

**Modelos mentales situacionales estudiantes de Psicología.
Acerca de intervenciones en proyectos de extensión desarrollados
en escenarios educativos**

Mercedes D'Arcangelo y Adriana Denegri

mercedesdarcangelo@psi.uba.ar

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El presente trabajo explora modelos mentales de psicólogos en formación, participantes de proyectos de extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) vinculados a escenarios psicoeducativos. Se enmarca en el Proyecto de investigación “CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS” dirigido por la Magister Cristina Erausquin, acreditado en el marco del Programa de Incentivos a Docentes de la UNLP.

Con el fin de indagar los *modelos mentales situacionales* que construyen los agentes en *sistemas de apropiación participativa*, guiados por docentes tutores de los proyectos de extensión, se administra el Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Educativa (Erausquin, 2015) a ocho alumnos extensionistas. Los resultados se analizaron utilizando la Matriz de Análisis Complejo (Erausquin y otros, 2005), los que reafirmaron la importancia de los modelos mentales como unidad de análisis para visibilizar fortalezas y nudos críticos en la práctica de los agentes.

Palabras Clave: modelos mentales situacionales; psicólogos en formación; extensión universitaria; apropiación participativa

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo explorar los *modelos mentales situacionales de intervención profesional* de agentes que integran equipos extensionistas en el marco de diferentes proyectos de extensión de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El análisis se enmarca en el Proyecto de investigación “CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS” dirigido por la Magister Cristina Erausquin, el cual indaga los modelos mentales situacionales que construyen psicólogos y profesores de Psicología en formación de la UNLP para el análisis y la resolución de problemas de Inclusión y Calidad Educativa en sistemas de apropiación participativa, guiados por docentes tutores de Prácticas Profesionales Supervisadas, de Prácticas de la Enseñanza de la Psicología y de proyectos de extensión en Educación.

En este escrito, nos abocaremos al análisis en la dimensión *Intervención Profesional*, para abordar la manera en que los extensionistas piensan la intervención en el campo de la práctica.

Marco teórico

Los modelos mentales (MM) se describen y analizan partiendo de la Teoría de los modelos mentales (Johnson Laird, 1983), tomando particularmente los aportes que agrega a este modelo la Psicología cultural (Cole, 1999; Engeström, & Cole, 1993, 2001; Wertsch, 1999; Rogoff, 1997; Engeström, 2001).

Según María José Rodrigo, un MM “es una representación de naturaleza episódica, dinámica y flexible de la tarea o situación, elaborada a partir de la integración de una parte de la teoría implícita y de las demandas de la situación o tarea” (1999: 78). En este sentido, tienen una función pragmática que se activa en función de la tarea o situación a resolver y, a su vez, se va modificando de manera flexible y dinámica a medida que cambian las condiciones. Con los aportes de la psicología cultural (Cole, 1999; Engeström & Cole, 1993, 2001; Wertsch, 1993; Rogoff, 1997) los MM pueden ser pensados como construcciones mediadas por *instrumentos y artefactos* proporcionados por la cultura, mediante procesos de participación guiada en comunidades de práctica social (Rogoff,

1997). En estos escenarios socioculturales, los MM Situacionales son susceptibles de transformarse momento a momento, no sólo atendiendo a las demandas de la tarea o situación, sino también como resultado de un proceso de expansión, de negociación y de intercambio de significados con otros agentes del escenario sociocultural, con el fin de llegar a una representación compartida de la situación. Este será un *modelo mental compartido* (Rodrigo, 1993; Rodrigo & Arnay, 1997) que, no obstante, estará representado en la mente de cada sujeto.

Los MM han sido crecientemente utilizados como unidades de análisis para estudiar las características del comportamiento de los sujetos en grupos e instituciones. Al recuperar la visión de los actores que participan de una misma situación, permiten comprender las prácticas que los sujetos despliegan en el hacer cotidiano, desde sus propias perspectivas. En este sentido, el análisis de los MMS de los agentes que participan en equipos extensionistas nos permite analizar fortalezas y nudos críticos de la muestra, así como también la posibilidad de situar giros y virajes a partir de la participación en espacios de intercambio y co-gestión, que inauguran los proyectos de extensión pensados como comunidades de práctica y aprendizaje.

Con relación a este último aspecto, este análisis nos permite pensar la potencialidad de los proyectos de extensión como espacios que, al mismo tiempo que generan dispositivos de intervención a partir de las demandas de la comunidad, constituyen *sistemas de actividad* (Engeström, 1996, 1999, 2001, 2008) que propician *dispositivos de aprendizaje experiencial* para la reflexión desde, en y sobre la práctica (Schön, 1998).

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo con análisis cualitativos y cuantitativos. La unidad de análisis es *Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos* y se indaga a partir del instrumento de reflexión sobre la práctica educativa (Erausquin, 2013). Para ello, se aplica la *Matriz de Análisis Complejo* (Erausquin y otros, 2005, 2013), la cual distingue cuatro *dimensiones*: *a.* situación problema en contexto de intervención; *b.* intervención profesional del psicólogo; *c.* herramientas utilizadas en la intervención; *d.* resultados de la intervención y atribución de causas. En cada una de las dimensiones se despliegan ejes con indicadores que implican diferencias cualitativas en orden creciente. La recolección de datos contempla: a) preguntas dirigidas a

obtener información acerca del *Modelo Mental sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional* de los participantes y b) preguntas referidas a su perspectiva sobre el aprendizaje profesional, cambios que considerarían realizar en las intervenciones y funciones del psicólogo extensionista en el escenario educativo. En este trabajo analizaremos los primeros.

Se plantea el análisis de fortalezas y nudos críticos en los modelos mentales de los agentes, utilizando el modelo de la tercera generación de la teoría de la actividad desarrollado por Yrjö Engeström. En tal sentido, la indagación recuperará la discusión sobre las mejores formas de la actividad multiprofesional e interagencial (Engeström, 1997), que Harry Daniels aplica al análisis de la construcción de “Equipos de Apoyo a Enseñantes”, definidos como “una forma de intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación mediante el desarrollo de una cultura de resolución de problemas en colaboración con pares” (2003: 198).

La muestra

Se analizan los instrumentos de reflexión de ocho estudiantes extensionistas en dos proyectos de extensión acreditados por la UNLP de características diversas.

Uno de ellos, pretende visibilizar e intervenir en variadas situaciones de niños/as y adolescentes con sus derechos vulnerados (1). Desde allí, se trabaja en red con instituciones de la zona para propiciar actividades de promoción de derechos y focalizar las tareas sobre las diversas situaciones. A partir de este espacio, se acompaña brindando talleres recreativos-educativos en una organización no gubernamental y en las escuelas de la zona, fortaleciendo las actividades por medio de la red comunitaria. Por otro lado, se ejecuta un proyecto que tiene como objetivo propiciar dispositivos de andamiaje para acompañar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura inicial en niños/as que presentan un desfase respecto de su grupo y/o de los resultados esperados para el nivel de escolaridad que cursan.

Resultados y conclusiones preliminares

Tomando a los Modelos Mentales de intervención profesional como unidad de análisis, centraremos nuestro análisis en la dimensión *Intervención Profesional*, para abordar la manera en que los extensionistas piensan la intervención en el campo de la práctica.

Eje 1. Quién/quienes deciden la intervención: una *fortaleza* de la muestra, ya que seis de ocho personas evidencian la posibilidad de tomar decisiones atendiendo al punto de vista de los diferentes agentes involucrados: dos sujetos evidencian tomar decisiones que parten de un agente, pero contemplan la opinión de los otros, mientras que cuatro dan cuenta de intervenciones pensadas y acordadas de modo interagencial.

Eje 2. De lo simple a lo complejo en las acciones: otra *fortaleza* en la muestra. Seis de ocho sujetos indicaron acciones articuladas, contemplando dimensiones diferentes de la intervención y uno indicó acciones multidimensionales articuladas en el proceso de intervención

Eje 3. Un agente o varios en la intervención: se detectó una *heterogeneidad* en la muestra. Cinco de ocho personas indicaron la actuación del profesional psicólogo y de otros agentes en la intervención, con construcción conjunta del problema y de la intervención y tres de ocho situaron la intervención de manera unilateral en el psicólogo. Estos datos parecen entrar en contradicción con el Eje 1: ¿Construyen los psicólogos en formación de la muestra las intervenciones de manera conjunta, como se evidencia en el Eje 1? ¿Hay construcción conjunta de la intervención, pero cuando se lleva a cabo se realiza de manera unilateral? Cabe destacar que los sujetos que presentaron indicadores más altos en el Eje 1 presentan en este eje puntajes más altos, con lo cual puede aventurarse que sus modelos mentales son más complejos, con una mirada más cercana al trabajo relacional.

