

# **Giros de implicación y apropiación de sentidos: reflexión sobre la práctica del rol en trayectorias iniciales de Profesores de Psicología en Universidad de Buenos Aires**

*Shifts of involvement and meaning appropriation:  
the reflection on the practice of the role in initial trajectories  
of Teachers of Psychology at Buenos Aires University*

Erausquin, Cristina<sup>1</sup>; González, Daniela<sup>2</sup>; Speranza, Melina<sup>3</sup>; Llorens, Mariela<sup>4</sup>

---

## **RESUMEN**

El trabajo analiza modelos mentales situacionales de intervención sobre problemas de la Práctica de Enseñanza de Psicología realizada por Estudiantes del Profesorado de Psicología de Universidad de Buenos Aires en el año 2014. El objetivo es identificar **fortalezas** y **nudos críticos** para el desarrollo de competencias docentes en contextos de práctica situada, compararlos con resultados de cohortes anteriores y vincular con el papel de tutores y co-tutores en la formación. Marco teórico: *enfoques socioculturales, modelos mentales situacionales y cambio educativo*. Se administraron 127 *Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Intervención a Profesores de Psicología en Formación* (Erausquin, García Labandal, González, 2007), antes y después de Prácticas de Enseñanza y se analizaron datos con la *Matriz de Análisis de Reflexión sobre la Práctica del Profesor en Psicología* (Erausquin et al., 2008). Con enfoque etnográfico, se realizan análisis cualitativos y cuantitativos de modelos mentales situacionales construidos, de *giros, apropiaciones de sentido* como *re-conceptualizaciones reflexivas y aprendizaje profesional expansivo*, entre el inicio y el cierre de la experiencia. Resultados: se identifican **fortalezas** en: *complejidad de tramas, hipótesis, perspectivismo, causalidad, localización de problemas; pertinencia, especificidad y multidireccionalidad* de intervenciones; *versatilidad y especificidad* de herramientas, y **nudos críticos** en: *historización, inter-agencialidad, indagación, y atribución de resultados*.

**Palabras clave:** Enseñanza - Apropiación - Modelos mentales situacionales - Aprendizaje expansivo

## **ABSTRACT**

The work analyses situational mental models of intervention in problems of Psychology Teaching Practice developed by students of Psychology Teaching Apprenticeship at Buenos Aires University on 2014. The aim is to analyze strengths and critical knots for the developing of teaching competences in contexts of situated practice, comparing them with the outcome of former research, and linking with the role of Tutors and Co-Tutors in the practice modeling. Theoretic frame: *socio-cultural focus, situational mental models and educational change*. Questionnaires about Situated Problems on Interventions (Erausquin, García Labandal, González, 2007), were administered to 127 Psychology Teachers in Modeling before and after Teaching Apprenticeship in year 2014 and data were analysed with Matrix of Analysis on Reflection about the Practice of Teaching Psychology (Erausquin et al., 2008). From ethnographic perspective, quantitative and qualitative analyses were displayed on situational mental models built by students, meaning appropriation, re-conceptualization into reflection, and professional expansive learning from the beginning to the end of the whole experience. Results: strengths in: *complexity, perspectivism, hypothesis, causality, in problems; relevance, multiple directions and specificity in interventions; diversity and theoretical foundation in tools; and critical knots in: making history, inter-agency, and attributions to results*.

**Keywords:** Teaching - Appropriation - Situational mental models - Expansive - Learning

---

<sup>1</sup>Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Licenciada en Psicología. Profesora Adjunta Regular de Psicología Educacional Cátedra II y de Práctica de Investigación. Directora Proyecto. Investigadora Formada. Categoría I. E-Mail: erausquinc@gmail.com

<sup>2</sup>Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Psicología Educacional, Licenciada y Profesora en Psicología. Investigadora Formada Categoría IV.

<sup>3</sup>Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciada en Psicología. Docente Interino en Psicología Educacional Cátedra II. Investigadora Estudiante.

<sup>4</sup>Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciada en Psicología y Maestranda en Psicología Educacional. Docente Investigadora en Formación.

COLABORADORAS: Lic. Tatiana Monzon, Lic. Ana Laura Ramos y Lic. y Prof. Valeria Urquiza investigadores en formación de Proyecto UBACYT.

## Introducción.

El objetivo es indagar los cambios, giros y re-contextualizaciones en los Modelos Mentales Situacionales para el abordaje de “problemas de intervención docente de profesores de Psicología en formación”, entre el inicio y el cierre de las Prácticas de Enseñanza de la Psicología, en la cohorte que finaliza el Profesorado de Psicología en 2014 en el Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Pretende enmarcarse en lo que plantea Tedesco en “Profesionalización y Capacitación Docente” (2004), sosteniendo dos principios fundamentales: “el primero consiste en que, hoy más que nunca, las reformas educativas deben llegar a la escuela y a la sala de clase y que, en consecuencia, el docente es el actor clave del proceso de transformación educacional; el segundo se refiere a la necesidad de diseñar políticas integrales para los docentes, que superen los enfoques parciales basados en la idea que es posible cambiar la situación modificando un solo aspecto del problema” (2004, p.1). Como afirmamos en un trabajo reciente, en la indagación sobre Tutores y Co-Tutores que guiaron a la misma Cohorte estudiada ahora, en el desarrollo de la Práctica de Enseñanza de la Psicología (Erausquin et al., *Anuario de Investigaciones*, 2015), el desafío es la construcción de *comunidades de práctica y aprendizaje inter-institucionales* - que comprenden aulas de escuelas medias, institutos y universidades de nivel secundario y superior, *Profesores de Psicología en formación y Formadores de Práctica de Enseñanza de Psicología* -, capaces de trabajar inter-agencial e inter-disciplinariamente en lo que hoy en el mundo se considera el *giro relacional en la concepción de la experticia* (Edwards, 2010). Ello significa que todos aprendemos no sólo de lo que ya sabemos, sino también de lo que no sabemos y lo que descubrimos que otros saben y descubrimos que podemos aprender de ellos, y en ambos aspectos reside nuestra experticia, si es que lo descubrimos, es decir, se trata de una competencia *colectiva, relacional, polifónica y situacional*. Las *comunidades de aprendices* (Rogoff, 2003) necesitan oportunidades para la reflexión en y sobre la práctica, observación y participación guiada, toma de decisiones, *apropiación participativa* de instrumentos y modos de acción pedagógica, con intercambio de perspectivas entre agentes de distintos dispositivos institucionales, para operar sobre diversas dimensiones de problemas, de acuerdo a cada contexto educativo. El *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) requiere: problematizar la producción histórica del conocimiento, potenciando el quehacer como práctica cultural y la de-construcción crítica para crear nuevos espacios de participación-aprendizaje. Es necesario re-trabajar las *representaciones sociales del rol del psicólogo*, de quien se espera algo distinto que enseñar una disciplina, para construir el rol del Profesor de Psicología en los bordes de la inter-disciplina; articular recursos y recorridos diferentes en *sistemas de actividad interrelacionados de estudio y trabajo*, para generar calidad, equidad y construcción de sentidos en sistemas formativos sociales, a la vez que enriquecer el capital simbólico y perso-

nal de educadores y educandos. El Proyecto 2012-2015 profundizó con la cohorte 2014 el estudio iniciado en 2007, en esta línea de Investigación, sobre la reelaboración reflexiva acerca de *la práctica de la enseñanza*, focalizando situaciones-problemas de enseñanza-y-aprendizaje, para *desanudar y entamar* creatividad y novedad, en la polifonía y especificidad del *cruce de fronteras* entre Psicología y Educación, investigación y formación, trayectorias de profesionalización y trayectorias de escolarización.

