

# **Perspectiva socio-cultural del aprendizaje del oficio de enseñar: Psicología: modelos mentales y sistemas de actividad como artefactos para el cambio cognitivo.**

Erausquin C. y García Labandal L.

Cita:

Erausquin C. y García Labandal L. (2009). *Perspectiva socio-cultural del aprendizaje del oficio de enseñar: Psicología: modelos mentales y sistemas de actividad como artefactos para el cambio cognitivo*. V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Comahue, Cipolletti, Provincia de Río Negro.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/894>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/su5>



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>.*

Este trabajo se somete a consideración para el **V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa**. Cipolletti. Octubre de 2009.

Área: (marcar la opción que corresponda al trabajo a presentar) 1: ☐ 2: ☒ 3: ☐ 4: ☐ 5: ☐  
6: ☐ 7: ☐ 8: ☐ 9: ☐ 10: ☐ 11: ☐

Tipo de trabajo: **Ponencia**

Título: “Perspectiva socio-cultural del aprendizaje del “oficio” de enseñar Psicología: modelos mentales y sistemas de actividad como artefactos para el cambio cognitivo”

Autor/es: **Cristina Erausquin y Livia García Labandal**

Expositor/es: (únicamente autor/a/s del trabajo) Cristina Erausquin

Institución a la que pertenece: (el trabajo) Facultad de Psicología Universidad Buenos Aires

Dirección electrónica: cristinaerausquin@yahoo.com.ar

Dirección Postal: Guatemala 4480, Piso 10~, Depto. 59 , Ciudad de Buenos Aires

T.E. y Fax: 011-4832-3934

*“La pedagogía nunca es y nunca ha sido políticamente indiferente porque quierase o no, mediante su propio trabajo en la psique, siempre ha adoptado una pauta social, una línea política particular...” (1927:2005:485). “Para la educación actual no es tan importante enseñar cierta cantidad de conocimientos, como educar la aptitud de adquirirlos y valerse de ellos. Y eso se logra únicamente – igual que todo en la vida – en el propio proceso del trabajo y de la conquista del saber. Como no se puede aprender a nadar quedándose en la orilla, sino que es preciso tirarse al agua aun sin saber nadar..., la adquisición del conocimiento sólo es posible haciéndolo, es decir, adquiriendo esos conocimientos” (1927:2005:475). Vygotsky (2005) convoca al maestro a abrir ventanas en cada aula: “El proceso pedagógico es la vida social activa, el intercambio de vivencias combativas; la vida, a su vez, se revela como un sistema de creación, de permanente tensión y superación, de constante combinación y creación de nuevas formas de conducta”. (Vygotsky, 1927:2005:489).*

**MARCO EPISTÉMICO - Aprender a enseñar**, 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 en “zonas de construcción social de conocimientos, competencias e identidades profesionales” (Cole,1989). La *apropiación* de instrumentos para el análisis y la resolución de los problemas de intervención del Profesor de Psicología se desarrolla a través de procesos de *participación guiada* en comunidades de

*práctica de enseñanza de la Psicología..* El enfoque supone un **giro contextualista** (Pintrich, 1994, Baquero 2002) en la concepción del aprendizaje, que deja de ser concebido como un fenómeno exclusivamente mental y exclusivamente individual para conformar una actividad compleja, desplegada en el seno de contextos de trabajo, estudio y juego exploratorio, en una trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos que tiene lugar en *escenarios socioculturales*, en actores que se vinculan entre sí y con las tareas, negociando e intercambiando sentidos y significados y re-construyendo conocimientos de un modo siempre impredecible y emergente. Los **modelos mentales** de situaciones problemas de intervención profesional del Profesor de Psicología, como los que construyen Psicólogos 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). Según M.J.Rodrigo (1994,1997, 1999), los *modelos mentales* son unidades dinámicas que reorganizan los *esquemas de conocimiento*, tienen aspectos conscientes e inconscientes y se vinculan a las representaciones sociales y a la identidad de las personas. Son “*construcciones psicológicas, representaciones dinámicas y temporales, basadas en una específica parte de nuestras creencias y conocimiento sobre el mundo, activados por el contenido de la tarea o la situación 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 *sistemas de actividad* (Cole y Engeström, 2001), con conflictos y tensiones que promueven *efectos y giros* de aprendizaje, cambio y desarrollo (Erausquin y otros, 2005b), produciendo novedad y transformación o estancamiento en círculos reproductivos. El “aprendizaje expansivo” de Engeström (1987), articula microcontexto y macrocontexto en un *sistema de actividad* capaz de superar el “encapsulamiento” del aprendizaje escolar, a través de la interacción entre actores y dimensiones diferentes en *escenarios de trabajo social genuino*. El cambio, en esta concepción, deriva esencialmente del intercambio en la diversidad (2001). 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 “aplicación” de *procedimientos* a partir de la teoría

