

REVISITANDO LA PEDAGOGÍA CON LA PERSPECTIVA SOCIO-CULTURAL: 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

RE-VISITING PEDAGOGY WITH SOCIO-CULTURAL PERSPECTIVA: ARTIFACTS TO DEVELOP REFLECTIVE PRACTICE AT WORK OF TEACHING PSYCHOLOGY. TEACHERS OF PSYCHOLOGY IN TRAINING AND TRAINED IN COMMUNITIES OF LEARNING OF TEACHING APPRENTICESHIP OF PSYCHOLOGY TEACHING COURSE

*Erausquin, Cristina*¹; *Basualdo, María Esther*²; *García Labandal, Livia*³; *González, Daniela*⁴; *Ortega, Gabriela*⁵; *Meschman, Clara*^{6*}

RESUMEN

El objetivo es investigar modelos mentales de intervención de profesores de Psicología en situaciones-problemas que construyen estudiantes universitarios de Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza. Unidades de análisis: "giro contextualista" del aprendizaje. Marco teórico: enfoques socioculturales y pedagogía, modelos mentales y cambio cognitivo, reflexión sobre profesión y competencias. Se administró un Cuestionario de Situaciones-Problema de Intervención a 93 estudiantes y 22 docentes del profesorado en 2007. Se analizan diferencias cualitativas entre pre-test y post-test de 53 "profesores en formación" en ejes y dimensiones de *profesionalización*. Fortalezas: problemas complejos, inferencias, objetivos. Nudos críticos: ahistoricidad, agencia unilateral, herramientas, atribución. Figuras de profesor centradas en potenciación de sujeto psicológico, más que en contenido y significado de enseñanza disciplinar. Implicación en procesos de internalización/externalización para apropiación del rol: tensiones, oportunidades de cambio, construcción e intercambio de sentidos. Modelo mental: unidad de análisis multidimensional, heterogénea, situada en tramas intersubjetivas, institucionales e históricas.

Palabras clave:

Sistemas de actividad - Modelos mentales - Enseñanza

ABSTRACT

The AIM is to explore mental models of intervention of Psychology teachers in educational problem-situations that University students build at their Undergraduate Teaching Apprenticeship. Units of analysis: "contextualist shift" of learning. Frame: sociocultural theories and pedagogy, mental models and cognitive change, reflection over profession and competences. A Questionnaire of Problem-Situations was given to 93 students and 22 teachers in 2007. Qualitative differences between pre-test and post-test in axes and dimensions of the process of becoming professionals are analysed in 53 future teachers of Psychology. Strengths: complex problems, inferences, aims. Critical knots: ahistoricity, unilateral agency, tools and attribution. Figures of teachers centered in empowerment of psychological subject, rather than in content and meaning of discipline teaching. Involvement in processes of internalization and externalization for appropriation of the role: tensions, opportunities of change, construction and exchange of senses. Mental models: a multi-dimensional, heterogeneous unit of analysis, situated in interpersonal, institutional and historic networks.

Key words:

Activity systems - Mental models - Teaching

¹Lic. en Psicología, UBA. Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y Universidad Autónoma de Madrid. Profesora Adjunta Regular de Psicología Educacional Cátedra II. Directora Proyecto UBACYT P061 Bienales Renovables 2004/2007. Tutora y Directora Tesis Maestrías FLACSO y UBA.

²Profesora de Historia, Universidad del Salvador. Magister en Tecnología Educativa y Doctora en Educación Universidad de Salamanca. Tesis en Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje FLACSO-UAM. Investigadora Formada Responsable Proyecto UBACYT P061 Bienales Renovables 2004/2007. Facultad de Psicología, UBA.

³Licenciada en Psicología. Maestranda en Psicología Educacional, UBA. Tesis en curso. Docente de Salud Pública Cátedra I y Psicóloga Educacional Cátedra II. Profesora Adjunta a cargo de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza Profesorado de Psicología, Facultad de Psicología, UBA.

⁴Lic. en Psicología, UBA. Tesis Maestría en Psicología Educacional UBA. Auxiliar Docente de Psicología Educacional Cátedra II y Salud Pública Cátedra I. Investigadora Tesis de Proyecto UBACYT P061.

⁵Lic. en Psicología UBA. Auxiliar Docente de Psicología Educacional Cátedra II. Investigador de Apoyo de Proyecto UBACYT P061.

⁶Lic. y Prof. en Psicología, UBA. Docente ATP de Psicología Educacional Cátedra II. Jefa de Trabajos Prácticos de Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza. Investigadora de Apoyo de Proyecto UBACYT P061.

*Colaboradores en recolección y análisis de datos: López, Ariana; Nuevo, Martín; Salinas, Daniela y Arias, Ximena.

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

El trabajo se realiza en el marco del Proyecto UBACYT P061 "Construcción de modelos mentales para problemas de intervención profesional en estudiantes de Psicología. Participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado", 2004/2007. En el XXXI Congreso Interamericano de Psicología, julio de 2007 en México y en el XII Congreso Argentino de Psicología, agosto de 2007 en San Luis, se presentaron antecedentes, marco teórico, estrategias metodológicas, instrumentos de recolección y análisis de datos, caracterización de las muestras de estudiantes y docentes del Profesorado de Psicología y primeros análisis de datos. Los objetivos se delinear en un contexto académico-profesional y educativo socio-históricamente singularizado: una Universidad argentina formadora de profesionales de la enseñanza de Psicología para los niveles Medio y Superior a inicios del siglo XXI. Este estudio tiene antecedentes (*Anuarios* 2003, 2004, 2005, 2006) en trabajos de investigación que el equipo dirigido por Erausquin realiza desde 2003 acerca de *diferentes figuras del psicólogo situado* que como categorías naturales se construyen con las narrativas de Estudiantes de Psicología, a través de prototipos y ejemplares de experiencias educativas en distintas Áreas de la Práctica Profesional. 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. En el estudio sobre *profesores de Psicología en formación* de Compagnucci et al. (2002), se analizan las relaciones entre docentes y alumnos, entre docentes y contenidos y entre alumnos y contenidos utilizando las observaciones de clases desarrolladas por los practicantes, en el contexto de las Prácticas de la Enseñanza de la Psicología del nivel Medio y Superior. La enseñanza de la psicología conlleva la singularidad de un objeto de estudio que se ha mostrado "particularmente esquivo a una definición" y "que no está definitivamente acotado" en el que se entretienen el alma, la conciencia, la conducta, el inconsciente, el sujeto cognitivo, el sujeto social, en una trama discursiva que sufre 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, Denecri (2007:33) presentan sistemas de creencias de profesores y principiantes que "muestran el valor que cobra el conocimiento disciplinar y el contexto en que se realiza la práctica en la definición y sentido de la clase".

MARCO EPISTÉMICO

Educación, desarrollo y cultura en la "pedagogía de la diversidad situada"

Revisitar la pedagogía es pensarla como un conjunto de prácticas sociales que conforman el desarrollo cognitivo, afectivo y moral de los individuos, a través de la construcción de su identidad y del logro de aprendizajes definidos. La *teoría sociocultural* y la *teoría de la actividad*, históricamente relacionadas con la obra de Lev S. Vygotsky, proporcionan instrumentos metodológicos para investigar los procesos sociales, culturales e históricos que conforman la actividad humana, reconociendo que en el curso de su propio desarrollo los seres humanos activan y transforman las mismas fuerzas que los constituyen. Los enfoques socioculturales son un modelo mediador para la comprensión de las posibilidades de intervenir en los procesos de aprendizaje y desarrollo. Dicho corpus teórico reclama y a la vez convoca a una imaginación pedagógica que abarque algo más que interacciones cara a cara o transmisiones de aptitudes y conocimientos previamente prescritos. El principal aporte de Vygotsky fue desarrollar un enfoque que integra la educación como actividad humana fundamental en una teoría del desarrollo psicológico. En una de sus primeras obras, *Psicología Pedagógica* (2005), escrita poco antes de que fuera nombrado para dirigir, a los 27 años, el Comisariato Popular para la Educación Pública, enfoca a la Psicología desde los problemas cotidianos de la enseñanza. Destinada a los maestros de *la revolución social*, la educación tenía como meta principal la formación de un hombre capaz de trascender su medio; un proceso activo, dialéctico y dinámico que transforma al mundo y al ser humano a través de una lucha de fuerzas poderosas, complejas y heterogéneas. Lev Vygotsky sostenía: "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, de acuerdo con la clase dominante que ha guiado sus intereses" (2005:485). A la vez, afirmaba: "El alumno se educa a sí mismo. La lección que dicta el maestro puede enseñar mucho, pero sólo inculca la habilidad y el deseo de aprovechar todo lo que proviene de manos ajenas, sin hacer ni comprobar nada. 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, es exactamente igual aprender cualquier cosa, la adquisición del conocimiento sólo es posible haciéndolo, es decir, adquiriendo esos conocimientos" (2005:475). Vygotsky (2005) convoca al maestro a vincularse activa y creativamente con la vida, a *abrir ventanas en cada aula*, desde las cuales mirar las

