

# La formación profesional académica en la Universidad y la actuación profesional del Psicólogo en distintos contextos de intervención: una unidad de análisis compleja.

Garau A. y Erausquin C.

Cita:

Garau A. y Erausquin C. (2013). *La formación profesional académica en la Universidad y la actuación profesional del Psicólogo en distintos contextos de intervención: una unidad de análisis compleja*. *Investigaciones en Psicología*, 18, 23-46.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/309>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/Y2p>



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>.*

# LA FORMACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL EN LA UNIVERSIDAD Y LA ACTUACIÓN PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO EN DISTINTOS CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN: UNA UNIDAD DE ANÁLISIS COMPLEJA.

**Autores:** Andrea Garau y Cristina Erausquin. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. UBACYT 2012-2015, dirigido por Mgr.Erausquin. E-mail: cristinaerausquin@yahoo.com.ar

## RESUMEN

Estudiar el proceso de formación profesional conlleva la consideración del contexto socio cultural en el que se desarrolla, su multidimensionalidad y sus aristas problemáticas, así como el impacto que diferentes requerimientos ejercen sobre los programas formativos que imparte la Universidad. La Psicología constituye una disciplina y una profesión que presenta problemas específicos conforme su desarrollo histórico y su particular proceso de consolidación en nuestro país. El relevamiento de demandas sociales sobre la actuación profesional de los psicólogos, en base al análisis de expectativas poblacionales sobre el perfil, permite especificar posibles fortalezas y aspectos críticos de la intervención del psicólogo en los campos clínico, educacional, laboral y jurídico. La investigación en curso explora relaciones entre las dimensiones nodales de la profesionalización requeridas para satisfacer demandas sociales en los distintos campos y las propuestas curriculares que se ofrecen para la formación de grado de psicólogos en tres universidades, a través de un conjunto de indicadores curriculares considerados clave. Es de particular interés, en el presente estudio, situar *la formación académico- profesional en la universidad y la actuación profesional de los psicólogos en distintos contextos* conformando una unidad de análisis compleja en términos de la interrelación entre diferentes *sistemas de actividad*. **Palabras clave:** formación profesional, psicólogos, demandas, unidad de análisis.

# **ACADEMIC-PROFESSIONAL MODELLING AT UNIVERSITY AND THE PSYCHOLOGIST PROFESSIONAL PERFORMANCE IN DIFFERENT CONTEXTS OF ACTIVITY: A COMPLEX UNIT OF ANALYSIS.**

## **ABSTRACT**

Studying the process of professional modeling involves the regarding of the socio-cultural context in which that process takes place, its different dimensions and its problematic aspects, as well as the impact that different demands have on the educational programs developed at University. Psychology constitutes a scientific discipline and a profession that presents specific problems according to its historic development and its particular process of consolidation in our country. The gathering of social demands on professional performance of the psychologists, based on the analysis of people expectations of their profile, allows to specify possible strengths and critical aspects of psychologists intervention in Clinic, Educational, Work and Justice fields. The research focuses on different relations between the nodal dimensions of the process of becoming professional that would satisfy the social demands in different fields and the curricula proposals offered for the Undergraduate Courses in three universities, through a whole of curriculum indicators regarded key issues. It's of a particular interest, in current study, to situate the academic-professional modeling at University and the professional performance of psychologists in different contexts forming one complex unit of analysis, in terms of the inter-relationship between different activity systems.

**Keywords:** academic-professional modeling, psychologists, demands, unit of analysis.

**1-Introducción.- La construcción de conocimiento profesional en el campo de la Psicología: demandas sociales y contexto de formación universitaria.**

Analizar el proceso de formación profesional implica atender el contexto socio cultural en el que se desarrolla, en sus múltiples dimensiones, así como el impacto que éstas ejercen sobre los programas formativos de la Universidad. El curriculum universitario en tanto construcción histórica

y social no queda al margen de las vicisitudes de un escenario complejo que interpela a la universidad en sus funciones tradicionales: la producción de conocimiento y la formación profesional a través de la transmisión de saberes especializados. La necesidad de acercar las universidades a las demandas sociales y a los patrones internacionales de calidad formulados para la educación superior, conduce a la revisión de sus estructuras formativas y a la ponderación de la pertinencia de cambios curriculares. Si se dimensiona el propósito del tramo de formación superior en términos de desarrollo de un perfil profesional, se entiende que al graduado del nivel se le demandan “conocimientos en acción”, amplios, flexibles y viabilizados a través de habilidades de pensamiento de nivel superior (Resnik et al., 1997).

El sistema universitario atraviesa, con distinto grado de avance en Europa y en América, un proceso de autoevaluación y transformación sustantivo. Las propuestas curriculares tienen que dar respuesta a una formación académico profesional conforme las necesidades de un entorno complejo y en constante cambio, al tiempo que se propende a la incorporación del alumno al código cultural propio de un campo de conocimiento conforme a estándares de calidad académica. En este escenario, resulta de interés focalizar la indagación en la formación universitaria en el campo de la Psicología en Argentina, analizando las perspectivas en la construcción de conocimiento profesional del Psicólogo de cara a las exigencias socio contextuales actuales. Roe (2003) establece que existen escasos trabajos dedicados al estudio de la formación profesional del psicólogo y a la naturaleza del contenido curricular demandado para su formación para la profesión (Peterson et al, 1992). Labarrere Sarduy y otros (2003) destacan cuatro áreas de problemas presentes en la formación de los psicólogos en la región: a) Los psicólogos en formación construyen una imagen fragmentaria de la profesión, la cual no facilita la orientación a lo largo del recorrido curricular; b) La vida en las instituciones formativas continúa separada - y demorada - con respecto al movimiento de la profesión en los distintos espacios de la actividad del psicólogo; c) La participación de los estudiantes en actividades de

carácter profesional es deficiente; d) Las actividades específicas de formación, al interior de cátedras y materias, no se conectan eficientemente con el rol del psicólogo. Estos autores conciben a la profesionalización en términos de núcleo del proceso formativo- en el que se ven comprometidos los psicólogos y los otros profesionales -, que conjuga el desarrollo de las competencias para el ejercicio de una praxis determinada, con conocimientos de diferente tipo, así como la conciencia de su empleo oportuno y apropiado, con la autonomía, responsabilidad y el compromiso para desarrollar las tareas propias de la profesión en un período o momento histórico determinado.

En nuestro país la Res 343/09 M.E. Educación Superior define claramente los alcances del título en términos de las *actividades profesionales reservadas a los títulos* de licenciado en psicología y psicólogo. Se definen actividades profesionales específicas, que expresan saberes complejos ligados a desempeños contextualizados en la resolución de situaciones y problemas propios del campo de intervención. Surgen interrogantes cuando se analizan los dispositivos formativos que se entienden necesarios para favorecer la construcción de ese saber calificado. La indagación de las demandas sociales sobre el título constituye, entre otros, un punto de interés en ese sentido, y favorece la puesta en diálogo entre los saberes del graduado y las expectativas de la comunidad local. En particular en Buenos Aires se destaca la elevada proporción de psicólogos (500 cada cien mil habitantes) y se estima que cerca del 85%, se encontraría trabajando en el área clínica, en la que predomina la actividad psicoterapéutica, en especial de enfoque psicodinámico, conviviendo con sistémicos (Alonso; 2007). Alonso M. identificaba ya en el año 1997 una relación de 825 habitantes por cada psicólogo, ó 120 psicólogos cada 100.000 habitantes (Alonso, 1997). Distintos autores recomiendan contar con datos actualizados sobre la naturaleza de la tarea inherente al quehacer profesional (APA 1997; Peterson et al., 1997). Sin embargo el relevamiento de las necesidades de la comunidad, requisito preliminar del diseño curricular para delimitar los alcances de un campo profesional, no resulta preponderante en Argentina (Castro Solano, 2004).