científica construída en el laboratorio y aprendida en el ámbito académico, que sostuvo la epistemología positivista. En la “comunidad de práctica”, “profesores de Psicología en formación y formados” pueden lograr dominio - destreza - y apropiación - hacer propio algo ajeno, implicarse y ser parte - de diversos instrumentos de mediación (Wertsch, 1999) en el aprendizaje del rol, en tanto estén disponibles para ser usados, distribuidos, problematizados y reformulados (Lave y Wenger, 1991). Dicho proceso traza recorridos de **construcción de competencias para la enseñanza**. Para Philippe Perrenoud “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” (2004). Perrenoud reivindica la apropiación en los enseñantes de una actitud reflexiva a través del *enfoque clínico*, centrado en el análisis de situaciones-problema contextualizadas, para la construcción de nuevos saberes y competencias que trascienden los aprendizajes ya instituidos. Ello permite problematizar y desafiar saberes y estructuras cognitivas, actitudinales e identitarias constituidas en los sujetos de enseñanza, que son también sujetos de aprendizaje. Su modelización se centra en la *toma de conciencia*, a través del aprendizaje grupal y el intercambio con pares y supervisores, para movilizar *habitus* (Bourdieu) y hacer lugar a la novedad (Perrenoud, 2004). En una **posición histórico-dialéctica de revisión problematizadora de las construcciones de la psicología cognitiva**, Yrjo Engeström sostiene (1987) que el interés en los *modelos mentales* se ha incrementado en las últimas décadas, porque son dinámicos y modificables, pueden generar descripciones del *sistema de actividad*, su forma, propósito y funcionamiento, además de predicciones sobre estados futuros. Es en cambio incierto si los *modelos culturales*, en tanto *artefactos* (Cole, 1999) de la cultura, de los que el individuo se apropia en su desarrollo y a los que contribuye a transformar en situación, son o no mentales, y en qué consiste la diferencia. La crítica resulta significativa si los modelos mentales son concebidos como evolucionando espontáneamente dentro de las cabezas de los individuos, sobre la base exclusiva de su experiencia individual, sin interacción dialéctica entre lo material y lo ideal, lo subjetivo, intersubjetivo y objetivo. El *aprendizaje expansivo* requiere que los objetos de consumo sean transformados

en instrumentos productivos de pensamiento y los conceptos representacionales se transformen en instrumentales. Así delinea una visión de los modelos, no tanto como entidades mentales, sino como modos de acción que encarnan propósitos a la vez que modos de concretar dichos propósitos.

**ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS** - El análisis realizado en este trabajo sobre narrativas de modelos de actividad se fundamenta en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo1994, 1999, Rodrigo y Pozo, 2001) aplicadas al ámbito educativo y se vincula, también, a análisis de sistemas de apropiación de competencias para la enseñanza (Perrenoud, 2003). En el análisis del cambio cognitivo educativo y su relación de continuidad-discontinuidad o interacción dialéctica con el cambio cognitivo evolutivo humano, María José Rodrigo despliega (1999) tres **dimensiones del cambio cognitivo de dominio específico** que serán objeto de desarrollo del **análisis de datos** del presente trabajo: a) dimensión de lo simple a lo complejo; b) dimensión de lo implícito a lo explícito y c) dimensión del realismo al perspectivismo, sugiriendo que dichas dimensiones deberían ser contrastadas y articuladas en los planos procedimental, declarativo y estratégico del conocimiento de dominio. Define la **dimensión de lo simple a lo complejo** como la que supone cambios en contenidos y en la estructura organizativa de los conceptos: de enriquecimiento, de diferenciación e integración conceptual y de reestructuración o transformación de la estructura conceptual y sus jerarquías. Delimita la **dimensión de lo implícito a lo explícito**, en una dirección similar a la redescipción representacional de Karmiloff-Smith (1992) como la que posibilita una mayor accesibilidad, memorabilidad y eficiencia de uso a los contenidos conceptuales, que pueden ser trasmitidos, explicados, contrastados y verificados a través de la conciencia y de la verbalización. Menos estudiada, la **dimensión del realismo al perspectivismo** entraña también un cambio representacional significativo, que progresa desde concebir lo que se sabe como una proyección directa y única de lo real (“realismo”), hasta reconocer una mediación representacional en la construcción de lo real que puede dar lugar a una pluralidad de puntos de vista alternativos sobre las cosas, incluyendo el propio (perspectivismo), tanto en el campo del conocimiento cotidiano como en el conocimiento científico. En este trabajo, se analizará la **especificidad de dominio y la articulación entre disciplinas** como **nudo crítico en el cambio cognitivo**. Dado el diagnóstico

realizado por Erausquin et al. (2004) sobre la **profesionalización de psicólogos en el campo de la diversidad de ejercicios del rol**, se caracterizó la **unidad de análisis** como “modelos mentales de situaciones-problema de la práctica docente del profesor de Psicología”. En la conformación de la unidad de análisis se distinguen cuatro **componentes**: *a.* situación problema en contexto de actuación docente; *b.* intervención del profesor de psicología; *c.* herramientas utilizadas en la intervención; *d.* resultados de la intervención y atribución de causas o razones (Erausquin et al. 2005, Basualdo et al. 2004). En cada uno de dichos componentes, se despliegan **ejes**, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones identificadas en el *proceso* de las prácticas de enseñanza del profesor de Psicología en contexto. En cada uno de los ejes 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). La indagación se configura como 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, tutores y docentes de la práctica profesional en Psicología*, entre 2003 y 2006, y en la indagación sobre el conocimiento profesional de *formadores- tutores de primer ciclo y formadores de la práctica profesional* en diferentes carreras de universidades estatales y privadas en 2007, han sido re-contextualizados y adaptados para la indagación sobre *Profesores en formación y formadores en Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Psicología* de la Universidad de Buenos Aires. Los datos 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. La aplicación empírica del **análisis factorial exploratorio**, en esta indagación, se propuso

identificar constructos o dimensiones subyacentes significativas, a través del estudio de la covariancia entre las respuestas de los Profesores de Psicología en Formación. Se analizó la estructura del conjunto de ítems que forman los bloques de: Situación-problema, Intervención, Herramientas y Resultados con el objeto de investigar las posibles correlaciones e identificar el *sistema representacional* al que se refieren los sujetos de la investigación. Ello permitió conocer la estructura interna del conjunto de ítems, con la finalidad de comprobar su confiabilidad empírica más allá de la validez lógica del contenido que pueda tener el instrumento elaborado. 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). 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, a la vez que se evidencia el grado de *confiabilidad* en los instrumentos de medida elaborados y utilizados expresamente para esta investigación.

