

V Congreso Marplatense de Psicología de alcance internacional: "La psicología en el porvenir de la cultura". Facultad de Psicología Universidad de Mar del Plata, Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, 2011.

Egresados del Profesorado Universitario de Psicología: Resignificación de Formación Docente, Apropiación del Rol y Modelos de Intervención en Contexto Profesional.

Erausquin C., Basualdo M. E., Ortega G. y Meschman C.

Cita:

Erausquin C., Basualdo M. E., Ortega G. y Meschman C. (Diciembre, 2011). *Egresados del Profesorado Universitario de Psicología: Resignificación de Formación Docente, Apropiación del Rol y Modelos de Intervención en Contexto Profesional*. V Congreso Marplatense de Psicología de alcance internacional: "La psicología en el porvenir de la cultura". Facultad de Psicología Universidad de Mar del Plata, Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/498>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/m5p>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

V Congreso Marplatense de Psicología. “La psicología en el porvenir de la cultura”.

Área: Psicología Educacional.

Egresados del Profesorado Universitario de Psicología: Resignificación de la Formación Docente, Apropriación del Rol y Modelos de Intervención en Contextos de Actividad Profesional

Autores: Erausquin Cristina, Basualdo María Esther, García Labandal Livia, González Daniela, Ortega Gabriela y Meschman Clara. Proyectos UBACYT P023 2008-2010 y UBACYT 20020100100960 2011-2014. Facultad Psicología Universidad de Buenos Aires. Dir: Mg. Erausquin. cristinaerausquin@yahoo.com.ar

RESUMEN. El trabajo analiza Modelos Mentales de Intervención de Profesores de Psicología en Contextos Educativos de Niveles Medio y Superior y Giros en los *Ejes de Profesionalización Docente* entre las Prácticas de Enseñanza del Grado y la inserción laboral como Graduados. Se articulan conceptualizaciones acerca del rol de profesor y resignificación de la formación docente y de las prácticas del grado. La indagación sobre *competencias del profesorado de Psicología*, a través de reflexiones sobre sus trayectorias, constituye el seguimiento de la investigación realizada sobre construcción del rol en la Carrera de Grado. Se focalizan procesos de desarrollo en contexto de 39 egresados del Profesorado de Psicología de Universidad de Buenos Aires, identificándose fortalezas, nudos críticos y desafíos en relación a Modelos Mentales en Psicólogos en formación. Marco teórico: enfoques socioculturales de *modelos mentales* aplicados por Rodrigo al cambio educativo y *competencias para la enseñanza* según Perrenoud. El *desarrollo conceptual y actitudinal* de los egresados es relevante en: apropiación del rol; motivación por profundizar la formación; planificación con metas pedagógicas complejas y afrontamiento de lo imprevisible; comunidades de práctica en escenarios educativos; “hibridaciones” entre centrarse en necesidades de las personas o en desafíos de los contenidos conceptuales.

Palabras clave: aprendizaje situado, profesores de Psicología, práctica profesional, cambio.

INTRODUCCION. El Profesorado de Psicología, para estudiantes avanzados y graduados de la Licenciatura en Psicología, fue creado en Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en 1995 y, desde 2004, tiene sede en Facultad de Psicología. La indagación acerca de *Profesores de Psicología* en formación se enmarca en el Proyecto UBACYT P023 “*Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional*”, 2008-2010, dirigido por Mgter. C. Erausquin. En el *Anuario de Investigaciones XV de Psicología* (2008), se presentaron antecedentes, marco teórico, estrategias metodológicas, instrumentos de recolección y análisis de datos, caracterización de las muestras de estudiantes y profesores y análisis de datos de la indagación sobre Prácticas de la Enseñanza y su papel en la formación de grado de Profesores de Psicología de Nivel Medio y Superior, en el ciclo académico 2007 y en el *Anuario de Investigaciones XVI* (2009), se analizaron los giros en los modelos mentales de intervención docente en situaciones problema, entre el inicio y el cierre de la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza, en las cohortes 2007 y 2008.