Informes de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI) han resaltado la imagen social del psicólogo como un profesional con destrezas y competencias genéricas, primando la formación académica relacionada con la psicología clínica, en desmedro de otras orientaciones y especialidades. Courel & Talak (2001) afirman que las carreras de Psicología en el país se han desarrollado aisladas de los organismos y lugares donde se practica la psicología como profesión, con insuficiente entrenamiento en procedimientos de intervención profesional en los campos de trabajo. Ese distanciamiento entre dispositivos de formación y el campo de los problemas socio- profesionales incide sobre el perfil desarrollado. Erausquin (2006) expresa que la *profesionalización* demanda el ejercicio de la libertad y de la responsabilidad sobre los desempeños realizados, así como la capacidad para evaluar y enriquecer el saber, en función de la experiencia y las problemáticas a las que se enfrenta, en el marco de una metódica práctica reflexiva dinamizadora de los cambios necesarios. Destaca que los saberes profesionales no sólo poseen componentes declarativos y procedimentales, explícitos e implícitos, sino que incluyen verdaderos “habitus”, en términos de aquellos esquemas de pensamiento y decisión, generalmente inconscientes, que se manifiestan en la puesta en práctica de saberes en situaciones complejas (Bourdieu, 1990, citado en Erausquin, 2006).

Talak, Vezzetti y Pavesi (2008) entienden que todo abordaje de la Psicología y su campo debe atender a las perspectivas problemáticas en su triple dimensión: 1- la de la Psicología en términos de proyecto científico y disciplina de conocimiento; 2- la de la psicología como “tecnología” atento a los usos, prácticas, marcos institucionales y demandas sociales al interior de un campo de luchas de poder; y 3- la de los psicólogos como comunidad profesional, en tanto conjunto de especialistas que evidencian cierto monopolio sobre áreas de conocimiento, técnicas y ámbitos de aplicación. Analizar las particularidades de la construcción de conocimiento en el campo de la Psicología requiere atender al carácter problemático de su constitución como ciencia y como profesión. Rosa Rivero (2004) afirma que la psicología se encuentra en una encrucijada

interdisciplinar entre ciencias de corte natural y social, y que además como toda acción humana, debe plantearse cómo orientar su propio futuro a partir de “las opciones que tiene abiertas a cada momento, las que dependen tanto del desarrollo interno de la psicología misma, como de los desarrollos de otras disciplinas y de las demandas sociales por el trabajo aplicado” (p32).

En este marco, el saber profesional es conceptualizado como objeto complejo y multidimensionado. La indagación acerca de su desarrollo demanda el análisis de los sistemas de actividad - formativos y profesionales - en los que el mismo se despliega, así como su puesta en relación con las exigencias contextuales y poblacionales actuales. El propósito del presente estudio es describir y analizar las particularidades que presenta la *percepción social* de la actuación del psicólogo en los campos de intervención profesional clínico, educacional, laboral y jurídico, a través del relevamiento y categorización de las demandas sociales respecto del *perfil del graduado*. Se distingue el concepto de *demandas sociales* de lo que tradicionalmente se ha comprendido como “demandas del mercado”. No se trata de requerimientos de ciertas organizaciones empresariales de perfiles de competencias profesionales que resulten funcionales a los fines que sostienen sus dirigentes, que a la vez pueden detentar cierto poder para la generación de discursos y representaciones. La categoría *demandas sociales*, en cambio, la entendemos las autoras del trabajo vinculada a intentos aproximativos, pero sistemáticos y estratégicos, de aprehender la *percepción social de problemas y necesidades* que atraviesan la vida de las personas y las poblaciones en sus diferentes áreas, así como el modo como piensan que les resultaría útil y significativo que los ayudaran a resolverlos desde los diferentes campos profesionales. Incluye percepciones y representaciones conscientes e inconscientes de las personas que son objeto de las intervenciones profesionales y también de los profesionales, individualmente y en sus asociaciones, egresados, estudiantes y otros actores sociales involucrados. En el marco de la “crisis contemporánea de la legitimidad social de las profesiones”, que, según D. Schon (1998), refleja el agotamiento del “paradigma de la racionalidad técnica” del

positivismo moderno y el surgimiento, con el “profesional reflexivo” (Schon, 1998), de nuevos *contratos profesional-participante*. En el marco de *nuevos paradigmas del conocimiento y la acción profesionales*, se abren posibilidades de co-construcción colectiva y dialógica de herramientas, estrategias y recursos para la solución de los problemas, con la participación conjunta – no exenta de tensiones - de una diversidad de actores y una heterogeneidad de comunidades. Entendemos que los recaudos metodológicos vinculados con la selección de “informantes clave”, en este estudio, apuntan – aunque de modo necesariamente aproximativo - en esa dirección del relevamiento de *demandas sociales*. Se administraron Entrevistas en profundidad a Informantes clave, con anclaje en los distintos campos o áreas de intervención profesional del Psicólogo. Las áreas consideradas responden a campos de intervención socialmente significativos, consolidados y avalados por los estándares nacionales e internacionales en la formación del Psicólogo, legitimados en los alcances del título (Res.343/2009 ME de la República Argentina; Roe,2002, Europsy,2003). Se seleccionaron sujetos representativos de su grupo o cultura, que se entiende disponen de información acerca del tópico a indagar. El criterio de inclusión de los sujetos se basó en considerar de modo prioritario a profesionales con vasta experiencia, que desempeñan cargos de gestión y decisión en instituciones que requieren la intervención de psicólogos, en cada una de las áreas de intervención escogidas, con antecedentes en el cargo por un período superior a los (diez) 10 años. En función de profundizar la exploración de los requerimientos formativos que connota este saber profesional, se releva de qué manera se ven representadas dichas demandas sobre el perfil de formación del psicólogo en una muestra de Planes de Estudio de Psicología universitarios vigentes que se ofrecen en tres universidades nacionales del área metropolitana (dos de gestión estatal y una de gestión privada).

**2- Marco epistémico. Aportes Cognitivos y Socio culturales para el estudio del aprendizaje situado: Modelos Mentales y Sistemas de Actividad.**



