan en el indicador (4) *perspectivismo en la descentración de una sola perspectiva* (57,9%). **Eje 7. “Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad con conflictos y dilemas éticos”** La máxima concentración de respuestas se sitúa en el indicador (4) *se combinan factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos intra e intersistémicos* (46,5%, en el Pre-Test y en el Post-Test), sin giros significativos entre las dos tomas en ninguno de los indicadores. Entre los Estudiantes Sin Experiencia Docente, el 23,7%, en el Pre-Test, indican (2) *tendencia a la personalización del problema, más allá de factores estructurales*,

mientras que el 15,8% lo hace en el Post-Test. Entre los Estudiantes Con Experiencia Docente, se visualiza un leve aumento (26,2%, en el Pre-Test y 32,8%, en el Post- Test), en el indicador (3) *menciona combinación de factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades*. Entre los Docentes de Prácticas de Enseñanza, los porcentajes de respuestas estadísticamente significativos se sitúan en el indicador (4) (52,6%) y en el indicador (5) *combinan factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos intra e intersistémicos, con dilemas éticos y entrelazamientos institucionales* (23,7%).

B) INTERVENCIÓN PROFESIONAL DEL PROFESOR DE PSICOLOGÍA. Eje 2. “De lo simple a lo complejo en las acciones”. La mayor concentración de porcentaje de respuestas se sitúa en el indicador (4) *enuncia acciones articuladas con dimensiones diferentes del problema*, tanto en Pre-Test, (53,5%) como en Post-Test, (57,6%). En Pre-Test, el 30,3% de los estudiantes (3) *enuncia acciones puntuales sin articulación entre sí* mientras que en Post-Test, lo hace el 18,2%. Entre los Estudiantes Sin Experiencia Docente, se encuentra el giro en el indicador (4), el 50%, en Pre-Test, y 57,9%, en Post-Test, mientras que el 5,3% se sitúa en el indicador (5) sólo en Post-Test. Entre los Estudiantes Con Experiencia Docente, el giro significativo se visualiza en indicador (3), sin diferencias con relación al conjunto. Entre los Docentes de las Prácticas de Enseñanza, los porcentajes de respuestas estadísticamente significativos son 63,2%, en (4); 18,4%, en (3) *se indican acciones puntuales sin articulación entre sí* y 15,8%, en (5). **EJE 3. “Un agente o varios en la intervención”.** La mayor concentración de de respuestas se sitúa en el indicador (4) *actuación del Profesor de Psicología y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención*, tanto en el Pre-Test, (47,5%) como en el Post-Test (45,5%). En el Pre-Test, el 33,3% de los estudiantes indica (3) *actuación de el solo agente: el Profesor de Psicología*, mientras que en el Post-Test, lo hace el 40,4%. En el Pre-Test, el 15,2% indica (5) *actuación del Profesor de Psicología y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención*, mientras que el 10,1% lo hace en el Post-Test. Entre los Estudiantes Sin Experiencia Docente, la mayor concentración de respuestas se sitúa en Pre-Test en indicador (4), (Post-Test, 31,6%), situándose la mayor concentración de respuestas en Post-Test en indicador (3), con 55,3% (Pre-Test, 39,5%). Entre los Docentes de las Prácticas de Enseñanza, los porcentajes de respuestas estadísticamente más significativos son: 47,4%, en (4); 28,9%, en (5) y el 23,7%, en (3). **EJE 4. “Objetivos de la intervención”.** En el Pre-Test, la mayor concentración de respuestas (48,5%) se sitúa en el indicador (3) *las acciones están dirigidas a un objetivo único*, (33,3%, en el Post-Test). En el Post-Test, la máxima frecuencia (38,4%) se sitúa en el indicador (4) *hay diferentes objetivos articulados antes de la intervención* (37,4%, en el Pre-Test). El 4% de los estudiantes, en el Pre-Test, indica (5) *diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención*, mientras