MARCO EPISTÉMICO. 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. 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). Ese *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). “Las ideas vygotskianas de la psique como sistema rompen con su naturalización y otorgan trascendencia a la cultura en su desarrollo, [permitiendo] repensar la subjetividad como sistema complejo. La forma diferenciada en que la persona se implica en la actividad abre puertas a la consideración de su organización subjetiva. Lo subjetivo es portador de un principio activo, que opera sobre la vida y actividad del sujeto y de los otros” (González Rey, 2011, p.198). “El estudio de los sentidos subjetivos [permite apreciar] cómo emergen creativamente nuevas formas de acción y nuevos procesos de subjetivación en los espacios sociales en que actúan las personas” (ídem, p.215). En contextos de actividad profesional de Profesores de Psicología, se requiere diseño, implementación y evaluación de *dispositivos de aprendizaje experiencial* para la *reflexión en y sobre la práctica* (Schön,1998). El concepto de Lave y Wenger (1991) de *comunidad de práctica* articula participación, negociación de significados y desarrollo de la identidad (Wenger,2001); compromiso mutuo, empresa común y recursos compartidos conforman una relación que sostiene las tramas interagenciales en *dispositivos de tutorización de aprendizaje situado* de psicólogos, docentes y otros profesionales (Erausquin,Basualdo,2009). **Sistemas de actividad.** El diseño de *dispositivos de reelaboración reflexiva* del trabajo profesional de los Profesores de Psicología se fundamenta en la *segunda y la tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad* (Engeström,2001).Partiendo de la *mediación cultural* de la acción (Vygotsky,1988), Engeström sitúa objetos e intenciones de sujetos en sistemas de interacciones multitriádicas con comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación. Las contradicciones que atraviesan los *sistemas de actividad* generan movimientos expansivos de cambio o círculos viciosos de reproducción (p.67). Como afirma Elichiry, (2009), “los trabajos de Engeström permiten pensar en transformar el aprendizaje escolar desde adentro, creando redes que trasciendan los límites institucionales de la escuela y la conviertan en un instrumento colectivo (p.22)”. La indagación recupera la discusión sobre las *diferentes formas de actividad interagencial* (Engeström,1997), que Daniels (2003,p.198) 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”, [para] “mejorar la capacidad de la escuela para responder a diversas poblaciones de estudiantes y potenciar el pensamiento colectivo”. 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: *zona de construcción social de conocimientos, competencias e identidades* (Erausquin,2007). Una trama de afectos, valores, motivos, creencias motivacionales y epistemológicas (Pintrich,2006) introduce, en la trayectoria de la práctica a la conceptualización, heterogeneidades que inciden en el *desarrollo conceptual* (Hallden,2006), tornándolo *cambio cognitivo y actitudinal*. **Modelos mentales.** “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”, según Rodrigo (1993:117). La construcción del conocimiento social es semántica, experiencial, episódica, personal en entornos de interacción social, dirigida a metas socialmente 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* en análisis y resolución de problemas. **Competencias.**

