

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

COMPETENCIAS BÁSICAS

Prácticas de enseñanza y conceptualizaciones de enseñar en Profesores en de Psicología en Formación

Daniela Nora González¹

¹ Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología: Proyecto UBACYT P023 2008/2010 "Los Psicólogos y la Fragmentación de la Experiencia Educativa: Modelos Mentales y Sistemas de Actividad para el Análisis y la Intervención en Problemas Situados en Contextos. Carrera de Psicología, Cátedra de Psicología Educativa. Profesorado de Enseñanza Media y Superior, Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. Carrera de Musicoterapia: Cátedra de Psicología Educativa y Formación Pedagógico Didáctica Mod I. danielan.gonzalez@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN.

La Psicología Educacional es un área productiva y problematizadora de naturalizaciones en la investigación psicológica actual; a la vez que la formación Docente constituye un foco de interés creciente en la última década para diferentes ciencias de la Educación. Probablemente su auge se deba a que las investigaciones han situado la temática en un lugar estratégico, como espacio de posibilidad para la transformación educativa.

En el área de la formación de Profesores de Psicología, son escasas las investigaciones llevadas a cabo en el campo específico de la Psicología Educacional, siendo necesario abordar dicho recorte, dado que la formación universitaria de Profesores de Psicología, requiere la articulación del aprendizaje de contenidos disciplinares y profesionales específicos, con la construcción de otro saber determinado: el pedagógico didáctico. La demanda social parece centrarse en la formación de profesionales del Profesorado de Psicología, que además de conocer en profundidad los contenidos disciplinares, tengan dominio y apropiación (Wertsch, 1999) de una importante diversidad de formas y modos efectivos de enseñar dichos saberes.

Los Psicólogos y Psicólogos en formación, que a su vez se forman como Profesores de Psicología, se han apropiado de conocimientos acerca del sujeto y la subjetividad a lo largo de un importante recorrido formativo, que no siempre es sencillo articular con los saberes propios de la enseñanza, en la construcción de nuevos modelos mentales de intervención pedagógica en contextos educativos.

El presente trabajo analiza creencias y representaciones sobre enseñar y su recontextualización a través de la experiencia, en profesores de Psicología en formación de la Universidad de Buenos Aires. La investigación enfoca procesos de desarrollo y cambio en la comprensión de la práctica docente, en contextos inter-institucionales y societales de formación del Profesorado de Psicología, construyendo categorías que describen las diferentes figuras del a partir de las respuestas de 110 sujetos, al inicio y 88 al cierre del cursado de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Psicología, en el ciclo lectivo 2009.

2. MARCO EPISTÉMICO.

La investigación se encuadra en el pensamiento de Lev Vygotsky; en las unidades de análisis de la acción doblemente mediada - por los otros y por los instrumentos/artefactos culturales - de J. Wertsch (1999) y en los sistemas de actividad de Y. Engeström (1991), que permiten articular la experiencia de la cognición en la práctica con la trama del sistema social, histórico y cultural. El enfoque de la acción mediada y la distinción entre dominio y apropiación participativa de instrumentos o artefactos, apunta a la implicación en la práctica de los profesores de Psicología en formación, sin ignorar la resistencia y el conflicto inherente a la diversidad heterogénea de sujetos y contextos.

El trabajo analiza las representaciones de los profesores de psicología en formación en el marco de las teorías implícitas y su entrelazamiento con las teorías científicas de la disciplina psicológica, de la pedagogía y la didáctica de la psicología.

Los profesores de Psicología en formación realizan un proceso de dominio y apropiación participativa de instrumentos de mediación (Wertsch, 1999), en el seno de

una comunidad de práctica y aprendizaje (Lave y Wenger, 1991, Rogoff 1997), que desemboca en la creación de competencias, generales y específicas, apropiadas para la actividad profesional en diferentes escenarios y contextos. Una competencia es algo que se sabe hacer, una habilidad, pero más aun, es una capacidad estratégica, indispensable en las situaciones complejas. No se reduce a un conocimiento procedimental codificado y tomado como regla, aun cuando lo incluya. Es una capacidad de acción eficaz hacia una familia de situaciones, que se logra construir porque se dispone de conocimientos necesarios y es la capacidad de movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los problemas (Perrenoud, 2004).