alegrías y deberes de la vida para entramarlas con el ejercicio de su función docente. Resalta el carácter creativo del proceso pedagógico, ni pacífico ni lineal, ni exento de contradicciones ni de lucha, ni neutral ni aséptico ni apolítico. “El proceso pedagógico es la vida social activa, es 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”. (2005: 489). Y al mismo tiempo, afirma que “el requisito esencial de la pedagogía exige inevitablemente un elemento de individualización, es decir, una determinación consciente y rigurosa de los objetivos individualizados de la educación para cada alumno” (Vigotsky, 2005:143). La propuesta es generar diversidad en lugar de imponer *uniformidad* en el aprendizaje y en el desarrollo, que aun hoy impregna muchas prácticas escolares y concepciones pedagógicas. En una mirada contemporánea, Philippe Meirieu (2007) menciona la convergencia de dinámicas, interrogantes y aperturas que lo convocan también a revisitar la pedagogía, de un modo compatible con la perspectiva sociocultural. Según este autor, todo hombre llega al mundo despojado y por eso ha de ser educado. Educar es introducir al niño a un universo cultural, y por ello el proceso educativo aparece a menudo dominado por el mito de la *fabricación de otro* conforme a los proyectos del educador, que por un lado, modela al educando a su imagen y semejanza, o a su servicio, para poder él sentirse importante, sabio, eficaz, seguro de su poder y, por el otro, sabe que el educando no puede ser un ser humano sin manifestar su libertad a través diversas formas de resistencia, para escapar a su dominio. Meirieu (2007:70) sostiene que “La educación sólo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la fabricación del niño (en nombre de las exigencias sociales) si se centra en la *relación del sujeto con el mundo*”. Para este autor, la verdadera *revolución copernicana en pedagogía* consiste en la educación centrada en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge que: a) le permite al educando construirse a sí mismo como sujeto en el mundo, heredero de una historia, para comprender el presente e inventar el futuro, como promesa de la novedad; b) le exige al educador reconocer a aquél que llega como alguien que no puede moldear a su gusto y que es inevitable y saludable que se resista a quien le quiere fabricar; c) la trasmisión de saberes supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo; d) el aprendizaje supone y requiere una decisión personal irreductible de aprender. Esa decisión le permite al educando superar lo que le viene dado y subvertir las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo lo - se - encierran; e) la pedagogía no podrá jamás desencadenar mecánica-

mente un aprendizaje, pero sí puede crear *espacios* de los que el educando puede apropiarse, en los que un sujeto pueda atreverse a *hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo*; f) la autonomía se adquiere cuando alguien se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte; g) la educación no es un experimento sino una experiencia y la pedagogía es proyecto, es esperanza activa del hombre que viene. Esta plataforma de revisión de la pedagogía resulta articulable con los criterios de la perspectiva sociocultural, que producen un *giro contextualista* en la visión de las relaciones entre educación, aprendizaje y desarrollo, como sostienen Pintrich (1999) y Baquero (2002).

Comunidades de práctica y comunidades de aprendices

En escritos históricos, J. Lave y E. Wenger (1991) propusieron, a través del constructo de *comunidad de práctica* y Rogoff (2001) a través de la *comunidad de aprendices*, una alternativa al dualismo *control del adulto-libertad de los niños* generado, según sus análisis, sobre la base de que las escuelas fueron moldeadas al estilo de las fábricas, bajo el paradigma de fragmentación y eficiencia que regía la producción en serie en los inicios de la modernidad. El modelo de la *comunidad de práctica* se plantea como alternativo a aquellos centrados en el adulto, donde prima la idea de trasmisión, y a aquellos centrados en el niño, donde prima la idea de adquisición. Lave y Wenger (1991) sostienen que los aprendices participan siempre en *comunidades de práctica* y el aprendizaje está profundamente implicado en el entramado de actividades, identidades, artefactos e instrumentos, escenarios y relaciones entre personas, siendo una parte integral inseparable de la práctica social. No existe actividad que no sea situada y que no involucre a la persona como un todo en y con el mundo. Incluso el saber más abstracto es situado, ya que son personas, relaciones y una cierta cultura las que lo hacen posible, deseable y accesible. La participación periférica de los aprendices no sólo es legítima sino dinámica, dirigida a una participación más plena en la toma de decisiones y al acceso a aspectos centrales de la actividad y al dominio de instrumentos de mediación y artefactos culturales. El aprendizaje y el desarrollo, más que internalización o adquisición de conocimientos, aptitudes o formas de pensamiento, son transformaciones de la participación en *comunidades de práctica*, que en el plano intrapersonal son denominadas *apropiación participativa* por Rogoff (1997). En una *comunidad de práctica*, el significado y el interés también son fruto de la negociación entre los aprendices y el mundo social y material. Experiencia y comprensión no sólo interactúan sino que se constituyen una a la otra en la actividad humana. La participación puede no ser intencional ni deliberada, contener aspectos conscientes e inconscientes y no

está exenta de conflictos ni de asimetrías. La *efectividad del aprendizaje* como participación en una comunidad de práctica, según Rogoff (1997) depende de: a) que los participantes tengan un amplio acceso a diferentes partes de la actividad y a la participación plena, b) una nutrida interacción horizontal entre ellos y las narrativas sobre situaciones problemas y su solución, c) la transparencia de las tecnologías y del dominio de los artefactos. La construcción de dispositivos de *apprenticeship* (id., 1997) - plano institucional de la actividad sociocultural - requiere: a) la existencia de tareas genuinas, significativas y con sentido en el marco de prácticas culturalmente valoradas, b) el desarrollo de una práctica contextualizada de las tareas, c) oportunidades de observación de otros sujetos realizando el trabajo que se espera aprender y oportunidades para la "*participación guiada*" - plano inter-personal de la actividad sociocultural (id., 1997) - a través de actividades conjuntas.

Enfoques socioculturales y unidades de análisis de discursos y prácticas pedagógicas: más allá de la escisión

La relación sujeto-contexto es entendida en la perspectiva sociocultural como una relación de inherencia: la situación, el acontecimiento y la actividad intersubjetiva e instrumental son concebidas no meramente como un *factor o variable incidente*; sino que tienen carácter *estructurante, formante de los procesos de aprendizaje y desarrollo*. Las unidades de análisis de la perspectiva socio-histórico-cultural inspirada en el pensamiento de Vigotsky - unidades *sistémicas, dialécticas y genéticas*, según A. Castorina y R. Baquero (2005) - constituyen un aporte a la superación de la *filosofía de la escisión*, atravesadas por el *giro contextualista* de la concepción sobre aprendizaje y desarrollo (Baquero, 2002). La pedagogía está atravesada por dicotomías - Meirieu da cuenta - en materia de prácticas y concepciones, que tienden a escindir los fenómenos complejos en sus componentes, inseparables y mutuamente constitutivos en los procesos educativos. Esa escisión tiene consecuencias éticas y políticas que no son ajenas al *carácter estratégico* de la pedagogía y sus relaciones con la psicología. H. Daniels (2003), vincula el aporte de los enfoques socioculturales de Vygotsky y post-vygotskianos con el trabajo de Bernstein (1996, citado por Daniels, 2003:193) sobre la estructura del *discurso pedagógico* como artefacto. Bernstein analiza las relaciones existentes entre los dos planos que conforman el discurso pedagógico: el discurso *instruccional*¹ y el discurso *regulador*, - entendiéndolos a través de sus relaciones con el currículo y el contexto, las relaciones sociales, de género y de poder, la división del trabajo y los artefactos culturales-. El discurso instruccional se refiere a la trasmisión de aptitudes y conocimientos y el discurso regulador se refiere a los principios de relación y regulación interpersonal, identidad y orden social. Mientras los principios y

rasgos distintivos del discurso instruccional y su práctica son relativamente claros y explícitos, - el qué y el cómo de las aptitudes, competencias a adquirir, conocimientos a desarrollar -, los principios y rasgos distintivos del discurso regulador son menos claros, más implícitos, se transmiten por diversos medios y de un modo difuso. El discurso regulador comunica la práctica moral pública, los valores, las creencias y actitudes, los principios de conducta y el carácter de la escuela, la tradición local, las relaciones entre la escuela y la comunidad, su historia. El *discurso pedagógico* ha sido creado por la fusión del discurso instruccional y el regulador y la separación entre ambos es un ejemplo más de la escisión entre lo cognitivo y lo afectivo, entre lo individual y lo social, que caracteriza al pensamiento moderno en la *reducción al individuo y del individuo* (Baquero, 2007). La calidad educativa se disocia de la inclusión social y no se cuestiona la articulación del aumento de la exigencia académica con las dificultades de conducta o emocionales de los sujetos del aprendizaje, ni la constitución mutua de los problemas (Bernstein, 1996).

Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar

Philippe Perrenoud (2004) presenta un modelo de trabajo que reconoce en Donald Schön (1998) y su *epistemología de la práctica* un precursor. Perrenoud conceptualiza la construcción y desarrollo de competencias para la enseñanza en la formación continua de los docentes como clave de su profesionalización. El modelo se despliega a través de diferentes modos de reflexión *en la práctica, sobre la práctica, y sobre la reflexión sobre la práctica*, retomando de Schön (1998) el paradigma del *practicante reflexivo* en la construcción del conocimiento profesional, contextualizándolo para la formación de enseñantes. Su concepción de los distintos niveles de la práctica reflexiva de los enseñantes, si bien tiene anclajes más fuertemente estructuralistas que los que sostienen los enfoques socio-culturales, - la *abstracción reflexionante* en Piaget y los *esquemas de percepción, pensamiento y acción del habitus* en Bourdieu -, plantea cuestionamientos de la *trasposición didáctica*, vinculándola a la *construcción de competencias estratégicas* para familias de problemas situados en contextos específicos, a través de constructos parcialmente compatibles con enfoques socio-culturales. 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, de los grandes desafíos para la for-

¹La traducción de Daniels dice *educativo*.

mación de enseñantes, intercambiando reflexiones sobre la práctica y sus contradicciones, para movilizar *habitus* y hacer lugar a la novedad. La práctica reflexiva es concebida en relación a la complejidad del fenómeno educativo como implicación crítica de los educadores en los desafíos y responsabilidad de la enseñanza (Perrenoud, 2004).

Escenarios socioculturales y constructivismo episódico

María José Rodrigo (1999) ha desarrollado el análisis de las condiciones para el cambio cognitivo en contextos educativos a partir del *constructivismo episódico*, sosteniendo la interdependencia y constitución recíproca de las representaciones y construcciones mentales de los individuos con los *escenarios socioculturales*. Su aporte se inscribe en la discusión contemporánea de las teorías del cambio conceptual, que articulan tensiones entre restricciones y posibilidades que, para cada *dominio* de conocimientos, ordenan los cambios evolutivos y restricciones y posibilidades que ofrecen los propios escenarios socioculturales a través de los procesos educativos. El cambio conceptual ya no es solamente conceptual ni cognitivo, se articula con desarrollos emocionales e identitarios de sujetos situados en contexto. Los cambios no son reestructuraciones globales de estructuras cognitivas sino *enriquecimientos* que no reemplazan ni sustituyen lo conformado previamente; desarrollan *la flexibilidad* para el uso apropiado de modelos de situación y guiones de acción en una heterogeneidad social y personal de alternativas no jerárquicas. La transformación de conocimientos en la historia de las ciencias no es el modelo universal y necesario para la comprensión del desarrollo de los conocimientos de los sujetos en una cultura, sino una teleología que determinó el racionalismo iluminista de la modernidad. Ese modelo universal escinde los valores de la ciencia de los valores de la vida y sitúa a la escuela en la misión de combatir los últimos para lograr los primeros. El debate actual de las teorías de cambio conceptual revisa también la posición de los enfoques contextualistas radicales, ya que desembocan en la supresión de las representaciones mentales individuales. "Es necesario que una teoría del cambio conceptual proporcione una descripción de las representaciones y los procesos internos que se desarrollan durante la actividad cognitiva, además de relacionarlos con las variables situacionales externas y por otra parte prestar atención a cómo los sistemas simbólicos externos se internalizan y generan influencia sobre el pensamiento" (Vosniadou, 2006). La variabilidad cognitiva amplía las construcciones mentales de los sujetos más allá de conjuntos organizados al modo de *esquemas*, como regularidades conceptuales ordenadas jerárquicamente en la memoria a largo plazo. Las teorías representacionales contemporáneas reconocen la existencia de otro tipo de construcciones, en las que los trazos esquemáticos se integran en la memoria operati-

va con trazos episódicos: los modelos mentales. Son una instancia representacional que media entre el conocimiento previo del mundo que habita en las *teorías implícitas* y las situaciones. Más que el énfasis tradicional en la sustitución de conocimientos previos entendidos como erróneos, abre paso al énfasis en el diseño de contextos de producción y utilización de conocimientos diversificados y la construcción de condiciones para la *activación diferencial* de modelos de acción y situación (Pozo y Rodrigo, 2001). La concepción más mentalista de la *pluralidad representacional* se articula con la más discursiva de la *multiplicidad de voces*, constitutiva de la conciencia en los enfoques socioculturales (Wertsch, 1991). Para M. J. Rodrigo (1994, 1997, 1999), los modelos mentales son unidades dinámicas que reorganizan los *esquemas de conocimiento* en función de sentidos y finalidades de los sujetos y demandas de la tarea y la situación; tienen aspectos conscientes e inconscientes y están vinculados a las representaciones sociales y a la identidad personal. Se construyen a través de procesos de *internalización* y *externalización* en los *escenarios socioculturales*, lo mismo que M. Cole y Y. Engeström (2001) definen para los *sistemas de actividad*, con conflictos y tensiones capaces de promover *efectos* y *giros* de aprendizaje y desarrollo. Denotan el pasaje del realismo al perspectivismo epistemológico, articulando heterogeneidad y jerarquías en materia de consistencia lógica o coherencia argumental, con una revisión de la condición genética de la *evolución* de las representaciones. En tal sentido, Vygotsky (1993) señalaba la necesidad de articular fortalezas y debilidades de los conceptos científicos enseñados en la escuela - su organización jerárquica en sistemas articulados y consistentes, desvinculados de experiencias vitales y vacíos - y los conceptos cotidianos aprendidos en la vida - su proximidad a las vivencias con sentido para los sujetos en sus contextos sociales y su no pertenencia a sistemas - y que la función de la escuela era contribuir al desarrollo conjunto de ambos sistemas para su enriquecimiento recíproco. "Los modelos mentales no se almacenan en la memoria a largo plazo, son representaciones analógicas temporarias que se construyen en la memoria de trabajo para resolver determinadas tareas [...]. Desde esta perspectiva, puede concluirse que no existen modelos mentales anteriores en la mente que puedan transformarse en modelos nuevos... los sujetos muestran una marcada tendencia a preservar la estructura de los modelos mentales que ya han utilizado exitosamente y la construcción de un modelo con una estructura nueva alternativa requiere un mayor esfuerzo cognitivo y más difícil resulta mantener dicha estructura en la memoria de trabajo [...]. Esta situación, que puede ser un obstáculo en el terreno de la educación, también representa una ventaja significativa, puesto que la coexistencia de diversos conceptos puede originar una mayor flexibilidad cognitiva". (Schnotz et al., 2006). En una posición histórico-dialéctica de revisión problematizadora de las

construcciones de la psicología cognitiva, Yrjö Engeström sostiene, en una obra ya clásica, *Learning by expanding* (1987), que el interés en los *modelos mentales* se ha incrementado en las últimas décadas, porque son dinámicos y modificables, pueden generar descripciones de un sistema de actividad, su forma y propósito, su funcionamiento, además de predicciones sobre los estados futuros. Es en cambio poco claro si los *modelos culturales, artefactos* (Cole, 1999) de la cultura, de los que el individuo se apropia en su desarrollo y a los que contribuye también a transformar en un contexto determinado, 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. El enfoque de Y. Engeström (1987) del *aprendizaje expansivo* requiere que los objetos de consumo del pensamiento sean transformados en instrumentos productivos de pensamiento, que los conceptos representacionales se transformen en conceptos instrumentales. En esa línea, 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. Los procesos de internalización y externalización de modelos mentales y sistemas sociales de actividad necesitan concebirse de un modo articulado, en unidades de análisis capaces de capturar la complejidad de los fenómenos educativos y comunicacionales, su historicidad y multivocalidad en el desarrollo individual y social de los sujetos. En tal sentido, entendemos, con Castoriadis (1993, citado por Schlemenson, 2004:29) que los seres humanos no aceptan automáticamente lo instituido; si las instituciones se enriquecen con la heterogeneidad, las oportunidades para la imaginación instituyente serán propicias de aperturas e innovaciones.