## Estrategias metodológicas.

Se aborda el análisis de las respuestas obtenidas a través de los *Cuestionarios de Situación-Problema sobre la Práctica Docente*, administrados a los profesores de Psicología en formación inicial (N = 127) correspondientes a la cohorte 2014, al comienzo y al cierre de su tránsito por la cursada de la materia final del Profesorado de Psicología de la U.B.A, obligatoria y anual, Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología. Se compararán los resultados con los obtenidos con los mismos instrumentos con la muestra de la cohorte 2007, y se vincularán con los obtenidos con los Tutores y Co-tutores que acompañan y guían a estos Profesores en Formación, en 2014, en Prácticas de Enseñanza de la Psicología, en este tramo del proceso formativo. Para identificar los Modelos Mentales Situacionales (MMS) construídos en contexto por los estudiantes del profesorado en Psicología, se aplica la *Matriz de Análisis Complejo de Modelos Mentales Situacionales de Intervención de Profesores de Psicología en Formación* (MMSIP) (Erausquin et al., 2008). En la conformación de la unidad de análisis MMS, se distinguen cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto de intervención/ actuación del rol docente; b. intervención/actuación 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, C. et al., 2007). En cada una de las dimensiones, se despliegan *ejes*, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones, que fueron identificadas en el proceso de profesionalización de las prácticas de enseñanza del profesor de Psicología, en nuestro contexto socio-histórico. En cada uno de los ejes, se distinguen cinco *indicadores* (ind.), 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 fuerte del término (Wertsch, 1991) (*Anuario XV*, 2008).

## Caracterización de la muestra:

Interesa destacar algunas particularidades de la muestra de 127 sujetos, en vistas a su posible significatividad para el análisis de datos, la comparación de los resultados con los obtenidos en cohortes anteriores y su discusión. El 52% de los sujetos de la muestra de 2014

tienen de 25 a 30 años, el 34% entre 30 y 35 años, y un 14% tiene más de 35 años, al momento de la administración del cuestionario al inicio. En la muestra de 2007, 47% tenían entre 25 y 30 años y el 53% restante se distribuían en partes iguales entre los que tenían de 31 a 40 y los que tenían de 41 a 50. La muestra 2014 – que abarca un 75% de los alumnos de la cohorte que iniciaron y terminaron la experiencia –, según estos datos, es más joven que la del año 2007, tratándose de la primera cohorte cuyos datos fueron relevados y analizados con los mismos instrumentos. En la muestra de 2014, el 73% son mujeres y el 27% son hombres, una diferencia significativa con la muestra de 2007, con 87% de mujeres y 13% de varones. Muestra 2014: 48% con experiencia docente y 52% sin experiencia docente; mientras en 2007, 55% tenían experiencia docente y 45% no. De los que tenían experiencia docente, un porcentaje mayor en 2007 tenía experiencia en nivel secundario y en nivel superior universitario que los que la tienen en 2014. Y en cuanto a la extensión en el tiempo de la experiencia docente, en la muestra de 2007, era más alto el porcentaje de los que tenían más de 10 años, o hasta más de 20 años, y menor el porcentaje de los que tenían pocos años de experiencia. Un porcentaje significativamente mayor en la muestra 2014, que en la de 2009 y en la de 2007, relatan en el Post-Test una experiencia en la que han participado en la Práctica de la Enseñanza del Profesorado, ya sea en la Observación del Profesor de la Asignatura en la que el relator realizará la Práctica, ya sea la realización personal de la Práctica de Enseñanza, acompañado con su Pareja Pedagógica.

### Análisis de Datos.

Se trabajan datos relativos a la máxima frecuencia de respuestas en cada Eje de cada Dimensión, comparando con otras muestras sólo Indicadores que presentan diferencias estadísticamente significativas entre Pre-Test y Post-Test (con porcentaje no menor a 10%).

### DIMENSIÓN SITUACION PROBLEMA

*Los Profesores de Psicología en Formación, en sus narrativas ¿Recortan problemas complejos en tramas intersubjetivas y psicosociales, para su abordaje en contextos de intervención profesional? ¿Dan cuenta de una sola o de diversas perspectivas en la construcción del problema? ¿Es la perspectiva de la disciplina científico-profesional o la del sentido común? ¿Qué giros se producen entre el inicio y el cierre de las Prácticas de Enseñanza?*

**Eje 1 - “De la simplicidad a la complejidad de los problemas”.** Se observan en el Post- test indicadores de mayor complejidad que en el Pre-test, es decir, una *expansión del aprendizaje* al cierre. En el inicio y el cierre de las

Prácticas, la máxima concentración de respuestas se sitúa en el ind.(4) *“recorta un problema complejo con interrelación entre factores y dimensiones diferentes”*, (63,8% en Pre-test y 55,1% el Post-test). Respuestas vinculadas a indicadores de simplicidad del problema (ind. 1) o ausencia de interrelación entre factores o actores (ind. 3), se reducen, incrementándose significativamente respuestas (ind.5) en las que *“el problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones”* (18,1% en Pre-test y 28,3% en Post-test).

**Eje 6 - “Del realismo al perspectivismo en el enfoque del problema”.** Se presentan cambios en la reducción de respuestas de indicadores de naturalización y realismo (ind.2) *“da una sola perspectiva del problema, como si fuera la “realidad”* (13,4% en Pre-Test y 5,5% en Post-Test). El ind.(3) *“La creencia o la duda de la única perspectiva se basa en un conocimiento científico de la disciplina, más allá del “sentido común”*, presenta en ambas tomas igual porcentaje de respuestas (24,4%). La máxima concentración se sitúa, en ambas tomas, en respuestas que (ind. 4) *“denotan perspectivismo y descentración de una única perspectiva en el enfoque del problema”* (58,3% en Pre-test y 63,8% en Post-test), apareciendo al cierre un leve aumento de las (ind. 5) que *“desarrollan un análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver el problema”*, (3,1% en Pre-Test a 6,3% en Post-Test). Los porcentajes de expansión son pequeños, pero la tendencia subraya el giro en la descentración, el perspectivismo y la problematización de lo “naturalizado” como realidad única.

*Los Profesores de Psicología en Formación, en sus narrativas: ¿describen, explican, infieren o construyen hipótesis sobre los problemas? ¿Atribuyen causas o razones únicas o múltiples a los problemas? ¿Qué giros se aprecian entre el inicio y el cierre de la experiencia?*

**Eje 2 - “De la descripción a la explicación del problema”.** La muestra presenta un crecimiento significativo en el desarrollo de la aptitud por explicar el problema. Tanto en Pre-Test como en Post-Test, la mayoría de respuestas (ind.3) *“enuncian inferencias más allá de los datos”* (50,4% en Pre-test y 44,1% en Post-test), con un incremento de respuestas (ind.4) que *“formulan una hipótesis sobre causas, factores o razones del problema”* al cierre (33,9% en Pre-test y 41,7% en Post-test). En Pre-Test, 4,7% de estudiantes (ind.5) *“formula hipótesis complejas, mencionando diversas combinaciones de factores en interrelación”* mientras en Post-test, lo hace el 7,9%.

**Eje 5 - “Relaciones causales en el planteo del problema”.** Se presentan cambios significativos entre inicio y cierre sobre causas de problemas. En Pre-test y Post-test, la mayor concentración se sitúa en (ind. 3) respuestas que *“denotan multidireccionalidad en la relación de causas y*

efecto/s” (42,5% en Pre-test y 47,2% en Post-test). Se incrementan respuestas (ind. 4) que “denotan relaciones causales multidireccionales en cadena” (22% Pre-Test y 30,7% Post-Test).