3. SOBRE LAS CONCEPCIONES DE ENSEÑAR.

El pensamiento del Profesor, sus creencias sobre la enseñanza, se han convertido en objeto de indagación en relación al desarrollo profesional de los docentes. Como afirman De la Cruz, Pozo y Scheuer (2006), diversas líneas de investigación abordan las concepciones de la enseñanza de los profesores universitarios desde marcos teóricos y metodológicos diferentes. Sólo los humanos diseñan acciones para ayudar y enseñar a otros sobre la base de una mirada mental capaz de atribuirles estados de conocimiento y emoción (Riviére, 1996).

Retomando su origen del latín: *insignare*, el término enseñar remite a *señalar*. “Se refiere a la acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que la aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos, técnicas, en definitiva procedimientos que se consideran aprobados”. “Enseñar supone tomar intencionalmente decisiones sobre qué parte de los conocimientos de una disciplina o materia se enseña, en qué momento del desarrollo ... es conveniente enseñarlos y de qué forma es preferible enseñar esos contenidos para que sean aprendidos” (Monereo, 1994, p.48).

Según Passmore (1983) y Fenstermacher (1989), “enseñar” incluye, en algún tipo de relación, el rasgo de compromiso de dos personas, una posee algún conocimiento o habilidad y otra que carece de ella. Para que el primer sujeto traspase lo que sabe – sin especificar los medios – a la persona que no lo sabe. Una relación que permita un cambio en esa situación mediante la obtención, por parte de quien no lo tiene, de aquello que no poseía inicialmente. Dice Feldman que enseñar es “Realizar cualquier tipo de acción para que el otro aprenda” (1999:19).

Se puede pensar la complementariedad entre la enseñanza y el aprendizaje en tanto la concepción de enseñanza que un profesor posee es correlato de la atribución que realiza respecto del modo de aprender de sus estudiantes. Es decir, si concibe la enseñanza como transmisión de información su concepción de aprendizaje posiblemente sea la de incremento o adquisición de conocimientos como reproducción de lo dado; mientras que la mirada sobre la enseñanza como facilitación del aprendizaje suele estar ligada a una concepción de aprendizaje vinculada al proceso de construcción del conocimiento. Como extremos de este continuum se encuentra el modelo centrado en la transmisión y el modelo centrado en la enseñanza, entre los cuales se presentan categorías intermedias (Kember, 1997; Samuelowicz y Bain, 2001).

El desarrollo temprano de estas concepciones implícitas de la enseñanza y del aprendizaje explica su entrelazamiento con la formación de identidad, así como su resistencia al cambio. El estudio de las concepciones, su génesis y los obstáculos y

condiciones para su transformación, resulta fundamental para facilitar procesos de cambio en el sistema educativo.

Para este estudio se han delimitado conceptualizaciones acerca del *enseñar* que describen los profesores de Psicología en formación considerando que ellos están cursando su última materia del profesorado. Esto señala que ya han transitado por el resto de las asignaturas y que en su mayoría tienen la licenciatura en Psicología finalizada o al menos el 80% de las materias aprobadas. Este dato no es menor, pues ya han abordado conceptualmente la temática de la enseñanza y se encuentran cursando la materia que los llevará a implementar sus prácticas docentes, es decir a asumir el rol de enseñantes en un escenario protegido pero en contexto real.

4. REFERENCIAS METODOLÓGICAS.

Se trata de un estudio de tipo descriptivo con carácter exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. Se asume la perspectiva etnográfica como enfoque de trabajo planteada por Edwards (1992) pues facilita comprender una determinada forma de actuación del Profesor de Psicología en Formación desde el punto de vista de quienes participan de manera natural, para construir los conocimientos teóricos y prácticos que es particular al grupo.

Se realizan análisis cualitativos y cuantitativos de los datos. La recolección de los mismos se realizó a través del Cuestionarios sobre Conceptualizaciones sobre el Aprender, el Enseñar, el Aprendizaje de la Enseñanza y la Evaluación, construido por el equipo docente y el equipo de investigación mancomunadamente (Erausquin, Basualdo, García Labandal, González et al., 2007), que se aplicó al inicio y al cierre de la práctica de la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires del curso 2009.

