

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2012.

## **MODELOS MENTALES Y PROBLEMAS: FRACASO ESCOLAR EN LA ESCUELA MEDIA.**

Gomes Morgado, Emmanuel y Bello, Fernando  
Germán.

Cita:

Gomes Morgado, Emmanuel y Bello, Fernando Germán (Noviembre, 2012). *MODELOS MENTALES Y PROBLEMAS: FRACASO ESCOLAR EN LA ESCUELA MEDIA*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/egomesmorgado/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p13v/bz1>



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 PROBLEMAS: FRACASO ESCOLAR EN LA ESCUELA MEDIA**

Gomes Morgado, Emmanuel; Bello, Fernando Germán  
gomesmorgado@hotmail.com  
Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires

## **RESUMEN**

El trabajo desarrolla las elaboraciones de dos “psicólogos en formación”, durante el cursado como alumnos de grado de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: Los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado”, coordinada por Mg. Cristina Erausquin en Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires.

En la presente indagación, se problematizan los distintos modelos mentales (Rodrigo y Correa, 1999) construidos por profesionales docentes y las reflexiones de sus alumnos adolescentes, en el nivel de enseñanza medio, con respecto a qué entienden dichos actores por “problema”. La muestra se compone de docentes y alumnos de una escuela media de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires. Para este propósito se han utilizado y realizado observaciones de clases, se ha administrado el “Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente” a los profesores (Erausquin et al., 2008), y se han coordinado grupos focales de discusión con los alumnos.

Los resultados indican que los elementos situados como “problemas” por los actores psicoeducativos (docentes y alumnos) sostienen cierta correlación con el tipo de vínculo asimétrico “docente-discente” de transmisión-adquisición, como también reflejan un cambio del contexto educativo, sin una problematización consistente respecto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

**PALABRAS CLAVES:** Fracaso escolar – Modelos mentales – Problemas – Actores psicoeducativos

## ***PROBLEMS AND MENTAL MODELS: SCHOOL FAILURE AT MIDDLE SCHOOL***

### **ABSTRACT [1]**

This work develops the research study made by two undergraduate psychologists as grade students of the investigation practice “Psychology and Education: Psychologists

and its Participation on Practice and Situated Learning Communities”, coordinated by Mg. Cristina Erausquin, by the *Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*. The present inquiry seeks to problematize the different mental models (Rodrigo y Correa, 1999) made by teachers and the thoughts expressed by their adolescent middle school students with regard to what these actors understand by “problem”. The sample consists of teachers and students in a private middle school of *Ciudad de Buenos Aires*. For this purpose, classroom observations have been made and used, the “Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente” / "Problem-Situation questionnaire of teaching practice" administered (Erausquin et al., 2008), and focal discussion groups with students coordinated.

The results indicate that the elements seen as “problems” by the psychoeducational actors (teachers and students) maintain a sort of correlation to the kind of asymmetrical relationship “teacher-learner” of transmission-acquisition, just as to a change of educational context without a consistent problematization with regard to the educational practice.

KEY WORDS: School failure - Mental models - Problems - Psychoeducational actors

## **INTRODUCCIÓN**

Ossenbach Sauter (2002) da cuenta de los factores que incidieron en el origen de los sistemas educativos nacionales en países occidentales, a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Ubica en el pensamiento ilustrado del siglo XVIII la matriz ideológica y cultural que propicia el pasaje del fundamento en Dios al “imperio de la razón”. La racionalidad será la herramienta fundamental para el progreso, y la escolarización generalizada será la forma que el progreso adoptará. La rebelión burguesa portará consigo la lógica liberal como el fundamento de los nuevos estados modernos (Ossenbach Sauter, 2002).

La manera de instrumentar la idea de progreso será mediante la igualdad en la educación: “El estado liberal estableció como prioridad la organización de los sistemas de instrucción pública” (Ossenbach Sauter, 2002, p. 27). Es desde aquí que la educación se erige como indispensable para proclamar la igualdad individual y la transmisión de valores de la “conciencia nacional”. En Argentina se sanciona la ley 1.420 en 1884, estableciendo el carácter universal, obligatorio, gratuito y laico de la educación nacional.

