

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

Construcción del conocimiento profesional de psicólogos y profesores de psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica.

Muñoz Cancela, Cecilia, Llorens, Mariela, Monzon, Tatiana, Ramos, Ana Laura y Speranza, Melina Vanesa.

Cita:

Muñoz Cancela, Cecilia, Llorens, Mariela, Monzon, Tatiana, Ramos, Ana Laura y Speranza, Melina Vanesa (2013). *Construcción del conocimiento profesional de psicólogos y profesores de psicología en sistemas de actividad: desafíos y dilemas del aprendizaje situado en comunidades de práctica*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/450>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/Ufv>

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>.

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE PSICÓLOGOS Y PROFESORES DE PSICOLOGÍA EN SISTEMAS DE ACTIVIDAD: DESAFÍOS Y DILEMAS DEL APRENDIZAJE SITUADO EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Muñoz Cancela, Cecilia; Llorens, Mariela; Monzon, Tatiana; Ramos, Ana Laura; Speranza, Melina Vanesa

UBACyT, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Se analizaron Modelos Mentales Situados de Intervención de egresados del profesorado de Psicología de la UBA en Sistemas de Actividad para el análisis y resolución de problemas e intervención profesional y se ponderaron indicadores que permitan caracterizar la construcción rol profesional en el marco de la interacción en sistemas de actividad, en vistas a la conformación de una red de acompañamiento a la profesionalización. Se aplicó el Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Intervención Profesional en una muestra intencional de 11 Egresados del Profesorado universitario de Psicología de la UBA. Los datos fueron recogidos entre 2012 y 2013. Para el análisis se utilizó la Matriz para Análisis de los datos (Erausquin y Basualdo, 2005), ponderando ejes 3 y 7 de la dimensión Situación Problema; y ejes 3, 5 y 8 de la dimensión Intervención Profesional. Se observó una tendencia al corrimiento de la figura del psicólogo-profesor hacia roles alternativos al pedagógico. Por último, surgieron referencias a las tensiones de la inserción profesional entre lo clínico y lo educativo y sobre el valor de lo vincular como facilitador u obstáculo de la práctica profesional.

Palabras clave

Modelos mentales, Profesorado en Psicología, Profesionalización

Abstract

BUILDING PROFESSIONAL KNOWLEDGE FOR PSYCHOLOGIST AND PSYCHOLOGY'S PROFESSORS IN ACTIVITY SYSTEMS: SITUATED APPRENTICESHIP'S CHALLENGES AND DILEMMAS IN COMUNITY OF PRACTICE

This paper analyzes Situated Mental Models of Intervention of UBA Teaching Psychology graduates in Activity systems for the analysis and problems resolution and professional intervention to compare indicators that allow to define the construction of professional role in the scenario of the interaction in activity systems so as to conform a net of accompaniment to the accompaniment professionalization. It was applied the Questionary about Situation-Problem of Professional Intervention in an intentional sample, integrated by 11 UBA Psychology Teaching Graduates. The data was collected between 2012 and 2013 and for the analysis of those it was used the data analysis matrix (Erausquin and Basualdo, 2005). Axis 3 and 7 of the Situation-Problem dimension and the axis 3,5 and 8 of the Professional-Intervention dimension were compared. In this sample, it was observed a slipping of the teacher- psychologist figure

towards alternative roles than pedagogic. Finally, there was some references about the tension between the clinical or educative professional insertion and the value of the bond as an element capable of turning harder or easier the professional practice.