el 10,1% lo hace en el Post-Test. Entre los Estudiantes Sin Experiencia Docente, el giro significativo se presenta en el indicador (4), del 31,6%, en Pre-Test, al 47,4%, en Post-Test. En el Post-Test, entre los Estudiantes Con Experiencia Docente, la mayor concentración (32,8%), se sitúa en el indicador (4), (41%, en el Pre-Test). En Post-Test, aumentan las respuestas en indicador (1) *no se enuncian objetivos*, de 9,8% en Pre-Test al 16,4%, y aparece el indicador (2) *se enuncian confusamente objetivos* sólo en Post-Test (6,6%). Aumentan las respuestas en el indicador (5) *hay diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención* del 6,6%, en el Pre- Test al 13,1% en el Post- Test. Entre los Docentes de las Prácticas de la Enseñanza, los porcentajes de respuestas estadísticamente significativos son: 57,9%, en el indicador (4) y 36,8%, en (3), no presentándose respuestas en el indicador (5).

EJE 5. “Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales”. La mayor concentración de respuestas de los estudiantes, tanto en el Pre-Test (39,3%) como en el Post-Test (36,4%), se sitúa en el indicador (3) *enuncia acciones sobre sujetos individuales y/o tramas vinculares y/o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo*. En el Pre-Test, el 32,3% de los estudiantes enuncia (4) *acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculares o/y dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados*, mientras que el 28,3% lo hace en el Post-Test; y el 3% de los estudiantes, en el Pre-Test, enuncia (5) *acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculares, o/y dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto*, mientras que el 9,1% lo hace en el Post-Test. Entre los Estudiantes Sin Experiencia Docente se presenta el giro significativo en el Pre-Test, de 18,4% y en el Post-Test, de 36,8%. Al cierre, la máxima concentración de respuestas se ubica en indicador (4) y el giro significativo en (2) *enuncia acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente*, con 18,4%, en Pre-Test, y 29,5%, en Post-Test. En el Pre-Test, entre los Estudiantes Con Experiencia Docente, la mayor concentración de respuestas se sitúa en indicador (4) (41,0%), mientras en el Post-Test, la mayor concentración (42,6%) se sitúa en indicador (3). Entre los Docentes de las Prácticas de Enseñanza, los porcentajes de respuestas estadísticamente significativos son: 50% de respuestas en (4) y 10,5% en (5).

Eje 7. “Pertinencia de la intervención con relación al problema y especificidad del rol profesional”. En el Pre-Test, la mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (3) *la intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol de Profesor* (51,5%) y, en el Post-Test, 57,6%. En el Pre-Test, y en el Post-Test, el 24,2% de los estudiantes indican (4) *la intervención es pertinente con relación al problema y se realiza desde la especificidad del rol de Profesor de Psicología, con alguna referencia al marco teórico o a modelos de trabajo en el campo de la Enseñanza de la Psicología*. Sólo en el Post-Test, el 2% indica (5) *la perspectiva del Profesor de*

Psicología en la intervención es contrastada y articulada con la de otros agentes profesionales para la gestión de su resolución. Entre los Estudiantes Sin Experiencia Docente, se observa un aumento significativo del indicador (4), de Pre-Test (15,8%) a Post-Test, (28,9%), mientras entre los Estudiantes Con Experiencia Docente, es del indicador (3): Pre-Test, (42,6%) a Post-Test, (55,7%). Entre los Docentes de las Prácticas de Enseñanza, los porcentajes de respuestas estadísticamente significativos son: 42,1% tanto en el indicador (3) como en (4). **EJE 8. “Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención”.** En el Pre-Test, la mayor concentración de respuestas (51,5%) se sitúa en el indicador (4) *implicación del relator con la actuación del Profesor de Psicología, con distancia y objetividad*, y el 55,6%, en el Post-Test. En el Pre-Test, el 1% de los estudiantes señala (5) *implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación del Profesor de Psicología y apertura a posibles alternativas*, mientras que el 9,1% lo hace en el Post-Test. En el Pre-Test, el 35,4% de los estudiantes indica (3) *des-implicación con la actuación del Profesor de Psicología o sobre-implicación/confusión con la actuación del Profesor de Psicología*, mientras que el 28,3% lo hace en el Post-Test. Entre los Estudiantes Sin Experiencia Docente, el indicador (4) se incrementa significativamente del 50%, en el Pre-Test, al 63,2%, en el Post-Test. No se observan diferencias significativas con relación al conjunto en los Estudiantes Con Experiencia Docente. Entre los Docentes de las Prácticas de Enseñanza, los porcentajes de respuestas estadísticamente significativos son: 78,9%, en (4) y 15,8%, en (3).