**\* Los Profesores de Psicología en Formación, en sus narrativas, ¿Qué unidad de análisis revelan en el enfoque de problemas? ¿Analizan problemas subjetivos en contexto, articulando componentes singulares y estructurales, dinámica de conflictos y dilemas éticos, o sitúan los problemas en individuos descontextualizados o sistemas institucionales sin tramas subjetivas? ¿Hay giros entre el inicio y el cierre de la experiencia?**

**Eje 7 - “Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad en la ubicación del problema”.** Se presentan pequeñas diferencias entre Pre-Test y Post-Test, que pueden denotar enriquecimiento. En ambas tomas, la máxima concentración de respuestas se ubica en (ind.4) “el problema presenta combinación de factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos intra e intersistémicos” con igual porcentaje (52,8%). Desaparecen en Post-test respuestas (ind. 1) en que “el problema está situado en un sujeto individual descontextualizado” (1,6%, sólo en Pre-Test) y disminuyen levemente las que (ind. 2) “presentan tendencia a la personalización del problema más allá de factores estructurales y colectivos” (6,3% Pre-test y 4,7% Post-test), y que (ind.3) “combinan factores subjetivos singulares con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades” (31,5% en Pre-test y 29,1% en Post-test). Hay un leve crecimiento de respuestas que (ind. 5) “combinan factores subjetivos e interpersonales con tramas de conflictos intra e intersistémicos, con dilemas éticos y entrelazamientos institucionales” (7,9% en Pre-Test y 13,4% en Post-test).

**\* Profesores de Psicología en formación, en sus narrativas: ¿Construyen los problemas en relación con la especificidad de la disciplina de la enseñanza, del campo específico y de la profesión?, ¿Con apertura a la intervención de otras disciplinas?, ¿Co-construyen interdisciplinariamente el problema que será objeto de la intervención? ¿Se aprecian giros entre el pre-test y el post-test que apuntan a apropiaciones o expansiones al cierre?**

**Eje 3 - “De la inespecificidad a la especificidad de la Enseñanza de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema”.** Se observan diferencias significativas entre Pre-Test y Post-Test, como giros de enriquecimiento. Al cierre disminuyen levemente las respuestas (ind. 2) que “recortan problemas específicos con relación a la intervención de un Profesor” (29,1% en Pre-test y 24,4% en Post-test). El ind. (3) “recortan problemas específicos con relación a la intervención de un profesor de psicología en un determinado campo de conoci-

mientos y actuación profesional de la enseñanza de la disciplina” concentra la mayoría de respuestas en ambas tomas, con una reducción, en el cierre (52% en Pre-test y 45,7% en Post-test). Las diferencias significativas se presentan en (ind. 4), “recortan problemas específicos con relación a la intervención de un profesor de psicología en un determinado campo de actuación profesional y conocimientos de la enseñanza de la psicología con apertura a la intervención de otras disciplinas”, (17,3% en Pre-Test y 28,3% en Post-Test). Sin embargo, un 29% en Pre-Test y un 24% en Post-test, - porcentaje significativo -, se refiere a la especificidad de un profesor de modo genérico, sin delimitar un campo de trabajo singularizado, ni articular el saber didáctico con otras disciplinas.

**\* Los Profesores de Psicología en Formación, ¿Dan cuenta de los antecedentes históricos del problema en sus interrelaciones significativas o no reconstruyen la historia del problema? ¿Se aprecian giros y apropiaciones entre el inicio y el cierre de la experiencia?**

**Eje 4 - “Historización y mención de antecedentes históricos del problema”.** Los resultados muestran concentración de respuestas al inicio y al final, en indicadores de menor riqueza, sin progresos. Se reducen respuestas que (ind. 1) “no mencionan antecedentes históricos del problema” (18,9% en Pre-Test y 15,7% en Post-Test); en Pre-Test y Post-Test las respuestas se concentran en ind. (2) y “mencionan un antecedente del problema” con el mismo porcentaje (36,2%). Se incrementan respuestas que (ind. 3) “mencionan diversos antecedentes del problema sin interrelacionarlos”, (13,4% en Pre-test y 18,9% en Post-test) y decrecen las que (ind. 4) “mencionan diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí” (31,5% en Pre-test y 29,1% en Post-test).

## DIMENSIÓN INTERVENCIÓN PROFESIONAL

**\* Los Profesores de Psicología en Formación, en sus narrativas, cuando enfocan la decisión y la acción en la práctica docente, ¿Es una acción o decisión unilateral o solitaria, o está realizada conjuntamente con otros actores? ¿Se aprecian giros entre el inicio y el cierre de la experiencia?**

**Eje 1 “Quién/quienes deciden la intervención”.** Se presentan escasas diferencias entre Pre-test y Post-test, con muy leve tendencia al enriquecimiento. La mayor concentración está en las respuestas (ind. 3) en que “la decisión sobre la intervención está situada unilateralmente en el agente Profesor de Psicología”, (47,2% Pre-test y 44,1 Post-test). El ind. (4) “La decisión sobre la intervención está situada en el agente Profesor de Psicología, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes”, presenta 28,3% en Pre-Test y 24,4% en Post-Test. En el ind. (5) “La decisión sobre la intervención es construida y tomada por

el agente Profesor de Psicología conjuntamente con otros agentes”, hay un incremento: 14,2% en Pre-Test a 20,5% en Post-Test.

**Eje 3, “Un agente o varios en la intervención”.** No se presentan cambios significativos entre Pre-test y Post-Test. En ambos, la máxima concentración de respuestas se sitúa en (ind. 4) “*indican la actuación del Profesor de Psicología y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención*”, 46,5% en Pre-test y 41,7% en Post-test. El ind. 3 concentra un gran número de respuestas “*indican la actuación de un solo agente: el profesor de psicología*”, con leve crecimiento al cierre (33,1% en Pre-test y 37% en Post-test), y un leve crecimiento de respuestas (ind. 5) que “*indican la actuación del Profesor de Psicología y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención*” (18,9% en Pre-test y 20,5% en Post-test).

**\* Los Profesores de Psicología en Formación, en los relatos sobre la práctica docente, ¿Se refieren a actividades complejas, con objetivos múltiples y destinatarios diversos? ¿Se aprecian giros entre el inicio y el cierre de la práctica de enseñanza?**

**Eje 2: “De lo simple a lo complejo en las acciones de intervención”**, no se presentan diferencias significativas entre el inicio y el cierre de la experiencia. Los indicadores de menor complejidad concentran las mismas o tienen una leve reducción en las frecuencias de respuestas. El indicador (3) “*Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí*”, experimenta un moderado incremento del 15,7% al 18,9%. El indicador que concentra la máxima frecuencia en ambas tomas, (4) “*indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención*”, no muestra diferencias significativas entre inicio y cierre de la experiencia, (68,5% pre-test y 69,3% post-test). El ind. (5), con respuestas que “*indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención*”, muestra una reducción de 3,9% a 2,4%.

**Eje 4: “Objetivos de la intervención”**, no se presentan diferencias significativas entre el inicio y el cierre. El ind.(1), “*No se enuncian objetivos*” con 3,1% de respuestas al inicio y 2,4% al final; el ind. (2) “*Se enuncian confusamente objetivos*” 1,6% en Pre-test, sin respuestas en Post-Test. Respuestas en ind. (3) “*Las acciones están dirigidas a un objetivo único*” se incrementan en Post-Test con relación al Pre-Test (44,9% y 46,5%), mientras en el ind. con máxima frecuencia en ambas tomas, (4), respuestas “*Presentan diferentes objetivos articulados antes de la intervención*”, aumentan en Post- Test sin diferencias significativas (de 46,5% a 47,2%). El indicador (5) “*Hay diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención*”, se mantiene sin cambios; 3,9% de respuestas en ambas tomas.

**Eje 5: “Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales como destinatario de la intervención”**, se presentan algunas diferencias como leve tendencia de enriquecimiento. El ind. (1) “*No se mencionan sujetos, tramas o dispositivos sobre los que se actúa*”, igual en ambas tomas (8%), mientras el (2) “*Hay acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente*”, decrece al final de la cursada, de 29,1% a 25,2%. El ind. (3) “*Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo*”, que concentra la máxima frecuencia en ambas tomas, tiene un leve crecimiento en Post-Test (33,9% Pre-test y 36,2% Post-test). El ind. (4) “*Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares o dispositivos institucionales articulados en sucesivo y en simultáneo*”, se incrementa levemente, (31,5% Pre-Test y 32,3% Post-Test) y hay un acotado aumento de respuestas del ind. (5) “*Hay acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculares, y dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto*” (4,7% en Pre-test y 5,5% en Post-test). Pero, tanto en Pre-test como en Post-test, la cuarta parte de la población encuestada señala un único destinatario de la intervención, individual o grupal, no articulado en varios planos del problema – individual, grupal, institucional, comunitario -.

