

Las prácticas de enseñanza. Un espacio para la reflexión sobre la ética de la profesión docente.

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

Cita:

Erausquin C., García Labandal L., González D., Ortega G. y Meschman C. (2008). *Las prácticas de enseñanza. Un espacio para la reflexión sobre la ética de la profesión docente. XII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico y XIX Jornadas Nacionales A.D.E.I.P. A.D.E.I.P, La Plata, Provincia de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/909>

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



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>.

XII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico y XIX Jornadas Nacionales A.D.E.I.P.
Ciudad de La Plata, 2, 3, 4 de Octubre de 2008

Eje Temático: El adulto y los diferentes niveles de educación.

Modalidad de trabajo: Comunicación libre.

Título: Las Prácticas de Enseñanza: Un espacio para la reflexión sobre la ética de la Profesión Docente.

Autores: Erausquin Cristina, García Labandal Livia, González Daniela, Ortega Gabriela, Meschman Clara. 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". Programación 2008-2010. Directora: Magíster Cristina Erausquin. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. cristinaerausquin@yahoo.com.ar

La propuesta es pensar a las instituciones como sistemas sociales de actividad en los que se desarrollan creencias, conocimientos y competencias para analizar y resolver problemas de la práctica profesional. La línea de reflexión se sustenta en la investigación desplegada en la Universidad de Buenos Aires en la última década sobre el proceso de participación guiada en comunidades de práctica profesional formativa de tres cohortes de "psicólogos en formación" y la perspectiva que brindó la indagación sobre "el rol de los psicólogos que trabajan en escenarios socio-culturales escolares". Las categorías de análisis se sustentan en enfoques socio-culturales inspirados en el pensamiento de Vigotsky. **OBJETIVOS** -1 - Analizar los modelos mentales de intervención sobre problemas situados en la práctica docente que construyen Estudiantes y Docentes del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en las Prácticas de Enseñanza, a fin de formular una "evaluación en contexto" de la experiencia educativa de una cohorte de "profesores de Psicología en formación" . 2 - Identificar la heterogeneidad de sentidos de la experiencia, en la perspectiva del desarrollo de competencias profesionales en los "profesores de Psicología en formación".

INTRODUCCIÓN - Los objetivos se delinean en un contexto académico-profesional y educativo-escolar socio-históricamente singularizado: una Universidad formadora de profesionales de la enseñanza Media y Superior de la Argentina, en el inicio del siglo XXI. El estudio se inició en el marco del Proyecto *Construcción de modelos mentales para problemas de intervención profesional en estudiantes de Psicología* de la Programación UBACYT 2004/2007. Las Prácticas Profesionales y de Investigación fueron instauradas como Materia Obligatoria de la Currícula de la Licenciatura en Psicología en 2002 en las Áreas: Clínica, Justicia, Educación, Social-Comunitaria, Trabajo y el Perfil de Investigación. El equipo de investigación dirigido por Cristina Erausquin desarrolló un trabajo de indagación sobre las diferentes figuras del psicólogo situado que, como categorías naturales, se construyeron desde las narrativas de los estudiantes de Psicología, a través de prototipos y ejemplares de experiencias educativas delineadas en distintas Áreas de Práctica Profesional (Erausquin et al.2005). Con un diseño exploratorio y descriptivo, se trabajó con grupos testigos que cursaron Prácticas de Grado en diferentes Áreas: Trabajo, Social-Comunitaria, Clínica e Investigación y grupos