C) HERRAMIENTAS. Eje 1. “Una o varias herramientas vinculadas a una o varias dimensiones del problema y de la intervención”. Concentra el mayor porcentaje de respuestas el indicador (3) *menciona varias herramientas vinculadas con una sola dimensión del problema o menciona una sola herramienta vinculada con diferentes dimensiones del problema*, aunque disminuye entre el inicio y el cierre de las prácticas (43,4%, en el Pre-Test, y 35,4%, en el Post-Test). El indicador (2) *menciona una sola herramienta vinculada con una sola dimensión del problema*, aumenta de 20,2%, en el Pre-Test, a 29,3%, en el Post-Test. Aparece, en el Post-Test, el indicador (5) *menciona múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto* (3%). Las respuestas de Estudiantes Sin Experiencia Docente presentan diferencias significativas entre Pre-test y Post-Test, en el indicador (3), de 52,6% a 31,6%, y el indicador (2) de 10,5% a 31,6%, mientras que las respuestas de Estudiantes Con Experiencia Docente no presentan giros significativos entre Pre-Test y Post-Test, apareciendo en Post-Test el indicador (5) en un solo caso (1,6%). El mayor porcentaje de respuestas de los Docentes de las Prácticas de Enseñanza se sitúa en indicador (4) *menciona varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema* (42,1%); indicador (3) el 31,6% e indicador (5) el 13,2%.

D) RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN DEL ÉXITO O FRACASO A CAUSAS O CONDICIONES. Eje 2.

“Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención”. En el indicador (3) *menciona resultado/s sin atribución, y los resultados son ponderados con sentido de realidad con relación al problema y la intervención*, se concentra el mayor porcentaje de respuestas, en Pre-Test, el 51,5% y en Post-Test el 42,4%. El 21,2% de los estudiantes, en Pre-Test, menciona (4) *resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad*, mientras en Post-Test lo hace el 30,3%. El aumento en el indicador (4), de 15,8%, en Pre-Test, a 36,8%, en Post-Test, y la disminución en el indicador (3), de 55,3%, en Pre-Test, a 39,5%, en Post-Test, es significativo sólo en Estudiantes Sin Experiencia Docente. En Estudiantes Con Experiencia Docente no hay diferencias significativas entre Pre-Test y Post-Test. En los Docentes de las Prácticas de Enseñanza, los porcentajes de respuestas estadísticamente significativos se presentan en: indicador (4), 55,3%; (3), 21,1% y (2) *no se menciona atribución, pero el resultado es consistente con el problema y con la intervención*, 15,8%.

CONCLUSIONES. A modo de reflexión y apertura de líneas de indagación e intervención.

El análisis de datos realizado en el presente estudio permite confirmar las *fortalezas* del proceso de profesionalización del Profesorado de Psicología indicadas en la publicación mencionada (Erausquin et al. 2008) en *ejes y dimensiones* en los que se hallan giros significativos entre el inicio y el cierre de la asignatura, que apuntan a un enriquecimiento en los modelos mentales de intervención profesional de los profesores de Psicología en formación. También se confirman la existencia de *nudos críticos*, en otros ejes y dimensiones del proceso con ciclos de reproducción o estancamiento en los modelos mentales de intervención/práctica docente, debido a tensiones u obstáculos sobre los cuales se ha comenzado a profundizar la indagación - lo que es necesario continuar -, a fin de co-diseñar intervenciones pedagógicas apropiadas. Se detectan *diferencias significativas* en diversos ejes y dimensiones, entre Estudiantes con Experiencia Docente y Estudiantes sin Experiencia Docente previa a las Prácticas de Enseñanza del Profesorado, más acentuadas en la cohorte de 2008, aunque en una dirección similar a la que se señalaba en la publicación mencionada (2008).