#### **ANALISIS DE DATOS - TOTALES 2007-2008 CON Y SIN EXPERIENCIA DOCENTE -**

<b><i>Dimensión de lo simple a lo complejo en situaciones-problema, intervenciones y herramientas.</i></b>
--

**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 Pre-Test (45,5%), como en Post- Test (61,6%). En Estudiantes Sin Experiencia Docente, en Post-Test, desaparecen las respuestas (1) *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 significativos se sitúan en indicador (4) (52,6%), e indicador (5) *el problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones*, (42,1%). **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) *combina factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos intra e intersistémicos* (46,5%, en el Pre-Test y en el Post-Test). Entre los Estudiantes Sin Experiencia Docente, el 23,7%, en Pre-Test, indican (2) *tendencia a la personalización del problema, más allá de factores estructurales*, mientras que el 15,8% lo hace en Post-Test. Entre los Estudiantes Con Experiencia Docente, un leve aumento (26,2%, en el Pre-Test y 32,8%, en el Post- Test), en indicador (3) *combina 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 significativos se sitúan en indicador (4) (52,6%) y (5) *combina factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos intra e intersistémicos, dilemas éticos y entrelazamientos institucionales* (23,7%). **B) INTERVENCIÓN 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 indicador (4) *enuncia acciones articuladas con dimensiones diferentes del problema*, tanto en Pre-Test, (53,5%) como en Post-Test, (57,6%). Entre los Estudiantes Sin Experiencia Docente, se encuentra giro en indicador (4), 50%, en Pre-Test, y 57,9%, en Post-Test. Entre los Docentes de las Prácticas de Enseñanza, los porcentajes de respuestas significativos son 63,2% en (4); 18,4% en (3) *se indican acciones puntuales sin articulación entre sí* y 15,8% en (5) *acciones articuladas en proceso*. **EJE 5. “Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales”.** La mayor concentración de respuestas de los estudiantes, tanto en Pre-Test (39,3%) como en Post-Test (36,4%), se sitúa en indicador (3) *enuncia acciones sobre sujetos individuales y/o tramas vinculares y/o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo*. En Pre-Test, el 3% de los estudiantes, *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 Post-Test. En Pre-Test, entre los Estudiantes Con Experiencia Docente, la mayor concentración de respuestas se sitúa en indicador (4) *acciones articuladas en simultáneo y sucesivamente* (41,0%), mientras en Post-Test, la mayor concentración (42,6%) se sitúa en indicador (3). Entre los Docentes de las Prácticas de Enseñanza, los porcentajes de respuestas significativos son: 50% de respuestas en (4) y 10,5% en (5). **C) HERRAMIENTAS. Eje 1. “Una o varias herramientas vinculadas a una o varias dimensiones del problema y de la intervención”.** Mayor porcentaje de respuestas indicador (3) *menciona varias herramientas vinculadas con una dimensión del problema*, disminuye entre inicio y cierre de las prácticas (43,4%, en Pre-Test, y 35,4%, en Post-Test). El indicador (2) *menciona una herramienta vinculada con una dimensión del problema*, aumenta de 20,2%, en Pre-Test, a 29,3%, en Post-Test. Las respuestas de Estudiantes Sin Experiencia Docente presentan diferencias entre Pre-test y Post-



Test, en indicador (2) de 10,5% a 31,6%. El mayor porcentaje de respuestas de Docentes de Prácticas en indicador (4) *menciona varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema* (42,1%); (3) el 31,6% y (5) el 13,2%.