Perrenoud (2003) desarrolla el valor de *transformar los saberes en competencias* como meta de la educación del siglo XXI. Las competencias profesionales se construyen en la formación, pero también en el *pilotaje* cotidiano del profesional, de una situación de trabajo a otra. “La competencia es una capacidad de acción eficaz - estratégica - hacia una “familia” de situaciones, que se construye porque se dispone de conocimientos y la capacidad de movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno” (Perrenoud, 2004, p.36). En su proceso de profesionalización, Psicólogos y Profesores desarrollan dominio y apropiación (Wertsch, 1999) de instrumentos, en comunidades de práctica que reclaman ayudas estratégicas en tutorías para análisis y resolución de problemas. Se articulan aportes de Chaiklin y Hedegaard (2010) sobre formación de profesionales para el trabajo con escuelas, que reconceptualizan la *experticia* con la figura de *tres cuartos*, en el sentido de que incluso el profesional más experto no tiene conocimiento total del cuadro de situación y el insight (*cuarto restante*) se logra trabajando conjuntamente. En igual dirección, el aporte de Edwards (2010) categoriza el *giro relacional en la experticia* en el marco de la Teoría Histórico-Cultural, retomando la *mediación implícita* (Wertsch, 2007) en situaciones de práctica cooperativa, y Knorr Cetina (1997) señala la necesidad de que los profesionales tengan una apertura que los empuje a conectarse con otras agencias para analizar la realidad en su complejidad. En nuestro contexto, Davini y Alliaud (2003) reafirman que la formación del rol docente abarca un continuum entre las residencias y prácticas de la formación inicial, las primeras experiencias laborales de los maestros novatos y el análisis de la reestructuración del rol a lo largo de la vida profesional. **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS.** Estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuali/cuantitativos. La muestra está formada por 33 *Profesores de Psicología egresados* del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires de las cohortes 2006, 2007, 2008 y 2009 que respondieron, en el 2010/2011, el *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Profesor de Psicología en Contextos Educativos* de preguntas abiertas, similar al utilizado en el estudio de estudiantes de Psicología (Erausquin et al., 2004, 2005, 2006, 2007). El *Cuestionario* está compuesto por: a. información sobre datos personales del sujeto: sexo; edad; aspectos individuales y contextuales de la formación académica y trayectoria laboral; y b. preguntas cuya estructura interna contienen las cuatro dimensiones coincidentes con la unidad de análisis. Para el análisis y la interpretación de la información ofrecida por la narrativa de los *Profesores de Psicología*, se utilizó la *Matriz para Análisis de los modelos mentales de los Profesores de Psicología acerca de la intervención sobre problemas situados en la práctica docente* (Erausquin y Basualdo, 2005) correspondientes a las cuatro *dimensiones* de la unidad de análisis: a) problemas situados en contextos de la actividad docente, b) intervención docente sobre problemas, c) herramientas utilizadas, d) resultados y atribución de causas o razones de resultados (Erausquin 2004, 2005, Basualdo 2004 y otros, Erausquin y otros 2006, 2007, 2008, 2009). En cada una de las dimensiones, se despliegan ejes que configuran cada dimensión en torno a líneas de recorridos y tensiones que se identificaron en el proceso de profesionalización, en nuestro contexto. En cada uno de los ejes se distinguen cinco *indicadores*, que implican diferencias cualitativas, ordenados en dirección a un enriquecimiento y mejora.

A modo de ejemplo significativo, presentamos el caso del Sujeto 1.

a) Situación-Problema en contextos de la actividad docente. **Consigna:** *Describa una situación problema en la cual Ud. haya intervenido como profesor de Psicología– siendo ya graduado del Profesorado -. Explique el problema mencionando los elementos que le resulten más significativos de esa situación. Especifique antecedentes históricos del problema y el contexto en el momento en que se realizó la intervención*

[...] En el curso de complementación curricular, el día del recuperatorio, una alumna trae el examen parcial y pregunta si ese día era el recuperatorio ya que ella tenía que darlo. Le digo que sí, y ella dice que no sabía, que le habían dicho mal la fecha, y no lo podía dar. (Si no lo daba recursaba la materia). Consulto con el Coordinador académico. Le comento que no podía creer que una alumna (siendo docente) me dijera que no sabía que era la fecha de recuperatorio. No sabía qué hacer, las próximas dos ya eran las fechas de finales (materia con final obligatorio). No quería que recursara, pero tampoco era mi culpa si no se hacía cargo de su falta de compromiso con la materia. El coordinador intervino diciéndome que no tenía que hacerme cargo; que la responsabilidad de la alumna es exclusivamente de ella. A partir de esto, pude ponerme en posición de docente y no de alumna, identificándome con su problema.