Hacia comienzos del siglo XX y en la medida en que los avances tecnológicos hicieron innecesaria la mano de obra infantil y juvenil, la categoría de “infancia” se prolongó, dando lugar a lo que hoy conocemos como “adolescencia” (Vega, Barrionuevo y Vega, 2007). La raíz etimológica de “adolescencia” permite dos acepciones: por un lado como carencia o falta (*adolescere*); por el otro “en crecimiento” (*adolescere*) (Córdova, s.f).

Las funciones de la escuela deben ser entendidas en un contexto de integración de las clases trabajadoras y de conversión al orden social burgués (Varela y Alvarez Uría, 1991). “Se trata de una auténtica invención de la burguesía para “civilizar” a los hijos de los trabajadores (...) amparada en un pretendido derecho: el derecho de todos a la educación” (Varela y Alvarez Uría, 1991, p.54).

Esta caracterización histórica del dispositivo escolar adquiere sentido en la medida en que al cuestionar su aparente orden natural, se visibiliza el hecho de que tanto “infancia” como “adolescencia” forman parte de un proyecto político que presenta a la escuela en el centro de la escena. Baquero (2006) sostiene que el abordaje y problematización del fracaso escolar tiende a ser sesgado, reduciéndolo a un modelo explicativo que sólo pondera los aspectos psicológicos individuales del alumno, explicando el fracaso como una “suma de fracasos individuales”. En Baquero (2002) se enuncian dos reducciones:

-La reducción “al individuo” (que restringe las causas del fracaso escolar al individuo, relegando la institución, los docentes, los directivos, los otros alumnos, entre otros)

-La reducción “del individuo” (que explica el fracaso por una única dimensión propia del individuo: su memoria, su personalidad, su aspecto emocional, su dimensión cognitiva, exclusivamente)

Un cambio radical se da a partir del desplazamiento de la unidad de análisis para entender a los procesos de aprendizaje: se pasa del *sujeto* a la *situación* en donde ocurren los procesos de aprendizaje (Baquero, 2001), dando lugar al “sistema de actividad” como nueva unidad de análisis. En base a los aportes de Leontiev, Engeström (2001) incorpora al planteo de Vigostky los elementos “comunidad”, “reglas” y “trabajo”; dando cuenta de la importancia de estudiar las relaciones y conflictos de todos los elementos que forman parte del sistema (*sujeto, objeto, artefactos o instrumentos de mediación, reglas, comunidad y división de trabajo o distribución de tareas*) (Larripa y Erausquin, 2008). Ergo: aunque un sistema de actividad se basa en acciones, la actividad no puede reducirse a ellas.

En pos de analizar las concepciones implícitas que los docentes sostendrían acerca del fracaso escolar y sus derivas, se indagarán ciertas elaboraciones en torno a sus “modelos mentales”. Un modelo mental es una representación situacional ligada a la acción que se está desarrollando. No se trata de una representación a-priori sino que es construida en la práctica cultural a través de la experiencia. Implica una estructura “flexible” en tanto se negocia con la realidad; “episódica” debido a que se centra en el aquí y ahora experiencial; y “semántica” por la importancia del significado de su contenido (Rodrigo y Correa, 1999).

El primer objetivo del presente trabajo será indagar acerca de la categoría “problema” que se teje en los diversos modelos mentales de los docentes. Por otro lado se estudiarán y rastrearán las diversas reflexiones de los alumnos acerca de su percepción de la categoría “problema” en el ámbito de la escuela. Tanto allí como aquí se pondrá énfasis en las derivas que podrían influir en el fracaso escolar. Ergo: ¿Dónde surge un problema en los docentes y dónde en los alumnos? ¿En qué medida los problemas percibidos influyen en el fracaso escolar? También se intentará avanzar hacia una acción posible.

## **MÉTODO**

Se trata de un diseño exploratorio descriptivo. El enfoque metodológico consiste en el de *estudio de caso* de una comunidad educativa; interacciones, prácticas y discursos en torno a los “problemas”, el “fracaso escolar”, “la educación”. Las conclusiones no son susceptibles de ser generalizadas, pero sí brindan herramientas para reforzar o reformular planteos, teorías e hipótesis anteriores (Skate, 1998). El estudio de casos es un método de investigación que aborda la particularidad y complejidad de un caso especial, tiene como objeto comprender el fenómeno en su contexto y su cotidianeidad, describiendo, analizando y problematizando los acontecimientos en su ambiente natural (Skate, 1998).