El desarrollo del conocimiento profesional, en términos de bagaje de saberes multidimensionados transferibles y eficaces en la resolución de problemáticas propias de un campo de intervención, demanda no sólo la articulación teoría-práctica, sino la construcción de conocimiento comprensivo y el acceso a la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitan la acción. Los desarrollos producidos por la psicología cognitiva, conjuntamente con los aportes de la psicología cultural (Cole, 1999; Wertsch, 1999; Rogoff, 1997, Engeström, 1991, 2001) destacan la dimensión social y cultural de la mente, constituyendo un encuadre de interés para el abordaje del problema en estudio. La actividad cognitiva es comprendida a partir de las múltiples interrelaciones del sujeto con otros sujetos y herramientas en escenarios socio culturales en los que desarrolla su acción. En función del análisis de las particularidades del conocimiento que se pone en juego en instancias de resolución profesional, se enfocan *modelos mentales situacionales de intervención*, en tanto construcciones mediadas por artefactos, producidas a lo largo de procesos de participación de sujetos en comunidades de práctica de aprendices (Rogoff, 1997), que no pueden escindirse de los contextos socioculturales de producción. Erausquin (2009) afirma que “los modelos mentales de situación son construcciones apropiadas para el recorte, análisis y resolución de problemas de la práctica profesional” (p.116). En investigaciones realizadas por el equipo asociado al presente trabajo (Erausquin et al., 2010), se analizan Modelos Mentales construidos por “Psicólogos en formación” sobre la Acción Profesional en diferentes contextos, y los giros, en materia de cambios cognitivos y actitudinales, producidos a partir de experiencias formativas en Prácticas Profesionales, de Investigación y de Enseñanza en la Licenciatura y el Profesorado de Psicología de Universidad de Buenos Aires. El mismo equipo desarrolla actualmente el seguimiento y profundización de dicha indagación, relevando el proceso reelaborativo de dichos Modelos Mentales en Psicólogos egresados en los últimos cinco años, en su inserción y desempeño en diferentes contextos de actividad profesional. Asimismo, se enfocan las diferencias que en materia de apropiación y construcción de

conocimientos y competencias se relevan cuando la experiencia laboral de psicólogos se construye en comunidades de práctica y aprendizaje situado, con sistemas tutoriales de “ayudas a los que ayudan”, para conformar una cultura de análisis y resolución de problemas *en y entre* sistemas de actividad. A los fines del trabajo, los Modelos Mentales Situacionales (Rodrigo, 1994,1999) son entendidos como unidades dinámicas que reorganizan los esquemas de conocimiento y las teorías implícitas, en función de sentidos y finalidades de los sujetos conforme las demandas situacionales de la tarea. Se generan en la memoria a corto plazo y se modifican a partir de las vicisitudes de la actividad y/o de la negociación entre participantes en la resolución de la misma. Por su dependencia contextual y el valor del *conocimiento episódico* que generan, permiten dar respuesta a las demandas de escenarios específicos, locales (Rodrigo et al., 2001). Son representaciones fijadas culturalmente que organizan el significado global del conocimiento, de mayor flexibilidad y sensibilidad al contexto que otras construcciones. Conforme los cambios que emergen al interior de escenarios de participación, negociación y ajuste en los que se desarrollan las acciones, auspician procesos de razonamiento e interpretación de las situaciones en base a heurísticos. Son representaciones dinámicas y temporales, basadas en creencias y conocimiento previo sobre el mundo, activados por requerimientos de la situación, que dependen de las intenciones subjetivas de la persona respecto de la tarea que debe enfrentar (Rodrigo, 1994). La construcción de conocimiento a lo largo del trayecto de formación en un campo es entendido a partir de las relaciones entre personas, actividad y contexto en el entramado de una comunidad, siendo central la participación conjunta en una práctica cultural (Lave y Wenger, 1991, Wenger, 2001).

La noción de *profesión* refiere a una unidad estructural de la sociedad constituida a través de prácticas culturales ancladas en sistemas simbólicos de interacción social. Se trata de un tipo de práctica y saber especializados, emergentes al interior de sistemas culturales determinados, que definen y son regulados por medio de pautas y principios de acción, al tiempo que configuran un

universo narrativo y discursivo en torno de un conglomerado de herramientas, usos, prácticas. Fernandez Pérez (2001) afirma que si bien se suele priorizar la perspectiva que vincula a la profesión con las instituciones de educación superior responsables de su desarrollo, su significado se extiende más allá, dado que su crecimiento ha estado ligado en forma permanente a la evolución de las sociedades, lo que permite que sea considerada una institución dentro de la estructura social a la que pertenece. Toda profesión recibe influencias de los procesos de transformación y cambio que inciden sobre sus prácticas. A su vez el saber instituido es transmitido a través de prácticas formativas orientadas hacia fines determinados, que se replican y recrean según el devenir de los sistemas de interacción en los que surgen y se desarrollan. Al interior de esa comunidad de prácticas, el saber surge en procesos de apropiación participativa en contexto con otros sujetos más aventajados (Rogoff; 1997). Erausquin et al (2009; 2007, 2006; 2005) sostienen que los modelos mentales se construyen a través de procesos de *internalización* y *externalización* en los sistemas de actividad (Cole y Engestrom, 2001), en los que se presentan conflictos y tensiones capaces de promover efectos y giros de aprendizaje y de desarrollo en los participantes. La noción de *aprendizaje expansivo* (Engestrom, 1991) permite superar el *encapsulamiento* del aprendizaje escolar – y académico - a través de la inclusión de las interrelaciones entre textos de estudio y contextos de crítica, de descubrimiento y de aplicación de saberes, al interior de una práctica social.

En ese sentido, en acuerdo con estudios realizados por Erausquin (2004; Tesis publicada Flacso pp.17 ) “la unidad de análisis es “la persona-en acción-en contexto” (Lave, 1991), que junto con la noción de “acción mediada” – delimitada por Wertsch - y “sistemas de actividad” – recorte de Engestrom -, permiten articular la experiencia inmediata de la cognición en la práctica, con la trama de “orden constitutivo” del sistema social, histórica y culturalmente considerado”. En esa línea, estudiar algunas dimensiones de los sistemas relativos a la formación y a la intervención profesional, implica considerar múltiples interacciones entre sujetos participantes, sus discursos y

prácticas, diferentes dimensiones institucionales, normas, división de tareas, e instrumentos de mediación para actuar y pensar la realidad (Engestrom, 2001, Wertsch, 1999, citados en Erausquin, 2004). El modelo de Engestrom (2001) articula la relación entre micro y macro contexto en los sistemas de actividad, incluyendo la interacción entre actores y dimensiones en escenarios de trabajo genuinos y ponderando el rol de las tensiones y contradicciones en la producción de transformaciones en el contexto y, en los actores (Erausquin, 2009). En la *tercera generación de la teoría de la actividad* (2001), Engestrom expresa la necesidad de confrontación e interacción entre diferentes sistemas de actividad en un marco de negociación y traducción de significados, que incluye la configuración de objetos interpsicológicos y unidades de tarea. El cambio adviene a través del intercambio; junto a la historicidad se subraya la multivocalidad, la *unidad de análisis* es conformada por un mínimo de dos sistemas de actividad en interrelación.

Erausquin (2004), en su estudio sobre los procesos de apropiación y construcción de conocimientos de los Estudiantes de Psicología, ha considerado el papel de los dispositivos de Practicas Profesionales en la conformación del saber profesional de la disciplina, a través de un estudio comparado de los mismos en las Universidades de Buenos Aires y Autónoma de Madrid. Fueron estudiados, en los procesos de formación de grado, complejos procesos de interacción entre actores, objetos de conocimiento, metas de actividad e instrumentos de mediación, incluyendo la comprensión relativa a las coordenadas contextuales de las instituciones. Los conflictos y tensiones se entendieron sobre la base de la circulación de sentidos que vehiculizan u obstaculizan transformaciones en relación con la distribución de tareas entre ciencia-academia-profesión, las posiciones de los sujetos dentro del dispositivo institucional, la asignación de roles, los espacios de poder y las normas que regulan las interacciones. Para Erausquin y Basualdo (2005), las prácticas profesionales resultan de alto interés para identificar tensiones entre modelos formativos y modalidades de intervención en el campo profesional y disciplinar. En instancias de evaluación de la formación en Psicología, contribuir a la generación de espacios

para la problematización de instrumentos y prácticas, probablemente acreciente la posibilidad de construir categorías de análisis y herramientas conceptuales y metodológicas que propicien la resolución de problemas del campo y la disciplina. Siguiendo a Engestrom (1991) el *aprendizaje por expansión* favorecerá que los *Psicólogos en formación* se apropien de las herramientas y artefactos culturales a través de actividades ligadas al descubrimiento y a la práctica compartida, *para aprehender lo que aún no está, pero será construido al interior del sistema de actividad.*