**\* Los Profesores de Psicología en Formación, en el relato de las prácticas ¿Denotan en la intervención implicación y objetivación en su agencialidad?, ¿En la práctica docente, se articulan ayuda e indagación? ¿Se aprecian giros entre el inicio y el cierre de la experiencia?**

**Eje 6 - “Intervención como acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas”**, no presenta cambios significativos entre Pre-Test y Post-Test. En cuanto al ind. (1) “*No se enuncia ni acción indagatoria ni de ayuda a los actores en la resolución de los problemas*”, decrece levemente hacia el cierre de las prácticas (10,2% en Pre-test a 7,1% en Post-test); respuestas de ind. (2) “*Enuncian acción indagatoria y de ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas*” también decrecen (3,9% en Pre-test y 2,4% en Post-test). La máxima concentración de respuestas se sitúa en ind. (3) “*Enuncian acción ayuda a los actores para resolver problemas sin indagación antes, durante ni después de la intervención*” en ambas tomas, (43,3% en Pre-test y 52,8% en Post-test). En el ind. (4) “*Enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas*” disminuye la frecuencia hacia el cierre (40,2% Pre-test y 31,5% Post-test). Aumenta la frecuencia de respuestas (ind. 5), que “*Enuncian acción indagatoria y ayuda a los actores para resolver problemas, con articulación en simultáneo y en sucesión temporal, según la ponderación relativa al contexto*” (del 2,4% al 6,3%).

**Eje 8 - “Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención”**, se presentan diferencias relevantes entre Pre-Test y Post-Test. Los resultados obtenidos en ambas tomas en ind. (1) “*No aparece valoración ni implicación del relator con respecto a la actuación del agente*” se mantienen iguales (8%). Disminuyen ligeramente respuestas situadas en ind.(2) que “*Presentan valoraciones polarizadas con respecto a la actuación docente: agentes demonizados, peyorizados, idealizados, y/o destinatarios victimizados, impotentes, pasivos o dañados*”, (3,9% al inicio y 3,1% al cierre) y hay una leve disminución en Post-Test de respuestas situadas en ind. (3) que “*Presentan des-implicación o sobre-implicación, sobre-identificación o confusión del relator con respecto a la actuación profesional del Profesor de Psicología*” (20,5% al inicio y 17,3% al cierre). La máxima concentración de respuestas se sitúa en ambas tomas en ind. (4): “*Presentan implicación del relator con respecto a la actuación del Profesor de Psicología, con distancia y objetividad en la apreciación*” decrece moderadamente de 67,7% al inicio a 63,8% al cierre. Por su parte, el ind. (5), respuestas que denotan “*Implicación y distancia óptima, pensamiento crítico, contextualización de la actuación del agente Profesor de Psicología y apertura a posibles alternativas*”, se incrementa significativamente, (7,1% en Pre-test y 15% en Post-test).

**\* Los Profesores de Psicología en Formación, en sus narrativas: ¿Denotan una intervención pertinente con respecto al problema que se realiza desde la especificidad del rol profesional? ¿Se enmarca dicha intervención en un marco teórico o modelo de trabajo del área de actuación? ¿Se aprecian giros entre el inicio y el cierre de la experiencia?**

**Eje 7 “Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional”**, se presentan cambios significativos, entre Pre-Test y el Post-Test, como desarrollo expansivo. Respuestas situadas en ind. (1), en que “*No hay pertinencia de la intervención con respecto al problema ni especificidad del rol docente en la intervención*”, aumentan levemente del 3,9% al 8% al cierre, las del ind. (2) “*La intervención es pertinente con respecto al problema, sin especificidad del rol docente en la intervención*” pasan del 2,4% al inicio al 8% al cierre. En Pre-Test, la máxima concentración de respuestas se sitúa en ind. (3) “*La intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol de Profesor*” (46,5% al inicio y 39,4% al cierre), mientras en Post-Test, se sitúa en ind. (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*”, aumentando significativamente del 45,7% al inicio al 55,1% al cierre. A su vez el ind. (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 para la gestión de su*

*resolución*” tiene un leve incremento de respuestas, de 1,6% en Pre-test a 3,9% en Post-test.

## DIMENSIÓN HERRAMIENTAS

**\* Los Profesores de Psicología en formación, en sus narrativas, ¿refieren la utilización de herramientas diversas en el abordaje de diferentes dimensiones del problema? ¿En la intervención, se utilizan herramientas específicas del rol profesional en un campo de actuación, con fundamentación teórica? ¿Se aprecian giros entre el inicio y el cierre de las prácticas de enseñanza?**

**Eje 1 - “Una o varias herramientas vinculadas a una o varias dimensiones del problema y de la intervención”**. Se presentan cambios que muestran una tendencia a la complejización de las respuestas entre Pre-Test y Post-Test. En relación al ind.(1) “*No se menciona ninguna herramienta*”, disminuye del 4,7% en Pre-test al 3,1% en Post-test y el ind.(2) “*Se menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema*”, se incrementa del 21,3% en Pre-test al 22,8% en el Post-Test. La máxima concentración de respuestas en Pre-test se sitúa en ind.(3) “*Se mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema o una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del mismo*”, con 38,6% en Pre-Test y 28,3% en Post-test. La mayor concentración de respuestas, en el Post-test, se sitúa en el ind. (4): “*Mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema*” 34,6% en Pre-test y 39,4% en Post-test.

**Eje 2 “Carácter genérico o específico de las herramientas”**, los datos recogidos señalan cambios de enriquecimiento entre Pre-Test y Post-Test. Disminuyen respuestas situadas en ind.(1) “*Mencionan herramientas sin especificidad con relación al profesor de Psicología*” de 13,4% al inicio a 7,1% al cierre, así como las de ind. (2) “*Mencionan herramientas específicas del rol del Profesor, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de Enseñanza de la Disciplina*”, de 34,6% al inicio a 28,3% al cierre. Se reducen respuestas situadas en el ind. que concentra máxima frecuencia al inicio, (3) “*Las herramientas son específicas del rol del Profesor de Psicología y se vinculan a los modelos de trabajo del área*”, de 43,3% a 38,6% al cierre. El ind. (4) “*Las herramientas se vinculan al rol del Profesor de Psicología y al área de Enseñanza de la Psicología, con alguna referencia teórica de su uso*” presenta crecimiento significativo, del 8,7% al inicio al 26% al cierre.

## DIMENSIÓN RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN A CAUSAS O CONDICIONES

*\* Los Profesores de Psicología en formación, en sus narrativas, ¿analizan los resultados de la acción docente en relación a los objetivos y al problema recordado? ¿Atribuyen causas o razones de dichos resultados a una sola o a diferentes condiciones: a) competencia del agente, b) contexto institucional, c) relación interpersonal, d) disponibilidad de los destinatarios? ¿Hay consistencia entre el análisis del resultado y su atribución, y el problema y la intervención? ¿Se aprecian giros entre el inicio y el cierre de la práctica?*

**Eje 1, “Resultados y atribución unívoca o múltiple”**, se presentan escasos cambios entre Pre-Test y Post-Test. Las respuestas situadas en el ind.(2) “Se mencionan resultado/s sin atribución o hay atribución sin aclarar cuál es el resultado” en Pre-Test llegan a 35,4% y en Post-Test a 44,1%. El ind. que concentra máxima frecuencia de respuestas al inicio, (3) “Mencionan resultado/s con atribución unívoca a una sola condición – competencia del agente, intervención, contexto, dimensión interpersonal, o dimensión intrapsíquica -”, presenta una disminución del porcentaje del 48,8%, en Pre-test, a 39,4%, en Post-test. Se mantiene sin cambios la frecuencia de respuestas situadas en ind.(4) “Mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones” con 12,6% en ambas tomas. Y desaparecen en el Post-Test las respuestas vinculadas al ind. (5) “Mencionan resultado/s con atribución múltiple, ponderada y articulada, en función del contexto, a diferentes condiciones de producción” con 8% en Pre-test.