Key words

Mental models, Faculty in psychology, Professionalization

Marco Teórico

Esta investigación se enmarca dentro marco de la teoría Sociohistórico- Cultural. Dicho enfoque permite articular la experiencia de la cognición en la práctica en el contexto de una trama de relaciones. Esta perspectiva re sitúa el *aprendizaje y la enseñanza* con relación al *contexto*, ya que el conocimiento siempre se transforma al ser usado por personas en una determinada situación (Lave, 1991). El enfoque de la *acción mediada* y la distinción entre *dominio* y *apropiación participativa* de instrumentos o artefactos, permite dar cuenta de la *implicación* en la práctica de los *Profesores de Psicología*, sin ignorar la resistencia y el conflicto inherente a la diversidad heterogénea de sujetos y contextos. Siguiendo la línea que propone Rodrigo (1993,1994, 1999), los *modelos mentales situacionales* acerca de las situaciones problemas de intervención profesional en contexto, constituyen una *unidad de análisis* compleja y multidimensional, en la perspectiva *sistémica, dialéctica y genética* inspirada en el pensamiento de Lev Vigotsky (Vigotsky, 1934, Castorina y Baquero, 2005). Sus componentes son recíprocamente constitutivos e inseparables, con interacciones y relaciones recíprocas, funcionamiento distribuido y conflictos y tensiones que promueven *giros* de significados y sentidos (Erausquin y otros, 2004), a través de procesos de internalización y externalización (Engeström, 2001) que conforman la *identidad profesional*. Este estudio trasciende las unidades de análisis centradas en el individuo, para abarcar procesos de enseñanza y aprendizaje sociales y personales, que incluyen la identificación, la resistencia y la transformación con relación a los modelos transmitidos. En su *proceso de profesionalización*, Psicólogos y Profesores desarrollan *dominio* y *apropiación* (Wertsch, 1999) de instrumentos, en *comunidades de práctica* con *ayudas estratégicas* en *acompañamiento y tutorías* para análisis y resolución de problemas. Ello implica procesos de *participación guiada* y dispositivos específicos de aprendizaje en contexto de prácticas culturales (Rogoff, 1997), que desembocan

en la creación de competencias, generales y específicas, para la actividad profesional en diferentes escenarios. Dicho dispositivo de tutorías 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 multitríadicas 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. La inter-agencialidad, en contextos de descubrimiento, práctica y crítica, produce *expansión* del aprendizaje más allá del encapsulamiento. Se distinguen *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. No se cuestionan el guión, las tradiciones y/o las reglas. En la *comunicación reflexiva*, los actores reconceptualizan su propia organización e interacción. Problematizan objetos, guión e interacción en la *reflexión sobre la acción*, mientras que en las estructuras de coordinación y cooperación, *la reflexión es en la acción* (Schon, 1992). 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).

En nuestro contexto, Davini y Alliaud (2003) sostienen que el análisis de la formación 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 resignificación y reestructuración del rol a lo largo de la vida profesional. Según las autoras, los momentos iniciales son cruciales, porque allí los docentes aprenden a enseñar enseñando, resignifican su propia biografía escolar, y a la vez construyen estrategias cognitivas, actitudinales, pedagógicas que resultan decisivas en su trayectoria futura. En contextos de actividad profesional, se requiere diseño, implementación y evaluación de *dispositivos de aprendizaje experiencial* para la *reflexión en y sobre la práctica* (Schön, 1998)

Metodología: El principal instrumento utilizado es el *Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Intervención Profesional adaptación para el ámbito educativo para indagar sobre Modelos mentales de egresados del profesorado universitario de Psicología para la intervención profesional sobre problemas situados en sistemas de actividad*. Para la interpretación de la información ofrecida por la narrativa construida por los Profesores de Psicología, se usó la *Matriz para Análisis* de los datos (Erausquin y Basualdo, 2005) que está conformada por las cuatro *dimensiones* (categorías) de la unidad de análisis: *a.* situación problema en contexto de intervención; *b.* intervención profesional del profesor de Psicología y otros profesionales; *c.* herramientas utilizadas en la intervención; *d.* resultados de la intervención y atribución de causas (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. La muestra es intencional, en esta recorte participaron 11 *Egresados del Profesorado universitario de Psicología* de la UBA, recogidos entre Noviembre de 2012 y Mayo de 2013, que ejercen la profesión en Ciudad y Provin-