### **3- Estrategias Metodológicas**

La presente investigación se enmarca en la metodología cualitativa, en función de su adecuación para la comprensión de los problemas educativos (Buendía, Colas et al., 1999) y su pertinencia en el estudio del significado de la experiencia humana. Se trata de un estudio descriptivo de carácter exploratorio con análisis cualitativos de datos a través de la técnica de análisis de contenido. Se categorizaron las particularidades de la intervención profesional del psicólogo a través de la indagación de la perspectiva de actores sociales constituidos en informantes clave. Estos son considerados portadores de un saber acerca de las prácticas estudiadas, desde las especificidades del propio contexto y en perspectiva temporal. El criterio de inclusión de los sujetos se basó en considerar de modo prioritario a profesionales que desempeñan cargos de gestión y decisión en instituciones que demandan la intervención de psicólogos, en cada una de las áreas de intervención escogidas (Educativa, Clínica, Jurídica y laboral) y cuyo desempeño en el cargo no fuera inferior a los 10 (diez) años. Se consideró excluyente el dominio de conocimiento acerca del tipo de desempeño idóneo que se espera del Psicólogo en cada ámbito de actuación, acorde con la función analizada. Se privilegió la condición de *preferentemente no psicólogo* en función de lograr condiciones de explicitación de las demandas sociales tal como se manifiestan en el contexto de práctica, procurando evitar sesgos asociados a determinados marcos teóricos o modelos de formación e intervención prevalentes. La selección de informantes se realizó sobre la base de un muestreo no probabilístico de carácter intencional, eligiéndose los

sujetos según estos criterios preestablecidos. Se diseñó una *GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA* focalizada en el relevamiento de componentes críticos que caracterizan la actuación requerida al Psicólogo en los distintos campos de intervención. Este instrumento, recoge componentes nodales del desempeño profesional demandado al psicólogo. La estructura del guión de la entrevista responde a los siguientes componentes de la dimensión abordada: a. Relevancia del aporte profesional; b. Caracterización de la demanda de la tarea; c. Caracterización de las competencias clave del perfil deseable; d. Identificación de los aspectos críticos en términos de requerimientos de la tarea; e. Descripción de patrones de actuación; f. Competencias requeridas y logradas; g. Competencias clave no disponibles; h. Diferencial percibido en el desempeño en perspectiva temporal; i. Demandas emergentes en el campo; j. Relación con intervenciones realizadas por profesionales de campos próximos.

En función de explorar relaciones posibles entre las dimensiones nodales de estos perfiles requeridos y algunas propuestas curriculares vigentes, se analizaron 3 (tres) Planes de estudio y los Programas de asignaturas correspondientes a la Licenciatura, de tres Facultades de Psicología de la región metropolitana argentina. Se indagó cómo se ven representadas las demandas sociales relevadas sobre el perfil del psicólogo en las propuestas académico formativas seleccionadas. La muestra fue intencional según intereses temáticos y conceptuales del estudio. Los criterios que legitimaron la elección fueron: tasa de matriculación, actualización del plan y tipo de gestión de cada universidad que imparte la carrera. La selección pretende incentivar potencialidades explicativas a partir de la diferenciación de contextos, marcos institucionales, historicidad, entre otros. Los tres planes escogidos pertenecen a instituciones que presentan, en sentido general, cierta identidad cultural compartida, en base a su localización territorial cercana, dos de ellas ubicadas en el área metropolitana de la ciudad de Buenos Aires y la tercera en una zona urbana de la Provincia de Buenos Aires. Los informantes que intervienen en el estudio comparten la mencionada regionalización, y se asume que comparten

cierta *idiosincrasia cultural*. La zona comprometida es la más poblada del país y los psicólogos en la zona representan el 45% del total. Se ha diseñado un Instrumento destinado al relevamiento y análisis de indicadores curriculares que se consideran nodales para el desarrollo del conocimiento profesional: *GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS PLANES DE ESTUDIOS*. Este instrumento, creado en el marco de los fines del presente estudio, facilita la recolección, sistematización y posterior análisis de indicadores curriculares. La recolección de la información se focalizó en fuentes documentales -Planes de Estudios y Programas de asignaturas –, ya que constituyen el marco de referencia que regula, normaliza y orienta los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las categorías que componen la Guía para el análisis contribuyen a la organización de los datos de acuerdo con criterios conceptuales curriculares. La interpretación de la matriz que es posible construir bajo la lógica del instrumento permite enriquecer la comprensión de los fenómenos estudiados, dando lugar a la emergencia de nuevas relaciones y significaciones entre aspectos curriculares y sus consecuencias formativas. Se estructura sobre la base de dimensiones consideradas sustantivas para obtener información acerca de dispositivos y estrategias para el desarrollo de las competencias profesionales requeridas: a. Perfil profesional a desarrollar; b. Intensidad y gradualidad de la formación práctica; c. Presencia de espacios curriculares orientados a la formación de saberes integrados y a la transferencia de aprendizajes; d. Presencia de insumos curriculares que garanticen la formación básica, instrumental y profesional en los distintos campos y conforme distintas perspectivas teóricas. El curriculum en sentido amplio y como proyecto de formación integrado ofrece un marco de referencia complejo y de interés para situar en él los Planes de Estudios; éstos refieren al *proyecto formativo* que ofrecen las instituciones universitarias para la acreditación profesional en los distintos campos del saber. El estudio de un sistema formativo orientado al desarrollo de un perfil profesional implica la indagación de múltiples dimensiones que exceden el propósito del presente trabajo. El mismo focaliza algunos componentes de estas dimensiones, sin perjuicio de

considerar la necesidad de realizar, en futuras investigaciones, procesos de análisis más extensivos conforme la complejidad del objeto de indagación. La unidad de análisis considerada es la actuación del psicólogo en los distintos campos profesionales en interrelación con la formación académico profesional en la universidad. Se entendió necesario explorar las relaciones entre las dimensiones nodales de las competencias requeridas para satisfacer las demandas sociales en los distintos campos y las propuestas curriculares que se ofrecen en tres universidades nacionales. Cada una de las dimensiones de la unidad de análisis fue analizada a través de sus distintos componentes, lo cual permite establecer algunas puntualizaciones sobre recurrencias y divergencias en cuanto a las tareas complejas que reflejan pericia profesional y los escenarios formativos orientados a su desarrollo.

#### **4- DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Se presentan puntuaciones a partir del análisis del material referido a las actuaciones del psicólogo en contextos profesionales y de las propuestas curriculares universitarias, como componentes de los dos sistemas de actividad en interrelación contemplados en la unidad de análisis. Se apuntan convergencias y divergencias respecto de la actuación del psicólogo, fortalezas y aspectos críticos, que refieren tensiones y vacancias de cara a los sistemas de formación.

##### **4-1- Sistema relativo a la actuación del psicólogo en los distintos campos de intervención**

- Uniformidad en la consideración de la relevancia del aporte profesional del psicólogo, en todos los campos de intervención analizados (clínica, educacional, jurídico y organizacional). Aparece legitimado su rol y valorados los logros de su intervención. Se manifiestan reclamos por los aspectos no logrados, que se entienden relativos al ámbito de su desempeño, y dentro del espacio de posibilidad cuyo desarrollo es necesario promover.