controles, conformados con estudiantes que no habían cursado las Prácticas. Se elaboró una Matriz para el Análisis de Datos Complejos. Se analizaron giros, tensiones, fortalezas y puntos críticos en los cambios de los modelos mentales de 250 Estudiantes entre el inicio y el cierre de la experiencia formativa en diferentes Áreas de Prácticas, en 2004 y 2005 (Erausquin, 2006). Por otra parte, fueron analizados con la misma Matriz los modelos mentales sobre problemas situados en contextos de intervención de 45 Psicólogos en ejercicio, graduados entre 2003 y 2005, 47 Tutores de Prácticas de Grado y 50 Psicólogos y Docentes que trabajan en instituciones de Enseñanza Primaria, Media y Especial, en ciudad y conurbano bonaerenses. El Profesorado de Psicología fue creado en Universidad de Buenos Aires, inicialmente en Facultad de Filosofía y Letras en 1995 y desde el año 2004 tiene sede en Facultad de Psicología para estudiantes avanzados y graduados de Licenciatura en Psicología. La enseñanza de la psicología conlleva la singularidad de un objeto de estudio en el que se entretejen el alma, la conciencia, la conducta, el inconsciente, el sujeto cognitivo, el sujeto social, en una trama discursiva que sufre permanentes transformaciones, atravesada por tensiones y rupturas. Según Compagnucci y otros (2002:19), *“la enseñanza debe recoger esta complejidad a través de una vigilancia epistemológica y didáctica de diversas mediaciones que atraviesan la práctica docente, desde el currículo prescripto hasta el currículo enseñado y aprendido”*. Compagnucci y Denegri (2007:33) presentan en su indagación sistemas de creencias de profesores y principiantes que *“muestran el valor que cobra el conocimiento disciplinar y a la vez el contexto en que se realiza la práctica en la definición y sentido de la clase”*.

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

- * **“Unidades de análisis” y “zona de desarrollo próximo”** - Lev Vigotsky
- * **“Zona de construcción social y apropiación de conocimientos e identidades profesionales”** - Newman, Griffin, Cole, Lab of Human cognition
- * **“Dispositivo de Aprendizaje”** - plano cultural-institucional -, **“Participación guiada”** - interpersonal - **“Apropiación participativa”** - personal - en **“Comunidades de práctica”** - Barbara Rogoff, Jean Lave y Etienne Wenger.
- * **“Teoría de la Actividad”, Tercera generación, Cambio cognitivo Historicidad y Multivocalidad, Contradicciones y Conflictos en “Aprendizaje expansivo”. Internalización Externalización** - Yrjo Engestrom.
- * **“Acción mediada” por instrumentos de mediación o artefactos culturales** - James Wertsch
- * **“Modelos mentales” y Cambio Cognitivo en contextos educativos. Modelos mentales compartidos y negociación de significados. De lo implícito a lo explícito, de lo simple a lo complejo y del realismo al perspectivismo. Constructivismo episódico.** - M.J.Rodrigo.
- * **“Construcción de competencias en la Escuela”** - Philippe Perrenoud.
- * **“Reflexión desde, en y sobre la acción, reflexión sobre la reflexión desde la práctica”** - Donald Schon.

El cambio cognitivo sucede en la *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 1966), entendida como zona interactiva de construcción de conocimiento, con diferentes alternativas de partida y de llegada, representaciones *abiertas y permeables* entre individuos y cambio direccionado pero impredecible.

En las Prácticas Formativas, se reconocen los rasgos de la *enseñanza recíproca*, en cuanto a la progresiva *redistribución de poder y competencias en la comunidad de práctica*. El marco epistémico se basa en el pensamiento de Lev Vygotsky, en la *acción mediada* (Wertsch,1999); los *sistemas de actividad* (Engeström, 2001); la *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1991) y los *tres planos de análisis sociocultural* (Rogoff, 1997). El enfoque socio-histórico-cultural brinda una *perspectiva dialéctica, sistémica, y genética* de las unidades de análisis, que articula la experiencia inmediata de la cognición en la práctica con la trama del sistema social. Supone un *giro contextualista* (Pintrich, 1994, Baquero 2002) en la concepción del aprendizaje, que deja de ser un fenómeno exclusivamente mental e individual, para formar parte de experiencias intersubjetivas como trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos. Engeström (2001) articula la relación entre microcontexto y macrocontexto en la interacción entre actores en *escenarios de trabajo*, analizando el rol de tensiones y contradicciones en el cambio e intercambio, a través de procesos de internalización y externalización. En la *tercera generación de la teoría de actividad*, enuncia la necesidad de confrontación e interacción entre diferentes sistemas de actividad, con negociación y traducción de significados e inclusión de las diferencias en nuevas *unidades de tarea*. M. J. Rodrigo enfoca el *cambio cognitivo* (1994, 1999) como desarrollo producido en escenarios educativos, a través del concepto de *modelo mental* creado por Johnson Laird (1983). *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)..