cia de Buenos Aires. Dicho *Cuestionario* que está conformado por: *a.* información sobre datos personales del sujeto: sexo; edad; sobre su formación académica y trayectoria laboral; aspectos individuales y contextuales; *b.* preguntas cuya estructura interna contienen las cuatro dimensiones coincidentes con la unidad de análisis. Si bien en este trabajo privilegia el análisis cualitativo los ejes de la Matriz serán tomados como ordenadores de los puntos privilegiados para la indagación. En este sentido, a partir del material se ponderará el Eje 3 (De la inespecificidad a la especificidad de la disciplina y su articulación con otras en el planteo del problema) de la Dimensión Situación Problema; y el Eje 3 (Uno o varios agentes en la intervención), el Eje 5 (Acciones de intervención sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales) y el Eje 8 (Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención) de la Dimensión Intervención Profesional, en función de caracterizar perfiles de intervención para su posterior trabajo en redes de acompañamiento a la profesionalización; y analizar la implicación del relator y relacionarla con la posibilidad de conformación de red.

Análisis Cualitativo General

En este trabajo nos interesa destacar cuales han sido los puntos más relevantes, las tendencias que se observan en esta muestra de egresados del profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, a la hora de responder los cuestionarios mencionando una situación problemática de su práctica docente, así como también las intervenciones realizadas en función de dicha situación. En algunos de los cuestionarios, la única situación problema que se recorta está relacionada con la **inserción laboral** de los egresados en el sistema educativo. Tal es el caso de uno de los egresados que ante la consigna *“Describe y explique una situación problema que usted haya abordado como profesor”* responde *“Considero una cuestión compleja la inserción en el ámbito público de la educación”*. De la muestra se deduce que hay una fuerte tendencia en los egresados a destacar la importancia que tiene la **interacción entre el docente y un alumno o entre el docente y el grupo clase**. Es así como en muchos de los casos se puede ver que eligen una situación problema en la que aparece la relación docente- alumno/s, puntualizando lo relacional del vínculo pero con poca relevancia en la cuestión pedagógica. Estos docentes desarrollan dinámicas de participación que contribuyen a potenciar el feed-back más que la evaluación tradicional en el proceso de enseñanza en las aulas escolares. Aparece un compromiso con la atención a la persona, a la vez que se halla escaso compromiso con el conocimiento escolar. En los cuestionarios aparece una situación problema en la que un alumno se acerca a negociar una nota y la docente interpreta que éste quiere pagarle para que le suba la puntuación. Otro de los casos lo presenta una docente que se desempeñaba como suplente, a la cual un alumno le contesta mal y ella le sugiere reflexionar acerca de lo ocurrido. Otra de las docentes decide seleccionar una situación en la que un alumno le “confiesa” que roba. Si bien esta cuestión tiene como escenario lo escolar, la docente resalta el buen vínculo con el alumno y la confianza que éste tenía con ella como lo que le permite resolver dicha situación. Por otro lado, pero no sin relación con lo antes dicho, nos interesa destacar cuales han sido **las diferentes posiciones que presentaron los entrevistados en relación a la construcción de su rol profesional**. En la mayoría de los entrevistados se observa que presentan alguna situación problema vinculada a lo pedagógico pero en la que se ubican y responden a ella desde otro lugar, desde un rol diferente al que se les está solicitando en la pregunta, es decir sin ubicarse en el rol propio de un docente. Dichos egresados asumen una posición terapéutica o