b) Intervención docente. Consigna: a) *Relate cada una de las acciones por las cuales Ud. como profesor de Psicología - y quien/es colaboró/aron con Ud. – intervino en el problema, detallando los pasos de esa intervención.* El coordinador propuso varias opciones de intervención. Una, que le dijera directamente que tenía que recursar la materia; otra, que le tomara un examen en la fecha de final y lo corrigiera en el momento, para ver si estaba en condiciones de poder dar el final. La segunda opción me complicaba, ya que el día del final tendría que ir 2 horas antes para tomarle el examen a ella, teniendo luego 40 alumnos para el examen final. Ante esto, el coordinador dijo que podía ir sólo 30 minutos antes, le tomaba un *multiple choice* y lo corregía en el momento. Lo cual me pareció razonable, aunque de todas maneras me iba a complicar, ya que tendría que diseñar otro examen, corregirlo rápido e ir antes de mi hora, exclusivamente para esta alumna. El coordinador señala atinadamente que no sería justo para el resto de los alumnos que estaban rindiendo recuperatorio, que le tomara a esa alumna otro recuperatorio otro día, puesto que si alguno desaprobaba el recuperatorio, tendría que tener otro examen recuperatorio. Finalmente, no pudo darlo ya que algunos alumnos que rendían el recuperatorio fueron aplazados. **b) *¿Quién decidió la intervención?*** La intervención la decidimos entre los dos: el coordinador y yo. El coordinador fue de mucha ayuda a la hora de pensar cuestiones como mi responsabilidad como docente y decidirme entre ser más estricta y ser más flexible, dar otra oportunidad, pero haciéndome cargo de las consecuencias. **c) *¿Qué objetivos tenía Ud. en la intervención?*** El objetivo era por un lado, que la alumna se hiciera cargo de que el no saber la fecha de recuperatorio era un problema de ella. Por otro lado, que se preguntara respecto de su compromiso con la materia y la cursada, sin sacar ventaja respecto de sus compañeros, lo cual no hubiera sido justo. **d) *¿Sobre qué o quién/es intervino y por qué?*** Sobre la alumna, sobre los alumnos que rendían recuperatorio, y sobre el compromiso asumido respecto de lo que uno elige realizar. ***¿Qué herramientas utilizó al intervenir como profesor de Psicología? ¿Por qué?*** Básicamente la lógica, y la ética; principalmente para tomar en cuenta todas las implicancias que podía tomar una decisión u otra. Sobre a quiénes afectaba que yo tomara una decisión u otra. ***¿Qué resultado/s obtuvo esa intervención? ¿A qué atribuye Ud. ese/os resultado/s?*** El resultado fue el esperado: no ser injusto con ninguno de los alumnos implicados, y no sentir que debía hacerme cargo de la falta de compromiso de esta alumna, ni que era demasiado estricta, dar alguna posibilidad más de las que institucionalmente se planteaban. El coordinador me ayudó a esclarecer esto y a tomar una decisión. ***Según su opinión, ¿cuáles son las funciones que ejerce el Profesor de Psicología en el Área y Nivel en que Ud. se ha insertado?*** Los docentes tienen ciertas funciones particulares *inherentes* al campo de su profesión. Me pregunto si el docente de Psicología tiene alguna diferencia respecto de otros docentes. Creo que sí, en el modo de mirar el mundo, encarar las relaciones; más allá de los contenidos. Es importante que el Prof. de Psicología transmita cierta posición respecto del modo de implicarse cada uno en su decisión de estar ahí, especialmente en los alumnos. Que ellos tomen posición respecto de su estar siendo, que se impliquen, que sean más que alumnos que vienen a ser evaluados. Es una ética del aprender y del enseñar. Creo esencial que el Prof. de Psicología transmita interés general por la humanidad y una capacidad sensitiva que los alumnos puedan aprehender.

En el caso presentado, la novel profesora de Psicología explicita las herramientas utilizadas; reflexiona sobre la práctica de la enseñanza; integra lo cognitivo y lo emocional en la relación entre lo intersubjetivo y lo ético; interactúa entre la atención a los desafíos de la tarea y la ayuda a la persona del aprendiz. Las decisiones se toman en equipo y el análisis de los resultados demuestra ponderación y equilibrio, aunque aun centrado en su aprendizaje del rol más que en lo sucedido en el trabajo mismo. Desarrolla en profundidad el tema de la responsabilidad, la diferenciación, la implicación, el compromiso y la distancia del rol docente. El trabajo inter-agencial, el intercambio de problematizaciones con el coordinador docente sostiene la posibilidad de recortar una nueva perspectiva en la construcción del problema y el abordaje, con una intervención incierta, pero abierta a nuevas evaluaciones y autoevaluaciones del proceso pedagógico. En su conceptualización sobre las

funciones del profesor de Psicología, no recorta la especificidad del saber y su importancia, sino que se centra en la perspectiva humanista, la implicación y el desafío de lograr que los alumnos se apropien de ellas.