4.1. ALGUNOS ANTECEDENTES.

En el marco el Proyecto UBACYT P023, “Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención en problemas situados en contextos”, se ha buscado Identificar “modelos mentales” para análisis y resolución de problemas de la Enseñanza de la Psicología que construyen, en el Profesorado de Psicología para Nivel Medio y Superior de la Facultad de Psicología, a través de la asignatura “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza”; a partir de su participación en “comunidades de práctica”, estimando factores que favorecen o dificultan el “cambio conceptual, actitudinal y educativo” con relación al conocimiento, las competencias y la identidad profesional como Profesores de Psicología que trabajan en Educación. En las *XV y XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA y Encuentros de Investigadores del Mercosur*, (Erausquin, Basualdo, García Labandal et al. 2008 y 2009) se presentó un análisis cualitativo de los cambios antes-después en la conceptualización del aprender y el enseñar de los “profesores de Psicología en formación” de las cohortes 2007 y 2008. El trabajo de análisis de las conceptualizaciones y su categorización se profundizó en relación al *Referencial de Competencias para la Enseñanza* construido por Ph. Perrenoud, en trabajos que el equipo expuso en el Congreso Internacional de Investigaciones en Psicología de La Plata (2009), y en el Congreso de Psicología de Universidad Nacional Mar del Plata (2009).

Las concepciones de la enseñanza de los profesores universitarios son tema de indagación en la actualidad desde marcos teóricos y metodológicos diferentes,

compartiendo, el supuesto que dichas concepciones orientan la acción, la interpretación, la experiencia, el posicionamiento y la toma de decisiones con relación a situaciones y prácticas de enseñanza. El estudio de las concepciones, su génesis y los obstáculos y condiciones para su transformación, resulta fundamental para facilitar procesos de cambio en el sistema educativo.

5. ANÁLISIS DE DATOS.

A través de la investigación se busca Identificar y analizar giros, cambios y reafirmaciones en las conceptualizaciones sobre el enseñar, el aprender, el aprendizaje de la enseñanza y la evaluación, entre al inicio y el cierre del cursado de la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. A los fines de esta ponencia se presentan, exclusivamente, el total de las respuestas a la pregunta del Pre-Test y del Post-Test “Según su opinión, ¿qué es enseñar?”, a los Profesores en formación de la cohorte 2009 (ver tablas 1 y 2 del Anexo).

Para su categorización se utilizó el “análisis de contenido” (Bardin, 1986) como instrumento metodológico, siguiendo un criterio de clasificación semántico. Las categorías se construyeron mediante clasificación analógica y progresiva de elementos y provienen del reagrupamiento progresivo de categorías de generalidad más débil. Ordenadas de mayor a menor frecuencia de presentación en el pre-test, ellas son: I– Transmitir contenidos o conocimientos (ej.: “Enseñar es transmitir un saber o conocimiento a otro que no lo posee. Esto no implica que el otro lo adquiera. La enseñanza puede ser internacional o no”) II– Favorecer aprendizajes (ej.: “Enseñar es crear las condiciones para que el aprendiz o alumno adquiera los conocimientos o las habilidades para aprender”) III – Interactuar, intercambiar conocimientos y experiencias (ej.: “Es construir con otro: tomando sus experiencias previas y aportar desde el lugar de docente sus experiencias de aprendizaje más allá de los contenidos a transmitir”) IV – Acompañar, ayudar, guiar (ej.: “Colaborar y acompañar a un sujeto en el camino que es el de adquirir, construir y reconstruir conocimientos formales e informales”) V - Brindar herramientas (ej.: “Enseñar implica una relación asimétrica, donde alguien traspasa al otro un saber. Pero esto no significa una transmisión, sino brindar herramientas al alumno para que éste aprenda a aprender”) VI –Contribuir al desarrollo de capacidades, actitudes o competencias (ej.: “Es poder funcionar como andamio hacia el cumplimiento de objetivos que apuntan al desarrollo de las personas, despertando los intereses y capacidades. Un “andamio” a ser progresivamente retirado. La enseñanza debería ser en dirección hacia la libertad y la autonomía”) VII – Hacer circular el saber (ej.: “Enseñar es un proceso donde circulan conocimientos entre personas en un contexto donde intencionalmente se preparan actividades para el mismo”) VIII – Es un don (ej.: “Es algo mágico, que se da entre sujetos. Es dar algo... generosidad...paciencia.”)