incluso toman un lugar de asesores institucionales en sus intervenciones, producto del no reconocimiento y posterior posicionamiento en el rol que se debe asumir. Ante la pregunta acerca de las herramientas utilizadas al intervenir como Profesor de Psicología, un docente responde: *“Un contacto que tengo en el Ministerio del Trabajo”*. Ante la misma pregunta otro profesor contesta: *“No considero haber utilizado herramientas propias del campo profesional del Profesor de Psicología porque el objetivo mismo de la intervención no se inscribía nítidamente en ese campo”*. Este mismo actor presenta un problema muy pertinente al rol del profesor pero cuando intenta abordarlo, se ve realizando una serie de intervenciones terapéuticas que lo llevan a ubicarse en otro lugar. Es así como dicho docente termina desempeñándose como psicólogo en el gabinete escolar. No obstante, en este cuestionario se observa una reflexión sobre su propia práctica a posteriori de su intervención: *“este mismo año voy a proponer otro tipo de intervención”*, afirma. Perrenoud (2004) conceptualiza la construcción y desarrollo de competencias para la enseñanza en la formación continua de los docentes como clave de su profesionalización. La práctica reflexiva es concebida en relación a la complejidad del fenómeno educativo como implicación crítica de los educadores en los desafíos y responsabilidad de la enseñanza. Entendemos al Proceso de Construcción del Rol Profesional como un proceso dinámico, rico en reestructuraciones, que admite progresos, retrocesos y giros. Es así como el rol docente no se construye de una vez y para siempre sino que presenta ciertos movimientos que lo llevan a intervenir desde diferentes posiciones. Tomamos los aportes de María José Rodrigo (1999) y afirmamos que el cambio conceptual ya no es solamente conceptual ni cognitivo, se articula con desarrollos emocionales e identitarios de sujetos situados en contexto. Los cambios no son reestructuraciones globales de estructuras cognitivas, sino enriquecimientos que no reemplazan ni sustituyen lo conformado previamente; desarrollan la flexibilidad para el uso apropiado de modelos de situación y guiones de acción en una heterogeneidad social y personal de alternativas no jerárquicas. Es necesario que los profesores de psicología puedan construir competencias que dibujen diferentes perspectivas de su especificidad en el ámbito de la enseñanza y lo diferencien de otras funciones del psicólogo en el área educativa. El saber psicológico está presente “en acto” en la intervención educativa que reflejan los modelos mentales de los “profesores de Psicología”. Está presente en su “escucha”, en su modo de abrir espacios para la habilitación y acogida de sujetos, en sus competencias para atender a una dinámica grupal inter-subjetiva en el aula. Pero parece ser un saber que se aprehende por “identificación”, lo que lo ubica en un plano tácito, inconsciente, implícito, diferente de la toma de conciencia, objetivación, reconstrucción de la producción histórica del saber y anticipación de su aplicación a la resolución de problemas genuinos en el proyecto de desarrollo de los sujetos.

Como fue mencionado en el *Anuario XV de Investigaciones de Psicología* (Erausquin et al. 2008), Fenstermacher y Soltis (1999) presentaron tres enfoques de la enseñanza a través de tres figuras prototípicas del profesor: la del ejecutivo, la del terapeuta y la del liberador. La figura del Profesor de Psicología que dibujan los modelos mentales de este grupo de entrevistados se vincula, más que a ninguna otra, a la figura del terapeuta o cultivador del otro como sujeto en crecimiento y auto-realización. El conocimiento de la disciplina parece desdibujarse, incluso en su potencialidad de transformación liberadora de los sujetos de la educación. Esta tendencia que ya se presentaba en los profesores en formación entrevistados por aquel año, parece repetirse en los egresados de ésta muestra. Otra de las inclinaciones que resultan relevantes en los cuestiona-