FORTALEZAS, NUDOS CRÍTICOS Y DESAFÍOS. El análisis de datos confirma *fortalezas* del proceso de profesionalización del Profesor de Psicología advertidas en análisis realizados en Prácticas de Enseñanza en Grado (Erausquin et al., 2008 y 2009), que hoy se reafirman en los Egresados noveles.

- A continuación presentamos **Fortalezas** significativas halladas en los Modelos Mentales de los Egresados. Los entrevistados *recortan y analizan problemas complejos en el contexto educativo, interrelacionando actores, dimensiones y factores en su análisis de sistemas articulados*, habilidad que se denotaba enriquecida entre el inicio y el cierre de dicha asignatura de la Formación de Grado. El tránsito por las prácticas de enseñanza parece haber favorecido la lectura de fenómenos educativos complejos en la articulación de sus componentes, que hoy despliegan en su práctica los Egresados, desapareciendo explicaciones simples y unidimensionales de las situaciones-problema. *Los Egresados presentan un perspectivismo destacado en el análisis de los problemas y la posibilidad de descentrarse de una perspectiva única en su entendimiento. * Se destaca en los Egresados, la formulación de hipótesis explicativas de los problemas, con un porcentaje significativo que formula hipótesis complejas, con factores en diversas interrelaciones, lo que no ocurría ni en el Pre-Test ni en el Post-Test de los *profesores de Psicología en formación*. La posibilidad de formular hipótesis explicativas en contexto educativo (Erausquin et al. 2006) enriquece la fundamentación de las acciones, la explicitación de los objetivos y la evaluación de los resultados, y constituye un avance significativo en el pasaje de lo implícito a lo explícito en la construcción del conocimiento científico sobre la enseñanza de la Psicología. * La mayoría de los Egresados desarrolla la intervención con acciones múltiples y diversas vinculadas con diferentes dimensiones del problema. * La mayoría de los Egresados da cuenta de objetivos múltiples elaborados y articulados antes de la intervención, lo que demuestra desarrollo de competencias de planificación y anticipación de acciones en relación a metas. * La mayoría de los Egresados da cuenta de implicación, compromiso y distancia en la relación del *profesor de Psicología* con el problema y la intervención, y un porcentaje significativo de Egresados presenta un enriquecimiento en la habilidad para desarrollar una perspectiva crítica de la intervención observada, contextualizarla e incluso imaginar alternativas pedagógicas. *En la mayoría de los Egresados se destaca la capacidad para enunciar los resultados de la acción profesional y para un análisis ponderado de condiciones diversas que constituyen causas o razones del éxito o fracaso de la intervención. El análisis de resultados y su atribución es relevante, ya que no fue hallada esa fortaleza en los estudios de *psicólogos en formación*. * Se destaca, en los Egresados, la inter-agencialidad: la acción es encarada en general desde el agente docente, con la consulta y co-participación de otros agentes. Este es un avance en los Egresados, ya que entre el inicio y el cierre de las prácticas de enseñanza, en los *profesores de psicología en formación*, las respuestas con intervenciones en las que converjan más de un agente son minoría; la intervención del docente de modo unilateral es más significativa en el Post-Test que en el Pre-test. En los *profesores de psicología en formación* durante la Práctica de Enseñanza, la comunidad de aprendizaje es la comisión de trabajos prácticos, que sostiene y permite formular estrategias para la acción pedagógica, pero no interactúan diferentes agentes escolares, como sí lo hacen en las narrativas de los Egresados.