Fortalezas:

* Los estudiantes de las Prácticas de la Enseñanza de Psicología recortan y analizan problemas complejos en el contexto educativo, interrelacionando actores, dimensiones y factores en su análisis de sistemas articulados y esa habilidad parece desarrollarse entre el inicio y el cierre de la asignatura. El tránsito por la experiencia de las prácticas de enseñanza parece favorecer la lectura de fenómenos educativos complejos en la articulación de sus componentes, desapareciendo explicaciones simples y unidimensionales de las situaciones-problema que se hallaban en el Pre-test en los *profesores en formación* sin Experiencia Docente.

- * Entre el inicio y el cierre de la asignatura se incrementa el perspectivismo en el análisis de los problemas y la posibilidad de descentrarse de una perspectiva única en su entendimiento, con un ligero aumento de la aptitud para analizar y evaluar distintas perspectivas para el análisis y resolución de problemas (Ver Anexo). Este enriquecimiento es más nítido en los estudiantes sin Experiencia Docente previa a las prácticas, se vincula al reconocimiento de la complejidad del fenómeno educativo y a la multidireccionalidad de relaciones causales, pero en los estudiantes con Experiencia Docente aumenta más significativamente el análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver los problemas al cierre de la asignatura.
- * La mayoría de los estudiantes acentúa al cierre de la práctica la intervención con acciones múltiples y diversas, vinculadas con diferentes dimensiones del problema, logrando algunos articularlas en un proceso de intervención en el Post-test, con un nítido avance en los estudiantes sin Experiencia Docente previa.
- * Se enriquecen en el Post-Test la pertinencia de la intervención con relación al problema y la especificidad del rol del Profesor en la intervención, en el conjunto de los “profesores de Psicología en Formación”. En los Estudiantes Sin Experiencia Docente se halla un notable enriquecimiento en la especificidad y el sentido de la Enseñanza de la Psicología en la intervención docente
- * Al cierre de las prácticas, la mayoría de las respuestas da cuenta de objetivos múltiples elaborados antes de la intervención y en mayor medida que al inicio; algunos pueden articularlos antes, durante y después de la intervención, pero el incremento es muy leve para el conjunto de Estudiantes. Esta posibilidad se vincula al desarrollo de una competencia de planificación y anticipación de acciones pedagógicas en relación a metas.
- * Al cierre de las prácticas, la mayoría de las respuestas da cuenta de implicación, compromiso y distancia con objetivación en la relación del *profesor de Psicología en formación* con el problema y la intervención, con un ligero incremento con relación al inicio, y un aun más significativo enriquecimiento en la habilidad para desarrollar una perspectiva crítica de la intervención observada, contextualizarla e incluso imaginar alternativas pedagógicas. (Ver Anexo).
- * Se halla un enriquecimiento, incipiente, en las *unidades* de la intervención. Se mantienen en el Post-Test – con relación al Pre-test - las respuestas de intervenciones dirigidas exclusivamente sobre un solo destinatario de la actividad: el alumno, el grupo de clase o el dispositivo institucional, predominando el grupo de clase o el alumno individual, sin embargo, aumenta la acción simultánea y articulada sobre diferentes destinatarios - alumno, grupo de clase, dispositivo institucional - ponderada en función del contexto de intervención. Hay diferencias significativas entre estudiantes con y sin experiencia docente previa, con enriquecimiento significativo en la aptitud de estos últimos para incluir en el modelo de intervención diferentes destinatarios de un modo articulado (Ver Anexo).

Nudos críticos:

- * Las respuestas no presentan diferencias significativas en el pasaje de la descripción a la explicación y de lo implícito a lo explícito entre el inicio y el cierre de las prácticas de enseñanza. El conjunto de los estudiantes mencionan mayoritariamente inferencias más allá de los datos, tanto al inicio como al cierre, aunque en el Post-Test lo hacen desde una mirada específica del rol docente, lo cual representa un crecimiento desde el punto de vista cualitativo, pero no se incrementa la formulación explícita de hipótesis para analizar el problema

entre el inicio y el cierre. Como se sostuvo en otros trabajos (Erausquin et al. 2006), la posibilidad de formular hipótesis explicativas sobre problemas en contexto educativo enriquece la fundamentación de las acciones, la explicitación de los objetivos y la evaluación de los resultados.