**Eje 2: “Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención”**, se presentan cambios, entre el Pre-Test y el Post-Test, como retroceso o nudo crítico. Respuestas que remiten a ind. de menor complejidad aumentan como (1) “El o los resultado/s no tiene/n consistencia con el problema ni con la intervención” (4,7% al inicio y 6,3% al cierre). El ind.(2) “No se menciona atribución, pero el resultado es consistente con el problema y con la intervención”, presenta una frecuencia de 33,9% en Pre-test, y 40,9% en Post-test. El ind.(3) “Mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención”, presenta la máxima concentración de respuestas en Pre-Test (45,2%), y decrece en Post-Test al 33,1%. Leve incremento de respuestas en ind. (4) “Mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad”, de 16,5% al inicio a 19,7% al cierre, y desaparecen en Post-test, respuestas del ind.(5) “Se analizan resultados y atribución, ponderándolos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores en interrelación”, con el 2,4% en Pre-test.

## Discusión sobre fortalezas, nudos críticos y re-afirmaciones en Modelos Mentales Situacionales de Reflexión sobre la Práctica

### *Fortalezas en la Construcción del Problema:*

\* 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 y esa habilidad parece desarrollarse entre el inicio y el cierre de la asignatura. El tránsito por la experiencia de las prácticas de enseñanza parece favorecer la lectura de fenómenos educativos complejos en la articulación de sus componentes, desapareciendo explicaciones simples y unidimensionales de situaciones-problema que se hallaban en el Pre-test en los *profesores en formación*. Los profesores en formación del ciclo 2014 enuncian mayoritariamente interrelaciones entre factores y dimensiones de la situación problema y despliegan articulaciones no sólo interpersonales áulicas, sino con dimensiones psicosociales que atraviesan pero trascienden el contexto áulico. El análisis que interrelaciona lo que sucede en el aula con lo que atraviesa la trama escolar pero lo excede, es propio de esta cohorte en su expansión al cierre de la experiencia, a diferencia de lo relevado en 2009 (González, 2009).

\* Entre el inicio y el cierre de la asignatura se incrementa el perspectivismo en el análisis de los problemas y la posibilidad de descentrarse de una perspectiva única en su entendimiento, con un ligero aumento de la aptitud para analizar y evaluar distintas perspectivas para el análisis y resolución de problemas. Los porcentajes de incremento son ligeramente superiores a los hallados en la muestra de la cohorte 2009 (González, 2009).

\* Como también revelaron los estudios de otras cohortes (González, 2009) como fortaleza, al cierre del trayecto de la práctica de la enseñanza de la Psicología, si bien la mayoría de los Estudiantes del Profesorado mencionan inferencias, hay un aumento significativo en el Post-test de quienes formulan hipótesis sobre el problema, lo que constituye un enriquecimiento en relación a la tarea del profesor de psicología, incrementándose ligeramente, sólo en esta cohorte 2014, el desarrollo de hipótesis complejas de combinaciones diversas de factores en interrelación.

\* Tal como en otras ocasiones se ha estudiado, los futuros profesores en Psicología complejizan la identificación de las relaciones causales de la situación problema, en su multidimensionalidad y encadenamiento, lo que involucra un enriquecimiento de su mirada sobre la multiplicidad de variables que atraviesa lo educativo en los espacios áulicos. Los resultados, coincidentes con las cohortes anteriores (González, 2009), se relacionan con la posibilidad de reconocer la complejidad y multidireccionalidad de relaciones causales, a partir de la consideración de diferentes puntos de vista, miradas, voces, perspectivas, posicionamientos, en el enfoque del problema.

\* En el post-test, la reflexión revela especificidad en el recorte de problema en relación al rol del profesor de psicología y al campo específico de la práctica docente,

con apertura a la interrelación con saberes de otras disciplinas. Este cambio coincide con lo hallado en cohortes anteriores (González, 2009) y señala la diferenciación entre el rol del profesor de psicología y el rol del psicólogo, que en esta muestra, revela el análisis cualitativo, incluye especificidad en la delimitación diferencial con otras funciones del psicólogo, pero también en relación con las de profesores de otras disciplinas.

\*Los resultados en materia de unidades de análisis y localización del problema, son consistentes (González, 2009) con los de investigaciones anteriores: la experiencia de la práctica docente en contextos áulicos parece favorecer la disminución de la personalización del problema, como así también de la definición exclusivamente social del mismo, desarrollando la articulación de factores subjetivos con tramas de conflictos y tensiones inter e intrasistémicos, e inclusive atravesamientos éticos y entrelazamientos inter-institucionales.

#### ***Nudos críticos en la construcción de problemas***

\*Tal como se ha señalado en otras oportunidades, en relación a resultados en otras cohortes (González, 2009), el Eje de la Historización se constituye en Nudo Crítico, y ello es relevante, porque para los docentes es de vital importancia la observación y registro del proceso de aprendizaje de los estudiantes, en su temporalización, a los fines de comprender la construcción de conocimientos en proceso; la historización del problema es un elemento clave para la evaluación y ajuste de las prácticas docentes.

\*En relación a la Especificidad, según el análisis cualitativo, resulta significativa la *naturalización* respecto del lugar del profesor de Psicología como aquel que se ocupa de temas relacionados al campo de las emociones, de lo grupal, de los conflictos interpersonales, de la Educación Sexual Integral, de lo subjetivo en todas sus dimensiones. Ese lugar parece legitimado desde las demandas específicas que formulan otros actores institucionales, de que los profesores en Psicología intervengan en esas circunstancias o dimensiones, como si no fuera la intervención en ellas responsabilidad de todos los profesores en general.

#### ***Fortalezas en la Construcción de la Intervención:***

\*En el Eje referido a “*acciones sobre sujetos, y tramas vinculares y/o dispositivos institucionales*”, es decir, el de la direccionalidad de la intervención, sus destinatarios, los cambios entre el inicio y el cierre de la asignatura son escasos pero firmes, en relación con el atravesamiento por las prácticas de enseñanza; los resultados obtenidos por esta cohorte, que afirman la multidimensionalidad de la intervención docente, evidencian un enriquecimiento mayor que los obtenidos por cohortes anteriores, en las investigaciones precedentes (González, 2009).

\*En el Eje de “*pertinencia y especificidad*” en la intervención, los resultados son consistentes en relación a investigaciones previas, con ventaja para esta cohorte (González, 2009), ya que indican que el tránsito por las prácticas docentes parece favorecer la apropiación de formas, figuras, modalidades de intervención respecto de un problema, desde la especificidad y pertinencia del rol

del profesor de Psicología, y con base en modelos de trabajo actualizados en el campo de la Enseñanza de la Psicología.

\*El Eje de “*implicación y distancia de objetivación*” se ha presentado como fortaleza en el estudio de otras cohortes, si bien el crecimiento de las respuestas en los indicadores de mayor enriquecimiento era escaso. En esta cohorte, la expansión de la apropiación de nuevos sentidos se concentra en que destaca no sólo la implicación y distancia en la intervención docente, que se mantiene con porcentaje relevante, sino también la aparición significativa de propuestas de cambios, entre inicio y cierre de la experiencia, que denotan pensamiento crítico, contextualización y apertura a nuevas alternativas.