La muestra no probabilística está integrada por docentes y alumnos, integrantes de una escuela media de gestión privada en C.A.B.A, que pertenecen al primer año. Los instrumentos utilizados son: una observación de clase de un docente y alumnos de primer año (n=27); la administración del “Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente” (Erausquin et al., 2008) a un docente de primer año (n=1); y un grupo de discusión compuesto por alumnos (n=6) de primer año (con pautas elaboradas por los autores de este trabajo).

Para la interpretación de los datos obtenidos con el Cuestionario mencionado, se utilizó la “Matriz de Análisis Complejo: Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Docente” (Erausquin et al., 2009). Dicha matriz está conformada por cuatro dimensiones: “Situación problema en contexto de intervención”; “Intervención del docente profesional”; “Herramientas utilizadas en la intervención”; y “Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso” (Erausquin et al., 2009). A su vez, cada dimensión está compuesta por distintos ejes y cada eje posee diversos indicadores.

Por último, se han utilizado observaciones de clase, entrevistas a docentes y resultados del “Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente” (Erausquin et al., 2008) administrados por otros “psicólogos en formación”, en una etapa anterior de este proceso de investigación.

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

1) El grupo de discusión consta de alumnos del primer año de escuela media (n=6). Uno de ellos ya había cursado esta misma instancia el año anterior. A partir de este instrumento se obtuvo lo siguiente:

A) El incremento de materias y de docentes que implica el pasaje del nivel de enseñanza primaria al nivel de enseñanza media (de dos maestros a trece profesores) se vivencia como problemático para los alumnos, en tanto entienden que *“cada materia tiene su tarea, todos [los docentes] dan tarea cada día, y hay tareas de trece materias distintas (...)”* [1]

B) El cambio de turno que (en esta escuela) acontece al concluir con el nivel de enseñanza primaria (turno tarde) e ingresar al nivel de enseñanza media (turno mañana) implicaría una planificación de los tiempos extra-escolares que interpela al alumno adolescente a hacer (fuera del horario escolar) algo que no será necesario hoy (en el tiempo presente) sino en otro momento (futuro). Así es como las tareas y ejercicios que dictan los docentes para que los alumnos hagan en sus hogares se vivencian como problemáticas: *“(...) a veces dejás una tarea para el día siguiente pensando que te vas a acordar y después se te juntan las tareas del día de ayer con las de hoy”* [2]; *“Las tenés que hacer en el día, porque sino las tenés que hacer el otro día y se juntan”* [3]; *“Encima ya no lo podemos hacer a la mañana como el año pasado que íbamos a la tarde”* [4]; *“(...) algunos hacen la tarea acá [en la escuela] a la mañana”* [5]; *“Yo hoy me levanté a las seis para hacer la tarea. Estuve un rato y*

*después vine acá [a la escuela]*” [6]. El sujeto adolescente parecería chocar con un imperativo que lo interpela a organizar sus tiempos actuales en pos de un beneficio futuro.

2) La observación de clase (n=27) ha sido realizada en una materia del primer año de escuela media, en el mismo curso al que pertenecen los alumnos que formaron parte del grupo de discusión. A partir de la misma, hemos construído la inferencia de que en el docente predomina cierta concepción de alumno como *receptor del conocimiento que el docente propone* (sostiene la relación “docente-discente”). No se observaría evidencia de que se incorpore *el saber del alumno* en ninguna dirección. Aparecerían, en cambio, roles bien diferenciados, en los que no hay lugar a conflicto alguno: no se propicia que el alumno confronte con un conflicto cognitivo que lo invite a repensar sus categorías, ni habría tampoco lugar en el docente para aprender algo del alumno. La re-elaboración de la docente estaría ligada al hecho de que explicitando continuamente los mismos contenidos de manera similar (infiriendo que *contenidos y formas* no cambien a lo largo de los años), se propiciaría (el mismo docente) alcanzar un nivel de profundidad mayor de aquello que, en rigor, ya sabe. Vale decir: el docente avanzaría hacia lo que Karmiloff-Smith llama “nivel de metacognición” (Rodrigo, 1997), pero no permitiría que los alumnos confronten ese saber con sus propios modelos mentales. El modelo mental de la docente contribuiría a depositar en el alumno la responsabilidad absoluta de incorporar y elaborar los contenidos expuestos: *“Los que prestaron atención están educados, los que no prestaron atención están instruidos, porque yo la clase la dí igual para todos. Educar es recibir educación e incorporarla. Los que se llevan materias están instruidos, quisieron estudiar pero les faltó”* [7].