#### ***Dimensión de lo implícito a lo explícito en situaciones-problema e intervenciones***

**A) SITUACION PROBLEMA Eje 2. “De la descripción a la explicación del problema”.** La mayor concentración de respuestas se sitúa en indicador (3) *menciona inferencias más allá de los datos* (Pre-Test, 54,5% y Post-test, 50,5%). En Pre-Test, 2% de estudiantes (5) *menciona diversas combinaciones de factores en interrelación* mientras en Post-test, lo hace el 8,1%. Entre los Estudiantes Sin Experiencia Docente, la mayor concentración de respuestas se sitúa en indicador (3) pero la diferencia significativa está entre Pre-Test (61,5%) y Post-Test (46,2%). Entre los Docentes de Prácticas de Enseñanza, mayores porcentajes se sitúan en indicador (4), *hipótesis explicativas*, 57,9% e indicador (3), 28,9%. **B) INTERVENCIÓN DEL PROFESOR DE PSICOLOGÍA. EJE 4. “Objetivos de la intervención”.** En Pre-Test, la mayor concentración de respuestas (48,5%) se sitúa en indicador (3) *acciones dirigidas a un objetivo único*, (33,3%, en Post-Test). En Post-Test, la máxima frecuencia (38,4%) se sitúa en indicador (4) *diferentes objetivos articulados antes de la intervención* (37,4%, en el Pre-Test). El 4% de los estudiantes, en Pre-Test, indica (5) *diferentes objetivos articulados antes, durante y después de la intervención*, mientras 10,1% lo hace en Post-Test. En Estudiantes Sin Experiencia Docente, giro en indicador (4), de 31,6%, en Pre-Test, a 47,4%, en Post-Test. En Post-Test, en Estudiantes Con Experiencia Docente, la mayor concentración (32,8%), en indicador (4) (41%, en Pre-Test) y aumenta indicador (5) *diferentes objetivos articulados antes, durante y después de la intervención*, 6,6%, en Pre-Test y 13,1% en Post-Test. En Docentes de Prácticas, los porcentajes de respuestas son: 57,9%, en indicador (4) y 36,8%, en (3).

#### ***Dimensión del realismo al perspectivismo en situaciones-problema e intervenciones***

**A) SITUACION PROBLEMA Eje 6. “Del realismo al perspectivismo en el análisis del problema”.** La máxima concentración de respuestas se sitúa en 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 Pre-Test, la mayor concentración se sitúa en indicador (3) *la única perspectiva se basa en el conocimiento científico, más allá del “sentido común”* (36,8%) mientras en Post-Test se sitúa en indicador (4) (55,3%). En Estudiantes Con Experiencia Docente, el 23%, en Pre-Test, se sitúa en indicador (2) *da una sola perspectiva del problema, como si fuera la “realidad”* mientras que 14,8% lo hace en Post-Test. En Docentes de Prácticas de Enseñanza, los porcentajes de respuestas significativos se sitúan en indicador (4) *perspectivismo en la descentración de una sola perspectiva* (57,9%). **B) INTERVENCIÓN DEL PROFESOR DE PSICOLOGÍA. EJE 3. “Un agente o varios en la intervención”.** La mayor concentración 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 Pre-Test, (47,5%) como en Post-Test (45,5%). En Pre-Test, el 33,3% de los estudiantes indica (3) *actuación de un solo agente: el Profesor de Psicología*, mientras que en Post-Test, lo hace el 40,4%. Entre los Docentes de Prácticas de Enseñanza, los porcentajes de respuestas significativos son: 47,4%, en (4); 28,9%, en (5) y el 23,7%, en (3).

#### ***Dimensión “crítica”: especificidad de la enseñanza de la Psicología en intervenciones***

**A) INTERVENCIÓN DEL PROFESOR DE PSICOLOGÍA. Eje 7. “Pertinencia de la intervención con relación al problema y especificidad del rol profesional”.** En Pre-Test, la mayor concentración de respuestas se sitúa en indicador

(3) *la intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol de Profesor* (51,5%) y, en Post-Test, 57,6%. En Pre-Test, y en 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 a modelos de trabajo en el campo de la Enseñanza de la Psicología*. Sólo en 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 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 Prácticas de Enseñanza, los porcentajes de respuestas significativos son: 42,1% tanto en indicador (3) como en (4).