Al inicio de las Prácticas de Enseñanza, las *figuras del oficio de enseñar* predominantes en los *profesores de Psicología en formación* son la *trasmisión de contenidos o conocimientos* (51,81%), en el sentido de transposición o trasvasamiento de contenidos fijos de un recipiente lleno a otro vacío - asimetría en la relación pedagógica y déficit en alumno -, como en la comunicación del contenido a enseñar, que puede involucrar también *valores, actitudes o conductas* e incluso *deseo de aprender o de saber*. Figura fuertemente centrada en la acción unidireccional del docente, dependiente de sí mismo quien se asume como fuente del conocimiento. Se reduce significativamente su presencia en el post-test (29,54%).

Al finalizar el tránsito por la prácticas se produce un giro relevante, la figura que alcanza la mayor concentración de respuestas es la que había logrado el segundo puesto en la distribución de respuestas en el pre-test (13,63%), es la *facilitación de los aprendizajes* centrada en los procesos de los estudiantes: *generando el docente condiciones o abriendo espacios para la construcción de conocimientos o la apropiación activa, despertando o generando interés, dando confianza a los estudiantes, motivándolos*. El lugar del docente estaría vinculado al de orquestador quien promueve el proceso de aprender. En el post-test crece hasta el 30,68% de las respuestas. Esta figura se corresponde con algunas de las *diez competencias de la enseñanza* identificadas por Perrenoud (1994) en su *referencial* - inventario de habilidades que representan un horizonte para la reflexión sobre la práctica docente- a: (1) *organizar y animar situaciones de aprendizaje* e (4) *implicar a los alumnos en su trabajo*.

La figura que ocupa el tercer lugar es la de *interactuar e intercambiar conocimientos y experiencias*, vinculada al *diálogo y la interacción dialéctica entre docentes y alumnos*, e incluso *entre el deseo de aprender y el deseo de enseñar*, que corresponde parcialmente a la novena competencia (9) *afrentar los deberes y dilemas éticos de la profesión*, la relación pedagógica y la comunicación docente-alumnos. En ambas tomas los porcentajes se mantienen idénticos (13,63%).

En el cuarto lugar, aparece en el pre- test, *acompañar, ayudar, guiar* con una concentración de respuestas del 6,36 % que se transforma en el post- test en 14, 77 %. Si bien estas respuestas señalan el interés por el aprendizaje parecieran estar enmarcadas en las teorías productivas de racionalidad técnica en tanto la enseñanza es pensada como la implementación de estrategias para el logro eficaz de resultados esperados.

La que ocupa el quinto lugar en la distribución de frecuencias es la conceptualización de enseñar como *oferta de herramientas a los estudiantes para pensar, para aplicarlas al análisis o resolución de los problemas de la vida, para construir o utilizar los conocimientos, incluso para posicionarse en el mundo*. Se presenta en muy bajo porcentaje en ambas tomas, con un leve incremento hacia el final de las prácticas que va del 6,36% al 7,95%.

La figura que ocupa el sexto puesto se refiere al *desarrollo de capacidades, actitudes o competencias* en los estudiantes: *pensamiento crítico, autonomía, reflexión y comprensión, apertura de interrogantes, promoción de un cambio, investigación o complejización y visibilización del saber*. Su frecuencia es baja en ambas tomas y disminuye desde el 3,63 % al inicio al 3,40% al cierre.

La situada en el séptimo lugar refiere a *hacer circular el saber* (2,72%) y el octavo considera enseñar como *un don* (0,9%), ambas desaparecen al cierre.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN.

Los resultados del presente recorte - en materia de giros entre el inicio y el cierre - reafirman resultados de investigaciones IPE Unesco en tres países latinoamericanos sobre la concepción del enseñar en docentes de diferentes niveles de escolaridad, que indican preferencia de la *facilitación* sobre la *transmisión* y del *pensamiento crítico* y la *creatividad* sobre la *adquisición de conocimientos* (Tedesco y Tenti Fanfani, 2000).

El cambio pareciera centrarse en: *la mirada sobre los sujetos que aprenden*, sus *deseos, intereses, necesidades, conocimientos previos*, o la propia *subjetividad del docente*. La *transmisión* reaparece, acompañada de la fórmula *no sólo o además*,

emitida por la generación de interés en los alumnos o a los procesos que se desarrollan en ellos, asentada en la inquietud por la dimensión social de la práctica educativa y en la influencia del contexto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como en trabajos anteriores, son escasas las repuestas sobre el *trabajo en equipo*, *intervención sobre grupos o entrelazamientos institucionales*, *trabajo con padres u otros actores sociales*, *especificidad de la disciplina a enseñar*, que corresponden a las competencias (3), *elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación*; (5), *trabajar en equipo*; (7), *informar e implicar a los padres*; y (9) *afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión* del referencial de Perrenoud de habilidades docentes. Aparecen escasas referencias a *habilidades relacionadas con la sociedad o contextos culturales de las prácticas sociales más allá de lo escolar*, predominando las referencias a *habilidades vinculadas a la vida en las aulas*, *la relación con los alumnos y sus particularidades* y *las inherentes a la persona del docente* (Perrenoud 2004).

Si bien los resultados del recorte que se presentan no dan cuenta del sistema de creencias completo de los profesores en formación, los giros y tensiones que se expresan nos ayudan a pensar en aciertos y desaciertos en la formación a los fines de realizar ajustes en la tarea de formar profesores. Sabemos que sus creencias inciden en la elección de estrategias didácticas, concepción del sujeto que aprende, del aprendizaje, del sentido del mismo, de las relaciones interpersonales, definición de roles, actividades, modos de gestión, estructuras de participación, etc.; guía sus pensamientos, juicios y decisiones. En síntesis guían su tarea de enseñar y en consecuencia inciden en los modos de aprender de los estudiantes. Por ello es imprescindible abordar con los profesores en formación, la tarea de reflexionar sobre sus concepciones de enseñanza y su impacto en las prácticas docentes, a los fines de acompañarlos en la construcción de las competencias necesarias para el desempeño de su labor.

Hemos hallado resultados que nos permiten suponer que el tránsito por las prácticas pedagógicas, acompañado con el trabajo de un tutor, parece generar un movimiento relevante de la preocupación por la transmisión al interés por el aprendizaje de los sujetos a quienes se les pretende enseñar. A pesar de ello, finalizando la experiencia, la figura predominante que a parece es la del docente frente a sus alumnos, cultivándolos, percibiendo una grupalidad heterogénea, en aislamiento con relación a diferentes dimensiones de la institución educativa y demandas sociales o formas culturales de la actividad.

Para finalizar hago propias las palabras de Eduardo Galeano: “La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para que sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BAQUERO, R. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique. Buenos Aires. 2006.

CASTORINA A., BAQUERO R. *Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Amorrortu Ediciones. Buenos Aires: 2005.

CHARTIER, R., *Las prácticas de lo escrito* en PHILIPPE A. y GEORGE D., *Historia de la vida privada*, vol. 5. Taurus. Madrid. 1991.

COMPAGNUCCI E., CARDÓS P. Y OJEDA G. *Acerca de las prácticas docentes y la enseñanza de la psicología* en Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida, Venezuela. 2002. ISSN1316-9505N°7:7-24.

COLE M. y ENGESTRÖM Y., *Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida* en SALOMON G. (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 2001.

ENGESTROM Y., *Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization* en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1. 2001

ERAUSQUIN C., BASUALDO M.E., BTESH E., LERMAN G., BOLLASINA V., *Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación*. Anuario XI de Investigaciones Año 2003. ISSN 0329-5885.

Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., BOLLASINA V., García Coni A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", Anuario XII de Investigaciones Año 2004, ISSN 0329-5885.

