

# LA CONSTRUCCIÓN DE MODELOS MENTALES SITUACIONALES PARA EL ANÁLISIS Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS EDUCATIVOS EN PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN FORMACIÓN

Arpone, Soledad; Fernández Francia, María Julia; Miranda, Agostina; Szychowski, Andrés  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación “Construcción y apropiación del conocimiento profesional de psicólogos y trabajadores sociales en formación para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos” (Programa de Incentivos, UNLP, 2014-2015) dirigido por Mg. Cristina Erausquin. El mismo se centró en la construcción y apropiación del conocimiento profesional por parte de estudiantes, concebidos como ‘Psicólogos en formación’. Su objetivo fue analizar modelos mentales situacionales que los mismos construyen para abordar problemas en el campo educativo. En esta presentación analizamos, a partir de la Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa (Erausquin & Basualdo, 2006), las respuestas al Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional administrado al inicio de la asignatura ‘Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología’, correspondiente al último tramo de la formación de los Profesores en Psicología. Esta experiencia constituye una prueba piloto que nos permitió posteriormente incorporar el estudio de los ‘Profesores en formación’ al Proyecto de Investigación en Incentivos (2016-2017) “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” también dirigido por Mg. Cristina Erausquin.

## Palabras clave

Conocimiento profesional, Escenarios educativos, Formación de profesores en Psicología, Situación

## ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF SITUATIONAL MENTAL MODELS TO THE ANALYSIS AND RESOLUTION OF EDUCATIVE PROBLEMS OF PSYCHOLOGY TEACHERS IN ACADEMIC/ PROFESSIONAL TRAINING  
This work is part of the Bi-annual Project “The construction and appropriation of the professional knowledge in “Psychologists and Social Workers in modeling” for developing inclusive practices in educational stages”. (Incentive Program, UNLP, 2014-2015) directed by Mg. Cristina Erausquin. It focused in construction and appropriation of the professional knowledge for students known as psychologists in academic/professional training. Its aim was to analyze situational mental models that they build to approach problems in education. In this presentation we analyze, with the Matrix of Multidimensional Analysis of Psycho-Educational Professionalization (Erausquin & Basualdo, 2006), the answers to the ‘Problem Situations Questionnaire of Professional Practice’ administered before the professional practice of the course “Teaching Planning and Practice in Psychology” that trains teachers in Psychology in the second part of the course. The analysis allows defining learning

expectations, strengths and critical points for teachers in Psychology in professional training. This experience is a pilot that allowed us to subsequently incorporate training ‘teachers in psychology’ to the Incentive Research Project (2016-2017) “Construction of professional knowledge and appropriation of inclusive practices and innovative strategies in educational settings” also directed by Mg. Cristina Erausquin.

## Key words

Professional knowledge, Educational Settings, Psychology teachers in academic/professional training

## Introducción

El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de Investigación “Construcción y apropiación del conocimiento profesional de psicólogos y trabajadores sociales en formación para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos” (Programa de Incentivos, UNLP, 2014-2015) dirigido por Mg. Cristina Erausquin y acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata. El mismo se centró en la construcción y apropiación del conocimiento profesional por parte de estudiantes, ‘Psicólogos en formación’. Su objetivo fue analizar los *modelos mentales situacionales* que los mismos construyen para abordar problemas en el campo educativo.

Esta presentación experiencia constituye una prueba piloto que nos permitió posteriormente incorporar el estudio de los ‘Profesores en formación’ al Proyecto de Investigación en Incentivos (2016-2017) “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” también dirigido por Mg. Cristina Erausquin.

En ese marco se administró el Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor en Psicología al inicio y al final del ciclo 2015 a estudiantes de la asignatura ‘Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología’, correspondiente al último tramo de la formación de los Profesores en Psicología. En esta presentación analizamos las respuestas a los cuestionarios realizados al inicio (pre-test) a partir de una adaptación de la Matriz de análisis de modelos mentales de intervención de la práctica docente sobre problemas situados en el contexto escolar.

Estos instrumentos de recolección y análisis de datos fueron construidos y administrados durante más de diez años en el marco de Proyectos de Investigación dirigidos por Mg. Cristina Erausquin, acreditados y subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Los instrumentos mencionados se han utilizado para el estudio de psicólogos en formación, gradua-

dos y tutores expertos, especialmente los que trabajan en el área educativa, así como, en una versión diferente, a docentes tutores, profesores y maestros de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

### **Referencias teóricas**

La perspectiva sociocultural aporta una mirada de la práctica educativa como construcción social históricamente situada y construida a partir de un proceso de sentidos compartidos. Se define en ese marco a la educación como un proceso psicológico y cultural que supone comprender y participar en prácticas sociales de diverso tipo, y al aprendizaje, como el desarrollo de posibilidades diversas de apropiación participativa (Rogoff, 1997) de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando, tomando parte, y siendo parte de experiencias plenas de diferentes sentidos. Estas consideraciones se incluyen en el denominado “giro contextualista” en la concepción del aprendizaje (Baquero, 2006). El aprendizaje entonces no está localizado solamente en la mente individual, sino también en la interacción entre personas, como cognición distribuida que emerge de experiencias de participación y comprensión en y de prácticas culturales (Rogoff, 2003).

El *modelo mental situacional* conforma una síntesis del conjunto de experiencias de dominio frente a demandas de la tarea, intenciones del sujeto en relación al objeto, conocimientos y creencias previas, intercambio y negociación con otros actores (Rodrigo M. J. y Correa, 1999; Carretero & Asensio, 2008), y se construye a través de procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad (Cole & Engeström, 2001; Engeström, 2001) que producen giros conceptuales en el análisis y la resolución de problemas.

La *formación* consiste en encontrar las formas para realizar ciertas tareas, para ejercer un oficio, profesión, trabajo. La *formación profesional* implica ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales y presupone tanto conocimientos como habilidades, representaciones del trabajo a realizar, de la profesión a ejercer, de la concepción del rol a desempeñar, etc. La *formación docente* remite al proceso orientado a “ponerse en forma” para ejercer el rol docente, en el que se produce la apropiación de conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas. (Sanjurjo, Hernández, Alfonso y Caporossi, 2006)

El *conocimiento profesional* docente se define como un “complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica” (Sanjurjo, 2004, p.128). El mismo incluye: el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento contextual.

La figura de la *profesionalización temprana* (Labarrere Sarduy, 1998) plantea que la persona puede conceptualizar y vivir, conscientemente, su condición de profesional desde el comienzo de su formación, en todos los espacios de enseñanza y aprendizaje, lo que implica hacer uso de los instrumentos cognitivos, sostener la ética y responsabilidad en su disciplina y reconocerse a sí mismo dentro de ésta (op.cit. 1998).

La *formación profesionalizante* (Diker y Terigi, 1997) supone proveer de saberes teóricos y prácticos para sustentar las decisiones, y de procedimientos para reflexionar sobre esas decisiones. En este sentido, la *narrativa* (Edelstein, 2011) consistiría en una estrategia formativa específicamente planteada en relación a las características de la práctica. Se erige como lugar propicio para la reflexión, como estrategia para explorar y revelar esos saberes prácticos que

se ponen en juego en la acción. Posee el doble valor de permitir indagar sobre las huellas del pasado (revelar esas estructuras estructuradas que funcionan como estructuras estructurantes) así como sobre lo que va aconteciendo en el presente (alternando tiempo de clase y espacio de formación); pudiendo de esta manera recuperar y construir, mediante el acto de reflexionar sobre la acción, el sentido que tiene la misma para sus participantes. Asimismo se agrega el hecho de poder operar modificaciones en términos de lo potencial, lo futuro, ensayando alternativas así como transformando la misma experiencia al contarla.

### **Metodología**

En este trabajo se analizan los cuestionarios administrados a 9 sujetos (pre-test) en el marco de esta prueba piloto.

Procedimiento de aplicación: al tratarse de una prueba piloto se administró en una de las comisiones de Trabajos Prácticos de la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”, en forma individual y escrita. Se realizó el pretest al inicio de la cursada a todos los sujetos presentes que consintieran su participación, y se repitió a modo de postest a los mismos estudiantes, una vez finalizada la misma, es decir, habiendo realizado y aprobado sus Prácticas Profesionales Supervisadas en el marco de la asignatura mencionada.

Se aplicó el instrumento de recolección de datos ‘Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor en Psicología, que recoge narrativas.

Los datos obtenidos fueron categorizados utilizando como instrumento de análisis la Matriz de análisis de modelos mentales de intervención de la práctica docente sobre problemas situados en el contexto escolar. (Erasquin et. alt. 2004) En ella se distinguen cuatro dimensiones 1) Situación problema real o imaginada en contexto educativo; 2) Intervención profesional sobre la situación-problema por parte del profesor; 3) Herramientas utilizadas en la intervención; 4) Resultados obtenidos de la intervención y atribución de causas. En cada una de las dimensiones se despliegan ejes que configuran líneas de recorridos y tensiones que fueron identificadas en el proceso de las prácticas de la enseñanza del Profesor en Psicología. En cada uno de los ejes se distinguen una serie de indicadores que implican diferencias cualitativas de los modelos mentales ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica. (Erasquin et. alt. 2008)

Las últimas preguntas del cuestionario, indagan a) Significación de la experiencia y delimitación de los aprendizajes que la experiencia ha supuesto; b) Indicación de lo que se espera aprender en la práctica. Las respuestas a estas preguntas fueron cualitativamente analizadas.