- También se confirman **nudos críticos**, en algunos ejes y dimensiones del proceso de profesionalización, debido a tensiones u obstáculos en los cuales ha comenzado a profundizar la indagación, a fin de co-diseñar intervenciones para el *aprendizaje expansivo*. *Para los Egresados docentes, el registro de los antecedentes en el proceso de aprendizaje de los alumnos resulta relevante para comprender la construcción de conocimientos que realizan. Respuestas sin historización casi no se observan en Egresados, pero hay menciones de un solo antecedente o de antecedentes no articulados, en proporciones significativas. *Vinculada a las dificultades en la historización, aparecen relaciones multicausales de los problemas, no articulación encadenada con retroalimentación: las causas asignadas a los problemas se vinculan a factores del contexto extra-escolar. *Un nudo crítico, en Egresados, es la especificidad de la enseñanza de Psicología en el enfoque del problema. La mayoría pueden analizar la experiencia como profesores, sin diferenciar la enseñanza de la

Psicología de la enseñanza en general. La especificidad de la enseñanza de la Psicología aparece, en un porcentaje de casos, vinculada a los contenidos y su condición de obstáculo y promovedor del conflicto cognitivo, a su permeabilidad a la redescrición representacional y a su vinculación con los problemas vitales de los alumnos. Un porcentaje de Egresados abren la perspectiva de la enseñanza de la Psicología a la de otras disciplinas, como la Didáctica, la Pedagogía, el Análisis Institucional, la Dinámica de Grupos. *En la *decisión sobre la intervención*, un porcentaje significativo de Egresados decide unilateralmente qué hacer frente a las situaciones problemáticas; es ligeramente mayor el porcentaje de los que deciden con apertura a la consulta con otros. En *Herramientas*, si bien es notable su versatilidad en relación a diferentes dimensiones de problema, todavía es escasa la fundamentación teórica de su uso.

● **Con respecto a la *Motivación en la elección del Profesorado, Importancia de la Formación Docente, Funciones asignadas al Profesor de Psicología y Resignificación del aporte de las Prácticas de la Enseñanza en el Grado***, una parte significativa de la muestra destaca la relevancia que adquiere el profesorado como salida laboral, en relación a la necesidad de *ampliar las posibilidades del trabajo rentable*, y otra parte significativa *acentúa la cuestión vocacional*, las ganas, el interés, el deseo, en ocasiones vinculados a la tradición familiar; ocuparse de los jóvenes, la posibilidad de guiarlos y contenerlos en la elección de un proyecto; el placer de interactuar con otros en contextos de aprendizaje y la posibilidad de generar cambios en las personas; la importancia de aplicar saberes a la práctica o revisar los conocimientos articulándolos en la enseñanza; y una respuesta vinculada a la auto-formación y el desarrollo profesional. En cuanto a la *capacitación* realizada, se refiere a: la psicología de los distintos niveles de enseñanza, medios de comunicación en la escuela, e intervenciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no apareciendo temas específicos de la Enseñanza de la Psicología. En cuanto a las *Funciones del profesor de Psicología*, en primer lugar, surge la necesidad pero también la dificultad para diferenciar, tanto al Profesor de Psicología de los otros profesores, como al Profesor de Psicología con relación al Psicólogo actuando terapéuticamente o en prevención primaria como agente de salud. Ideas como la de *transmitir cierta capacidad sensitiva, interés por la humanidad, capacidad de implicación*, aparecen como la necesidad de superar la confusión de roles, “los alumnos se abusan de ello, les digo “se cerró el consultorio, vamos a trabajar en clase”. En esa misma línea, la idea de *“promover que los adolescentes empiecen a tener contacto con sus emociones”*, relativamente desvinculada del saber a enseñar como intermediario de ese proceso; en otras respuestas, “ayudarlos a conocerse a sí mismos y a los otros que están a su alrededor”. En segundo lugar, aparece la idea de *apropiación del conocimiento y construcción de herramientas que permitan a los estudiantes acceder a los bienes culturales de la sociedad*, en algunas ocasiones vinculada a “transmitir contenidos”, a “mostrar contenidos válidos, en relación con la vida y las expectativas de los alumnos”, “contextualizar los contenidos”; en ocasiones, a “desarrollar el aporte de la Psicología al estudio de diversas problemáticas sociales”; en otras, a “generar el diálogo, el debate y el intercambio, en torno a situaciones actuales”. En tercer lugar, aparecen ideas relativas a *“promover el trabajo grupal buscando la cohesión y colaboración de los integrantes y la elaboración colectiva de conceptos”*, como también “ser guía en la trasmisión del respeto mutuo y valores éticos”, “brindar herramientas para que el alumno logre autonomía en el aprendizaje”. En cuanto a la *Resignificación del aporte de las Prácticas de la Enseñanza*, se destacan referencias a *Planificación de clases*, programas, estrategias, lo mismo que a *Gestión de Procesos áulicos*, que siempre excede lo planificado y requiere atender a la particularidad de los grupos-clase; la importancia de *la observación para el diagnóstico grupal*, la atención a la dinámica de grupo, que permite ajustar la planificación; la necesidad de “promover buenos climas grupales y ofrecer conocimientos útiles” lo mismo que la de “responsabilizarse por los contenidos y estudiarlos muy bien”.