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS .Estudio descriptivo y exploratorio con análisis cualitativos y cuantitativos. La aplicación de la metodología cualitativa del **estudio de caso** se fundamenta en: a) la riqueza de considerar simultáneamente la perspectiva de diferentes individuos; b) la “mirada longitudinal” que permite capturar y analizar comprensivamente procesos y c) su carácter “abierto”, que facilita el descubrimiento de hechos, procesos y fuentes de datos no previstos al comienzo de la investigación. La muestra está conformada por 93 Estudiantes y 24 Profesores de Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Al inicio y al cierre del curso de 2007 de “Didáctica especial y Prácticas de la Enseñanza”, 53 “Profesores de Psicología en formación” respondieron al “**Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología en Contextos Educativos**”, de preguntas abiertas, similar al utilizado en tres cohortes de estudiantes de Licenciatura en Psicología (Erausquin et alt. 2005,2006,2007). La unidad de análisis del presente estudio es “*modelos mentales de los estudiantes y de los docentes de las Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Psicología acerca de la intervención sobre problemas situados en la práctica docente*. Está compuesta por cuatro **dimensiones**: a) problemas situados en contextos de la actividad docente, b) intervención docente sobre problemas, c) herramientas utilizadas, d) resultados y atribución de causas o razones de resultados. En cada dimensión, se despliegan **ejes** que

conforman líneas de desarrollo y tensiones identificadas en el proceso de formación de psicólogos docentes, en nuestro contexto. En cada eje, se distinguen cinco **indicadores** de diferencias cualitativas entre modelos mentales, ordenados en dirección al enriquecimiento de la enseñanza, sin suponer “jerarquía representacional” de carácter genético, ni de eficiencia o poder, en un sentido fuerte (Wertsch, 1999). Dice Roy Pea (Salomón, 2001) : “En la mayor parte de las concepciones de aprendizaje y razonamiento, la “inteligencia” es entendida como una propiedad de la mente de los individuos. Los contextos educativos escolares especialmente se interesan sobre todo en la inteligencia *solitaria*. Esa inteligencia es lo que examinan las pruebas psicométricas y lo que las escuelas tienen la responsabilidad de medir y mejorar. Y sin embargo, la “mente” rara vez trabaja sola; **las inteligencias están distribuidas, en la mente y entre las personas, y en los entornos simbólicos y físicos, tanto naturales como artificiales**. El conocimiento se construye socialmente, por medio de esfuerzos cooperativos dirigidos a metas compartidas, por medio de diálogos y cuestionamientos que nacen de las diferencias que existen entre las perspectivas de las personas. La inteligencia está distribuida también para su uso en **artefactos** tan diversos como las herramientas físicas, los diagramas y las interfaces entre la computadora y su usuario para tareas complejas. Al hablar de *inteligencia distribuida*, se alude a los recursos que se hallan en el mundo y se emplean o se utilizan para configurar y dirigir la actividad posible que nace del *deseo humano*. Esta dirección de la inteligencia puede hallarse en la historia cultural, en la ontogénesis y en la microgénesis de la actividad. El sentido primero de la inteligencia distribuida surge del pensamiento de las personas en acción, y no sólo de la inteligencia que aporta el agente individual. **La inteligencia es algo que se ejerce y no una cosa que se posee.**