rios administrados, y que da cuenta del proceso de construcción del rol profesional de los docentes, es la adjudicación de un cierto **valor al rol profesional de psicólogo por sobre el pedagógico**. Se puede ver como los egresados eligen recortar situaciones en las que su especificidad está relacionada con problemas emocionales o de convivencia, en su gran mayoría. Hay una predisposición a pensar que un docente es alguien que sabe mucho sobre un tema determinado pero se hace poco énfasis en la adquisición de las herramientas pedagógicas que permiten construir dicho rol. Hecho que resulta muy llamativo dado que estamos tomando una muestra de egresados del profesorado de psicología, profesionales que han pasado por el proceso de enseñanza y formación. Uno de los egresados destacaba que sus intervenciones fueron realizadas desde un rol más académico que desde un rol pedagógico: *“No desempeñarse en el ámbito clínico conlleva una pérdida para la identidad profesional, acaso por no cumplir con las expectativas del entorno social inmediato”*. Se pudo ver que algunos de los docentes no podían dar cuenta de una situación problemática propia del ámbito pedagógico, en la que se ubiquen como agentes psicoeducativos y no como terapeutas, pese a estar desempeñándose en un rol pertinente a la pedagogía. Es decir que no recortan objetos de análisis e intervención relacionados con lo educativo. Se puede estar ejerciendo dicho rol sin tener un cargo en la docencia. Tal es el caso de una de las egresadas que trabajaba como terapeuta en un hospital y daba capacitaciones a otros profesionales, pero no podía reconocer que eso que hacía estaba fuertemente vinculado con la asunción de un rol docente y sus intervenciones giraron en torno a esta cuestión. La minoría de los egresados entrevistados pudo dar cuenta de una **situación problema pertinente a lo académico en la que la intervención realizada sea pedagógica**, asumiendo el rol profesional de un profesor de psicología. Solo unos pocos pudieron intervenir desde el rol docente sin quedar atrapados en acciones más ligadas a un rol clínico. Una docente afirma en relación a la situación problema: *“Tuvo que ver con los dichos de un alumno hacia otro tratándolo de ‘mogólico’. Propuse que se formara un grupo al cual le interesara investigar acerca de la palabra”*. Otra de las docentes contestaba que la situación problema era *“la dificultad de los alumnos para estar al día o leer los textos que solicito que lean. Cada año intento que los mismos sean de buena calidad y a la vez breves, para ver si de este modo, logro mi propuesta”*, y destaca como uno de los elementos más significativos la *“dificultad para motivarlos para que lean”*.

Inter-agencialidad. En la mayoría de los casos, la agencialidad de la intervención es del docente de modo unilateral. Algunas de las respuestas a la pregunta sobre *quiénes decidieron la intervención* fueron: “yo”, “yo personalmente”. Además, la mayoría de estas intervenciones unilaterales se dan, tanto en aquellos casos en los que encontramos una *especificidad del problema en relación a la intervención de un profesor (Dimensión 1 - Eje 3.2)*, como así también en casos de *especificidad del problema con relación a la intervención de un profesor de Psicología en un determinado campo de conocimiento y actuación profesional de la enseñanza de la disciplina. (Dimensión 1 - Eje 3.3)*. Dimensión 1 - Eje 3.2: *“Un alumno tiene una contestación fuera de lugar (...) calláte si no sabés, vos sos la suplente. Fue retirado del curso y fuera del aula se le explicó que no era la manera de contestar, ése no era el trato que recibía y siendo suplente era la docente a cargo del curso (...) los alumnos tenían que entender el límite y el trato conmigo”*. Así, interviene “sobre la manera de dirigirse a los otros en un alumno en particular”. Dimensión 1 - Eje 3.3: *“Una situación que he tenido que enfrentar y que continúo enfrentan-*

do es la dificultad de los alumnos para estar al día o leer los textos que solicito que lean.” En este caso la docente actúa por su cuenta: “*me propuse y me propongo intervenir realizando lecturas comparadas, respondiendo preguntas incluidas en juegos, presentando situaciones problemáticas que pueden ser respondidas empleando los textos*”. Dimensión 1 - Eje 3.3 : “*una situación que se produjo en el aula tuvo que ver con los dichos de un alumno hacia otro, tratándolo de mogólico. Ante esta situación propuse que se formara un grupo al cual le interesara investigar acerca de la palabra mogólico. (...) La intervención fue solo de parte mía ya que se desarrolló en el aula, en el transcurso de la clase*”