REFLEXIONES FINALES. En los Egresados predomina la figura del *compromiso con la atención a la persona* con una escasa presencia de la orientación al *compromiso con el conocimiento disciplinar* en su transferencia a la enseñanza. Las *comunidades de aprendizaje* son escasas y muy necesarias para los Egresados (Rogoff, 1997), les hacen falta oportunidades para la reflexión sobre la práctica, para la observación y participación guiada en las actividades y toma de decisiones vinculadas a la enseñanza de la psicología, habilitando procesos de *apropiación participativa* de instrumentos y modos de acción docente, con intercambio de perspectivas entre diferentes agencias multiprofesionales. El *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) requiere la problematización de la producción histórica del conocimiento,

la potencialidad de un quehacer como práctica cultural con sentido y la deconstrucción crítica capaz de construir nuevos contextos de participación. Es necesario construir perfiles de competencias del *profesor de psicología*, que dibujen perspectivas claras de su especificidad en el ámbito de la enseñanza, diferenciándolo de otras funciones del psicólogo en el área educativa. El saber psicológico está presente siempre *en acto* en la intervención educativa que reflejan los modelos mentales de los *profesores de Psicología en ejercicio*. Se manifiesta en su *escucha*, en su modo de abrir espacios para la habilitación y acogida de sujetos, para atender a una dinámica grupal inter-subjetiva en el aula. Pero ese saber en un plano tácito, implícito, es diferente de la toma de conciencia, objetivación, reconstrucción de la producción histórica del saber disciplinar para convertirlo en herramienta útil para la resolución de problemas genuinos en el desarrollo de los sujetos del aprendizaje. Es necesario gestionar la articulación de *sistemas de actividad* interrelacionados de estudio y trabajo, que contribuyan a la mejora de la calidad, a la equidad inclusiva y al intercambio de sentidos en los procesos educativos, así como a enriquecer el capital simbólico y el desarrollo personal de educadores y educandos. Una *competencia* no es sino una capacidad estratégica, indispensable en las situaciones complejas. Trabajar mediante el desarrollo de competencias demanda tiempo y creatividad, descentración e inversión de perspectivas pedagógicas. En tal dirección, el *desarrollo conceptual y actitudinal* de los *egresados del profesorado de Psicología* parece relevante en cuanto a su motivación por seguir aprendiendo y su aptitud creciente para proporcionar ayudas – *frías y cálidas* (Pintrich, 1993) - para el aprendizaje de los sujetos, con interacción entre el centrarse en los vínculos y necesidades de las personas, por un lado, y en los desafíos de los aspectos conceptuales del contenido a través de las actividades de aprendizaje, por el otro. Contemplando movimientos en espiral, entre posiciones de andamiaje y sostén y otras con un despliegue autónomo y auto-dirigido de los aprendices, desarrollan dinámicas de participación en clase, en las que predomina el feed-back (*IRF*) sobre la evaluación de acuerdo a jerarquías de capacidad (*IRE*) más tradicionales. Resulta importante profundizar la indagación científica del perfil de competencias que desarrollan los *profesores de Psicología en ejercicio*, a través del análisis de situaciones y problemas de la práctica docente en diferentes contextos, poniendo en juego experiencias, conocimientos y creencias, en un proceso permanente de crecimiento y transformación. Será asimismo útil, en línea con el aporte de Engeström (1997), profundizar la indagación en Profesores de Psicología noveles, de la articulación de su práctica docente y modelos de actividad en *tres niveles de interagencialidad*: coordinación, cooperación y comunicación. En la *coordinación*, los actores desempeñan papeles prescritos con objetivos diferentes y el guión unifica la actividad. En la *cooperación*, los actores se centran en un problema compartido; en el marco del guión, intentan conceptualizar y resolver problemas de maneras negociadas y acordadas, pero no se cuestionan el guión, las tradiciones y/o las reglas; hay *reflexión en la acción*. En cambio, en la *comunicación reflexiva*, los actores reconceptualizan su propia organización e interacción, piensan y problematizan objetos, guión e interacción en la *reflexión sobre la acción* propia del *aprendizaje expansivo*, que promueve el cambio a través del trabajo con situaciones-problema y el protagonismo de los actores en la articulación de contextos de descubrimiento, de práctica y de crítica, para trascender el *encapsulamiento de lo escolar* (Engeström, 2001) .