### **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, a fin de co-diseñar con la cátedra intervenciones pedagógicas. Se detectan *diferencias significativas* en diversos ejes y dimensiones, entre Estudiantes con y sin Experiencia Docente 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 sistemas articulados y esa habilidad parece desarrollarse entre el inicio y el cierre de la asignatura, desapareciendo explicaciones simples y unidimensionales de situaciones-problema que se hallaban en el Pre-test entre *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, más nítido en los estudiantes sin Experiencia Docente, se vincula al reconocimiento de la complejidad del fenómeno educativo y multidireccionalidad de relaciones causales, y en los estudiantes con Experiencia Docente aumenta 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. \* 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”. \* Al cierre de las prácticas, la mayoría de 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. 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 es significativo el enriquecimiento en desarrollar una perspectiva crítica de la intervención observada, contextualizarla e 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, pero aumenta la acción simultánea y articulada sobre diferentes destinatarios - alumno, grupo de clase, dispositivo institucional - ponderada en función del contexto. **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 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, por eso la historización debería ser un elemento clave para la evaluación. La dificultad de los estudiantes para lograr un nivel de historización 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, y – tanto en profesores como en psicólogos - con la fractura que en historicidad, memoria y aprendizaje institucional, aparece 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. Disminuye la consulta a otras instancias o la participación de otros agentes en la intervención. **No se halla articulación de las acciones del practicante, como profesor de Psicología en formación, 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. Se hallan indicios del impacto de la práctica de enseñanza en la apropiación del rol docente, de un modo unilateral - solo con su responsabilidad en el aula, anónimo, invisibilizada la institución -. 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. \*Al cierre de las Prácticas de Enseñanza, aumentan las respuestas sobre una sola herramienta, vinculada a una dimensión del problema y de la intervención, o que no mencionan ninguna herramienta. La mayor frecuencia en

Pre-test de herramientas multidimensionales, diversas y heterogéneas se vincula a que al inicio la intervención es de un psicólogo profesional, ocupando el rol de orientador escolar. En Post-test, la herramienta única parece reflejar una necesidad de apropiarse de mediadores más bien emblemáticos, como baluartes defensivos o identificatorios del rol docente. Como fue mencionado en el *Anuario XV de Investigaciones* (Erausquin et al. 2008), la figura del Profesor de Psicología que dibujan los modelos mentales de los estudiantes del Profesorado se vincula, más que a ninguna otra, a la figura del *terapeuta* o *cultivador del otro* como sujeto en crecimiento y auto-realización (Fenstermacher y Soltis, 1999 sobre los tres enfoques de la enseñanza), lo que confirma la perspectiva desplegada en esa publicación. El conocimiento de la disciplina parece desdibujarse, incluso en su potencialidad de transformación liberadora de los sujetos de la educación. 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 del hallazgo del sentido del aprendizaje de la disciplina. Los nudos críticos en los giros de los modelos mentales de los *Profesores de Psicología en formación*- entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa -son consistentes con los modelos mentales de los *profesores de psicología formadores* que guían su reflexión (Erausquin et al., 2007) . Los hallazgos 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 en su aplicación y la deconstrucción crítica de contenidos y dispositivos capaz de construir nuevos contextos de participación-aprendizaje. Es necesario construir perfiles de competencias del profesor de psicología, que establezcan la especificidad de su rol en la enseñanza de la disciplina 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”: en su “escucha”, en la habilitación y acogida de sujetos, en su atención a una dinámica grupal inter-subjetiva. Pero parece un saber que se aprehende por “identificación”, en un plano tácito, inconsciente, implícito, diferente de la toma de conciencia, objetivación, reconstrucción de la producción histórica del saber y de su aplicación a la resolución de problemas genuinos en el proyecto de desarrollo de los sujetos. 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 construir dispositivos de análisis de situaciones-problemas de enseñanza y aprendizaje, que contribuyan a *desatar nudos* que impiden el enriquecimiento en la diversidad y especificidad. Analizar *problemas situados* con los profesores de

Psicología desde la *implicación* en la intervención permite re-definirlos, explicitarlos formulando 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. (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires:Aique.
- Castorina A., Baquero R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Cole, Michael (1999) *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Morata. Madrid. 1999.
- 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.
- Engestrom Y. (1987) *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*, HelsinkiOrienta-Konsultit.2007.
- Engestrom Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol. 1, 243-259.
- 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., Btesh 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., Btesh 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.(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.(2008) *Anuario XV de. Investigaciones*. "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.
- IIEP/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., Ilizastigui 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 Maria 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.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J.C., *Profesionalización y capacitación docente*, documento IIEP-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)
- Vygotsky Lev (2005) *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Aique Grupo Editor. 2005
- Vygotsky Lev (1991) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Visor, 1934.
- Wertsch James (1991) *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.