### **Resultados**

Dimensión 1. Situación-problema

- Eje 1 (De lo simple a lo complejo)

Seis de los nueve sujetos de la muestra, en función de sus respuestas, se sitúan en el Indicador 1 o 2 que implica la no delimitación de un problema o la construcción de problemas simples, unidimensionales. Los tres restantes logran delimitar un problema complejo, aunque sólo uno de ellos establece interrelación entre factores o dimensiones, configurando entramados con causas y problemas (Indicador 5).

- Eje 2 (De la descripción a la explicación del problema).

En este eje la dificultad gira en torno a la descripción o explicación de los problemas, o ambas al mismo tiempo. Sólo dos de los sujetos menciona alguna inferencia que se puede situar más allá de

los datos. En este sentido, resulta significativo que los profesores en formación de la muestra no expliquen ni describan el problema.

- Eje 3 (De la inespecificidad a la especificidad de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema).  
Los profesores de psicología en formación pueden dar cuenta de la especificidad del problema con relación a la intervención de su incumbencia, y varios alcanzan a delimitarlo en un determinado campo o área de actuación profesional. Dos de los sujetos no llegan a plantear dicha especificidad. Se destaca que no aparece apertura o articulación con otras disciplinas.

- Eje 4 (Historización y mención de antecedentes históricos)  
Las respuestas de siete de los nueve sujetos no dan cuenta de ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema, son dos quienes hacen alguna referencia a ello, mencionando un solo antecedente del problema.

- Eje 5 (Relaciones de causalidad).  
Sólo tres sujetos plantean una relación causal, aunque unidireccional. Los seis restantes no mencionan relación de causalidad alguna.

- Eje 6 (Del realismo al perspectivismo)  
Sólo uno de los sujetos de la muestra logra descentrarse del pensamiento único, del sentido común, delimitando diferentes perspectivas en el análisis del problema como significativas para afrontar la intervención, aún cuando puedan involucrar tensiones y conflictos entre sí. Tres de los sujetos ofrecen una sola perspectiva del problema como si fuera la realidad. Los cuatro restantes no se ubican ni desde el realismo ni desde el perspectivismo dado que no analizan el problema.

- Eje 7 (Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad).

Todos los sujetos plantearon que el problema está situado en el campo social o institucional o individual exclusivamente pero sin considerar la combinación entre los factores.

## Dimensión 2. Intervención Profesional

- Eje 1 (De la decisión sobre la intervención)  
En este eje los sujetos ubican las decisiones sobre las intervenciones tomadas por él/los agente/s profesor/es ya sea unidireccionalmente o teniendo en cuenta otros actores. Encontramos variedad de respuestas sin destacarse ninguna de ellas como recurrente.

- Eje 2 (De la simplicidad a la complejidad de las acciones)  
Cinco de los sujetos indican una sola acción. Tres no indican acciones y en un solo caso se indican aunque sin ser articuladas.

- Eje 3 (Un agente o varios en la actividad profesional)  
Siete de los nueve sujetos incluyen al profesor en psicología como agente de la intervención, y a su vez tres de ellos además lo vinculan con otros agentes. Dos de los sujetos no dan cuenta de la inclusión del profesor en psicología en la intervención.

- Eje 4 (Objetivos de la intervención profesional)  
Cinco de los sujetos logran plantear un objetivo que orienta la acción pero como objetivo único. Dos establecen diferentes objetivos articulados antes de la intervención.

- Eje 5 (Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo)  
Las acciones están dirigidas, en cinco de los entrevistados, sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente. En tres, se plantean articulaciones entre dos de las dimensiones mencionadas.

- Eje 6 (Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de sus problemas).

Cinco sujetos entrevistados no enuncian acción indagatoria ni de ayuda a los actores en la resolución de los problemas. Solo un caso se enuncia acción de ayuda, aunque sin plantear indagación antes,

durante ni después de la intervención.

- Eje 7 (Pertinencia de la intervención con respecto al problema y al rol profesional)

En las respuestas de cinco sujetos hay pertinencia respecto al problema y en tres se enmarca con especificidad del rol profesor en psicología. Sólo en uno de los casos se hace referencia al marco teórico o modelo de trabajo en un campo o área de actuación profesional.

- Eje 8 (Compromiso/objetividad, distancia/implicación con el problema y la intervención).