Estrategias metodológicas

La delimitación efectuada en el presente trabajo sobre narrativas de modelos mentales se fundamenta en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo 1994, 1997, 1999, Rodrigo y Pozo, 2001) aplicadas al ámbito educativo y se vincula también a trabajos de análisis de sistemas de apropiación de competencias para la enseñanza (Perrenoud, 2003). La escritura, especialmente de narrativa, según Schlemenson (2004), tiene la potencialidad de reconstruir y transformar la realidad objetiva en comunicación y apropiación personal de lo reconstruido en forma de predicciones de emergentes, a la vez que transforma memoria en pensamiento, deseos y metas. La narración introduce creencias y problematiza saberes instituidos con un punto de vista que es producto de la experiencia personal a la vez que atravesado por aspectos emblemáticos culturales e históricos. El narrar pone de relieve aspectos de la subjetividad del narrador a la vez que de

la situación en la que está implicado. Escribir significa proyectar, objetivar la subjetivación, producir un texto que puede ser leído por otros y que permite participar de una reflexión conjunta en una pluralidad de perspectivas, mediante la interacción, la negociación y el intercambio de sentidos y significados. Así es como, tomando el diagnóstico realizado (Erausquin et al. 2003), se caracterizó la *unidad de análisis* y se realizó la construcción conceptual para interpretar la información ofrecida por la narrativa de los estudiantes. Se delimitaron figuras dinámicas y complejas, de acuerdo a una orientación cognitiva articulable con la conceptualización de *modelos mentales sobre una situación-problema a analizar y resolver*. En la conformación de la unidad de análisis se distinguen cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto de intervención/ actuación del rol docente; b. intervención del profesor de psicología; c. herramientas utilizadas en la intervención/ actuación del rol; d. resultados de la intervención/ actuación del rol y atribución de causas o razones a los mismos (Erausquin et al. 2004, 2005). En cada una de las dimensiones se despliegan *ejes* que configuran líneas de recorridos y tensiones identificadas en el *proceso de las prácticas de enseñanza* del profesor de Psicología en nuestro contexto. En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco *indicadores* que implican diferencias cualitativas de los modelos mentales, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica. Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una *jerarquía representacional genética*, en el sentido potente del término (Wertsch, 1991). Es un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. Los instrumentos para la recolección de información y las categorías de análisis que fueron utilizadas en la indagación sobre *psicólogos en formación, psicólogos recientemente egresados, psicólogos y docentes en escuelas, y tutores y docentes de la práctica profesional en Psicología*, entre 2003 y 2006, y en la indagación sobre la construcción del conocimiento profesional de *formadores de la práctica y tutores de primer ciclo y de formación profesional* en diversas carreras de diferentes universidades del país en 2007, han sido en esta oportunidad recontextualizados para la indagación sobre *Profesores de Psicología en formación y formados en Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología de Universidad de Buenos Aires*. Los datos que se analizan fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas, *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología* administrado al inicio y al cierre de la asignatura "Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza" en abril y diciembre de 2007. Se ha seleccionado una muestra de 53 estudiantes del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires de 11 comisiones de trabajos prácticos.

ANÁLISIS DE DATOS: (ver tablas en Anexo)

A) SITUACIÓN PROBLEMA

Eje 1. “De la simplicidad a la complejidad”, el indicador (4) es el que concentra mayor porcentaje. Aumenta el porcentaje de estudiantes que se ubican en el indicador (4) *recorta problemas complejos con interrelación entre factores y dimensiones* (50,9% en el Pre-Test y 64,2% en el Post-Test). Ejemplo de un caso para su ilustración:

Pre-Test. “La situación se plantea dentro del ámbito residencial. El “problema” se relaciona tal vez con un exceso del uso de la didáctica. Clases demasiado estructuradas y pautadas. Cada uno arrancó muy rígido de algo que dificultaba la enseñanza. El grupo de alumnos manifestó su enojo con la docente”.

Post-Test. “Durante la práctica en el colegio X, se trabajó sobre la temática de las adicciones y en varias ocasiones los estudiantes plantearon dudas sobre cuestiones personales, se contestó sobre lo consultado desde el rol de psicólogo y desde el rol de profesor. Otro caso fue el de una estudiante, que estaba mal por un problema familiar vinculada con la temática y se la contuvo”.

Eje 2. “De la descripción a la explicación del problema”, no se observan diferencias significativas entre el Pre-Test y Post-Test. En ambas tomas, los estudiantes se concentran en el indicador (3) *menciona inferencias más allá de los datos* (54,7%). Sin embargo en el indicador (5) *menciona diversas combinaciones de factores en interrelación* se produce un leve aumento de 3,8% en el Pre-Test a 7,5% en el Post-Test. Ejemplo de un caso:

Pre-Test. “Recuerdo una situación relatada, donde oficiaba la profesora como mediadora en un conflicto entre docentes. Los elementos más significativos residían en la violencia a la que se había arribado. El problema había comenzado con mucho tiempo de anticipación a la intervención y el contexto refiere a la finalización del año lectivo”.

Post-test. “La intervención es una experiencia personal durante la práctica: un alumno preguntó a la profesora si la neurosis era una enfermedad, a lo que ella le contestó: “todos somos neuróticos”. Queda en duda si el estudiante entendió. Lo significativo es la ausencia de conocimiento de conceptos básicos de psicología. La intervención se realiza durante una clase donde la docente dictaba un texto y los alumnos escribían en sus carpetas”.

Eje 4. “Historización a través de mención de antecedentes históricos”, la mayoría de los estudiantes se concentran en los indicadores de menor complejidad que se incrementan en el Post-Test. El indicador (1) *ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema* aumenta de 34%, en el Pre-Test a 41,5%, en el Post-Test y el indicador (2) *mención de un antecedente del proble-*

ma, de 34% en el Pre-Test a 37,7% en el Post-Test. Ejemplo de un caso para su ilustración:

Pre-Test. “La situación fue la de un alumno que se comportaba muy mal y a pesar de haber sido sancionado y haber tenido entrevistas con dos inspectores, los cuales dieron orden de derivarlo a tratamiento, la regente me explicó que no era el rol de la escuela derivarlo a tratamiento. Yo me sentí frustrada ante la contestación, todavía siguen sin hacer nada. Hace un tiempo se embriagó y vómito en el colegio, pude comprobar su aliento etílico. Espero que ya que ahora (hace muy poco) se halla una psicopedagoga sola (teóricamente así es un gabinete psicológico) hagan algo con ese alumno. El año pasado las profesoras citamos a la mamá, y expresaba que no lo puede controlar y que siempre se quejaron los profesores del mismo. También el alumno me contó (y tengo relatos escritos como prueba) que su hermano es adicto, estuvo preso y no se corrigió”.

Post-Test. “El problema es de una profesora, la cual observa en su aula (de secundario de adultos) que varios alumnos y alumnas padecen alteraciones psiquiátricas (movimientos extraños, hablan solos, soliloquios). También hay otros alumnos en “estado complicado”, como parecía ser ebriedad (aliento a alcohol, dificultad al caminar)”.

Eje 6. “Del realismo al perspectivismo en el análisis del problema”, El indicador (4) es el que concentra mayor porcentaje. Aumenta el porcentaje de estudiantes que establecen (4) *perspectivismo en la descentración de una sola perspectiva* entre el Pre-Test y el Post-Test (41,5% y 50,9%). Ejemplo de un caso para su ilustración:

Pre-Test. “En una “Jornada Docente”, se planteó el tema de la problemática de los adolescentes, con signos de violencia y adicciones, y su forma de expresión en el ámbito escolar. Mi participación como docente de esa área, significó un aporte a la institución, por que se pudo entender, de manera más explícita cuál es la función y el ámbito de acción del rol docente en psicología. Mi opinión y forma de trabajar en grupos, formó parte de un proyecto institucional”.

Post-Test. “En el curso de 2º año, los alumnos se presentan desinteresados, abúlicos y manifiestan no interesarse por nada. Tuvieron problemas de comunicación con la docente anterior y aunque el Director los apoya, “dicen que no los entienden”. La institución parece reticente a una comunicación abierta e interacción. Decidí intervenir, tratando de hablar con los alumnos, tomándolos como sujetos activos y con opinión propia, escuchando. Llevé el problema a la reunión de Departamento y encontré que los otros profesores tenían un problema de falta de comunicación en la institución. Al hablar con el director empezamos a cambiar nuestra posición y decidimos lograr un enfoque participativo, como parte de la institución que queremos, “dándole” a los alumnos un lugar de opinión y reflexión”.

Eje 7. “Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad con conflictos y dilemas éticos”, se observa una mayor concentración en el indicador (3) *menciona combinación de factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades* y aumenta de 24,5%, Pre-Test a 30,2%, Post-Test. El indicador (5) *combina factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos y tensiones intra e intersistémicos, con dilemas éticos y entrelazamientos institucionales*, aumenta de 5,7%, en el Pre-Test a 9,4%, en el Post-Test. Ejemplo de un caso para su ilustración:

Pre-Test. “Instancia final en el profesorado de psicología. La profesora que toma el final no pregunta cosas que están en el programa de la materia, ni tampoco presta crédito al tema que preparó el alumno. El alumno igual sabe responder a las preguntas insólitas de la docente. Ella, quien siempre sonríe, dice que no importa con qué nota se haya ido a final, ya que le pondrá un cuatro y agrega: “ya que sos consciente de cuanto te falta”.

Post-Test: “En un final de la licenciatura, uno de los docentes que me tomó el final se empeñó en tomarme un autor que no aparecía en el programa de estudio. Si bien tenía conocimientos acerca de lo que me estaban preguntando me negué a responder sobre un tema que no tenía que ver con nada de lo que había estudiado. Cuando le pedí al docente que se ajustara al programa se ofendió, se levantó y se fue. Un profesor adjunto se acercó a mí y con mucho respeto me dijo que él con otra profesora me tomarían.... Los dos profesores que luego me tomaron, en primer lugar me preguntaron cómo estaba, qué había pasado y dijeron que me tranquilizara, que me tomarían el final.... Su predisposición y falta de prejuicio a la hora de evaluarme, hicieron posible que continuase con el final... La cátedra no pasó por alto que un estudiante sabía acerca de lo que se pedía”.

B) INTERVENCIÓN PROFESIONAL

Eje 2. “De lo simple a lo complejo en las acciones de intervención”, el indicador (4) *indica acciones articuladas con dimensiones diferentes del problema* es el de mayor concentración de porcentaje tanto en el Pre-Test como en el Post-Test y aumenta de 50,9%, Pre-Test a 58,5%, Post-Test. El indicador (5) *indica acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención* aparece en el Post-Test con un 5,7%. Ejemplo de un caso para su ilustración:

Pre-Test. “En una clase de una materia de la Facultad de Psicología en un momento dado (en un teórico con mucha gente) una alumna difirió claramente con opiniones vertidas por el profesor hacia la clase. La situación duró largos minutos logrando desviar el tema ya que quedaron enfrascados en una discusión más bien personal. Terminó con la salida de la alumna del aula y luego posteriormente otra se había levantado en el fondo. Para cuando terminó esta discusión se había ido más de un tercio de

la cursada harta de escuchar. Creo que este caso lo que faltó justamente fue una buena intervención acorde con la situación, ya que continuar una discusión sin sentido en la que ninguna de las partes puede ceder nada, sólo lleva al enojo y nunca a una disertación rica de contenidos. Calculo que el docente trató de evacuar una duda cuando lo que había allí era una afirmación y de allí surgió el fallo de la intervención”

Post-Test. “En una materia de la facultad una docente descubrió que en dos trabajos prácticos el inicio, referido a una película vinculada a temas de la cursada, de dos alumnos tenía la misma introducción, debido a que habían sacado de Internet la sinopsis de la película de la misma página. Se trataba de una situación de parcial que representaba la segunda nota del cuatrimestre, era de carácter evaluativo y a un par de semanas de terminar la cursada, todos los trabajos eran sobre la misma película. La docente los llamó a los alumnos y les preguntó qué opinaban de los trabajos. Ellos alegaron que sólo se trataba de la sinopsis y que el análisis no estaba relacionado con la misma, pero también reconocieron la inconveniencia de copiar tal cual estaba. La docente les hizo rehacer el trabajo para la próxima clase, con un tema totalmente diferente al que habían elegido en el trabajo corregido. Dijo que les daba una oportunidad, a pesar que sus colegas le recomendaron mandarlos directamente a examen final”.

Eje 3. “Un agente o varios en la intervención”, aumenta el porcentaje de estudiantes que indican (3) *menciona actuación de un solo agente: el Profesor de Psicología* de 37,7%, en el Pre-Test a 50,9%, en el Post-Test. El indicador que reúne mayor concentración de respuestas en el Pre-Test es (4) *menciona actuación del Profesor de Psicología y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención*, con 41,5% en el Pre-Test y el indicador (3), con 50,9%, en el Post-Test. Ejemplo de un caso para su ilustración:

Pre-Test. “Una vez finalizada la clase, la docente preguntaba a los alumnos cuáles eran los temas recientemente transcurridos en la sociedad que querían desarrollar. La decisión era en conjunto respecto a la temática a desarrollar con la intervención. El objetivo de la docente era no renegar de los sucesos transcurridos, con efectos sobre diferentes áreas, generando la posibilidad de que los alumnos participen con formulaciones, preguntas y propuestas”.

Post-Test. “El profesor de psicología intervino en el problema debido a la angustia suscitada en los alumnos respecto a la situación que algunos de ellos se encontraban atravesando. Por lo tanto, una vez que finalizaba el desarrollo de los contenidos del programa, preguntaba en general las novedades de la semana, como así también daba información sobre becas de estudio, posibles trabajos. El objetivo era visualizar la posibilidad de seguir estudiando y generar modelos flexibles de representaciones que informaran sobre las organizaciones

que se establecerían al momento de tener dificultades en los estudios”.

Eje 4. “Objetivos de la intervención”, el indicador (3), *las acciones están dirigidas a un objetivo único*, que concentra mayor porcentaje en el Pre, y en el Post, disminuye de 54,7%, en el Pre-Test a 39,6%, en el Post-Test. El indicador (5) *enuncia diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención* se incrementa de 1,9%, en el Pre-Test a 9,4%, en el Post-Test. Ejemplo de un caso para su ilustración:

Pre-Test. “Intervino en el problema por considerarse con las herramientas conceptuales como Licenciado en Psicología. Los directivos solicitan ayuda. Objetivo como psicólogo, comprender el problema, ayudar a la resolución, en tanto que como profesor, tratar el tema como actual articulando los contenidos para lograr un acercamiento y resolución del problema con los alumnos. Se interviene sobre el alumno/los alumnos”.

Post-Test. “Ante la situación planteada el profesor citó a la madre, para informarle que si seguía faltando, la joven iba a llevarse la materia y la comprometió a que la levantara para que no falte a clases. Aclaró a los directivos el cambio de lugar en el programa de las unidades y trabajó los contenidos que podrían servir en este caso, relacionándolos con problemáticas actuales. La intervención no fue por lo tanto respecto a esa alumna solamente sino con relación a todo el grupo. Contextualizó los contenidos apelados al trabajo con el grupo y con la joven”.

Eje 5. “Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales”, el indicador (2) *mencionan acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente* se incrementa de 13,2%, en el Pre-Test a 28,3%, en el Post-Test. El indicador (3) *mencionan acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales, sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo*, disminuye entre el Pre-Test (49,1%) y el Post-Test (32,1%). El indicador (3) es el que concentra mayor porcentaje. Ejemplo:

Pre-Test. “El profesor escucha al alumno y si bien intenta algún tipo de contención debido al desborde de angustia, considerando que por alguna razón el alumno se acercó a él a hablar, decide derivar la situación al equipo de orientación escolar, donde sus colegas desde su rol se encargaron de dar cauce a la situación”.

Post-Test. “El problema surge cuando al ausentarse el profesor del aula, por un lapso breve, y quedando el grupo a cargo de un preceptor, desaparece de su maletín una suma de dinero. El grupo de chicos era conocido y venían trabajando con él los años anteriores, había un gran conflicto tanto en ese curso como en otros. Uno de los chicos que había impulsado hacia hechos previos, tenía antecedentes aislados que se entendían dentro de una sintomatología psiquiátrica anteriormente diagnosti-

cada. Las sospechas se volcaron principalmente hacia él aunque primero se intervino sobre el preceptor que había quedado a cargo. La intervención fue con los padres de los alumnos, con los chicos que en ese día estaban presentes, con los padres. El objetivo fue ponerlos en aviso y que esto puede tratarse en el hogar con los chicos ya que son ellos mismos los implicados. El objetivo era marcar un hiato en la historia del grupo, al no haber sucedido antes, poder realizar algo nuevo. Entrevistas a los padres, dinámicas grupales con los alumnos (en un par de encuentros). Reunión con equipo técnico”.

Eje 7. “Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional”. El indicador (3) es el que concentra mayor porcentaje. El indicador (4) *la intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol de Profesor de Psicología, con alguna referencia al marco teórico o/y modelos de trabajo en el campo* aumenta de 24,5%, en el Pre-Test a 30,2%, en el Post-Test. El indicador (5) *la perspectiva del Profesor de Psicología en la intervención sobre el problema es contrastada y articulada con la de otros agentes profesionales de disciplinas diferentes*, aparece con un 3,8% de respuestas en el Post-Test. Ejemplo:

Pre-Test. “Un grupo de adolescentes concurren al día siguiente de haber fallecido un amigo del curso. Los adolescentes (8 personas del curso) comienzan a hablar del tema y les agarra casi colectivamente una crisis, o llanto incontenible. Todo el curso (un 5° año), se conmocionó y la profesora de psicología no pudo seguir con los temas pautados. Les preguntó qué les pasaba, los contuvo, les dijo que la vida tenía esas cosas. El objetivo de la intervención era “acompañar” al grupo sin silenciarlos, sino brindarles una posibilidad de escucha, que por primera vez la escuela les daba. Utilizó la escucha y brindó la posibilidad de apertura al diálogo en sus alumnos corriéndose inclusive del lugar de los contenidos. Otra herramienta importante creada justo allí fue la transferencia, y también la identificación, ya que la profesora contó algo muy similar que le había pasado a ella”.

Post-Test. “El problema surge en un aula en el contexto de una clase, una alumna durante el tiempo que dura la misma, no presta atención, intenta constantemente distraer a sus compañeros. El profesor de psicología se encuentra haciendo una observación de la clase, espera que termine e intenta hablar con la alumna. Pero la alumna se violenta y sigue una discusión delante de otros alumnos presentes. El profesor durante el tiempo que dura la clase observa constantemente a la alumna y la mira con la intención de que cambie su actitud. Como no dio resultado, espera a la finalización de la clase para llamarle la atención”.

C) HERRAMIENTAS

Eje 1. “Una o varias herramientas vinculadas a una

o varias dimensiones del problema y de la intervención”. El indicador (3) *menciona varias herramientas vinculadas con una sola dimensión del problema o menciona una sola herramienta vinculada con diferentes dimensiones del problema* es el que concentra mayor porcentaje. El indicador (2) *menciona una sola herramienta vinculada con una sola dimensión del problema*, aumenta de 18,9%, en el Pre-Test a 30,2%, en el Post-Test. Ejemplo:

Pre-Test. “Si se piensa esta intervención como una postura no flexible, entonces se puede pensar que su autoidad y su falta de flexibilidad fueron sus herramientas”.

Post-Test. “Tomó los intereses que podían tener los alumnos para motivarlos y crear un buen ambiente de trabajo donde se logre un buen proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Eje 2. “Carácter genérico o específico de las herramientas”. El indicador (2) es el que concentra mayor porcentaje. El indicador (3) *las herramientas son específicas del rol del Profesor de Psicología y se vinculan a los modelos de trabajo del área*, se incrementa entre el Pre-Test (26,3%) y el Post-Test (32,1%). Ejemplo de un caso para su ilustración:

Pre-Test. “Trató de articular conceptos teóricos con ejemplos cotidianos en esa práctica hospitalaria”.

Post-Test. “Habilidades heurísticas e interactivas. Conocimiento del tema. Estrategia didáctica. Concepto de transposición didáctica. Articulación entre teoría y práctica”.

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

Eje 1. “Resultados y atribución unívoca o múltiple”. El indicador (3) es el que concentra mayor porcentaje. En el Pre-test el 62,3% de los estudiantes (3) *mencionan resultado/s con atribución unívoca a una sola condición - competencia del agente, intervención, contexto, dimensión interpersonal, intrapsíquica-*, mientras que en el Post-Test lo hace el 47,2%. Asimismo, en el Pre-Test el 17% de los estudiantes *mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones* (4), mientras que en el Post-Test lo hacen el 28,3%. Ejemplo de un caso:

Pre-Test. “Dejó a los alumnos re-pensando sus propias experiencias y prejuicios. Se debió a que la nueva formación produce contrastes con los saberes previos”

Post-Test. “Se citó a los padres de la alumna a conversar en Dirección y con la profesora. Los resultados fueron poco satisfactorios. La intervención fue efectiva pero difícilmente la madre cambiaría de actitud”.

CONCLUSIONES

A modo de reflexión y apertura de líneas de indagación

En el programa de la asignatura “Didáctica Especial y

Prácticas de la Enseñanza” del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, se establece que su principal aporte a la formación de Profesores de Psicología es proveer:

- insumos básicos necesarios para realizar prácticas pedagógicas en instituciones educativas de nivel medio, terciario y superior;
- una aproximación a los debates actuales sobre la definición del ámbito de la didáctica general y el pertinente a las didácticas especiales;
- oportunidades de reflexión sobre los alcances y límites del rol que compete al profesor en psicología

El marco conceptual recupera contenidos de materias de la formación de grado de la carrera de Psicología y del Profesorado *“con vistas a fundamentar las prácticas pedagógicas que los alumnos realizarán en instituciones educativas de nivel Medio y Superior.”* Plantea la reflexión sobre la práctica como insumo de trabajo, a partir del análisis de la biografía escolar de los alumnos de la materia, así como la reflexión en la acción en las prácticas a llevarse a cabo. La materia es presentada como un espacio centrado *“en la integración del proceso de aprendizaje a través de la articulación teoría-práctica”*. Se plantea como objetivo el desarrollo de un modelo pedagógico que promueva: una actitud democrática y comprometida con la sociedad actual; la apropiación de experiencias de enseñanza y aprendizaje para comprender los procesos de construcción de conocimientos en contextos específicos; la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el desempeño de tareas relativas a la gestión, la programación, la asesoría y la investigación en el ámbito educativo; y la reflexión sobre los problemas de la enseñanza de la psicología, sus causas y posibles soluciones. Promueve la comprensión del acto educativo, reconociendo la trama de factores que lo determinan y posibilita el conocimiento y la construcción de estrategias para la enseñanza de la Psicología y el desarrollo de criterios que fundamenten la evaluación de los aprendizajes. El marco teórico presenta un hilo conductor en el desarrollo de contenidos compatible con perspectivas contextualistas y situacionales. Ello se enuncia en diferentes pasajes del programa como *“El futuro docente necesita confrontar conceptualizaciones con problemas reales en el contexto en el que surgen y en interacción con los actores sociales involucrados ya que la práctica de la enseñanza en espacios institucionales y áulicos se tornará bisagra que articule el desarrollo formativo”*. En materia de estrategias docentes, el programa combina tareas de análisis bibliográfico con la interacción entre la práctica y los marcos conceptuales: *“Se procurará, de este modo, que los estudiantes visualicen la enseñanza como un proceso complejo que exige la permanente reflexión sobre los fundamentos y las consecuencias de las intervenciones pedagógicas”*. El desarrollo se ordena en tres unidades temáticas centrales que abordan núcleos de contenidos diferenciados: I - Los sujetos del aprendizaje en el nivel medio, superior y universitario, II - Los

docentes del nivel medio, superior y universitario, III - La práctica docente, y una cuarta unidad temática transversal, con contenidos vinculados con la intervención del futuro docente: IV - Instrumentos para el análisis de las situaciones de enseñanza. Estos últimos, necesarios para la práctica docente, integran la *caja de herramientas* que los *profesores en formación* utilizarán en las prácticas, pero no parecen implicar un *modo de actuar* o tipo de intervención específico del Profesor de Psicología vinculado a la enseñanza de la disciplina, sino instrumentos propios de la labor docente en un sentido genérico. La función de los dispositivos de enseñanza es articular teoría y práctica a través del “*abordaje de situaciones problemáticas, propuestas vivenciales, micro-experiencias didácticas, estudio de casos.*” El análisis de datos realizado permite apreciar **fortalezas** del proceso de profesionalización del Profesorado de Psicología 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 aprecian **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 es necesario ampliar y profundizar la indagación, a fin de diseñar intervenciones pedagógicas apropiadas. Se detectan **diferencias significativas** en diversos ejes y dimensiones, entre estudiantes con experiencia docente y estudiantes sin experiencia docente previa a las Prácticas de Enseñanza del Profesorado.

Fortalezas

- Los estudiantes de las Prácticas de la Enseñanza de Psicología recortan y analizan problemas complejos en el contexto educativo, interrelacionando actores, dimensiones y factores en su análisis de la complejidad. El tránsito por la experiencia de las prácticas de enseñanza pareciera favorecer 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 *profesores en formación* sin 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, más nítido en los estudiantes sin experiencia previa a las prácticas de enseñanza, 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.
- La experiencia de la práctica de enseñanza pareciera favorecer la posibilidad de comprender, al insertarse en una institución educativa, las tramas de conflictos intra e intersistémicos con dilemas éticos, en los estudiantes

que cuentan con experiencia docente previa, y pareciera disminuir significativamente la tendencia a la *individualización* del problema, así como a la *definición exclusivamente social* del mismo, entre los que no cuentan con experiencia docente previa a las prácticas. (Ver diferencias en Anexo)

- La mayoría de los estudiantes plantea como intervención acciones múltiples y diversas, vinculadas con diferentes dimensiones del problema y algunos logran articularlas en un proceso de intervención en el Post-test, a la vez que disminuyen los que plantean acciones aisladas, puntuales o sin articulación, con un más nítido avance en los estudiantes sin experiencia docente previa. (Ver diferencias en Anexo)
- Se incrementan en el Post-test la pertinencia de la intervención con relación al problema y la especificidad del rol del Profesor en la intervención, especialmente en los estudiantes con experiencia docente previa a las prácticas. Sin embargo, el análisis cualitativo destaca que la especificidad del rol docente no parece implicar la especificidad ni el sentido de la enseñanza de la Psicología, en materia de contenidos, para la formación de los alumnos del nivel medio y superior.
- La mayoría de las respuestas da cuenta de objetivos múltiples elaborados antes de la intervención y al cierre de la práctica de la enseñanza en mayor medida que al inicio, aunque también algunos pueden articularlos antes, durante y después de la intervención. Esta posibilidad se vincula al desarrollo de una competencia de planificación, de anticipación de acciones en relación a metas. Entre los que tienen experiencia docente previa, desaparecen en el Post-test los que no mencionan objetivos, y entre los que no tienen experiencia docente previa, es más significativo el crecimiento de objetivos diferentes en diferentes momentos del proceso.
- Al cierre de las prácticas de enseñanza, se incrementa la consistencia y especificidad de las herramientas mencionadas en la intervención con relación al rol del Profesor de Psicología en particular, y también la fundamentación teórica de su uso en el contexto de enseñanza. Si bien se trata de herramientas más bien vinculadas a la dinámica de grupos y su aplicación al trabajo de enseñanza y aprendizaje con adolescentes y adultos, y no de herramientas de organización, conceptualización, problematización o deconstrucción de contenidos de la disciplina a enseñar.

Nudos críticos

- Las respuestas no presentan aparentemente 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. 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. Sin embargo, mientras que

entre los estudiantes con experiencia docente previa, en el Post-test, disminuyen los que sólo describen el problema, entre los estudiantes sin experiencia docente previa, en el Post-test aumentan significativamente los que sólo describen el problema. Como se sostuvo en otros trabajos (Erausquin et al. 2006), la posibilidad de formular hipótesis explicativas sobre problemas en contexto educativo, enriquece la fundamentación de las acciones, la explicitación de los objetivos y la evaluación de los resultados.

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

- Entre el inicio y el cierre de las prácticas de enseñanza, disminuyen las respuestas con intervenciones en cuyo diseño o ejecución convergen más de un agente; la agencialidad de la intervención es del docente de modo unilateral de manera más significativa en el Post-test que en el Pre-test. Disminuye la consulta a otras instancias o participación de otros agentes en la decisión, diseño y definición de la intervención. Se hallan indicios del impacto de la práctica de enseñanza en materia de apropiación del rol docente, en los estudiantes sin experiencia docente previa. 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 aulas universitarias simultáneamente; la co-construcción, el intercambio de experiencias, la inter-consulta entre docentes de diferentes asignaturas, entre docentes y directivos, entre docentes y padres, disminuye al cierre de la experiencia de la práctica de enseñanza. Si esa presencia es mayor en el Pre-test, es probable que

ello se deba a que son mayormente situaciones de intervención de psicólogos, en el rol de orientador escolar u ocupando el lugar de tal, más que de Profesores de Psicología.

- Otro nudo crítico está constituido por las unidades de análisis de la intervención. Aumentan 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, siendo la disyunción de carácter excluyente y predominando el grupo de clase o el alumno individual como destinatarios de la intervención, sin diferencias significativas entre los estudiantes con y sin experiencia docente previa.

- Al cierre de las prácticas de enseñanza, aumentan las respuestas que aluden a una sola herramienta, vinculada a una sola dimensión del problema y de la intervención. La mayor frecuencia en el Pre-test de herramientas multidimensionales, diversas y heterogéneas se vincula a que al inicio las situaciones-problemas dan cuenta de la intervención de un psicólogo profesional, en el rol de orientador escolar u ocupando el lugar de tal. En cambio, en el Post-test, las herramientas únicas parecen reflejar una necesidad de apropiarse de mediadores más bien emblemáticos, como baluartes defensivos o identificatorios del rol docente, frente a la novedad y complejidad de los problemas a enfrentar y el desafío de las conceptualizaciones a construir.

- Al cierre de la asignatura, aumentan significativamente las respuestas que aluden por lo menos a un resultado, pero el mismo no es atribuido a ninguna condición, o bien es atribuido a una sola condición en mayor medida que en el inicio del curso. Por otra parte, aumentan las respuestas que aluden a por lo menos dos condiciones de producción del resultado en los estudiantes sin experiencia previa. En los estudiantes con experiencia docente previa no hay diferencias significativas entre el inicio y el cierre.

Gary Fenstermacher y Jonas Soltis (1999) presentan tres enfoques de la enseñanza delineados por tres figuras prototípicas del profesor: la del *ejecutivo*, la del *terapeuta* y la del *liberador*. Más allá de la discusión sobre la compatibilidad e integración de enfoques o herramientas, por un lado, la elección como opción valorativa y existencial o, por el otro, la elección de uno de los tres enfoques con exclusión de los otros, los autores delinean, con un debate pedagógico significativo, los caracteres básicos de los tres enfoques. La figura del Profesor de Psicología que delinean los estudiantes del Profesorado de Psicología de Universidad de Buenos Aires, de acuerdo al presente estudio, se vincula, más que a ninguna otra, a la figura del *terapeuta* o *cultivador del otro* como sujeto en crecimiento y auto-realización. El conocimiento de la disciplina parece desdibujarse, incluso en su potencialidad de transformación emancipadora. El proceso de la enseñanza pareciera vincular-

se más a la permeabilidad de la acción docente y a la demanda del estudiante por conocerse a sí mismo y *emerger* como sujeto que a la construcción, el hallazgo y el intercambio de sentidos relevantes en el aprendizaje y la enseñanza de la Psicología a adolescentes y jóvenes adultos argentinos del siglo XXI. En la escisión del discurso pedagógico, que plantea Bernstein (1996), el plano dominante, en los *formadores 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 la construcción de conocimientos y el hallazgo del sentido del aprendizaje de la disciplina. Recordando a Meirieu, la superación de la *fabricación* del educando, lo mismo que la de su transformación en una máquina para reproducir o expandir el poder del educador, no es la propuesta *laissez-faire*, no es el abandono del educando a un hacerse a sí mismo desde su propio dictado de la ley y el saber, sino el desafío de crear las condiciones necesarias para generar en él/ella la voluntad de aprender como apropiación emancipadora. Mediante la enseñanza a través de la reelaboración reflexiva de situaciones-problema que permiten re-contextualizar el legado cultural y social, el/la educando/a puede posicionarse desde su propia proyección vital y personal. La asignatura "Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza" tiene objetivos complejos y configura un dispositivo pedagógico multidimensional. Los giros en los modelos mentales de los *Profesores de Psicología en formación* entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa son significativos y consistentes con niveles hallados en los *profesores de psicología formados* que guían su reflexión y elaboración conceptual en la asignatura (Erausquin et al., 2007). El desafío más fuerte, y a la vez crucial para quienes se gradúan como Profesores de Psicología al cierre de esta asignatura, es la construcción de *comunidades de práctica y aprendizaje* inter-institucionales - ya que comprenden aulas de escuelas medias, institutos terciarios y universidades, profesores secundarios y terciarios, *Profesores de Psicología en formación* y *Formadores de práctica de profesorado* -. Las *comunidades de aprendices* (Rogoff, 2001) necesitan oportunidades para la reflexión en y sobre la práctica, observación y participación guiada en las actividades y toma de decisiones de la enseñanza de la psicología, habilitando procesos de apropiación participativa de instrumentos, artefactos y modos de acción docente, con intercambio de perspectivas entre diversos agentes de distintos dispositivos institucionales, operando sobre distintas dimensiones del problema, como activación diferencial y flexible de acuerdo al contexto educativo. En tal sentido, las preguntas acerca de las condiciones necesarias para la construcción de una *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1991), la *multivocalidad* y el *perspectivismo epistemológico*, abren vías para trabajar nudos y construir *bisagras* en dirección a enriquecer el cambio

cognitivo. El *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) requiere: problematización de la producción histórica del conocimiento, potencialidad de un quehacer como práctica cultural con sentido y deconstrucción crítica capaz de construir nuevos contextos de participación-aprendizaje. Es necesario construir perfiles de competencias del profesor de psicología, que dibujen diferentes perspectivas de su especificidad en el ámbito de la enseñanza y lo diferencien de otras funciones del psicólogo en el área educativa (orientador escolar, tutor, asesor, coordinador pedagógico). La dificultad parece vincularse a las *representaciones sociales del rol del psicólogo*, de quien se espera algo distinto de la enseñanza de los contenidos propios de una disciplina. En conclusión, parece necesario articular recursos y disposiciones para que se articulen diversos recorridos en función de intereses, conocimientos y capacidades, a través de sistemas de actividad interrelacionados de estudio y trabajo, que contribuyan a la mejora de la calidad, la equidad inclusiva y la construcción e intercambio de sentidos en los sistemas sociales, así como a enriquecer el capital simbólico y el desarrollo personal de educadores y educandos. Una *competencia* no es sino una capacidad estratégica, indispensable en las situaciones complejas. Trabajar mediante el desarrollo de competencias demanda tiempo y creatividad, descentración e inversión de perspectivas pedagógicas. Valorizar las competencias no significa dar la espalda a otras justificaciones de los saberes. Pero "si la cultura consiste en dar sentido a la existencia, al mundo que nos rodea, a las relaciones con las personas que se aman, a la propia historia de la vida, tal vez no haya necesidad de saber "de todo". Hay necesidad de saber lo que permita dar sentido" (Perrenoud, 2003:3). El proyecto de investigación profundizará en el ciclo académico 2008 la labor realizada en 2007, a través de un proceso de reelaboración con los *formadores de la práctica de la enseñanza*, 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 una acción profesional, planteando alternativas sin pretender la solución única. El trabajo didáctico con situaciones-problema es un instrumento útil 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" (Engeström, 1991:254)

ANEXO
Frecuencias Muestra Alumnos Práctica de la Enseñanza de Psicología 2007

DIMENSIÓN I: SITUACIÓN-PROBLEMA

Eje 1: De la simplicidad a la complejidad de los problemas

Sit Pro PRE 1			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	1	1,9	1,9
2	2	3,8	5,7
3	12	22,6	28,3
4	27	50,9	79,2
5	11	20,8	100,0
Total	53	100,0	

Sit Pro POST 1			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
3	10	18,9	18,9
4	34	64,2	83,0
5	9	17,0	100,0
Total	53	100,0	

EJE 2: De la descripción a la explicación del problema

Sit Pro PRE 2			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	9	17,0	17,0
3	29	54,7	71,7
4	13	24,5	96,2
5	2	3,8	100,0
Total	53	100,0	

Sit Pro POST 2			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	9	17,0	17,0
3	29	54,7	71,7
4	11	20,8	92,5
5	4	7,5	100,0
Total	53	100,0	

Eje 4: Historización a través de mención de antecedentes históricos

Sit Pro PRE 4			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	18	34,0	34,0
2	18	34,0	67,9
3	2	3,8	71,7
4	15	28,3	100,0
Total	53	100,0	

Sit Pro POST 4			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	22	41,5	41,5
2	20	37,7	79,2
3	4	7,5	86,8
4	7	13,2	100,0
Total	53	100,0	

Eje 6: Del realismo al perspectivismo en el análisis del problema

Sit Pro PRE 6			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	3	5,7	5,7
2	12	22,6	28,3
3	15	28,3	56,6
4	22	41,5	98,1
5	1	1,9	100,0
Total	53	100,0	

Sit Pro POST 6			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	2	3,8	3,8
2	10	18,9	22,6
3	12	22,6	45,3
4	27	50,9	96,2
5	2	3,8	100,0
Total	53	100,0	

Eje 7: Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad con conflictos y dilemas éticos

Sit Pro PRE 7			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	10	18,9	18,9
3	13	24,5	43,4
4	27	50,9	94,3
5	3	5,7	100,0
Total	53	100,0	

Sit Pro POST 7			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	6	11,3	11,3
3	16	30,2	41,5
4	26	49,1	90,6
5	5	9,4	100,0
Total	53	100,0	

DIMENSIÓN II: INTERVENCION DEL PROFESO DE PSICOLOGÍA

Eje 2: De lo simple a lo complejo en las acciones de intervención

Interv PRE 2			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	9	17,0	17,0
3	17	32,1	49,1
4	27	50,9	100,0
Total	53	100,0	

Interv POST 2			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	2	3,8	3,8
2	9	17,0	20,8
3	8	15,1	35,8
4	31	58,5	94,3
5	3	5,7	100,0
Total	53	100,0	

EJE 3: Un agente o varios en la intervención

Interv PRE 3			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	2	3,8	3,8
3	20	37,7	41,5
4	22	41,5	83,0
5	9	17,0	100,0
Total	53	100,0	

Interv POST 3			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	1	1,9	1,9
2	1	1,9	3,8
3	27	50,9	54,7
4	19	35,8	90,6
5	5	9,4	100,0
Total	53	100,0	

Eje 4: Objetivos de la intervención

Interv PRE 4			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	2	3,8	3,8
3	29	54,7	58,5
4	21	39,6	98,1
5	1	1,9	100,0
Total	53	100,0	

Interv POST 4			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	5	9,4	9,4
2	3	5,7	15,1
3	21	39,6	54,7
4	19	35,8	90,6
5	5	9,4	100,0
Total	53	100,0	

Eje 5: Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales

Interv PRE 5			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	7	13,2	13,2
3	26	49,1	62,3
4	19	35,8	98,1
5	1	1,9	100,0
Total	53	100,0	

Interv POST 5			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	15	28,3	28,3
3	17	32,1	60,4
4	17	32,1	92,5
5	4	7,5	100,0
Total	53	100,0	

Eje 7: Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol docente

Interv PRE 7			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	4	7,5	7,5
2	8	15,1	22,6
3	28	52,8	75,5
4	13	24,5	100,0
Total	53	100,0	

Interv POST 7			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	1	1,9	1,9
2	4	7,5	9,4
3	30	56,6	66,0
4	16	30,2	96,2
5	2	3,8	100,0
Total	53	100,0	

DIMENSIÓN III: HERRAMIENTAS

EJE 1: Una o varias herramientas vinculadas a una o varias dimensiones del problema y de la intervención

Herram PRE 1			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	1	1,9	1,9
2	10	18,9	20,8
3	25	47,2	67,9
4	17	32,1	100,0
Total	53	100,0	

Herram POST 1			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	2	3,8	3,8
2	16	30,2	34,0
3	18	34,0	67,9
4	16	30,2	98,1
5	1	1,9	100,0
Total	53	100,0	

Eje 2: Carácter genérico o específico de las herramientas

Herram PRE 2			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	8	15,1	15,1
2	23	43,4	58,5
3	14	26,4	84,9
4	8	15,1	100,0
Total	53	100,0	

Herram POST 2			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	4	7,5	7,5
2	22	41,5	49,1
3	17	32,1	81,1
4	8	15,1	96,2
5	2	3,8	100,0
Total	53	100,0	

DIMENSIÓN IV: RESULTADOS Y ATRIBUCION DE CAUSAS DE ÉXITO O FRACASO

Eje 1: Resultados y atribución unívoca o múltiple

Result PRE 1			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	3	5,7	5,7
2	7	13,2	18,9
3	33	62,3	81,1
4	9	17,0	98,1
5	1	1,9	100,0
Total	53	100,0	

Result POST 1			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	2	3,8	3,8
2	11	20,8	24,5
3	25	47,2	71,7
4	15	28,3	100,0
Total	53	100,0	

DIMENSIÓN I: SITUACIÓN-PROBLEMA

Eje 2: De la descripción a la explicación del problema

Sin Experiencia docente

Sit Pro PRE 2			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	4	16,0	16,0
3	16	64,0	80,0
4	4	16,0	96,0
5	1	4,0	100,0
Total	25	100,0	

Sit Pro POST 2			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	6	24,0	24,0
3	12	48,0	72,0
4	5	20,0	92,0
5	2	8,0	100,0
Total	25	100,0	

Con Experiencia docente

Sit Pro PRE 2			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	5	17,9	17,9
3	13	46,4	64,3
4	9	32,1	96,4
5	1	3,6	100,0
Total	28	100,0	

Sit Pro POST 2			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	3	10,7	10,7
3	17	60,7	71,4
4	6	21,4	92,9
5	2	7,1	100,0
Total	28	100,0	

Eje 7: Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad con conflictos y dilemas éticos

Experiencia docente

Sit Pro PRE 7			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	7	28,0	28,0
3	3	12,0	40,0
4	13	52,0	92,0
5	2	8,0	100,0
Total	25	100,0	

Sit Pro POST 7			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	4	16,0	16,0
3	6	24,0	40,0
4	13	52,0	92,0
5	2	8,0	100,0
Total	25	100,0	

Con Experiencia docente

Sit Pro PRE 7			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	3	10,7	10,7
3	10	35,7	46,4
4	14	50,0	96,4
5	1	3,6	100,0
Total	28	100,0	

Sit Pro POST 7			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	2	7,1	7,1
3	10	35,7	42,9
4	13	46,4	89,3
5	3	10,7	100,0
Total	28	100,0	

BIBLIOGRAFÍA

- 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. (2007) "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar" Ficha Centro Estudiantes de Psicología de Universidad Buenos Aires.
- 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 *4° Congreso Nacional y 2° Internacional de Investigación Educativa "Sociedad, cultura y educación. Una mirada desde la desigualdad educativa"*. Cipolletti, Abril 2007. Universidad Nacional del Comahue. ISBN978-987-604-039-6
- Cole, M. (1999) *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Morata. Madrid. 1999.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- 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*, Helsinki Orienta-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.; Lerman, G.; Btsh, E.; Bollasina, V. (2003). "La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones". *Anuario X de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Año 2002*, 81-90. 2003.
- Erausquin, C.; Basualdo, M.E.; Btsh, E.; Lerman, G.; Bollasina, V. (2004) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación", *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329-5885
- Erausquin, C.; Basualdo, M.E.; Btsh, E.; Lerman, G.; Bollasina, V.; García Coni, A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329-5885
- Erausquin, C.; Basualdo, M.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.; Ortega, G.; Meschman, C.; Salinas, D.; Fernández, V.; Nuevo, M. y López, A. (2007) "Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología: reconstruyendo sentidos de experiencias educativas". *XII Congreso Argentino de Psicología (FEPRA-AUAPSI) Agosto de 2007*. San Luis. Argentina.
- Erausquin, C.; Basualdo, M.; García Labandal, L.; González, D. (2007) "Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología". *XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Julio de 2007*.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meirieu, P. (2007) *Frankestein educador*. Laertes. Barcelona. 1998.
- Perrenoud, P. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Sáez Editor. Chile.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pintrich, P. (1999) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology* 29 137-148.
- Rodrigo, M.J. (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. y Arnay, J. (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, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B.; Goodman, C. y Bartlett, L. (2001) *Learning together*. Oxford University Press. 2001.
- Schlemenson, S. (2004) *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*, Buenos Aires: Paidós
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vosniadou, S.; Schnotz, W. y Carretero, M. (2006) *Cambio conceptual y educación*. Aique Grupo Editor
- Vygotsky, L. (2005) *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Aique Grupo Editor. 2005.
- Vygotsky, L. (1993) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid, Visor, 1934.
- Wertsch, J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.

Fecha de recepción: 25 de marzo de 2008

Fecha de aceptación: 29 de mayo de 2008