Encontramos recurrencias significativas entre el presente trabajo y la observación realizada durante la etapa anterior de este proceso de investigación. Allí, la dinámica grupal se habría establecido a partir de cinco alumnos que responden a las consignas puntuales, típicas y directivas del docente. La interacción entre alumnos sería escasa y con ello no habría posibilidad tampoco de confrontar sus propios modelos mentales con el contenido tratado en clase. Se propiciaría que los alumnos respondan de manera estereotipada y concisa a interrogantes similares: *“La propuesta del docente es que siempre respondan las preguntas implícitamente”* [8]

3) Se ha aplicado el “Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente” (Erausquin et al., 2008) a un docente (n=1) de primer año de escuela media en el

mismo establecimiento educativo. Aquí el docente plantea un caso de su propia práctica en donde una alumna de primer año de escuela media decía “no entender los contenidos”. Tras indagar acerca de su intervención, las herramientas utilizadas y los resultados obtenidos, el docente presenta un concepto de *fracaso* un tanto paradójico: por un lado atribuye la falta de contenidos a la escuela de la cual provenía la alumna (entendiendo que dicha escuela no enseñó debidamente los contenidos básicos a la alumna); y por el otro entiende que la alumna es la que triunfa o fracasa [9]. Los buenos resultados de aprendizaje los atribuye al hecho de que es la alumna quien “*se interesó por la tarea*” [10]. A pesar de plantear un razonamiento acerca de las causas del fracaso escolar con un alto nivel inferencial (al plantear la situación-problema formula una hipótesis sobre causas, factores o razones), cuando explicita su intervención profesional, plantea un razonamiento lineal: “*lo que hice fue acercarme a ella. Lo hablé con la psicóloga*” [11].

## DISCUSIÓN

En el presente trabajo se han indagado modelos mentales de docentes y reflexiones de alumnos, para abordar la temática del fracaso escolar, considerando los factores que éstos vivencian como problemáticos. A partir de aquí es posible establecer *dos problemas básicos* que se tejen en los alumnos. Por un lado, el incremento de materias que supone el pasaje de la escuela primaria a la escuela media; y por el otro, la dificultosa organización del tiempo extra-escolar que demanda este cambio. En cuanto a los modelos mentales de docentes, los datos obtenidos indicarían que los mismos sostendrían una perspectiva del alumno como un *sujeto pasivo y receptor del conocimiento*, pudiendo operar lo que Baquero enuncia como “reducción al individuo” y “reducción del individuo” (Baquero, 2002). Este posicionamiento propiciaría que el docente explicita un saber (que en rigor ya sabe) avanzando hacia lo que en Karmiloff-Smith y en Rodrigo (1997) se denomina “nivel de metacognición”; pero no parecería propiciar que los alumnos confronten ese saber con sus propios modelos mentales.

Engeström (2001) sostiene que el desafío del aprendizaje no puede resolverse por la suma total de los individuos por separado, sino mediante cambios en la organización del sistema. El autor encuentra que muchas de las más interesantes formas de aprendizaje organizacional transgreden las concepciones clásicas del aprendizaje como algo relativamente duradero que puede observarse en la conducta del sujeto.



Sostiene que las personas y las organizaciones se encuentran constantemente en un proceso de aprendizaje de algo que (en rigor) no es estable, definido, ni comprendido antes de tiempo (Engeström, 2001). En el presente trabajo se entiende que los actores psicoeducativos deberían aprender nuevas formas de actividad en el momento mismo en el que están siendo creadas. El objeto de la actividad de aprendizaje expansivo es la totalidad de la actividad del sistema en que están inmersos los aprendices: "(...) La actividad de aprendizaje expansivo produce nuevos patrones culturales de actividad" (Engeström, 2001, p. 5). Engeström (2001) enfatiza la posibilidad de una perspectiva de aprendizaje y de desarrollo horizontal que sea complementaria a la verticalidad de los modelos tradicionales.