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero R. (2004) "Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar". En Castorina, Dubrovsky (comps.) *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky*. Buenos Aires:Ediciones Novedades Educativas.
- Daniels, H. (2003) "El nivel institucional de regulación y análisis" (cap. 5) de *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós. Temas de educación.
- Davini, M.C. (coord.), Andrea Alliaud; Lea F. Vezub (2003) *De Aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires:Ed. Papers,
- Edwards A. (2010) *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*.Vol. III. London: Springer. 2010.
- Elichiry, N. E. (comp.)(2009) *Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa*. Buenos Aires. JVE Ediciones.

- Engeström Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work" en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btsh E., Lerman G., Bollasina 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., 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.E., 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". *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. (2007) "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)* Julio de 2007.
- Erausquin C., Basualdo M.E., García Labandal L., González D., Meschman C., Ortega G (2008) "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". *Anuario XV de Investigaciones del Año 2008*. UBA. (ISS: 0329-5885), pp. 89-107.
- 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" Publicado en *Anuario XVI de Investigaciones de Psicología*. Publicación anual de la Secretaría y del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. En diciembre 2009. Doble evaluación externa. ISSN.0329 5885. pp.157-172.
- González Rey F. (2011) *El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas. 2011.
- Chaiklin S. y Lave J. (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Chaiklin S. y Hedegaard M. (2010) "Supporting Child and School: a Development and Practice-Centered Approach for Professional Practice and Research" en Daniels H. Hedegaard M. and Contributors (eds) *Vygotsky and Special Needs Education*. Londres: Continuum International Publishing. 2010.
- Knorr Cetina (1997) "Sociality with objects: social relations in post-social knowledge societies. En *Theory, Culture, Society*, 14 (1), 1-29.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud P. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Sáez Editor.
- Perrenoud P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graò.
- Pintrich P., Marx R. and Boyle R. (1993) "Beyond Cold Conceptual Change: the Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change". *Review of Educational Research* Vol. 63, N° 2, pp. 167-199.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*
- Pintrich P. (2006) "Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual", en Schnotz W., Vosniadou S. Carretero M. (comps) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: AIQUE.
- Rodrigo Maria José (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Rogoff, Bárbara (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.
- Rogoff, B. (2003) *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press. 2003.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotski Lev (1934). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. 1988
- Vygotsky Lev (1934) *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Visor, 1993.
- Wertsch James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.
- Wertsch James (2007) "Mediation" en Daniels, Cole y Wertsch (eds.) *The Cambridge companion to Vygotsky*,(pp.178-192)
- Wenger Etienne (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Traducción (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós.