

# MODELOS MENTALES SITUACIONALES DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA EN PROYECTOS DE EXTENSIÓN COMO COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y APRENDIZAJE

D'arcangelo, Mercedes; Denegri, Adriana; Centeleghe, Maria Eugenia; Barloqui, Daiana; Scabuzzo, Antonela; Fernández Knudsen, Marianela Marta  
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

---

## RESUMEN

El presente trabajo indaga modelos mentales de estudiantes de psicología, quienes participan en Proyectos de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNLP vinculados a escenarios educativos y comunitarios. El análisis se enmarca en el Proyecto de investigación (I+D) "Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos" dirigido por Mg. Erausquin, acreditado en el marco del Programa de Incentivos a Docentes de la UNLP. El mismo indaga los modelos mentales situacionales que construyen psicólogos/as y profesores/as de Psicología en formación de la Universidad Nacional de La Plata, para el análisis y la resolución de problemas de Inclusión y Calidad Educativas, en sistemas de apropiación participativa, guiados por docentes tutores/as de Prácticas Profesionales Supervisadas, Prácticas de la Enseñanza de la Psicología, y Proyectos de Extensión en Educación. Se administra el Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Educativa (Erausquin, 2015) a seis alumnos extensionistas de dos proyectos de extensión de características diversas y los resultados se analizan utilizando la Matriz de Análisis Complejo (Erausquin, Basualdo, 2005). Los resultados reafirman 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, Psicólogos en formación, Extensión universitaria

## ABSTRACT

SITUATIONAL MENTAL MODELS OF PSYCHOLOGY STUDENTS IN EXTENSION PROJECTS AS PRACTICE AND LEARNING COMMUNITIES  
This work investigates mental models of Psychologists in training those involved in Extension Projects in educational and community settings, belonging to the Department of Psychology UNLP. The analysis is part of the research project "Construction of professional knowledge and appropriation of inclusive practices and innovative strategies in educational settings" directed by Mg. Erausquin. It delves situational mental models that psychologists and psychology professors in training from UNLP, build for analysis and problem solving in relation to inclusion and educational quality, in systems of participatory appropriation, guided by tutors of Supervised Professional Practices; Teaching Psychology Practices and Extension Projects in educational settings. The Reflection Instrument on Educational Practice (Erausquin, 2015) is administrated to six extensionist students from two extension projects of various characteristics and the results are analyzed using Complex Analysis Matrix (Erausquin,

Basualdo, 2005). The results reaffirm the importance of mental models as the unit of analysis for making strengths and critical points visible in agents' practice.

## Key words

Mental models, Psychologists in training, University Extension

## Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los modelos mentales situacionales de Psicólogos/as y Profesores/as de Psicología en formación, en el marco de su participación en Proyectos de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNLP, vinculados a escenarios educativos. Se enmarca en el Proyecto de investigación "Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos" 2016-2017 dirigido por Mg. Cristina Erausquin, acreditado en el marco del Programa de Incentivos a Docentes de la Universidad Nacional de La Plata. El proyecto presenta como principal objetivo indagar los *modelos mentales situacionales* que construyen *psicólogos y profesores de Psicología en formación* de la Universidad Nacional de La Plata, para el análisis y la resolución de problemas de Inclusión y Calidad Educativas, *ensistemas de apropiación participativa*, guiados por docentes tutores de Prácticas Profesionales Supervisadas, Prácticas de la Enseñanza de la Psicología, y Proyectos de Extensión en Educación. Se pretende analizar fortalezas y nudos críticos de su profesionalización y el cambio cognitivo y actitudinal desarrollado a partir de la práctica en escenarios educativos de la región

El presente trabajo analiza específicamente los espacios de formación académica dentro de proyectos y actividades de Extensión Universitaria, que posibilitan el desarrollo de habilidades para el ejercicio profesional en educación.

En este escrito nos centraremos en el análisis de datos que arroja la administración del *Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Educativa* (Erausquin, 2015) a seis alumnos extensionistas, a partir del cual se indaga la forma en la que cada uno construye el problema y piensa la intervención, las herramientas y los resultados de la práctica profesional en la que participa, en escenarios educativos y comunitarios, en dos Proyectos de Extensión acreditados por la UNLP de características diversas.

## Marco teórico

En el presente trabajo, los modelos mentales de los agentes se abordan a partir de la perspectiva contextualista del cambio cogniti-

vo y son analizados a la luz de categorías del enfoque socio-cultural y la teoría de la actividad. La indagación enriquece el conocimiento sobre *modelos mentales, formación profesional en comunidades de práctica, focalizando sistemas de actividad, construcción de significados, implicación/reconceptualización y apropiación del rol*.

Rodrigo (1993) define a los **Modelos mentales** explicando que '*Las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social*', (Rodrigo, 1993:117). La construcción del conocimiento social no es homogénea ni ordenada en secuencias de transformaciones lógicas *necesarias* ni necesariamente racionales; es semántica, experiencial, episódica, personal en entornos de interacción social, dirigida a metas culturalmente reconocidas y usando sistemas de conocimiento compartido. 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, 1999), y se construye a través de *procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad* (Engeström, 2001a), que producen *giros* conceptuales y sensibles en el análisis y la resolución de problemas. Asimismo Rodrigo agrega que '*Un modelo mental es una representación dinámica y temporal basada en una parte específica de nuestras creencias sobre el mundo, activada y actualizada por los contenidos de la tarea o situación*'. El enfoque de los *tres planos de la actividad sociocultural* (Rogoff, 1997) ha generado a su vez categorías conceptuales que resultaron pertinentes para el análisis de los *sistemas tutoriales* en el primer ciclo de la universidad, en estudios de educación comparada entre las experiencias formativas de nuestro país y de Méjico (Erausquin, Capelari, 2009). La comprensión situada permite reorganizar el saber disciplinar y las creencias previas, problematizando y construyendo instrumentos conceptuales y metodológicos novedosos (Erausquin, Lerman, 2008). La re-conceptualización de los problemas y su devenir, afectan la construcción del rol y también la aceptación o rechazo de los cambios que se pretendan para la renovación de la práctica profesional (Larripa, Erausquin, 2009).

El marco epistémico del Enfoque Socio-Cultural inspirado en el pensamiento de Vygotsky, la acción mediada de Wertsch (1999) y los sistemas de actividad de Engeström (2001) permite articular la experiencia inmediata de la cognición con la trama del sistema social, histórico y cultural. *Aprender*, en el enfoque socio-histórico-cultural, es desarrollar 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. El aprendizaje deja de ser localizado en la mente individual para situarse en la interacción entre personas, como cognición *distribuida* que emerge de experiencias de participación en *prácticas culturales* (Rogoff, 2003). El *giro contextualista* (Pintrich 1994) utiliza unidades de análisis complejas y sistémicas, que articulan sujetos y contextos más allá de reduccionismos (Baquero, 2004) e insertan la construcción de significados en la trama *social*, interacciones entre personas, y *societal*, con instituciones y tradiciones, (Chaiklin, 2001).

En contextos de formación y desarrollo profesional, se requiere diseño, implementación y evaluación de *dispositivos de aprendizaje experiencial para la reflexión desde, en y sobre la práctica* (Schön, 1998). El concepto de Lave y Wenger (1991) de *comunidad de práctica* articula la participación, la negociación de significados y el desarrollo de la identidad (Wenger, 2001). Se trata de una relación

articulada, que sostiene los *sistemas de aprendizaje situado* conformados para el aprendizaje del ejercicio profesional (Erausquin, Basualdo, 2009).