- Perfil profesional definido como eficaz en el diagnóstico, tratamiento y seguimiento del sujeto individual, desde una perspectiva socio emocional. Se valora en general su capacidad para establecer miradas multidimensionales sobre el sujeto de la intervención.
- Identificación del psicólogo como agente de salud en todos los campos. Se lo sitúa como un profesional que debe proveer respuestas ante entramados complejos pendientes de resolución, tensiones y conflictos al interior de las instituciones.
- Modalidad de intervención prevalente sobre el sujeto individual y sobre problemas en su salud mental. En esa línea se advierten modalidades de corte clínico asistencial extrapoladas a todos los campos.
- Demanda de abordajes integrados que comprometan a la comunidad. Este aspecto competencial es una dimensión de la intervención profesional a consolidar. El desafío se centra en generar intervenciones con impacto sobre lo grupal, lo familiar, lo colectivo y lo comunitario.
- Escasa visualización de los niveles de atención primaria, en relación a la promoción o prevención de la salud.
- Debilidad en la construcción de perspectivas contextualizadas. Se describe como aspecto problemático para la intervención, en todos los campos indagados, la escasa disponibilidad del conocimiento acerca de la especificidad del contexto, en un sentido inclusivo del conjunto de actores y procesos involucrados.
- Necesidad de conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios. Se sitúa en este aspecto una competencia clave para la eficacia del desempeño.
- Demanda de intervenciones fundamentadas en modelos científicos consistentes. Se describe cierto exceso de “heterogeneidad y falta de acuerdos conceptuales en las líneas de trabajo implementadas”, así como ciertos “dogmatismos”. Se plantea la necesidad de consolidar conocimiento con fundamento científico al interior de la disciplina y de la profesión y en la interfaz

psicología/otras disciplinas comprometidas, así como de generar nuevas herramientas y estrategias adecuadas a los ámbitos específicos.

- Necesidad de disponer de habilidades comunicacionales con distintos propósitos y en función de diversos destinatarios, aspecto especialmente vinculado a la escritura de informes pertinentes y relevantes para los actores involucrados.
- Se destacan valores personales ligados al compromiso y a la ética profesional, asumidos por los psicólogos asignados a los roles descriptos.
- Actuaciones logradas en el asesoramiento de otros agentes convocados a las tareas, con aportes de interés al proceso de toma de decisiones.

#### **4-2- Sistema relativo a la formación académico profesional en la universidad**

Las propuestas curriculares de los Planes analizados presentan:

- Intencionalidad en promover una formación acorde con requerimientos socio contextuales actuales con fundamento científico disciplinar y anclaje en el perfil profesional. Algunos planes proponen una formación de carácter general, pluralista, que garantice diversidad de enfoques.
- Formación orientada a la dimensión práctica del perfil. Se incluyen en distinta intensidad y formatos espacios curriculares obligatorios destinados a la formación práctica. Desde esta perspectiva es posible pensar que las competencias demandadas podrían encontrar oportunidad para su desarrollo a través de la participación del estudiante, guiada y mediada por la intervención de docentes tutores, en contextos de práctica profesional e investigativa genuinas.
- Propuestas de espacios de libre elección. Se ofrecen asignaturas electivas y optativas en todos los planes en distinta cantidad y según tradiciones prevalentes. En algunos casos, proveen insumos para la construcción de conocimiento conforme a diversidad de enfoques y modelos de abordaje.
- Formación para la intervención clínica, educacional, jurídica y organizacional, en distintas intensidades y modalidades. Esta se encontraría cubierta a través de los insumos curriculares

que proveen los tres planes analizados. Se observa que un “corpus básico” destinado a esta formación aparecería garantizado por prescripción con carácter obligatorio, aunque es a través de la oferta de optativas o electivas que se alcanzaría con mayor nivel de concreción. Los aspectos puntualizados como **críticos** podrían estar vinculados con asignaturas de bajo índice de elección por parte de los alumnos – y tal vez con menor desarrollo de la oferta pedagógica -, en tanto no resultan representativas de enfoques más tradicionales, con fuerte prevalencia en nuestro medio, como el de la clínica psicoanalítica, por ejemplo.

- Demandas en cuanto a habilidades investigativas. Han sido consideradas por instituciones que reformularon recientemente sus planes de estudio. Se advierte cierto énfasis en el desarrollo de competencias ligadas a la investigación científica a través de mayores espacios curriculares destinados en forma exclusiva a esos aprendizajes.

- Demandas de competencias genéricas referidas a la conformación de equipos de trabajo situados. Se entiende que su desarrollo requiere de escenarios específicos en el campo de la práctica. Se asume que espacios bajo el formato de *Residencia, Práctica Profesional Supervisada* y *Prácticas Profesionales* evidencian potencialidad para este tipo de aprendizajes.

La discusión acerca de la intensidad y naturaleza de la formación práctica ocupa un lugar central en la agenda de debate de la educación universitaria actual. Si bien constituye un aspecto sustancial en la formación, toda vez que en nuestro país la graduación otorga incumbencias y habilitaciones profesionales, no resultaría un aspecto de fácil resolución en contextos de fuerte masividad y limitaciones presupuestarias. En línea con lo expuesto, cabe mencionar que la mayoría de los saberes que se demandan exceden la conformación de un cuerpo conceptual teórico, que podría verse promovido desde el aspecto normativo que regula la formación, esto es del plan de estudios. La demanda expresada por los informantes recurrentemente destaca la necesidad de disponer de saberes contextualizados en la especificidad de cada campo, aludiéndose a aprendizajes que necesariamente deben desarrollarse *más allá del aula*

*universitaria*. Los formatos que han comenzado a fortalecerse, vinculados con el desarrollo de competencias, abonarían en el mencionado sentido. El desarrollo de conocimiento práctico constituye un desafío en la formación, siendo un saber complejo en su naturaleza, con un fuerte componente experiencial, multideterminado en su proceso de constitución y desarrollo, y no siempre fácilmente disponible para su transferencia en diversidad de escenarios.

#### **4-3- Triángulo mediacional expandido para la representación de las tensiones entre los dos sistemas de actividad**

Los sistemas de actividad en los que se sitúan los componentes analizados - la actuación del psicólogo en el campo profesional y las propuestas formativas en la universidad - admiten ser representados según el modelo de la *tercera generación de la teoría de la actividad* desarrollada por Engestrom (2001). Ambos sistemas en interacción constituyen la unidad mínima de análisis, lo que posibilita la indagación de tensiones y contradicciones que se producen al interior de cada uno de ellos y entre ellos. La representación del “triángulo mediacional expandido” propuesto por Yrjo Engeström para el análisis de los sistemas de actividad (1991, 2001) ya en la *segunda generación de la teoría*, permite visualizar los componentes de cada sistema, así como las tensiones que se desarrollan. Se representa a continuación:

##### **Figura 1. Sistema 1: La formación académico profesional del psicólogo en la universidad**

Artefactos culturales/Instrumentos de mediación: El Plan de estudios como propuesta curricular formativa define trayectos, escenarios, contenidos culturales (histórica y socialmente constituidos), marcos teóricos, prácticas y modelos de intervención legitimados por comunidades científicas y profesionales a lo largo de un tiempo de evolución

Sujeto/Modelos Mentales: Los Psicólogos en formación construyen conocimiento en el ámbito universitario y desarrollan modelos mentales para la resolución de problemas de la disciplina y la profesión.

Objeto: Objetos/objetivos: son delimitados por los estudiantes a lo largo de su formación en relación con sus expectativas, intereses, perspectivas futuras en relación a su identidad y desempeño académico y profesional.