ERAUSQUIN C., BASUALDO M., GARCÍA LABANDAL L., GONZÁLEZ D., ORTEGA G., MESCHMAN C., SALINAS D., FERNÁNDEZ V., NUEVO M. Y LÓPEZ A., *Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Profesores de Psicología: reconstruyendo sentidos de experiencias educativas*. XII Congreso Argentino de Psicología (FEPPA-AUAPSI). San Luis. Argentina. 2007

ERAUSQUIN C., BASUALDO M., GARCÍA LABANDAL L., GONZÁLEZ D., *Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología*. XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP). 2007.

ERAUSQUIN C., BASUALDO M., GARCÍA LABANDAL L., GONZÁLEZ D. ORTEGA, MESCHMAN C., *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 del Profesorado de Psicología*. ISSN.0329 5885. pp. 89-107. 2008

IPE/UNESCO-MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA ARGENTINA *Los docentes y los desafíos de la profesionalización. Informe de investigación*. Dos vol. Buenos Aires. 2000.

KEMMBER, D. Y GOW, L., *Orientations to teaching and their effects on the quality of student learning*, *Journal of Higher Education*, 65 (1), 59-74. 1994

LAVE J. Y WENGER E., *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

PERRENOUD P., *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao ESF, Barcelona, 2004.

- MONEREO, C., *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Grao, Barcelona, 1994.
- PERRENOUD P., *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó, Barcelona, 2004.
- PINTRICH, P., *Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology*, Educational Psychology 29 137-148. 1994.
- RODRIGO, M. J. y ARNAY, J., *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós, Barcelona, 1997.
- RODRIGO M. J. y CORREA, *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo en POZO, I. y MONEREO C., (coord.) El aprendizaje estratégico*. Santillana Aula XXI, Madrid, 1999.
- RODRIGO M. J. y POZO J. I., *Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual*. Infancia y Aprendizaje 24, (1), 407-423. 2001.
- ROGOFF, B., *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*. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1997.
- SAMUELOWICZ, K. Y BAIN, J. D., *Conceptions of teaching held by academic teachers*, Higher Education, 22, 229-249. 1992
- SCHÖN, D., *El profesional reflexivo*. Paidós, Buenos Aires, 1998.
- TEDESCO, J.C., *Profesionalización y capacitación docente*, documento IPE-Buenos Aires Disponible en URL, Consultado, 23-07-2008.
- TEDESCO, J.C. Y TENTI FANFANI, E., *Maestros en América Latina, II. Formación inicial y perfeccionamiento de los maestros*, documento IPE-Buenos Aires Disponible en URL, 1999. Consultado, 23-07-2008.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J., *El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo* en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 7 N° 2. 2005.
- VYGOTSKY L., *Pensamiento y lenguaje*. Visor, Madrid, 1991.
- VYGOTSKY L., *Psicología Pedagógica*. AIQUE, Buenos Aires, 2005.
- WENGER, E., *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós, Barcelona, 2001.
- WERTSCH J., *La mente en acción*. AIQUE, Buenos Aires, 1999.

8. ANEXO.

Pre- test Tabla 1

Conceptualizaciones	Frecuencias	Porcentajes
I – Transmitir contenidos o conocimientos	57	51,81
II– Favorecer aprendizajes	15	13,63
III – Interactuar, intercambiar...	15	13,63
IV – Acompañar, ayudar, guiar...	8	7,27
V - Brindar herramientas	7	6,36
VI – Contribuir al desarrollo de ...	4	3,63
VII – Hacer circular el saber	3	2,72
VIII – Es un don...	1	0,9
TOTAL	110	100%

Post-Test Tabla 2

Conceptualizaciones	Frecuencias	Porcentajes
I – Transmitir contenidos o conocimientos	26	29,54
II– Favorecer aprendizajes	27	30,68
III – Interactuar, intercambiar...	12	13,63
IV – Acompañar, ayudar, guiar...	13	14,77
V - Brindar herramientas	7	7,95
VI – Contribuir al desarrollo de ...	3	3,40
VII – Hacer circular el saber	0	
VIII – Es un don...	0	
TOTAL	88	100%