**¿Qué son los Sistemas de Actividad?** El diseño de *dispositivos de acompañamiento y tutorización* del trabajo profesional se fundamenta en la *segunda y la tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad* (Engeström, 2001a,b). Partiendo de la *mediación cultural* de la acción (Vygotsky, 1988), Engeström sitúa objetos e intenciones de sujetos en sistemas de interacciones multitríadicas con comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación. Las contradicciones que atraviesan los *sistemas de actividad* y la toma de conciencia de dichas contradicciones por parte del sujeto colectivo de la actividad, generan movimientos expansivos de cambio, que atraviesan y superan círculos viciosos de reproducción.

En la *comunicación reflexiva*, los actores problematizan y re-conceptualizan su propia organización e interacción, los objetos y motivos de la actividad, el guión y sus propias interacciones, a través de esfuerzos colectivos sistemáticos y estratégicos de *reflexión sobre la acción*, mientras en las estructuras de coordinación y cooperación, *la reflexión es en y desde la acción* (Schon, 1992, 1998). Está implícita una acepción de la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1988) como área que va más allá de la comprensión y dominio individual, en la que todos aprovechan el apoyo de instrumentos e indicaciones por parte de los otros: una *zona de construcción social de conocimientos, competencias e identidades* - en nuestro caso, *sobre la profesión educativa* - (Erausquin, 2007). Una trama de afectos, valores, motivos, creencias motivacionales y epistemológicas, intenciones e intereses, auto-valoraciones y valoraciones del aprendizaje y de la tarea (Pintrich, 2006) se introduce, en la trayectoria de la práctica a la conceptualización, aportando sentidos y vivencias a la conciencia, entrelazados de diversas maneras con el pensamiento, en el entramado de sujetos-contextos (Vygotsky, 1934).

La Extensión Universitaria, es entendida como la presencia e interacción académica mediante la cual la Universidad aporta a la sociedad -en forma crítica y creadora- resultados y logros de su investigación y docencia, y por medio de la cual, al conocer la realidad nacional, enriquece y redimensiona su actividad académica conjunta.

Los Proyectos de Extensión son pensados aquí como escenarios que constituyen *comunidades de práctica y aprendizaje* (Lave y Wenger, 1991) entendidas como contextos en los que los actores pueden *apropiarse* de objetos culturales a partir de la *co-construcción* de problemas y herramientas de intervención.

#### **Metodología:**

Estudio descriptivo con análisis cualitativos y cuantitativos. La Unidad de Análisis es *Modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos*, y se indaga a partir del *Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Educativa* (Erausquin, 2015). Las respuestas a dicho instrumento se analizan aplicando la *Matriz de Análisis Complejo* (Erausquin, Basualdo, 2005) que 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.

A partir de este trabajo, se plantea el análisis de fortalezas y nudos críticos en los modelos mentales de los agentes, utilizando para

su análisis el modelo de la *tercera generación de la teoría de la actividad* desarrollado por Y. Engeström (2001). En tal sentido, la indagación recuperará la discusión sobre las *mejores formas de la actividad multiprofesional e interagencial* (Engeström, 1997), que Daniels (2003, p. 198) aplica al análisis de la construcción de “Equipos de Apoyo a Enseñantes”, 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*”.

**Muestra:** se analizan los instrumentos de reflexión de seis Estudiantes Extensionistas en dos Proyectos de Extensión acreditados por la UNLP de características diversas.

Uno de los proyectos pretende visibilizar e intervenir en variadas situaciones de niños y adolescentes con sus derechos vulnerados[i]. 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 las trayectorias de los niños y adolescentes, brindando talleres recreativos- educativos en una ONG y en las escuelas de la zona, fortaleciendo las actividades a través de la red comunitaria.

El otro proyecto[ii] “Leamos Juntos” tiene como objetivo propiciar dispositivos de andamiaje para acompañar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura iniciales en niños que presentan un desfase respecto de su grupo y/o de lo esperado para el nivel de escolaridad que cursan.