Como observamos en cada uno de estos ejemplos, la intervención no se lleva a cabo con colaboración de otros agentes. Por otro lado, en aquellos casos en los que aparecen ciertos rasgos de inter-agencialidad, se trata de situaciones que los convocan en su rol de psicólogos escolares, clínicos o asesores u otros, coincidiendo por tanto, en la mayoría de los casos, con el recorte de situaciones que denotan una *inespecificidad del problema en relación a la intervención de un profesor*. (Dimensión 1 - Eje 3.1). Dimensión 1 - Eje 3.1: “*Ocurrió en un caso en que se detectó problemas en el desarrollo de un niño y se requirió un trabajo interdisciplinario para poder realizar un diagnóstico diferencial y poder encauzar el trabajo en la sala y la puesta en marcha de un tratamiento individual del niño, todo acordado con la familia*”. En este caso se consideran colaboradores: “*médica pediatra, psicopedagoga, docentes, especialistas en crecimiento y desarrollo*”. Y se plantea “*un trabajo coordinado con diferentes profesionales*”. Sólo en este tipo de casos aparecería la consulta a otras instancias o participación de otros agentes en la decisión, diseño y definición de la intervención. De todas maneras, el nivel de inter-agencialidad logrado, apenas alcanzaría la *coordinación*, ya que los actores desempeñan papeles prescritos con objetivos diferentes y el guión unifica la actividad. Sin embargo, en un cuestionario aparece cierto anhelo de *cooperación*, en la que los actores se centrarían en un problema compartido para intentar en el marco del guión conceptualizar y resolver problemas de maneras negociadas y acordadas. (Engestrom, 2001): “*hubiese sido interesante proponer a la docente y a todos los docentes que forman parte del trayecto de práctica la planificación conjunta y coordinada en las materias que lo conforman*”. No obstante, este mismo docente interviene sobre los alumnos, el coordinador y la docente, pero en forma sucesiva, no simultánea. En otro caso se plantea la necesidad de establecer una *comunicación reflexiva*, en la que los actores reconceptualizan su propia organización e interacción: “*Distinto hubiera sido un trabajo conjunto en el que docentes y estudiantes pudiéramos haber reflexionado críticamente acerca de la evaluación en el nivel...*” Se plantea la importancia de problematizar objetos, guión e interacción en una reflexión sobre la acción, mientras que en las estructuras de coordinación y cooperación, la reflexión es en la acción. Reflejo de esto es el comentario de otra docente en cuanto a atribución de resultados de su intervención: “*El resultado positivo creo que fue mi rápida respuesta (...) De todos modos lo pude pensar después y no antes de hacerlo.*”

Sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales. En relación a la intervención profesional del profesor de psicología, se observó una tendencia de acción sobre los polos individual e institucional exclusivamente. En algunos cuestionarios, las intervenciones recaen sobre el alumno individual, ya se trate de una situación de la práctica docente: “*Retirar al alumno del aula para conversar privadamente*” “*fue [una intervención] directa sobre el alumno*” o de tipo terapéutico-asistencial: “*el dispositivo terminó siendo de deriva-*

ción de alumnos con los cuales los profesores no sabían literalmente qué hacer”. Sólo en dos cuestionarios aparece la intervención sobre la trama vincular que constituye el grupo-clase. Un ejemplo de este tipo de intervención es la situación del alumno que trata de mogólico a otro. A partir de la cual la docente propuso que “*se formara un grupo al cual le interesara investigar acerca de la palabra mogólico. En ese grupo se integró el chico que profirió esta palabra (...) El grupo de alumnos trajo unas clases después un afiche con la palabra Síndrome de Down, lo presentaron en clase*”

Implicación. Respecto de la valoración y distancia del relator con el agente y la intervención, hallamos una tendencia a responder mayoritariamente, por una parte, con distancia y objetividad (Dimensión 2 - Eje 8.4) y por otra, desde una sobre-implicación/confusión con la actuación del Profesor de Psicología (Dimensión 2 - Eje 8.3.b). Dimensión 2 - Eje 8.4: “*En principio el reclamo llegó a mí debido a que los alumnos me conocían por haber sido su profesor en el curso de ingreso. Traté de calmar un poco los ánimos y dar curso a la petición, sugiriendo que eleven una nota al coordinador del trayecto de formación general y a través de éste al rector y al consejo consultivo de la institución. El hecho de haber dado curso a la petición a través de un escrito generó cierta calma en espera de cambios*”. Dimensión 2 - Eje 8.3.b: “*(...) respondí a dos docentes en formación que en ese día y ese horario no podía concurrir a realizar la observación de sus prácticas, lo que generó malestar. Fui rotundo con la respuesta. No podía entender que no entendiesen la premisa que si no tenía yo disponibilidad horaria, tampoco podía el docente a cargo, no había prácticas, es probable que mis gestos lo dijese todo, hasta el malestar que me causaba la situación*”. Sólo en uno de los casos se alcanza implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación del Profesor de Psicología y apertura a posibles alternativas. “*Me costó mucho recortar una problemática que específicamente fuera del campo profesional del profesor de psicología*” “*Mi objetivo era brindar un espacio para que, fuera del ámbito del aula, los alumnos que así lo requirieran pudieran reflexionar acerca del desarrollo de su carrera, para que, con mi asistencia y eventualmente en compañía de alguno o algunos de sus profesores, pudieran recibir orientación y tomar las decisiones que permitieran destrabar los obstáculos que hubieran podido identificar*”. “*El resultado fue exiguo. Aún no ha habido una evaluación institucional del mismo, pero este mismo año voy a proponer otro tipo de intervención.*”

Conclusiones. A partir de esta pequeña muestra podemos recortar que los egresados hacen hincapié en la problemática vincular, en la comunicación entre las dos partes que comparten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir que, el buen o mal vínculo con los alumnos parece ser un tema de relevancia en los egresados entrevistados a la hora de seleccionar una problemática propia de los docentes, vínculos a los que les adjudica la capacidad de dificultar o facilitar su práctica profesional. Es importante destacar, sin embargo, que en la mayoría de los casos los actores no dan cuenta de una situación problema propias de un Profesor de Psicología en ejercicio en relación a su rol y funciones, pese a estar efectivamente insertos en dichas funciones pedagógicas. En su lugar de forma significativa insiste una tendencia al corrimiento de la figura del psicólogo-profesor de psicología a roles vinculados a lo psicoterapéutico individual, asesoramiento institucional e inclusive, asistencia social llegando hasta cierto encapsulamiento del actor psicoeducativo en el gabinete, con la mirada puesta en el individuo y su problema y una escasa interactividad con otros actores. En

este sentido es destacable que no aparece ninguna respuesta que dé cuenta del horizonte esperado en relación a la interagencialidad, esto es, la actuación del profesor de psicología (desde el rol docente) y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención, tratándose el mismo de una no estrictamente pedagógica. Por último, en la mitad de la muestra aparecen referencia a las tensiones de la inserción profesional entre lo clínico y lo educativo rescatando dificultades en un campo y el otro en relación a los trayectos formativos particulares.

Lineas Futuras

Teniendo en cuenta lo dicho en el apartado anterior y en gran medida, los resultados de relevamientos anteriores (Erausquin et al., 2007a, 2007b, 2008, 2009) el equipo de investigación ha definido modalidades nuevas de vinculación con los sujetos protagonistas de la indagación, es decir, Psicólogos egresados del Profesorado de Psicología. En primer lugar, ya comenzado el año anterior, (tanto en dispositivos de taller como en grupos focales) se están implementado encuentros grupales que posibilitan la interacción entre colegas y generan un espacio de reflexión conjunta donde se suman experiencias, perspectivas y expectativas.