Resultado: la construcción de aprendizajes transferibles, el desarrollo de competencias que viabilicen inserciones profesionales satisfactorias para el sujeto y para el objeto de su intervención. Se considera la implicancia subjetiva en la identidad profesional en desarrollo.

Comunidad: refiere al colectivo universitario en su conjunto, docentes, tutores, otros psicólogos en proceso de formación, comunidad social en general con la que se establece interacción a causa de la formación (programas de extensión, de intervención social, experiencias de campo).

Reglas: definen el cuerpo normativo que prescribe la formación. Incluye aspectos regulatorios tales como: carga horaria, espacios curriculares obligatorios y de libre elección; organización y secuenciación curricular; intensidad y modalidad de la formación práctica. Todos ellos en tanto prescripciones que delimitan/orientan el trayecto formativo.

División del trabajo: designa la división de tareas en función de roles, sistemas de poder y autoridad instituidos. Básicamente aprendices y docentes y la Comunidad en diálogo con la Universidad.

### **Tensiones en el Sistema 1: La formación académico profesional del psicólogo en la universidad**

Entre los Sujetos /Modelos Mentales, el plan de estudios como artefacto de mediación y los Objetos/objetivos (Figura 2, línea quebrada 1): Las propuestas curriculares no siempre representan metas formativas de interés para los sujetos en formación. En esa línea el artefacto curriculum puede operar en términos de apertura o de cierre, en tanto abre perspectivas hacia nuevos descubrimientos, despertando genuinos intereses y trayectorias profesionales no pensadas, o su sesgo restringe tempranamente otras construcciones posibles. Este conjunto de actividades que ofrece la institución para el logro de los objetivos de la educación en una

sociedad determinada, implica un determinado recorte cultural de contenidos que, lejos de ser universal, expresa tradiciones, luchas políticas y espacios de negociación y poder. Desde esta perspectiva, diferentes propuestas generarán distintas incidencias en el tipo de modelos de intervención que se promueven y en aquellos que se decide ignorar o deslegitimar.

Focalizando el análisis en la tensión entre el artefacto curriculum y el objeto /objetivo de la interacción (Figura 2, línea quebrada 2) se advierte que no siempre los insumos del plan de estudios favorecen el desarrollo de conocimientos integrados, transferibles y contextualizados en sus campos de producción, legitimación y aplicación. La distancia entre la formación académica y el campo profesional ya aparece como riesgo desde el propio diseño curricular a través de matrices que escinden la teoría y la praxis. El conocimiento profesional es un producto colectivo y compartido por una determinada comunidad. Se configura a través de prácticas de interacción en contextos específicos, y si las mismas no se encuentran contempladas y explicitadas en la propuesta curricular, su desarrollo puede verse dificultado, escindido o librado al recorrido personal idiosincrático de cada estudiante.

Si se focaliza la línea que vehiculiza la interacción entre el sujeto en formación y el objeto de la formación en términos de acceso a una apropiación competencial que permita el desempeño en contexto (Figura 2, línea quebrada 3), pueden observarse tensiones ligadas a la naturaleza de los aprendizajes que el estudiante logra construir a lo largo de su formación. Si éstos son prevalentemente reproductivos, fragmentados y descontextualizados, no le permitirán la visualización del horizonte de sentido que conduce a la intervención profesional. En ese caso, probablemente sus aprendizajes no favorezcan procesos de cambio cognitivo o reestructuraciones conceptuales requeridas para la pericia profesional.

En la interacción entre el sujeto y la división de tareas (Figura 2, línea quebrada 4), las tensiones se expresan cuando los modelos de enseñanza tradicionales en la universidad, cimentados en concepciones que anudan la enseñanza con la transmisión (verbal expositiva), no favorecen

posicionamientos activos en el alumno que le permitan constituirse como protagonista autogestivo de su propio aprendizaje, restringiendo la circulación de roles indispensable para la construcción de saberes complejos. Los escasos espacios de co-construcción, co-evaluación, auto-evaluación, simulación, desempeños andamiados bajo tutorización, destacan escenarios de aprendizaje rutinizados, que demandan la revisión de los roles. Los procesos de control del aprendizaje deberían transitar desde la heteronomía a la autonomía y la autogestión por parte del estudiante universitario, y la responsabilidad por el proceso educativo tornarse en co-responsabilidad por la- enseñanza-y-el-aprendizaje. En cuanto a los espacios curriculares que se prescriben desde el curriculum, en general el formato de materia tradicional (con su escisión entre teórico y práctico) es notoriamente más relevante que otros dispositivos de reciente implementación y menor presencia, como talleres de formación, espacios de tutorías, seminarios de integración, pasantías o residencias.

Este análisis se enriquece si se contempla al interior del triángulo mediacional la interacción entre artefacto, curriculum y comunidad (Figura 2, línea quebrada 5), surgiendo tensiones entre modelos que encierran a la universidad sobre sí misma y otros que intentan abrirla a la comunidad social. La participación del estudiante en Proyectos de Extensión colabora en la construcción de caminos en tal sentido, así como otros espacios curriculares que ponen en diálogo los saberes del mundo académico con las necesidades y contextos poblacionales. Desde otra lectura, se entiende de interés indagar en qué medida y bajo qué formatos el curriculum admite ser permeado por las necesidades poblacionales de la comunidad, ya que en general algunas tradiciones académicas suelen posicionarse algo alejadas y poco flexibles ante la incorporación de contenidos o prácticas emergentes, aún cuando éstos hayan sido legitimados en otros contextos de producción. Paralelamente, la figura de los tutores de práctica adquiere particular importancia. Erausquin y Basualdo (2004, 2005, 2006, 2007) recogen evidencia sobre la relevancia que los tutores ejercen sobre la apropiación del rol profesional por parte de los

alumnos, y sobre las diferencias en las representaciones del aprendizaje, en las funciones atribuidas al psicólogo y en los modelos mentales de intervención profesional que existen entre los tutores, fuertemente “embebidos” en el entramado de diversidades que conforman cada escenario de prácticas socio-culturales en el que un psicólogo ejerce su profesión.

**Figura 2. Representación de las tensiones al interior del Sistema 1.**

En el Sistema 2 se representa La actuación del psicólogo en los distintos campos de intervención profesional.

**Figura 3. La actuación del psicólogo en los distintos campos de intervención profesional.**

Artefacto cultural /Instrumentos de mediación: Modelos de intervención profesional legitimados, prácticas instituidas, discursos y concepciones sobre intervención; incumbencias del título.

Sujeto: El psicólogo (graduado) y sus Modelos Mentales de intervención en situación/ problema.

Objeto/ objetivos de la intervención eficaz, desempeño competente; identidad profesional; generación de conocimiento en el campo de la disciplina y de la profesión.

Resultado: Actuación profesional eficaz; satisfacción de los sujetos de la intervención; consolidación y enriquecimiento del conocimiento profesional personal y validación de prácticas con fundamento científico, generación de nuevo conocimiento.

Comunidad: El conjunto de actores institucionales. Sujetos sobre los que se orienta la intervención. Otros profesionales, psicólogos y no psicólogos. Población como colectivo.

Reglas: normas que regulan el desempeño del rol.