### Resultados y conclusiones

A partir del trabajo de análisis de los *modelos mentales situacionales* (MMS) de los/as estudiantes, *psicólogo/as en formación extensionistas* de los proyectos de extensión relevados, podremos pensar también en sus *trayectorias de profesionalización psico-educativa* dentro de estos dispositivos de formación específicos. Especialmente, si más adelante comparamos estos pre-tests con los post-tests que recojamos al cierre de su experiencia extensionista en los proyectos, y analizamos los cambios, movimientos y giros conceptuales-experienciales que se constatan en sus MMS. Como expansión de nuestro aprendizaje sobre el *aprendizaje profesional de los extensionistas*, en este momento del seguimiento del trayecto, se trata de puntualizar que se reafirma la profunda interrelación de los modelos mentales identificados, sus *fortalezas y nudos críticos*, en relación a *la profesionalización psico-educativa*, con los perfiles científico-profesionales que orientan la construcción de cada uno de los dos proyectos que son objeto de indagación en el presente trabajo. Efectivamente, en uno de los Proyectos, el enfoque es de psicología comunitaria, centrado en el trabajo sobre la vulneración de derechos de los niños, niñas y adolescentes de un barrio, y el entramado es con dimensiones psico-sociales. La preocupación por las políticas públicas asoma con fuerza, y la especificidad psico-educativa se encarna en su aporte a los procesos de subjetivación y sus posibles efectos o repercusiones en lo escolar y en el proceso educativo formal. Hay fuerte contextualización en lo “territorial”, perspectiva crítica en la construcción de alternativas a la profecía de lo “dado”, pero por momentos menor claridad con respecto a los resultados y cierta disolución de la especificidad psico-educativa de las herramientas o incluso el perfil profesional de las herramientas de un psicólogo - aunque a veces su razón de ser puede ser clara, como cuando se afirma “el juego, porque en esos contextos, el jugar es lo que menos se da”-. En el otro de los Proyectos de Extensión, el enfoque se centra en la alfabetización y su aporte al trabajo educativo, y en la apropiación de herramientas

culturales capaces de generar oportunidades y alternativas vitales a los niños con importantes carencias y vulnerabilidades. En este Proyecto, también se aborda la complejidad de la temática en contextos de vulnerabilidad social, pero en un escenario escolar, en el que la intervención necesita entamar la construcción de sentido de las legalidades que enmarcan nuestra conducta hacia el otro y hacia nosotros mismos, para poder atravesar obstáculos en la aplicación de un programa para el desarrollo de la competencia para leer y escribir en niños pequeños. En este caso, los *modelos mentales situacionales* de los extensionistas encuestados se destacan en su fortaleza para el análisis de los resultados, y para el uso de herramientas específicas, en relación a los objetivos planteados. El enfoque es más netamente educativo, en escenarios escolares, centrado en el aprendizaje de los alumnos, aunque fuertemente atravesado por el trabajo en la construcción de legalidades de consideración y respeto al “semejante”.

Se destaca como *fortaleza* en la totalidad de los “psicólogos/as en formación” extensionistas encuestados, los niveles de implicación, compromiso, contextualización, perspectiva crítica e iniciativa para la re-creación de herramientas frente a complejidades de la tarea, que denotan sus narrativas. Y también se destaca, como *nudo crítico* de la mayoría de estudiantes extensionistas encuestados, la dificultad para la “problematización” de la situación problema que se enfoca en el contexto de intervención. Problematización, en el sentido de la capacidad humana de tomar las cosas “no como nos son dadas”, sino interrogarlas, interpelarlas, verlas desde diferentes ángulos, re-pensarlas o re-significarlas más allá de lo instituido. Esa problematización, que Paulo Freire (1972) veía como signo del poder de transformación de la conciencia, y consideraba el aporte de la educación, cuando no es transferencia bancaria, al cambio que el mundo necesita, y que sólo los sujetos del mundo pueden realizar, no aparece clara en los modelos mentales situacionales de los extensionistas, en el planteo del problema, y consecuentemente, se percibe poca historización e indagación interrogativa del problema, antes, durante y después de la acción. Sí aparece una interesante *expansión* en las intervenciones, en la presencia en los relatos, en la dimensión de la Intervención -, de objetivos complejos, planos y dimensiones diferentes del destinatario de la acción, pertinencia y especificidad en relación a los modelos de intervención contemporáneos en el campo psico-educativo y comunitario, y muy especialmente, en la inter-agencialidad, en la emergencia de un trabajo en equipo genuinamente co-construido que elabora conjuntamente un pensamiento y una decisión colectiva, en el hacer del proyecto de extensión. Es, en términos de Engeström (1997), una estructura inter-agencial del tipo de la *colaboración*, que aun no interroga al guión, ni al régimen de trabajo, ni a las interrelaciones entre los actores, pero que genera colaboración entre actores/agentes, y, en ese camino, se aprende a trabajar con otros y entre otros, y se va conformando un objeto de la actividad más expandido, más consciente, menos fragmentado.