En esta misma línea la propuesta del armado de una Red de Profesores de Psicología avanza y deslocaliza esta propuesta. Dicha red funcionará como un lugar donde las estrategias, preguntas y dificultades en la apropiación del rol pueden ponerse a trabajar para no quedar como una cuestión individual, encapsulada. Esta propuesta de trabajo colaborativo para graduados del profesorado de psicología parte del entendimiento de que el conocimiento se construye con otros, y que los giros en la construcción del rol profesional se ven favorecidos a partir de la co-construcción conjunta de alternativas; desde múltiples perspectivas de abordaje posible. En este espacio, que tendrá una dimensión grupal y presencial, se propondrá una dinámica de construcción conjunta y abordaje comunitario de las dificultades en el proceso, siempre inacabado y sujeto a mejoras y re significaciones, de la construcción del rol profesional del profesor/a de psicología.

BIBLIOGRAFIA

Castorina A., Baquero R. (2005) Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Amorrortu Ediciones

Davini, M.C. (coord.), Andrea Alliaud; Lea F. Vezub (2003) De Aprendices a Maestros. Enseñar y aprender a enseñar, Buenos Aires:Ed. Papers,

Engeström, Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol. 1, 243-259.

Engeström, Y. (2001a) "Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica", en Chaiklin S. y Lave J. (comps) *Estudiar las practicas*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

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

Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., Btsh, E., Bollasina, V. (2003) "La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones". Anuario X de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, p.81-90.

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. (2007a) "Modelos de Intervención Psicoeducativa: Sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa". Centro de Estudiantes de la Facultad de Psicología de UBA y Facultad de Psicología UNLP. Publicación Posgrado Psicología UBA. Cátedra II de Psicología Educativa de la Licenciatura en Psicología.

Erausquin, C., Basualdo, M.E. (2007b) "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., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., Meschman, C. (2008a) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva socio-cultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología" Anuario XV de Investigaciones en Psicología Año 2007. Publicado 2008. ISSN.0329 5885. pp. 89-107.

Erausquin, C., Lerman, G. (2008b) "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 del Mercosur. Revista con Referato ISSN 1667-6750. p. 233-235.

Erausquin, C., Capelari, M. (2009a) "Configuraciones del rol del tutor en el primer ciclo de la universidad argentina desde la perspectiva de los enfoques socio-culturales: experiencias situadas en contexto como tramas de significados y sistemas de actividad". *Revista Investigaciones en Psicología*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Año 14, N° 2, 2009. Revista con Referato. ISSN 0329-5893. Publicado en noviembre de 2009. pp.47-71

Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Meschman, C., Ortega, G. (2009b) "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.

Erausquin, C., López, A., Denegri, A., Dome, C., Confeggi, X., Villanueva, G. (2009c) "La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que "son parte" y "tomar parte" en la experiencia educativa". Presentado en IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales sociales, Psicología y Comunidad", Mar del Plata, 3, 4 y 5 de diciembre de 2009. Facultad de Psicología UNMdP. Publicado abstract en Libro de Resúmenes. Publicado Trabajo Completo en ISBN 978-987-544-335-5

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999) *Enfoques de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.

Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós: Cambridge University Press.

Perrenoud, Ph. (1999), *La formación de los docentes en el siglo XXI*, en *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523. En http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.rtf consultado el 22/05/2002.

Perrenoud, Ph. (2004) *Construir competencias desde la escuela*. Sáez Editor. Chile.

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

Rodrigo, M.J. (1994) "Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo (ed.) Contexto y desarrollo social. Madrid: Síntesis.

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.

Vygotski, L. (1934) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Grijalbo. 1988

Vygotsky, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, México: Grijalbo. Trad. De Mind in Society: the development of higher psychological processes. Cambridge, M: Harvard University Press.

Wertsch, J. (1999) La mente en acción. Buenos Aires: AIQUE.