PERFIL DE LOS ESTUDIANTES Y LOS TUTORES (Anexo 1). La muestra de Estudiantes del Profesorado de Psicología está compuesta por 53 sujetos que cursan la asignatura “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de Psicología” y que fueron entrevistados el primer y el último día de clase, en 11 Comisiones de Trabajos Prácticos, en 2007. *Experiencia de enseñar:* 47 de ellos tienen experiencia de enseñar (55%) y 38 no la tienen (45%) (Anexo 1, Tabla 1). *Sexo:* 74 son mujeres (87%) y 11 varones (13%). *Edad:* 40 de ellos tienen edades que oscilan entre 25 y 30 años, y más de la mitad se distribuyen sobre todo entre los períodos de 31 a 40 años y de 41 a 50 años. *Niveles de enseñanza:* Media (23%), Superior Universitaria (32%), Superior No Universitaria (9%) Univers. y no Univers. (4%), Media y Superior (11%), Otros (21 %) (Anexo 1, Tabla 2). *Antigüedad:* Hasta 2 años (40%), Entre 2 y 10 años (45%), Entre 11 y 20 años (9%), Entre 21 y 30 años (6%) (Anexo 1, Tabla 3). *Ambitos:* Privado (34%), Público (47%), Ambos (15%) La muestra de Profesores está compuesta por 24 Docentes de la asignatura “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de Psicología”. Fueron entrevistados la Profesora Adjunta a Cargo de la Asignatura, la Jefa de Trabajos Prácticos, 13 Ayudantes de Trabajos Prácticos y 9 Co-Ayudantes de Trabajos Prácticos. La Formación de Grado: 10 son Licenciados en Psicología, 13 son Licenciados y Profesores de Psicología y 1 es Licenciado en Ciencias de la Educación. *Sexo:* Masculino 13%, Femenino, 87%. *Edades* 25% de 25 a 30, 12%

de 31 a 35 y 63% de 36 a 50. *Niveles de escolaridad en experiencia docente*: Media (14%), Superior Universitaria (43%), Terciario (14 %), Media y Universitaria (19%), Universitaria y Terciaria(21%) (Anexo 1, Tabla 4) .*Años de experiencia*: hasta 2 años (24%), de 2 a 10 años (43%), de 11 a 20 (24%).(Anexo 1, Tabla 5). *Ambitos de experiencia docente*: privado y público (20%), público (80%)

ANÁLISIS DE DATOS / CONCLUSIONES: LÍNEAS DE INDAGACIÓN E INTERVENCIÓN ABIERTAS

El análisis de datos realizado permite apreciar **fortalezas** del proceso de profesionalización del profesorado de Psicología en *ejes y dimensiones* con 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 aprecian **nudos críticos y giros heterogéneos**, en otros ejes y dimensiones del proceso, con ciclos de estancamiento y reproducción en los modelos mentales de intervención, o movimientos con diferente dirección según la experiencia previa en la enseñanza, debido a tensiones u obstáculos sobre los cuales es necesario ampliar y profundizar la indagación, a fin de diseñar intervenciones pedagógicas apropiadas.