* Para los docentes, el registro de los antecedentes en el proceso de aprendizaje de los alumnos resulta relevante para comprender la construcción de conocimientos que realizan. Por ello, la historización debería ser un elemento clave para la evaluación. La dificultad de los estudiantes para lograr un nivel de historización con registro, ponderación y jerarquía de los antecedentes, que se acentúa en el Post-test, probablemente se vincule a la naturalización del problema y al recorte de una situación acotada al momento puntual de la intervención. En este eje, se presentan nudos críticos también en el proceso de profesionalización de Psicólogos, que han sido relacionados en otros trabajos (id.2006) con la urgencia e inmediatez con que es planteada y derivada la demanda al Psicólogo en diferentes espacios, y – tanto en profesores como en psicólogos - con la fractura que en materia de historicidad, memoria y aprendizaje a partir de la experiencia, parece evidenciarse en nuestro contexto socio-histórico-cultural (Erausquin et al., 2007).

* Entre el inicio y el cierre de las prácticas de enseñanza, disminuyen las respuestas con intervenciones en cuyo diseño o ejecución convergen más de un agente; la intervención es del docente de modo unilateral de manera más significativa en el Post-Test que en el Pre-test. Disminuye la consulta a otras instancias o la participación de otros agentes en la intervención. En el rol de practicante, no se halla articulación de las acciones con el profesor de Psicología que se observa, a quien se entrevista, o en cuya presencia se da la clase. La comunidad de aprendizaje es la de la comisión de trabajos prácticos que sostiene, contiene y contribuye a formular estrategias adecuadas para la acción pedagógica, pero no interactúan diferentes agentes escolares. El trabajo en equipo en contexto educativo parece obstaculizado o invisibilizado, aun en situaciones de implicación y compromiso con la práctica. Se hallan indicios del impacto de la práctica de enseñanza en materia de apropiación del rol docente, aunque de un modo unilateral - solo con su responsabilidad en el aula, anónimo, invisibilizada la institución como sistema de actividad - en los Estudiantes sin Experiencia Docente. Tal vez por la complejidad de los dispositivos de enseñanza y aprendizaje involucrados, el intercambio de experiencias, la inter-consulta entre docentes de diferentes asignaturas, o docentes y directivos, disminuye al cierre de la experiencia de la práctica de enseñanza. Si esa presencia es mayor en el Pre-test, es que son mayormente intervenciones de psicólogos, ocupando el rol de orientador escolar, más que el de Profesor de Psicología, al inicio de la asignatura.

* Al cierre de las Prácticas de Enseñanza, aumentan las respuestas que aluden a una sola herramienta, vinculada a una sola dimensión del problema y de la intervención o los que no mencionan ninguna herramienta. La mayor frecuencia en el Pre-test de herramientas multidimensionales, diversas y heterogéneas se vincula a que al inicio la intervención es la de un psicólogo profesional, ocupando el rol de orientador escolar. En cambio, en el Post-test, las herramientas únicas parecen reflejar una necesidad de apropiarse de mediadores más bien emblemáticos, como baluartes defensivos o identificatorios del rol docente, frente a la novedad y complejidad de problemas y el desafío de las conceptualizaciones a construir. (Ver Anexo)

* Al cierre de la asignatura, la mayoría de las respuestas aluden a un resultado consistente con el problema y con la intervención pero sin atribución y aumentan ligeramente las respuestas que mencionan resultado y atribución y son consistentes con el problema y la intervención, pero la diferencia alcanza significatividad sólo en Estudiantes sin Experiencia Docente, no en Estudiantes con Experiencia Docente (Ver Anexo).

Como fue mencionado en el *Anuario XV de Investigaciones de Psicología* (Erausquin et al. 2008), Fenstermacher y Soltis (1999) presentaron tres enfoques de la enseñanza a través de tres figuras prototípicas del profesor: la del *ejecutivo*, la del *terapeuta* y la del *liberador*. La figura del Profesor de Psicología que dibujan los modelos mentales de los estudiantes del Profesorado de Psicología de Universidad de Buenos Aires, de acuerdo al presente estudio, se vincula, más que a ninguna otra, a la figura del *terapeuta* o *cultivador del otro* como sujeto en crecimiento y auto-realización, lo que confirma y acentúa la perspectiva que fue desplegada en la aludida publicación. El conocimiento de la disciplina parece desdibujarse, incluso en su potencialidad de transformación liberadora de los sujetos de la educación. El análisis de los resultados posibilitó hallazgos compatibles con lo que Brusilovsky y Cabrera (2005) enuncian en la construcción de categorías de análisis de la “orientación pedagógica” en Educación de Adultos. La “figura” que se delinea en el Profesorado de Psicología de la UBA es similar, en algunos aspectos, a la que en la tipología que construyen las autoras corresponde al *compromiso con la atención a la persona*, a la vez que se halla escasa presencia de la orientación denominada *compromiso con el conocimiento escolar*. Aparecen algunos rasgos del *compromiso con el conocimiento o con la práctica crítica*, en la relación pedagógica, desde la *habilitación para oír las voces de los alumnos* - lo que no es poco -, pero no desde proyectos concretos de desarrollo de conocimientos específicos. Las autoras sostienen que en la orientación de *compromiso con la atención de la persona*, hay un supuesto de vulnerabilidad social y cognitiva del educando, que la relación está regulada por relaciones primarias y que el docente pierde profesionalidad al realizar tareas que corresponden a otro ejercicio profesional, en tanto el saber resulta secundario y el docente deja de ser mediador entre el conocimiento y los alumnos. En la *escisión del discurso pedagógico*, que plantea Bernstein (1996, en Daniels, 2003)), el plano dominante, en los *profesores en formación*, es la interacción entre sujetos o la emergencia de sujetos de derecho frente al ambiente social productor de opresión e inequidad, mientras el eje de la mejora de la calidad educativa permanece ausente, así como también el eje de la construcción de conocimientos y el hallazgo del sentido del aprendizaje de la disciplina. Los giros - y nudos críticos para el enriquecimiento, - en los modelos mentales de los *Profesores de Psicología en formación* entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa continúan apareciendo consistentes con los modelos mentales de los *profesores de psicología formadores* que guían su reflexión en la asignatura (Erausquin et al., 2007) (Ver Anexo). Las *comunidades de aprendizaje* (Rogoff, 2001)

necesitan oportunidades para la reflexión en y sobre la práctica, observación y participación guiada en las actividades y toma de decisiones en la enseñanza de la psicología, habilitando procesos de *apropiación participativa* de instrumentos y modos de acción docente, con intercambio de perspectivas entre agentes de distintos dispositivos institucionales, operando de acuerdo al contexto educativo. Las cohortes 2007-2008 de *profesores de Psicología en formación* presentan, de acuerdo al presente estudio, condiciones significativas para el enriquecimiento en el proceso de profesionalización y apropiación del rol, pero sigue confirmándose lo que se señalara para la cohorte 2007 en el *Anuario XV* (Erausquin et al., 2008), hallazgos que resultan compatibles con lo que Tedesco y Tenti Fanfani (2002) señalan a partir de la investigación sobre docentes en ejercicio de diferentes sociedades latinoamericanas como Argentina, Uruguay y Perú (IIPE-UNESCO, 2000). El *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) requiere: la problematización de la producción histórica del conocimiento, la potencialidad de un quehacer como práctica cultural con sentido y la deconstrucción crítica capaz de construir nuevos contextos de participación-aprendizaje. Es necesario construir perfiles de competencias del profesor de psicología, que dibujen diferentes perspectivas de su especificidad en el ámbito de la enseñanza y lo diferencien de otras funciones del psicólogo en el área educativa. El saber psicológico está presente “en acto” en la intervención educativa que reflejan los modelos mentales de los “profesores de Psicología en formación”. Está presente en su “escucha”, en su modo de abrir espacios para la habilitación y acogida de sujetos, en sus competencias para atender a una dinámica grupal inter-subjetiva en el aula. Pero parece ser un saber que se aprehende por “identificación”, lo que lo ubica en un plano tácito, inconsciente, implícito, diferente de la toma de conciencia, objetivación, reconstrucción de la producción histórica del saber y anticipación de su aplicación a la resolución de problemas genuinos en el proyecto de desarrollo de los sujetos. En conclusión, parece necesario gestionar que se articulen diversos recorridos a través de *sistemas de actividad* interrelacionados de estudio y trabajo, que contribuyan a la mejora de la calidad, a la equidad inclusiva y a la construcción e intercambio de sentidos en los sistemas educativos, así como a enriquecer el capital simbólico y el desarrollo personal de educadores y educandos. Una *competencia* no es sino una capacidad estratégica, indispensable en las situaciones complejas. Trabajar mediante el desarrollo de competencias demanda tiempo y creatividad, descentración e inversión de perspectivas pedagógicas. 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, 2003:3). El proyecto de investigación profundizará en el ciclo académico 2009 la labor realizada en 2007 y 2008, en los que se inició un proceso de reelaboración reflexiva con los *formadores de la práctica de la enseñanza*, a fin de iniciar la construcción de dispositivos de análisis