Eje 4. Objetivos de la intervención: también hubo una *heterogeneidad* en la muestra ya que cuatro de ocho sujetos pueden detallar diferentes objetivos articulados antes de la intervención; dos de ocho marcan un sólo objetivo; mientras que sólo uno indica confusamente los objetivos y uno puede situar diferentes objetivos articulados antes, durante y después de la intervención

Eje 5. Acciones sobre los sujetos, las tramas vinculares y/o los dispositivos institucionales. Otra *fortaleza* de la muestra. Cuatro de ocho personas pueden situar acciones sobre sujetos individuales, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales articulados en forma simultánea y dos de ocho pueden, además, ponderar las acciones en relación al contexto.

Eje 6. Acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas: mostró una *heterogeneidad* en la muestra. Sólo tres (de ocho) sujetos dan cuenta de una acción indagatoria antes de la acción propiamente de ayuda a los agentes, pudiendo sólo uno de ellos situar ambos elementos de manera articulada y ponderando el contexto. Llama la atención que tres sujetos ponen de relieve acciones de ayuda a los actores para resolver problemas, sin plantear elementos relativos a la indagación ni antes, ni durante ni después de la intervención. Cabe señalar que, estos últimos, evidencian en la dimensión Situación Problema (SP) indicadores que dan cuenta de la construcción de problemas simples, unidimensionales, que tienden a describir más que explicar y con escasa alusión a elementos propios de la historia de dicho problema. ¿Daría esto cuenta de una tendencia a la intervención que desestima la actividad de indagación como parte de la misma?

Eje 7. Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional: *nudo crítico* en la muestra. Se observan intervenciones específicas del rol del psicólogo, pero sólo dos de ocho sujetos hacen alguna referencia al marco teórico y/o a modelos de trabajo en un determinado campo o área de actuación.

Eje 8: Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención: cinco de ocho agentes evidencian una mirada que denota implicación respecto a la intervención, con distancia y objetividad en su delimitación y puesta en escena. Si bien podría pensarse como una fortaleza de la muestra, llama la atención la presencia de dos sujetos que dan cuenta de des-implicación en un caso y sobre-implicación respecto de la intervención en el otro. Dichos casos, si bien son minoría, convocan a pensar el rol del psicólogo teniendo en cuenta que, en los diferentes contextos, la implicación y la distancia óptima constituyen aspectos de extrema relevancia a tener en cuenta.

En sentido general, la muestra analizada da cuenta, en relación a la dimensión IP, de una fuerte tendencia al trabajo colaborativo y co-construcción de las acciones (Eje 1), las cuales son pensadas de manera articulada ponderando diferentes dimensiones de la intervención (Eje 2). Aparece como nudo crítico la especificidad de la intervención en relación al campo de actuación profesional (Eje 7). Si bien las intervenciones denotan pertinencia respecto del problema y son específicas del rol del psicólogo, no surgen referencias a marcos teóricos ni elementos específicos del campo de actuación profesional (educativo, comunitario, etc.). Esto daría cuenta de una etapa de formación en el campo de intervención profesional en la cual, si bien se construyen intervenciones propiamente *psi*, aún falta un recorrido que permita apropiarse de las características y demandas propias del

campo de intervención específico. Es interesante cómo, a partir del análisis de los modelos mentales de los/as estudiantes/psicólogas en formación -extensionistas de los proyectos aquí analizados- podríamos pensar también en sus trayectorias dentro de estos dispositivos de formación específicos. En este sentido, se plantea el desafío de indagar modelos mentales de los mismos agentes, transcurrido un tiempo de su trayectoria en estos espacios. Se conjetura que, a partir de la participación en sistemas de actividad (Engeström, 1987, 1996, 2001) en los que se promueve la negociación y apropiación recíproca de significados con compromiso y participación de los agentes, como los escenarios que potencialmente representan los proyectos de extensión, los modelos mentales de los participantes tenderían a expandirse, evidenciando una mirada más contextualista y atendiendo a las características propias del campo de intervención. Esto pondera el valor del *trabajo relacional* (Edwards, 2010) y la importancia de propiciar *comunidades de práctica* (Lave & Wenger, 1991) con participación y negociación de significados de los diferentes agentes y sistemas de actividad.

Por último, en sentido general, los resultados reafirman, tal como se sostiene en estudios previos (Erausquin y otros, 2004, 2004b, 2005, 2006, 2007, 2008), la importancia del estudio de *modelos mentales situacionales en escenarios socioculturales*, sus virajes y reafirmaciones, por medio de la participación en *sistemas de actividad*, la combinación de los cuales constituyen unidades de análisis potentes para el estudio y abordaje de las problemáticas psicoeducativas, en terrenos atravesados por heterogeneidades personales, interpersonales e institucionales, tal como sucede en las instituciones de hoy.

Notas

(1) Proyecto “LOS DERECHOS DE NIÑ@S Y ADOLESCENTES EN TERRITORIO. PROMOVRIENDO DERECHOS HUMANOS Y AMBIENTALES DESDE UN ENFOQUE EN RED”, acreditado y subsidiado por la Secretaría de Extensión de la UNLP, 2015.

(2) Parte del proyecto “LEAMOS JUNTOS” acreditado y subsidiado por el Centro de Extensión a la Comunidad de la Facultad de Psicología (UNLP), de programación 2015-2016.

Referencias bibliográficas

- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. España: Morata
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993). "A cultural historical approach to distributed cognition". En Salomon, G. (Ed.) *Distributed cognitions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner: the relational turn in expertise*. Netherlands: Dordrecht. Springer.
- Engeström, Y. (1987) "*Learning by Expanding: An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research*". Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1996) "*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 prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (1999). "Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice". En Engeström, Yrjö y otros (comps.) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2001). *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. Finland: University of Helsinki.
- _____ (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erausquin, C. (2014). "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". En *Revista Segunda Época*, Vol. 13, pp. 173-197.
- Erausquin, C.; Basualdo, M.E.; Lerman, G.; Btsh, E. (2004). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje". Memorias de las *XI Jornadas de Investigación 2004*, Tomo I, Facultad de Psicología: UBA.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G. y Bollasina V. (2004b). "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”. En *Anuario XI de Investigaciones*. Buenos Aires: UBA.

Erausquin, C.; Basualdo, M.E. y Ferreiro, E. (2005). “Psicólogos que trabajan en escuelas y otros agentes: la construcción de modelos mentales de la intervención profesional sobre problemas”. En *5to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología y XXX Congreso Interamericano de Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología*. Buenos Aires.

Erausquin, C.; Basualdo, M.E. y González, D. ((2006). “Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de ‘psicólogos en formación sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad”. En *Anuario XIII de Investigaciones*. Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología: UBA.

Erausquin, C. y Basualdo, M.E. (2007). "Zonas de construcción de sentidos de experiencias y desarrollo de competencias en la formación de psicólogos: la perspectiva de tutores de la práctica profesional". En *Revista Investigaciones en Psicología*, 12 (3), s/p.

Erausquin C. y Lerman G. (2008). “La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo”. *Memorias de las XV Jornadas de Investigación Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, pp. 233-235.

Erausquin, C.; Denegri, A. y Michele, J. (2013). *Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas para el análisis y construcción de prácticas y discursos* [Ficha de cátedra] [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/4DM28g>>

Erausquin, C. y Zabaleta, V. (2014). “Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras”. En *Revista Ext*, Vol. 5, Universidad Nacional de Córdoba, s/p.

Johnson- Laird, P. (1983). *Mental Models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Harvard University Press: Cambridge.

Lave J. y Wenger E. (1991). “Situated learning: legitimate peripheral participation”. En *Contexts for Learning*. New York-Oxford: Oxford University Press.

Marder, S. y Erausquin, C. (2015). “Matriz de Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos” [No publicada].

Rodrigo, M. J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.

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.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.

Wertsch J. (1993). *Voice of the mind. Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.

_____ (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.