#### ***Reafirmación de fortalezas en el Inicio con relación a la Intervención***

\*En cuanto a la “*decisión sobre la intervención*”, indagaciones anteriores (González, 2009) hallaron que el tránsito por las prácticas de enseñanza en instituciones educativas parecía posibilitar la apropiación del rol del profesor de Psicología, en la decisión sobre la intervención en situaciones-problema de contextos áulicos. Sin embargo, persiste en la mayoría de los *profesores en formación* consultados en 2014, la idea de intervenciones resueltas unilateralmente por el Profesor de Psicología. Podría inferirse que ello se debe a: a) la naturalización del contexto educativo, que invisibiliza la incidencia de la multiplicidad de factores presentes en el mismo en el campo de la decisión; b) la limitación temporal de las prácticas; y/o a que c) haber asumido el rol de profesor en el espacio de sus prácticas docentes ocupa el centro de la escena de los relatos, dejándose de lado la participación de otros actores intervinientes en la situación y obturando la posibilidad de pensar, desde el plano de la decisión, en intervenciones multidimensionales articuladas. Más allá de ello se presenta un interesante giro al cierre, ya que una parte mayor de la población que al inicio señala que la decisión sobre la intervención es construida y tomada por el profesor de Psicología conjuntamente con otros agentes, y esto no se hallaba en los estudios realizados con cohortes anteriores (González, 2009).

\* En relación a “*lo simple o complejo de las acciones*”, los resultados no se diferencian tampoco demasiado con relación a otras cohortes (op., cit., 2009), en las cuales, también se sostenían, sin grandes incrementos en el Post-test, respuestas que señalaban intervenciones multidimensionales y articuladas, sin destacarse la sistematicidad y integración de un *proceso de intervención* en el Post-test. La explicación de lo reducido del *giro de enriquecimiento* puede radicar en las experiencias previas de los sujetos que se forman como Profesores de Psicología en esta cohorte, muchos de los cuales, aun siendo muy jóvenes y recientemente recibidos, están participando ya, cuando inician las Prácticas de la Enseñanza, del trabajo en educación. Un gran número se ha incluido en los niveles medio, inicial y/o primario, como acompañantes terapéuticos, maestros integradores o acompañantes no docentes de niños que requieren ayuda de profesionales

para su inclusión. Estar participando desde el interior del dispositivo escolar con esas funciones, otorga otra mirada sobre la realidad educativa, que permite entender, ya en el inicio de las Prácticas, que las acciones de los docentes son articuladas y complejas. Ello se refleja en pre-tests con frecuencias en indicadores de alto nivel significativamente mayores que en cohortes anteriores (op.cit.2009).

\* En “uno o varios actores en la intervención”, se visualizan cambios en relación a los resultados hallados en investigaciones anteriores (González, 2009). En cohortes anteriores, en el Pre-test permanecían invisibilizados aspectos inherentes a la participación de otras agencias o actores, que operan a veces conjuntamente en las acciones desplegadas en la intervención docente. En esta cohorte, sus respuestas en el Pre-Test ya indican en su mayoría la participación *del Profesor de Psicología y de otros agentes, aunque sin construcción conjunta del problema ni de la intervención*. Puede ser que la participación extra-prácticas y previa a las mismas, de los futuros Profesores de Psicología en distintos espacios dentro del “dispositivo escolar”, los ayude a visualizar que no deciden solos en el aula, y a considerar la acción de los otros en su convergencia, aunque sin construcción conjunta de problema o intervención. En esta cohorte, aparece un ligero aumento de respuestas que enuncian en el Post-test la construcción de la actividad articulada conjuntamente entre diferentes agencias.

\* En “objetivos de la intervención”, en forma coincidente con los resultados en los otros Ejes, la mayoría de los profesores en formación identifica diferentes objetivos articulados y planteados antes de la intervención, como ha ocurrido también en la cohorte 2009 (González, 2009). Los resultados en este *Eje* se han presentado en los primeros años de esta investigación (Erausquin, C. et al., 2008) como una *fortaleza*, vinculada a uno de los grandes logros descriptos por los Estudiantes, el de haber aprendido a planificar, identificar propósitos, objetivos y modos de llevarlos a cabo. Esto se presenta de modo diferente en esta cohorte, pues los logros, desde los datos obtenidos, no parecen atribuibles a la experiencia de prácticas como Profesores de Psicología en formación, exclusivamente. Dan cuenta de experiencias en las aulas desde distintos roles, ya en el Pre-test, y si bien no poseen saberes sobre la planificación sistemática de propuestas de enseñanza, cuentan con otros saberes de su experiencia que les permiten pensar en diferentes objetivos articulados antes de la intervención.

#### **Nudo crítico en la construcción de la intervención**

\* En “indagación y/o ayuda”, en la misma dirección que en otras cohortes estudiadas, las respuestas recogidas con mayor frecuencia enuncian una acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin ninguna indagación antes, durante o después de la intervención. Ello constituye un **nudo crítico**, en lo que respecta a los cambios en los MMS entre el inicio y el cierre de la experiencia. Las respuestas se concentran, al cierre, en la *ayuda a los actores en la resolución del problema* –generalmente, los alumnos -, sin articularla con la indagación sobre el

problema y el modo de resolverlo. Se presentan resultados similares a la cohorte encuestada anteriormente (González, 2009), con ligera ventaja para este trayecto de indagación, en lo que respecta a una pequeña porción de la población que articula ambas orientaciones – indagación y ayuda - con ponderación del contexto.

#### **Fortalezas en herramientas**

\* En “una o diferentes herramientas”, los resultados, consistentes con los de las muestras anteriormente exploradas por la investigación (González, 2009), indican un cambio significativo, en tanto se incrementa el número de sujetos que genera respuestas vinculadas a la versatilidad y al perspectivismo en las herramientas que se utilizan en la intervención, articuladas con las diferentes dimensiones de la situación-problema y de la intervención.

\* En “consistencia y especificidad de herramientas”, los resultados obtenidos, consistentes con los hallados en investigaciones previas (González, 2009), señalan un giro de enriquecimiento en la concentración de repuestas en indicadores de mayor especificidad de las herramientas utilizadas con relación al campo de trabajo y con relación al marco teórico que fundamenta su utilización.

#### **Nudos críticos en el análisis de resultados y atribuciones**

\* En “resultados y atribución unívoca o múltívoca”, no hay desplazamiento de la concentración de repuestas en Pre-test, hacia indicadores de mayor complejidad, en el Post-test es decir, entre el inicio y el cierre del trayecto curricular de las prácticas de la enseñanza. Los docentes en formación inicial, una vez que han finalizado sus prácticas de enseñanza, parecen seguir atribuyendo en su mayoría, a una sola condición de la situación, los resultados obtenidos en su intervención.

\* En “consistencia y pertinencia de resultados en relación con problema e intervención”, se presenta un significativo **nudo crítico** en esta cohorte, a semejanza de lo hallado en investigaciones anteriores (González, 2009), sin cambios significativos entre el inicio y el cierre de la experiencia de las prácticas docentes, ni desplazamiento de la concentración de repuestas, al cierre de la experiencia, a indicadores de mayor consistencia, pertinencia y sentido de realidad, en el análisis de resultados.

#### **Un ejemplo que nos hace pensar. Pre-Test. Narrativa en las Prácticas de Enseñanza.**

Situación Problema. a) La docente quiere empezar la clase, pero los estudiantes siguen interactuando entre sí sin poner atención; se escuchan murmullos y risitas. La docente, de pie, no sabe cómo salir de la situación, e intenta involucrar a los alumnos planteando un debate sobre un tema cotidiano que genere identificación y tenga significatividad para ellos. De a poco algunos empiezan a participar. La docente pide opinión de alguno de los que estaban dispersos. b) El problema es la motivación/interés/predisposición por parte de los alumnos. Y las estrategias de la docente para intentar involucrarlos. c)

Colegio Secundario de un barrio Conurbano. La docente da clases en ese colegio por primera vez. Intervención. a) La primera acción fue comenzar la clase de un modo expositivo. Luego, modificar la estrategia intentando lograr atención/interés involucrando a los alumnos. *Quién decide?* b) La docente motivada por la actitud de los estudiantes. c) *Con qué objetivo?* c) Dar una clase, pero después del primer momento, ella apeló a la participación, comenzando de un modo más o menos informal y dialogado. *Sobre qué/quién intervino?* d) Sobre sí misma, para poder sobreponerse a la frustración/desconcierto ante su primera tentativa. Luego, sobre su propia planificación o idea de dar la clase. Y por supuesto sobre los estudiantes. Herramientas: La palabra, la empatía, el conocimiento de temas de actualidad que susciten interés de los alumnos. Resultados y atribución: Mucho mejores de lo que hubiesen sido de empeñarse con su propuesta original. Lo atribuyo a su flexibilidad y capacidad de adaptación.

### **Post-Test. Narrativa: Al cierre de las Prácticas de la Enseñanza de la Psicología.**

Situación Problema. Dando yo, como Práctica de Enseñanza, un taller de ESI (Educación sexual Integral) en un primer año de un colegio de la C.A.B.A, en un curso de 15 alumnos/as, había un chico sentado adelante, solo y aislado (por elección), que no sólo no participaba, sino que por momentos estaba con su PC jugando a un juego (de guerra, con armas). Cuando se formaron grupos para ver un video en las Notebooks, prefirió seguir en su lugar con su PC personal. Todos los grupos ponían “play” al video al mismo tiempo, y usábamos el sonido de una sola PC, para compartirlo. El chico en cuestión había puesto “play” después (por haber estado jugando) y costó que se acoplara a la tarea colectiva. Yo, como docente, me acerqué de manera informal para instarlo a que deje de jugar y se ponga a ver el video y a prestar atención. b) El problema era el desinterés del alumno, y cómo de algún modo perturbaba el trabajo del resto. c) Colegio público de CABA, este chico tenía otros conflictos extra-escolares, se sentaba en una fila sólo de chicas, nunca interactuó con otros varones, y en esta clase, tampoco con sus compañeras. No quería integrarse a ningún grupo. Intervención. a) Los acercamientos e intervenciones apuntaron a no forzar ni reprimir sino más bien a persuadir y a proponer, por la afirmativa. Ante la negativa de incorporarse a un grupo se le permitió trabajar solo. Cuando vimos que no estaba viendo el video - otra alumna también nos avisó que estaba jugando -, me acerqué y le dije con tono informal y de confianza, llamándolo por su nombre, que dejara lo que estaba haciendo para después y pusiera el video con el que se iba a trabajar entre todos. *Quién decide?* b) El docente de prácticas, yo, y su pareja pedagógica. *Con qué objetivo?* c) Que no se aisle y se acople al trabajo. *Sobre qué/quién/es se intervino?* d) Sobre el alumno, sobre las herramientas y estrategias, y posteriormente sobre el grupo, en una reflexión sobre el jugar y el participar, la libertad y la responsabilidad en relación a los otros. Herra-

mientas. La palabra, la actitud “compinche”, la persuasión, como tácticas de intervención mediante la cercanía y la confianza porque forzarlo hubiese sido contraproducente e incoherente. Resultados y atribución. El resultado fue que cerró el juego y abrió el video, buscamos el minuto/segundo por donde iba el resto, para que la imagen vaya en consonancia con el sonido. Atribuyo el resultado al modo de acercarme y de hablarle.

Del análisis cualitativo. *Aun si los cambios no son tan relevantes entre el pre-test y el post-test, interesa examinar el ejemplo, porque pone en evidencia la re-significación de eventos vividos alguna vez en situaciones escolares, con malestar de docentes y alumnos en determinadas situaciones vinculadas al desinterés y a las estrategias de enseñanza. Se releva un aprendizaje expansivo que posibilita la reelaboración de la experiencia. Mediante un posicionamiento que va más allá de lo vivenciado anteriormente - y tal vez temida o esperada ahora su repetición -, capitalizándolo en una apertura, y conformando una trama diferente, en la cual se destacan la confianza instituyente, la proximidad, el mirar a los ojos, tratar al estudiante como sujeto de derecho, convocar a la responsabilidad frente a los otros, no sólo a él sino al grupo clase. Y sostener el objetivo de inclusión como posicionamiento ético, aun con lo complejo de lo diferente y con lo desafiante de integrar un colectivo de jóvenes en una actividad que valga la pena para todos. Cuando se le pregunta a este Profesor de Psicología en Formación, qué sintió en esta oportunidad, en el Post-test, responde: Cierta tensión por no saber cómo podía reaccionar el alumno, y por tener -al mismo tiempo- que no desatender al resto de la clase, que miraba/ escuchaba el video (yo no quería generar distracciones ni interrupciones).*

### **Discusión de resultados, conclusiones y aperturas.**

Los análisis precedentes posibilitan reafirmar, en una dirección compatible con lo que ya sostuvimos en estudios anteriores (Erausquin et al., 2008, González, 2009 y Erausquin et al., 2015), la importancia de los giros cognitivos y actitudinales que se producen entre el inicio y el cierre de las Prácticas de la Enseñanza de la Psicología en los *modelos mentales situacionales* de los Profesores de Psicología en Formación. Confirma que el *aprendizaje profesional inicial* de estos docentes, como todo aprendizaje, es un proceso eminentemente social que tiene lugar en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1934), a través de la cual los practicantes noveles, gracias a la ayuda de los otros, pueden desarrollar con éxito una tarea. El concepto de la ZDP ha sido reelaborado para la formación docente por Samaras (Samaras et al., 2006), que propone el concepto de *zonas de aprendizaje* (learning zones) como zonas de actividad conjunta en el marco de un contexto de construcción de conocimiento. Esas zonas de aprendizaje son *comunidades de experticia* en las que los aprendices comparten, negocian y co-construyen conocimiento en torno a una tarea compartida (ibid). Toma un sentido fundamental el papel *mediador* de los

otros como fuentes de influencia formativa, y especialmente, la que éstos pueden ejercer en las situaciones relevantes propias del contexto socio-cultural en que el novel participa (*influencia situada*). Esta influencia formativa se encuentra *distribuida* entre los miembros de la comunidad, en los modos de usar el conocimiento, y en la comunidad, y a su vez, se encuentra distribuida entre los diferentes miembros que la configuran y la comunidad considerada como un todo, incluyendo artefactos materiales y simbólicos del escenario socio-cultural.

Parece también destacarse en este estudio el desafío del *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001), al cierre de la *experiencia* en el recorrido de la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Psicología. El aprendizaje profesional expansivo es un aprendizaje personal y colectivo que posibilita re-afirmar, re-contextualizar y re-conceptualizar adquisiciones y apropiaciones generadas en diferentes experiencias del aprender-enseñar, en lo que configura un nuevo trayecto en la trama de *profesionalización*. Es un cambio cognitivo, un enriquecimiento de la capacidad para reflexionar sobre la práctica, y una expansión de su implicación, compromiso y capacidad de objetivación, frente a la realidad, alcanzando pensamiento crítico, contextualizando problemas e intervenciones, e inclusive generando alternativas a “lo dado” y creando alguna novedad que la realidad educativa parece requerir. La experiencia de las prácticas docentes exige trabajar en contextos institucionalizados en los que se debe considerar la tarea, la comunidad, sus reglas, actores; a la vez que se requiere poseer un margen de autonomía del profesor para la toma de decisiones en el aula, de forma permanente. Es en esta compleja tarea que los docentes en formación van construyendo su rol, a partir de ir descubriendo y reflexionando sobre las múltiples dimensiones que involucran cada una de sus acciones. El trabajo de reflexión, individual, en pareja pedagógica y con su grupo de pares, favorece la toma de conciencia y reflexión sobre las razones por las que eligió actuar u omitir acciones, trabajando en un orden epistémico de las decisiones. El mismo favorece una práctica reflexiva, consciente y sostenida de decisiones sobre qué, cómo y por qué enseñar del modo en que lo hace. En esos desarrollos, parece tener un papel fundamental la interacción con Tutores y Co-tutores de la Práctica, que ejercen su rol en la Formación de Formadores, como ya señalamos en la indagación de sus *modelos mentales situacionales y conceptualizaciones* (Erausquin, García Labandall et al., 2015). Ese complejo *entramado* (Cazden, 2010), configura un puente y andamiaje colectivo y recíproco, el que construyen las diversas *comunidades de práctica y aprendizaje* involucradas, cada año, entre Tutores, Co-Tutores y Profesores de Psicología en Formación, y cuyo seguimiento ha realizado esta línea de investigación sobre la construcción del conocimiento profesional, desde el año 2007 hasta la fecha. Y ese entramado también se teje, en el entrelazamiento de la Universidad y las Escuelas, que configuran escenarios para el *cruce de fronteras y el trabajo en los nudos* entre distintos *sistemas sociales de actividad*. Se introduce en la gestión de las Prácticas de