En tres casos los instrumentos dan cuenta de una implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente que describen, con una cierta distancia y objetividad en la apreciación. El resto de los sujetos no realiza una valoración y si la hay se trata de valoraciones peyorizadas o idealizadas.

## Dimensión 3. Herramientas

Eje 1 (Unicidad o multiplicidad de herramientas).  
Seis de los sujetos menciona una herramienta vinculada a una dimensión del problema, siendo en general "la palabra."

Eje 2 (Carácter genérico o específico de las herramientas)  
La mitad de los sujetos mencionan herramientas sin especificidad con relación al rol del profesor en psicología. La otra mitad menciona herramientas específicas al rol profesional, y algunos además lo vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de actuación del profesor en psicología.

Dimensión 4. Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso  
De los nueve sujetos, ocho mencionan resultados, siendo en la mayor parte de los casos con atribución unívoca del mismo y consistentes con el problema y la intervención.

-Las preguntas 5 y 6 no son analizadas con la matriz y refieren a los aprendizajes que les permitió la experiencia relatada y las expectativas de aprendizaje en sus prácticas profesionales supervisadas. A continuación presentamos el análisis cualitativo de las mismas:

En general los profesores en formación, en sus instrumentos de reflexión (pre-test) relatan una situación problema que no han vivenciado desde el rol docente. Se trata de narrativas que experimentaron como alumnos o que les fueron contadas.

Inferimos a partir de la lectura de los pre-test que los estudiantes asocian la situación problema con un conflicto, con un mal desempeño del docente en la mayoría de los casos. Y leemos que se trata de un docente que no registra al otro, no lo aloja, no lo contiene, no explica, no aclara criterios de evaluación, no integra al grupo, no reconoce los saberes del otro. Esta consideración es importante dado que en la pregunta acerca de qué aprendió el docente, en general no atribuyen aprendizajes a los docentes, ya que los docentes de los relatos aparecen como el "modelo a no seguir".

Algunas respuestas a considerar en relación a la significación de la experiencia y delimitación de los aprendizajes que la experiencia ha supuesto:

*"Que los alumnos también tenemos conocimientos y herramientas para evaluar el desempeño de los docentes". (sujeto 9)*

*"Aprendió a escuchar y comprender un poco más acerca de una de las problemáticas que se presentan en la escuela". (sujeto 1)*

*"Nada, fue una experiencia fracasada pienso yo" (sujeto 5)*

*"Creo que no le interesaba aprender algo al menos en interacción con estudiantes". (sujeto 2)*

Es entonces que toman estas experiencias/relatos de carácter negativos en relación al desempeño docente para plantear lo que esperan aprender de las prácticas profesionales supervisadas (pregunta 6), considerando como importante a la relación educativa el reconocimiento del otro y la posibilidad de construir con otros el rol

docente para alcanzar objetivos pedagógicos. Los docentes en formación que respondieron al cuestionario reclaman por “herramientas” como si fuera un producto acabado “aprender herramientas” “obtener herramientas” que les permitan intervenir frente a situaciones imprevistas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2006) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires. Aique.
- Carretero, M & Asensio M. (2008) Psicología del pensamiento. Teoría y prácticas. Madrid. Alianza Editorial
- Cole M. y Engeström Yrjo (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”. En G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Diker, G. y Terigi F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.
- Engeström Y. (2001) “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica”, en Chaiklin S. y Lave J. (comps) Estudiar las practicas. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bolasina 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., García Labandal L., González D., Ortega G., Meschman C. (2008) 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. Anuario XV de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, ISSN 0329-5885, pp. 89-107
- Erausquin, C.; Basualdo, M.E.; García Labandal, L.; González, D.; Ortega, G.; Meschman, C. (2009) Modelos Mentales y Sistemas Representacionales en la Formación de Profesores de Psicología a Través de la Práctica de Enseñanza. Anuario XVI de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, ISSN 0329-5885, pp. 157-172
- Labarrere Sarduy, (1998) Profesionalidad temprana y formación del maestro. Rev. Siglo XXI. N°11. Mexico.
- Rodrigo M. J. y Correa. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo, I. y Monereo, C. (coord.) El aprendizaje estratégico. Santillana: Madrid.
- 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. 1997.
- Rogoff, B. (2003) The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press. 2003.
- Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. En La Formación docente. Publicación de Conferencias y Paneles del 2do. Congreso Internacional de Educación. (pp. 121-129). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral
- Sanjurjo, L., Hernández, A., Alfonso, I. y Caporossi, A. (2006). Las prácticas en la formación de grado. Dispositivos alternativos. Revista Novedades Educativas, Año 18, N° 192/193, Diciembre 2006/Enero 2007.