Fortalezas: * El tránsito por la experiencia de las prácticas de enseñanza favorece en los “profesores de Psicología en formación” la lectura de fenómenos educativos complejos en la articulación de sus componentes, desapareciendo las explicaciones simples y unidimensionales de las situaciones-problema que se hallaban en el Pre-test en los que no tenían experiencia docente previa. * El aumento del perspectivismo en el análisis de los problemas y la posibilidad de descentrarse de una perspectiva única en su entendimiento, se vincula al reconocimiento de la complejidad del fenómeno educativo y a la multidireccionalidad de relaciones causales, que permiten un análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver los problemas (Anexo 2, Tabla 6, Dim. 1 Eje 6). * La experiencia de la práctica de enseñanza favorece la posibilidad de comprender las tramas de conflictos intra e intersistémicos entre actores sociales y problemas atravesados por dilemas éticos, especialmente en los estudiantes que cuentan con experiencia docente previa, y disminuye la tendencia a la *definición exclusivamente individual* del problema, entre los que no cuentan con experiencia docente previa a las prácticas (Anexo 2, Tabla 7, Dim. 1 Eje 7). **Nudos críticos:** *La dificultad de los estudiantes para lograr un nivel de historización con registro, ponderación y jerarquía de los antecedentes, que se acentúa aun más en el Post-test que en el Pre-Test, probablemente se vincule a la naturalización del problema y al recorte de una situación acotada al momento puntual de la intervención (Anexo 2, Tabla 8, dim. 1 Eje 4). En este eje, se presentan nudos críticos también en el proceso de profesionalización de Psicólogos, posiblemente vinculados con la fractura que en materia de historicidad, memoria y aprendizaje de la experiencia, parece evidenciarse en nuestro contexto socio-histórico-cultural (Erausquin et al., 2007). *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. Si bien el programa de la asignatura plantea como contenido la *evaluación en proceso*, que implica el registro y la observación de antecedentes de los acontecimientos en el aula, es posible que la propia biografía escolar obture la apropiación de una mirada historizada de la situación de enseñanza-aprendizaje al realizar el recorte de una situación problema.* Entre el inicio y el cierre de las prácticas, disminuyen las respuestas con intervenciones en cuyo diseño o ejecución convergen más de un agente; la agencialidad de la intervención es del docente de modo unilateral de manera más significativa en el Post-test que en el Pre-test. (Anexo 2, Tabla 9, Dim.2 Eje 3) Probablemente por la

complejidad de los dispositivos de enseñanza y aprendizaje involucrados en las *comunidades de práctica*, que abarcan espacios y actores de aulas escolares y universitarias simultáneamente; la co-construcción, el intercambio de experiencias, la inter-consulta entre docentes de diferentes asignaturas, docentes y directivos, docentes y padres, no se presenta enriquecida al cierre de la experiencia de la práctica de enseñanza. ***Giros heterogéneos:** En materia de Objetivos y Planificación de la Actividad, los estudiantes con experiencia previa parecen des-aprender lo que los estudiantes sin experiencia previa logran articular a través del desarrollo en el dispositivo de Prácticas de la Enseñanza y dicha diversificación es significativa (Anexo 2, Tabla 10, Dimen.2 Eje 4). La figura del Profesor de Psicología que delinean los estudiantes del Profesorado de Psicología de Universidad de Buenos Aires, de acuerdo al estudio, se vincula, más que a ninguna otra, a la figura del *terapeuta* o *cultivador del otro* como sujeto en crecimiento (Gary Fenstermacher y Jonas Soltis, 1999). El proceso de la enseñanza pareciera vincularse más a la permeabilidad de la acción docente a la demanda del estudiante por conocerse a sí mismo y *emerger* como sujeto 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 son consistentes con niveles hallados en los *profesores de psicología formados* que guían su reflexión y elaboración (Erausquin et al., 2007). El desafío parece ser la construcción de *comunidades de práctica y aprendizaje* inter-institucionales - entre aulas de escuelas medias, institutos terciarios y universidades, profesores secundarios y terciarios, *Profesores de Psicología en formación* y *Formadores de práctica* -, para construir 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 (orientador, tutor, asesor). La dificultad parece vincularse a las *representaciones sociales del rol del psicólogo*, de quien se espera algo distinto que la enseñanza de los contenidos propios de una disciplina. El proyecto de investigación profundizará en el ciclo académico 2008 la labor de indagación realizada en 2007, e iniciará a la vez un proceso de reelaboración reflexiva con los *formadores de la práctica* para construir instrumentos-artefactos-dispositivos vinculados al análisis de situaciones-problemas de enseñanza y aprendizaje, que contribuyan a *desatar o re-trabajar* los obstáculos que impiden el enriquecimiento en la diversidad y especificidad. Analizar *problemas situados* con los estudiantes desde la *implicación* en la intervención permite re-definirlos, explicitar condiciones y emitir hipótesis sobre la acción profesional, en “*contextos de práctica, de descubrimiento y de crítica que el enfoque sociocultural del aprendizaje expansivo postula articulables con el protagonismo de los actores*” (Engeström, 1991:256). “*Quienes aprenden deben tener una oportunidad para diseñar e implementar en la práctica una salida, un nuevo modelo para su actividad. Los estudiantes producirán una nueva manera de hacer el trabajo [...], en otras palabras, deben aprender algo que no está todavía allí; ellos alcanzan su actividad futura mientras la crean*” La propuesta es pensar a las instituciones como sistemas de actividad conjunta en los que la inteligencia está distribuida y la cognición situada. Pensarlas como escenarios socioculturales en los