Los resultados reafirman, tal como se sostiene en estudios previos (Erasquin et al 2004; 2004b; 2005; 2006; 2007; 2008), la importancia del estudio de *modelos mentales situacionales en escenarios socioculturales*, sus virajes y reafirmaciones, a través 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, como las que atraviesan las escuelas actualmente.

## NOTAS

[i] Proyecto "Los derechos de niños y adolescentes en territorio. Promoviendo derechos humanos y ambientales desde un enfoque en red", acreditado y subsidiado por la Sria de Extension de la UNLP, 2015-2016.

[ii] "Leamos juntos" acreditado y subsidiado por el Centro de Extensión a la Comunidad de Facultad de Psicología, UNLP, de programación 2015-2016.

## BIBLIOGRAFÍA

- Basualdo M.E., Bolasina V., García Coni A. (2004) "Modelos mentales de estudiantes de Psicología sobre problemas situados de intervención profesional". En Memorias de las XI Jornadas de Investigación "Psicología, sociedad y cultura" Tomo I. N° ISSN 1667-6750
- Cole M. y Engeström, Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Daniels, H. (2003) "El nivel institucional de regulación y análisis" (cap. 5) de Vigotsky y la pedagogía. Barcelona, Buenos Aires: Paidós. Temas de educación.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Btesh, 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. Fac. de Psicología.. UBA. (ISSN: 1667-6750).
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btesh E., Lerman G., Bolasina 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", Anuario XI de Investigaciones año 2003, ISSN 0329-5885
- Erausquin C., 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". Revista Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Año 12, N° 3, 2007. Revista con Referato. ISSN 0329-5893. pp. 61-84.
- Erausquin C., Lerman G. (2008) "La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo". XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. 7, 8 y 9 Agosto 2008. "Problemáticas actuales. Aportes de la Investigación en Psicología". Publicado en Memorias de las XV Jornadas de Investigación Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología-a del Mercosur. Revista con Referato ISSN 1667-6750. p. 233-235.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Meschman C., Ortega G. (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 Psicología. Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología. 2009. ISSN.0329-5885. pp.157-172.
- Freire P. (1972) Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI
- Larripa M., Erausquin C. (2008) "Teoría de la actividad y modelos mentales. Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos". Anuario XV de. Investigaciones del Año 2007. Doble evaluación externa. Publicado en noviembre 2008. Revista con Referato. ISSN.0329-5885. p.109-124.
- Lave J. (2001). "La práctica del aprendizaje". En Lave y Chaiklin (comps) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires:Amorrortu.
- Lave J. y Wenger E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press. Contexts for Learning. New York-Oxford: Oxford University Press.
- Rodrigo, M. J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J., Arnay, J. (1997). La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, Paidós.
- 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. (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.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. y Argyris C.(1992) La formación de profesionales reflexivos. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotski, L. (1934). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo. 1988
- Wenger, E. (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona. Paidós.