de situaciones-problemas de enseñanza y aprendizaje, que contribuyan a *desatar o re-trabajar* obstáculos que impiden el enriquecimiento en la diversidad y especificidad. Analizar *problemas situados* con los profesores de Psicología en formación o formadores desde la *implicación* en la intervención permite re-definirlos, explicitarlos y emitir hipótesis, planteando alternativas sin pretender la solución única.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transición' educativa desde una perspectiva situacional", en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57- 75. México.
- Baquero, R. (2006) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires:Aique.
- Brusilovsky Silvia y Cabrera María Eugenia (2005) "Cultura escolar en Educación Media para Adultos: una tipología de sus orientaciones", *Convergencia*, Universidad Autónoma de Estado de México, ISSN 1405-1435, Vol.12,Nº38
- Castorina A., Baquero R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Chartier, Roger (1991), "Las prácticas de lo escrito" en Philippe Aries y George Duby, *Historia de la vida privada*, vol. 5, Madrid:Taurus.
- Compagnucci E., Cardós P. y Ojeda G. (2002) "Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología", en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Mérida, Venezuela. ISSN1316-9505Nº7:7-24.
- Cole Michael y Engeström Yrjo (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires:Amorrortu Editores.
- Daniels H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Temas de Educación. Paidós. Buenos Aires.2001.
- Delors J., (Comp) (1996), *Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro*, México: UNESCO
- Dubet (2003) "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?", en *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América latina*, E.Tenti Famfani (org), IIPE-UNESCO, Regional Buenos Aires, pp.15-43.
- 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. E., Lerman G., Btsh E., Bollasina V. (2003). "La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones". *Anuario X de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Año 2002*, 81-90.2003.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bollasina V. (2004) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación", *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329-5885
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bollasina V., García Coni A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329-5885
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C., Salinas D., Fernández V., Nuevo M. y López A. (2007)"Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología: reconstruyendo sentidos de experiencias educativas". *XII Congreso Argentino de Psicología (FEPPA-AUAPSI) Agosto de 2007*. San Luis. Argentina.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D.(2007) "Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología". *XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP)* Julio de 2007.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. Ortega, Meschman C.. *Anuario XV de. Investigaciones del Año 2007*. "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". ISSN.0329 5885. pp. 89-107
- Fenstermacher,G. y Soltis,J. (1999) *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires: Amorrortu.
- IIPE/UNESCO-Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (2000); Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Informe de investigación. Buenos Aires. Dos vol.
- Labarrere Sarduy, A., Iliastigui L., y Vargas Alfaro A. (2003)."La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo". En J. Villegas, P. Marassi y J. P. Toro (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud P. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Sáez Editor.

- Perrenoud Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology* 29 137-148.
- Rodrigo María José (1994). "Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J. and J. Arnay (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Rodrigo M.J. y Pozo J.I. (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), 407-423.
- Rogoff, Bárbara (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.
- Rogoff B., Goodman C. y Bartlett L. (2001) *Learning together*. Oxford: Oxford University Press. 2001.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J.C., *Profesionalización y capacitación docente*, documento IIPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (1999), *Maestros en América Latina, II. Formación inicial y perfeccionamiento de los maestros*, documento IIPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008
- Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2002) *Nuevos tiempos y nuevos docentes* Documento presentado en la Conferencia Regional "O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades". BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 12 de julio de 2002 (versión preliminar, junio 2002)
- Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7 N° 2.
- Vygotsky Lev (1991) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Visor, 1934.
- Wertsch James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.