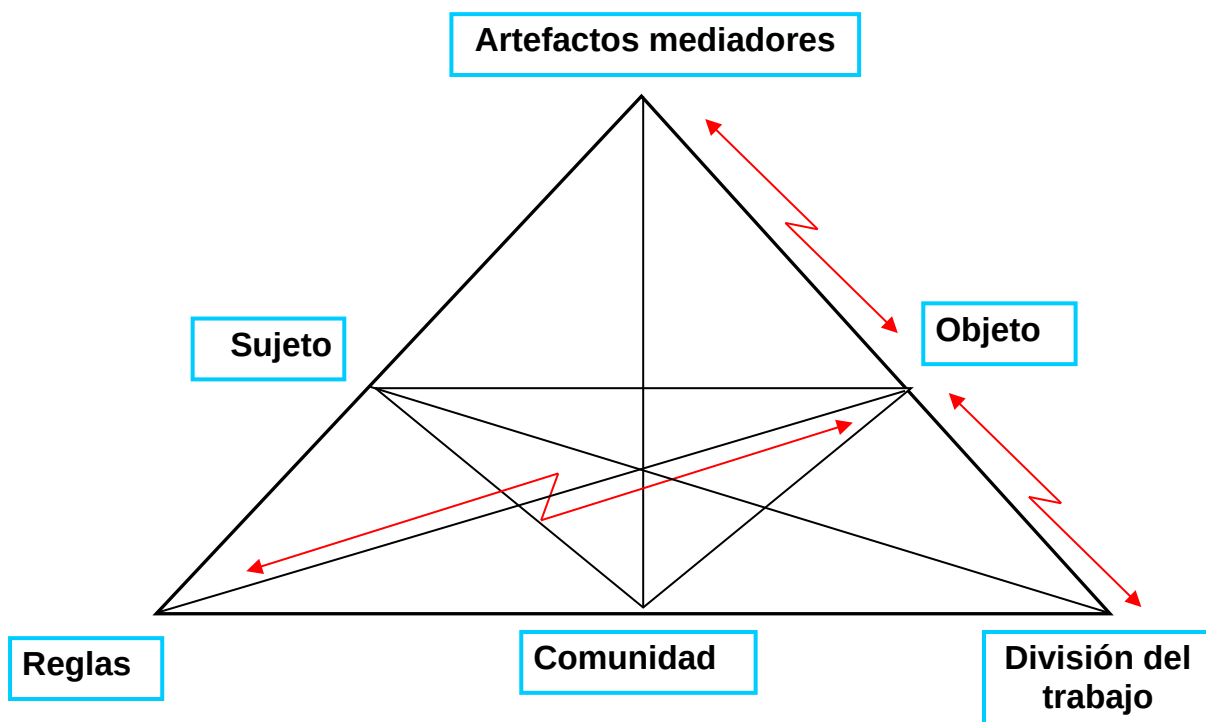
que nos apropiamos de roles y construimos conocimientos, liberándonos y sujetándonos a la vez; en los que nuestra mente se expande y a la vez se restringe a determinados modos de pensar, en los que se visibilizan e invisibilizan aspectos de la realidad. La Psicología tiene una asignatura pendiente: construir conocimiento, no sólo acerca de cómo **internalizamos** los mandatos de la cultura para reproducirla, habitando y actuando en las instituciones, sino también cómo nos hacemos capaces de modificar nuestro entorno, cómo **externalizamos** nuevos artefactos transformando los sistemas de actividad, cómo construimos herramientas para pensar y dispositivos para actuar, cómo intercambiamos sentidos, cómo cambian las “representaciones sociales” con nuestra participación.