Enseñanza la *comunicación reflexiva* como estructura de inter-agencialidad (Engeström, 1997, en Daniels, 2003), para generar y ampliar las posibilidades de la inclusión social y educativa, con calidad de aprendizajes y construcción genuina de sentidos por parte de los actores que habitan los escenarios sociales. La comunicación reflexiva es una estructura de inter-agencialidad que, como el autor señala (ibid., 2003), requiere la construcción conjunta de un objeto y un motivo de la actividad – no fijo, sino en continuo movimiento –, abriendo nuevos significados y sentidos, en medio de una heterogeneidad de perspectivas. Con la posibilidad de interrogarse sobre la naturalización de “lo dado”, no sólo en la percepción de algo como problema, sino en el abordaje del *guión* pre-fijado externamente para la intervención, de modo de conjugarse para re-crearlo, expandirlo o bien empoderarse colectiva y personalmente para sustituirlo. Ya que ello involucra la *toma de conciencia* de que ese “guión” ha sido armado externa y previamente a la implicación del actor o los actores en el *escenario* (Rodrigo, 1999), y por lo tanto, merece ser re-pensado y re-visitado para re-construirlo. Y ése es derecho de todos los actores que hoy necesitan reencontrarse y reencontrar sentidos para lo que hacen y cómo lo hacen, para lo que perciben a su alrededor y cómo desearían percibirlo. Como la “tercera generación de la teoría de la actividad” sostiene (Engeström Y., 2001, Erausquin C., 2013), es justamente en la diversidad de ángulos y perspectivas, no exenta de conflictos y tensiones, que reside la *fuerza* para lo nuevo. Construyendo voluntad de co-participación y enriquecimiento recíproco de ambos sistemas de actividad – Universidad y Escuelas en Prácticas y Residencias –, con la intención de conformar algo en común que “valga la pena” para todos, en uno y otro de los lados del “puente”. La diversidad posibilita re-visualizar componentes habitualmente no visibles, problematizar e imaginar alternativas, y plantear desafíos y dilemas éticos en la encrucijada entre inclusión y calidad, teoría y práctica, cognición y emoción, que configura la situación social, interpersonal y personal de la *experiencia formativa* (Erausquin C., 2014). Los *nudos críticos*, en los Modelos Mentales Situacionales al cierre del trayecto de la Práctica de Enseñanza, en Profesores de Psicología en Formación, como ya señalábamos a propósito de los Tutores y Co-Tutores, parecen vincularse a lo difícil que resulta ir más allá de la resolución de *lo urgente*, - en lo que unos y otros denotan flexibilidad y creatividad, acorde a sus niveles de capacitación -, para avanzar en *lo estratégico*, que requiere de la *historización* de los problemas, de generar espacios para la *indagación* además de la ayuda en la resolución de problemas de aprendizaje y de convivencia en las aulas, de desarrollar *procesos* de intervención que puedan ser evaluados y reelaborados, de ponderar la *evaluación y análisis de los resultados*, con la participación implicada y sensible de los actores y destinatarios de dicha intervención, convocados sistemáticamente para ello. Pero alcanzar esa *dimensión estratégica* del *aprendizaje expansivo*, que posibilita *dejar marca* en los sistemas a la vez que en los sujetos actores de la

experiencia, no depende sólo de estas tramas interpersonales e inter-institucionales, tan efectivas y pregnantes en los momentos clave de transición en la profesionalización. La dimensión estratégica depende para su desarrollo de *entramados* de políticas públicas, evidencia científica y construcción sistemática y significativa de espacios para la reflexión sobre la práctica que posibiliten genuina construcción de sentidos. Y a lo largo de la *trayectoria de profesionalización* de los Profesores de Psicología, para que enriquezcan a su vez la *trayectoria de escolarización* – en sus dimensiones institucional, interpersonal y personal – de todos y cada uno de los destinatarios de la tarea educativa. Y para que ellos puedan a su vez, como participantes y no sólo destinatarios, re-crear, problematizar, interpelar a sus docentes y a sus escuelas, para que sus aprendizajes hagan alguna diferencia en sus vidas, y sirvan para distribuir con justicia el patrimonio cultural de una sociedad, que tiene una historia, y que es parte de la humanidad. Parfraseando a Myriam Southwell (2014) “*La profesionalización docente en esta era no se restringe a la actualización de saberes y metodologías, también supone una sensibilización hacia la injusticia de quienes no están, o están próximos a quedar fuera de la escuela, una sensibilidad ante la injusticia de una distribución desigual de los saberes y una convicción de la incidencia de ese esfuerzo que el docente debe poner en juego, porque su existencia o ausencia hace una enorme diferencia para gran cantidad de niños, niñas y jóvenes*”.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Cazden C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. . En N. Elichiry (comp.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. (pp. 61-80) Buenos Aires. Manantial
- Daniels, H. (2003) El nivel institucional de regulación y análisis, *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós
- Edwards A. (2010) *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. Vol. III. London: Springer. 2010.
- Engeström, Y.(2001) Expansive Learning at Work: toward and activity theoretical reconceptualization. En *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N° 1. San Diego, USA: University of California.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González. D., Ortega G., Meschman C. (2007) Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza, *Anuario de Investigaciones XV* Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E. ,García Labandal, L. (2008) Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza” *Anuario XVI de Investigaciones* de la Facultad de Psicología UBA ISSN.0329 5885, 157-172.
- Erausquin, C. (2013) La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. *Revista de Psicología Segunda Época (13)*, (pp.173-197). La Plata: EDULP
- Erausquin C. (2014) Prácticas de inclusión y calidad educativas “basadas en la evidencia científica” contextualizadas en trayectorias reales, como aprendizaje expansivo de Psicólogos en escenarios escolares, *Memorias de XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educativa Desafíos de la Psicología Educativa de cara al siglo XXI: teoría, investigación e intervención*. Tucumán. 2014.
- Erausquin C., García Labandal L., Meschman C., Basualdo M.E. (2015) Formadores de Profesores de Psicología, Prácticas de Enseñanza y Construcción de Saberes: Cruzando Fronteras entre Escenarios y Perspectivas Diferentes. *Anuario XXII de Investigaciones, tomo I*, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- González D. (2009) *Modelos Mentales de la Práctica Docente en Estudiantes del Profesorado Universitario de Psicología*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa. Facultad de Psicología UBA. Secretaría de Posgrado. 2012. Sobresaliente En prensa.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Rogoff, B. (2003) *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press. 2003.
- Samaras, A.P.; Kayler, M.A.; Rigsby, L.C.; Weller, K.L.; Wilcox, D.R.; Mason, G. (2006). Self-study of the craft of faculty team teaching in a non-traditional teacher education program. *Studying Teacher Education*, 2 (1) (43–57).
- Southwell, M. (2014) La profesionalización no se restringe a los saberes. En *Diario Tiempo Argentino* 30/01/2014. Recuperado en <http://flacso.org.ar/noticias/la-profesionalizacion-docente-no-se-restringe-a-los-saberes/>
- Tedesco, J.C. (2004) Profesionalización y Capacitación Docente, en Tenti Fanfani, E.(comp.) (2004) Profesionalización de los docentes. Algunas dimensiones de las representaciones y temas de la agenda política. En *Panorama socioeducativo: cinco visiones sugerentes sobre América Latina y el Caribe* Revista PRELAC N° 0/ agosto 2004 (3-23). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Vygotski L. (1934). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. 1988