Pozo Muncio (1996) sostiene que nuestros procesos de aprendizaje (la forma en que aprendemos) tienen un componente innato pero son también producto de nuestra capacidad de aprendizaje. Vale decir, en la medida en que nos incorporamos a la cultura, incorporamos también nuevas formas de aprendizaje. Lo interesante es que con el paso del tiempo no sólo cambian los contenidos del aprendizaje, sino que también lo hacen las formas, y (sostiene Pozo Muncio) esto último quizá no suele asumirse con la misma facilidad.

Por tanto, se entiende que el cambio en los contenidos debido al cambio de contexto debería traer aparejado un cambio en el modo de enseñanza. Seguir erigiendo al objeto de conocimiento como impoluto, o al sujeto del aprendizaje como el principal responsable de un resultado binario, implicaría desestimar la interacción constante de los sistemas en la actividad áulica y desconocer la diversidad de trayectorias escolares posibles.

Por otra parte, sería preciso no sólo acompañar a los alumnos en los cambios de procesos de aprendizaje, sino también hacerlos responsables; es decir, proponer el *diálogo horizontal*, pero además fomentar el *principio de autonomía* (Ferrer & Álvarez, 2003) para permitir una apropiación plena de los nuevos *posibles* modos de enseñanza.

Futuras investigaciones deberían elaborar de forma más consistente las determinaciones socio-económicas-históricas de los actores, para analizar (de existir) el grado de incidencia que éstas podrían llegar a tener en el fracaso escolar. Por último, sería importante investigar y dar lugar a los directivos de las escuelas en la indagación, como también realizar una problematización profunda del marco socio-político regional (zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

## REFERENCIAS

-Traducción del Resumen realizada por Axel Gomes Morgado y Prof.<sup>a</sup> Natalia Duré

1- Paráfrasis extraída del grupo de discusión con los alumnos

2, 3, 4, 5, 6- Idem 1

7- Dicho del docente extraído de la observación de clase

8- Extraído de una observación de clase de primer año

9- Extraído de la administración del “Cuestionario de Situación-Problema de la Práctica Docente” (Erausquin et al., 2008)

10- Idem 9

11- Idem 9

## BIBLIOGRAFÍA

-Baquero, R. & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos*, (2)

-Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, (9), 71-85

-Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica educacional. *Perfiles educativos*, (24), 97-98

-Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Revista Espacios en Blanco. Serie de indagaciones*, (16)

-Córdova, N. (s.f.). Adolescencia. Sobre la historia, etimología y significados del término. En *Clase teórica de Psicología Evolutiva: Adolescencia II*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

-Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, (1)

-Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G. & Meschman, C. (2008). 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. En *Anuario XV de Investigaciones* (pp. 89-107). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires

- Erausquin, C., Basualdo, M. E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G. & Meschman, C. (2009). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza. En *Anuario XVI de Investigaciones* (157-172). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires
- Erausquin, C. (2011). Ayudando a los que ayudan: desafíos y obstáculos del trabajo en escenarios educativos para Psicólogos y Profesores de Psicología. Proyecto UBACYT. Acreditado para la programación 2011-2014, Código 20020100100960
- Ferrer, J. J. & Álvarez, J.C. (2003). *Para fundamentar la bioética. Teorías y paradigmas teóricos en la bioética contemporánea*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas
- Larripa, M. & Erausquin, C. (2008). Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "Aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. En (Ed.) Secretaría de Investigaciones, (s.n.) (pp. 109-124). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires
- Ossenbach Sauter, G. (2002). Génesis de los sistemas nacionales en el mundo occidental. En A. Tiana Ferrer et. al., *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Madrid, España: UNED
- Pozo Muncio, I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Ed.
- Rodrigo, M.J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En *Contexto y desarrollo social*. Madrid, España: Síntesis
- Rodrigo, M.J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós
- Rodrigo, M.J. & Correa N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (comps.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid, España: Santillana: Aula XXI
- Skate, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata Ed.
- Varela, J. & Alvarez Uría, F. (1991). La maquinaria escolar. En *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta
- Vega, M., Barrionuevo, J. & Vega, V. (2007). *Escritos psicoanalíticos sobre adolescentes*. Buenos Aires: EUDEBA