La dificultad para historizar problemas en Profesores y Estudiantes del Profesorado, como la que anteriormente encontramos en Psicólogos en Formación y Formadores de Psicólogos, a la vez que los obstáculos que presentan los Profesores en Formación para concebir la propia acción entrelazada con la de los otros y planificarla en perspectiva futura, se relacionan a nuestro juicio con situaciones histórico-sociales de tratamiento de la historia en nuestro país, con tensiones y conflictos en la actividad colaborativa y configuran a la vez condiciones y desafíos para el estatuto de la ética docente en escenarios socioculturales. En clave contextualista, la unidad de análisis de Y. Engestrom (1991), que entrelaza el SUJETO, la COMUNIDAD y los ARTEFACTOS MEDIADORES, reúne una trama de dimensiones de gran potencia, respecto de la transmisión - o no - de conceptos socialmente válidos. La pregunta es, ¿qué interviene en las construcciones que los sujetos hacen de su propia historia y atravesamientos?, ¿qué es lo que impide o dificulta que un Psicólogo, futuro Profesor de Psicología, con una disciplina de base que sostiene una metodología de trabajo desde relatos historizados de consultantes, presente - en este tramo final de su formación de grado - tan escasa posibilidad de relatar una situación problema de la práctica profesional, teniendo en cuenta los antecedentes históricos de tal situación problema cuando se lo interroga en relación a ello? Como dice José Martí : *“Educar es depositar en cada hombre la obra humana que le antecede; es ponerlo a nivel de su tiempo; es prepararlo para triunfar en la vida”* Convencidos de que no somos el otro, pero no podemos ser sin el otro, en una sociedad con tanto peso histórico sin procesar, ni elaborar, nos sigue apareciendo herida y en deuda respecto de los jóvenes que no parecen representar-representarse el futuro, sino un presente puro. Con el convencimiento de que la realidad es transformable, si “hacemos juntos”, e intentamos día a día transitar ese camino, adoptamos el legado de Paulo Freire (1969): *“no llegamos aquí solos y vacíos, sino que cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas y un cuerpo mojado por la historia y la cultura. Los pedazos de tiempos que nos constituyen se van tramando en una red mayor, cuando percibimos el parentesco entre el tiempo vivido y los tiempos por venir, en el proceso de formación. Esta depende, en parte, de las soldaduras que hagamos de los instantes vividos”*.

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.

- Castorina A., Baquero R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Amorrortu Ediciones.
- 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. ISSN1316-9505N°7:7-24.
- Compagnucci E., Denegri A. y Ojeda G. (2007) "La enseñanza de la Psicología en profesores y principiantes", en *4º Congreso Nacional y 2º Internacional de Investigación Educativa "Sociedad, cultura y educación. Una mirada desde la desigualdad educativa"*.
- G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- 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., 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.E., González D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, 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.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Freire Paulo, (1969) *Pedagogía del Oprimido*- Versión digitalizada.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud P. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Sáez Editor. Chile.
- Pintrich, P. (1999) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*
- 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
- 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.
- Vygotsky Lev (1993) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Visor, 1934.
- Wertsch James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.



""Triángulo mediacional básico expandido", (ENGESTROM, 1991), un "artefacto" para delimitación de unidades de análisis, en la teoría socio-cultural, tanto para comprender el proceso de aprendizaje escolar, como las intervenciones de los psicólogos en contextos educativos