División del trabajo distribución de roles y funciones según la intervención

**Tensiones en el Sistema 2: La actuación del psicólogo en los distintos campos de intervención profesional**

Entre el Sujeto/ modelos mentales, el objeto/objetivo y los artefactos de mediación (Figura 4 línea quebrada 1): Las competencias profesionales, entendidas como conjuntos integrados de conocimiento, cuya dinamización en contexto permite la resolución de problemas del campo, requieren del desarrollo de modelos mentales pertinentes, flexibles e inclusores de la



multidimensionalidad del problema, así como capaces de habilitar la comprensión de la especificidad situacional a resolver. Cada campo de intervención, entendido a su vez como sistema de interacción, comporta discursos y prácticas, instituidas y sostenidas históricamente acerca de las expectativas de la intervención. Estas pueden estar expresadas, en forma explícita o implícita, a través de sistemas de reglas y formas de organización de la tarea. La actuación profesional requiere del dominio de recursos y herramientas culturales apropiados que garanticen la eficacia en la resolución. Los agentes institucionales entrevistados coinciden en la relevancia de contar con *una mirada /perspectiva educativa; organizacional o jurídica*. Es probable que modelos mentales con poco conocimiento contextualizado se asocien a intervenciones estériles o perjudiciales sobre el sujeto de la intervención y/o especialmente sobre el sistema en su conjunto. El riesgo que implica la transpolación de modelos construidos en un contexto hacia otros muy disímiles puede entenderse en el mencionado sentido. En el material analizado se manifiesta, por ejemplo, la influencia del denominado sesgo clínico, toda vez que se interviene a través de abordajes individuales, desde una perspectiva asistencial, en desmedro de intervenciones más ajustadas a la demanda y al escenario.

Tensiones entre el sujeto /modelos mentales, las normas y el objeto/objetivo de la intervención (Figura 4, línea quebrada 2): Los sistemas relativos a cada campo de intervención están regulados por normas definidas que el sujeto debe conocer. Su conocimiento tiene que dar cuenta de operaciones de interpretación ajustadas a las regulaciones propias del contexto, tanto en su manifestación explícita como en su eficacia implícita. Es necesario que los modelos mentales desarrollen las reestructuraciones necesarias, conforme a los requerimientos de los principios de funcionamiento instituidos, o se generen modelos y estrategias de intervención nuevas, acordes con la especificidad de la tarea y del contexto. Es posible visualizar esta tensión en referencias halladas en el campo clínico, si los psicólogos desconocen particularidades del ámbito público de la salud, con el perjuicio que esto implica sobre la eficacia de su rol.

Tensiones entre el sujeto /modelos mentales y la comunidad (Figura 4, línea quebrada 3): Los modelos de intervención frecuentemente desconocen necesidades poblacionales existentes y emergentes.

**Figura 4. Representación de las Tensiones al interior del Sistema 2.**

En la Figura 5 se presenta la Representación integrada de los dos sistemas de actividad en interacción con cada uno de los cuatro campos de actuación profesional.

**Figura 5. Representación integrada de los dos sistemas de actividad en interacción con cada uno de los cuatro campos de actuación profesional**

**5- Reflexiones finales. Líneas para el debate e indagación futura**

El conocimiento que se construye en la universidad es entendido como un saber académico y profesional al interior de un campo disciplinar y en perspectiva de una intervención práctica. Puede ser analizado, a partir de las nociones conceptuales desarrolladas, como un saber complejo, cuyo desarrollo implica procesos formativos específicos que ameritan una revisión a la luz de su especificidad, conforme las coordenadas actuales en las que se sitúa el vínculo universidad - sociedad. Se requiere de procesos de carácter intencional que conlleven la construcción dinámica de conocimientos y competencias profesionales, a través del desarrollo de nuevas representaciones que contemplen la resolución de nuevos problemas y escenarios. Este desarrollo cognitivo demanda la capacidad de representar las propias metas, los propios procesos de aprendizaje, habilidades ligadas al control y responsabilidad sobre el aprendizaje así como el uso estratégico del conocimiento, a partir de la explicitación de los procesos comprometidos y de los resultados alcanzados en relación con las metas formuladas. Resulta relevante para futuras investigaciones analizar las particularidades de este saber en relación con los escenarios en los que se promueve su desarrollo, y en relación con las ayudas, acompañamientos, guías, que necesitan los actores profesionales para desarrollar competencias para ayudar a su vez a las personas a resolver problemas que afectan su vida, su salud, la integridad de sus derechos. El equipo de investigación vinculado al presente trabajo se ha

propuesto, para el período 2012-2015, indagar los *modelos mentales situacionales* de análisis y resolución de problemas que construyen los Psicólogos junto a otros profesionales, en contextos de actividad laboral de Educación, de Salud y de Justicia; y analizar, en términos de fortalezas y nudos críticos, su desarrollo y cambio cognitivo; al mismo tiempo que identificar, en particular, los modelos situacionales de intervención que Psicólogos, Docentes y otros profesionales co-construyen, con acompañamiento tutorial colaborativo, en *comunidades de práctica* construídas para potenciar el trabajo interagencial en instituciones educativas (Erausquin et al. Proyecto acreditado con subsidio Programación UBACYT 2012-2015, Investigación Empírica, Grupos Consolidados).

Pensar el desarrollo del conocimiento en el ámbito de la psicología en el país amerita recuperar datos de singular interés. Argentina es uno de los países del mundo que cuenta con la mayor cantidad de psicólogos. Según los datos publicados por Modesto Alonso en 2006, la proyección hacia 2010 era de aproximadamente 70.000 profesionales. En 2006, en el estudio referenciado, se identifica una relación de un psicólogo cada 754 habitantes. Ello implica una proporción de 133 psicólogos cada cien mil habitantes, duplicando el valor promedio que alcanza en países americanos (Alonso, 2006). El incremento en la población que estudia Psicología, conjuntamente con la cantidad de graduados que se encuentran ejerciendo, amerita procesos de autoevaluación de los sistemas formativos en función de lograr estándares de calidad. Situaciones derivadas de la globalización y del desarrollo del Mercosur (Di Doménico, 1996, 2007), han estimulando estudios sobre incumbencias, capacitación, habilitación, acreditación, calidad, especialización, con el propósito de dinamizar recursos institucionales y legales necesarios para la evolución profesional. Paralelamente, es clara la exigencia social respecto de una mayor eficacia de los nuevos titulados en el campo laboral, a través de conocimientos pertinentes en relación a situaciones contextualizadas; si se pretende asegurar la ocupación de calidad para los titulados, además de un desempeño profesional óptimo. Klappenbach (2003) menciona la necesidad de incentivar estudios y debates sobre la formación del psicólogo en Argentina, enfatizando la necesidad de establecer estándares mínimos de formación en las 30 carreras de psicología que

se dictaban - a la fecha del estudio - en el país, en un contexto de internacionalización de la educación superior en el que es necesario garantizar la libre circulación de bienes y personas, por ejemplo psicólogos, en el Mercosur y países asociados. En un contexto global de profundas transformaciones de la institución universitaria, son necesarios estudios que identifiquen aspectos consolidados como fortalezas en la formación que se imparte, al tiempo que se sitúan los puntos críticos que requieren modificación. El material analizado en el presente estudio da cuenta de fortalezas y aspectos críticos en relación a las demandas sociales, según la perspectiva de informantes clave con importante inserción y experiencia en los contextos de actuación profesional de los psicólogos. Espacios de vacancia en relación con saberes contextualizados al interior de escenarios específicos de intervención requieren consolidar la búsqueda de espacios formativos que procuren el desarrollo de competencias, por otra parte legitimadas por los alcances de título. La necesidad manifiesta de generar soluciones, propuestas, herramientas y estrategias de intervención ante problemáticas de su incumbencia remite también a la necesidad de consolidar competencias investigativas a lo largo de la formación en el campo disciplinar de la Psicología, y superar un cierto énfasis profesionalizante, que en algunas unidades académicas ha involucrado el descuido de la dimensión relativa a la producción de conocimiento sobre bases científicas. La universidad es una institución con una larga tradición y ha de realizar un importante esfuerzo para abandonar los presupuestos y metodologías propios de la enseñanza tradicional para adecuarse a nuevas formas de enseñar y evaluar de acuerdo con las actuales exigencias sociales y formativas. El aprendizaje es un proceso heterogéneo de producción de sentido, y en función de su multidimensionalidad, que excede lo estrictamente cognitivo, implica y requiere a la vez un cambio en las formas de participación y comprensión en-y-de situaciones sociales. Erausquin (2006) afirma que hoy resulta indispensable “el análisis de instrumentos y recursos disponibles para el desarrollo de competencias para la acción profesional del Psicólogo, en los sistemas de actividad que constituyen las unidades de formación académica. Es necesario un

acuerdo en la definición de las competencias que necesitan desarrollar los psicólogos para ejercer exitosa y eficazmente su profesión y en la forma de promover el desarrollo y construcción de las mismas, para lograr un sistema compartido de reconocimiento de la calidad en la práctica profesional del psicólogo” (p.3).

## Referencias Bibliográficas

- Alonso, M.M. (2006) Los Psicólogos en la Argentina. *Psicodebate, Cultura y Sociedad* 6, 7-14.
- Alonso, M. & Nicenboim E. (1997) La psicología en la República Argentina. Aspectos académicos y profesionales. *Revista Papeles del Psicólogo*.
- Alonso M.M. & Gago P.T. (2007) *Relevamiento sobre la formación y distribución de Psicólogos en Argentina. Actualización a 2006*. XII Congreso Argentino de Psicología. San Luis).
- Buendía, Colás y Hernández (1998) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria* 21, 2, 117-152.
- Cole, M. (1999) *Psicología Cultural* Madrid: Morata.
- Cole M. y Engeström Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Courel R. & Talak A (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En Toro, J.P. y Villegas J.F. (eds) (2001) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Vol.1, Buenos Aires, Sociedad Interamericana de Psicología, 21-83.
- Declaración de Bolonia (1999) Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 19 de Junio de 1999.
- De La Fuente Arias, J. (2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria. *Papeles del Psicólogo*, 86.
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y Mercosur: acerca de la armonización curricular. *Acta psiquiátrica y psicológica América Latina*, 42, 230-242.
- Di Doménico, C. (2007). *La formación del psicólogo en argentina. El debate actual y su prospectiva*. XII Congreso Argentino de Psicología, San Luis, 23/25 de Agosto.
- Engeström, Y. (1991) “Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning”, *Learning and Instruction*, Vol. I, 243-259.
- Engeström Yrjo (2001). 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 y Lave (comp.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward and activity theoretical reconceptualization. In *Journal of Education and Work*, Vol. 14, Nº 1. San Diego, USA: University of California.
- Erausquin, Cristina (2004). *El Estudio Intercultural Del Practicum Reflexivo En Madrid Y Buenos Aires. Tensiones Que Atravesan Sistemas De Acciones Y Representaciones*. Tesis de Maestría publicada por FLACSO y UAM.
- Erausquin C., Basualdo M., Lerman G., Btsh E. y 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 contexto de aprendizaje, desarrollo y transformación. *Anuario XI de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Octubre 2004. ISSN 0329-5885, 149-159.
- Erausquin C. & Basualdo M.E. (2005). La profesionalización del psicólogo: apropiación participativa y construcción de “modelos mentales” para el análisis e intervención en problemas situados. *Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines* 2005, Volumen 2 Nº 1 Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1668-7175, 79 a 88.
- Erausquin C, Basualdo M, Lerman G. Btsh E., Bollasina V. (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 de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. ISSN 0329-5885, 59-68.
- Erausquin C., Basualdo, M. y González, D. (2006). Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de “psicólogos en formación” sobre la intervención profesional en problemas situados. *Hacia una dialéctica*

de la diversidad" *Anuario XIII de Investigaciones*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. ISSN. 0329 5885, 105-123.

- Erausquin C., Basualdo, M. Lerman, G., et al. (2007). Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: diversidad y cambios de los modelos mentales de los "psicólogos en formación" en la construcción de competencias profesionales. *Anuario XIV de Investigaciones Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires*. ISSN.0329 5885. 83-101.
- Erausquin, C. y Basualdo, M. (2007) Zonas de construcción de sentidos de experiencias y desarrollo de competencias en la formación de psicólogos: la perspectiva de Tutores de la Práctica Profesional. *Revista del Instituto de Investigaciones de Psicología Año 2007 Volumen 3*. ISSN 0329-5893, 61-84.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L. (2009). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza" *Anuario XVI de Investigaciones de Psicología*. de la Facultad de Psicología ISSN.0329 5885, 157-172.
- Erausquin, C., Basualdo M.E., Bur R., Fainblum A., Lucas E, Panizzo A. (2010) Psicólogos en formación, modelos mentales y sistemas de actividad inter-institucionales: cambio cognitivo y aprendizaje por expansión". *Anuario XVII de Investigaciones de Psicología*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología.. ISSN.0329 5885.
- Fernandez Perez J. (2001). Elementos que consolidan al concepto Profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol.3, No. 1, 2001 .Facultad de Filosofía Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Klappenbach H. (2003) La globalización y la enseñanza de la Psicología en Argentina. *Psicología em Estudo, Maringá*, v.8, n.2,p.3-18, 2003. July/Dec. 2003 Scielo ISSN 1413-7372.
- Labarrere Sarduy, A., Ilizastigul L., & Vargas Alfaro A. (2003). La formación del Psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo", en J. Villegas, P. Marasi y J.P. Toro (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del Psicólogo en las Américas*. Vol III. Santiago De Chile: Universidad Central de Chile.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- Lave J. & Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peterson, R.L., Mc Holland, J.D., Bent, R.J., Davis-Russell, E., Edwall, G.E., Polite, K., Singer, D.L., & Stricker, G. (Eds) (1992). *The core curriculum in professional psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Resnick L. & Klopfer L.(1997) *Curriculum y cognición*. Buenos Aires: Aique.
- Rodrigo Maria José (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
- Rodrigo, M.J. & Correa, N. (2001) Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol II. 2 da. Ed. Psicología de la Educación Escolar. Madrid: Alianza.
- Roe, R (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*. N 86.
- Roe, R.A. (2002). Competences- A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 15, 203-224.
- 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.
- Rosa Rivero, A. (2004). Psicología, historia, y las encrucijadas de Pique. En Castorina et al. *Psicología, Cultura y Educación: Perspectivas desde la obra de Vigotski* 1era Ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y material didáctico: 2004.
- Schon, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires. Paidós.
- Talak, A.M. & Courel, R. (2001) La formación académica y profesional del Psicólogo en Argentina Publicado en Toro, J.P. y Villegas, J.F. (editores) (2001) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Vol.1, Buenos Aires, Sociedad Interamericana de Psicología, 21-83.
- Talak, A.M., Vezzetti & Pavesi (2008) *Problemas y perspectivas de una historia de la Psicología*. Módulo I. UBA.
- Tuning América Latina (2007) Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Universidad de Deusto.
- Wenger E.(2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona. Paidós.
- Wertsch J. (1999) La mente en acción. 1ª Ed. Buenos Aires. Aique.

