

Formadores de Profesores de Psicología, Prácticas de Enseñanza y Construcción de Saberes: Cruzando Fronteras entre Escenarios y Perspectivas Diferentes.

Erausquin C., Basualdo M. E., Garcia Labandal, L. y Meschman C.

Cita:

Erausquin C., Basualdo M. E., Garcia Labandal, L. y Meschman C. (2015). *Formadores de Profesores de Psicología, Prácticas de Enseñanza y Construcción de Saberes: Cruzando Fronteras entre Escenarios y Perspectivas Diferentes*. e-ISSN: 185111686 - Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, XXI (1), 75-91.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/719>

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



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>.

FORMADORES DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA/TUTORES ACADÉMICOS: PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y CONSTRUCCIÓN DE SABERES CRUZANDO FRONTERAS ENTRE ESCENARIOS EDUCATIVOS DIFERENTES.

MARCO EPISTÉMICO. CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS

Espacios y tramas: los sujetos de las prácticas y sus interacciones. Compartiendo el enfoque de Edelstein (1995, 2000, 2003), *sobre las prácticas y las residencias*, como espacios en los que se ponen en juego memorias de experiencias y horizontes de potencialidad, abordamos el análisis de un tema nodal de la formación docente: la *práctica formativa*. Entendiéndola como “una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos” (Edelstein, 2003, pp.1). Los sujetos de las prácticas – docentes en formación, formadores de formadores y docentes de las instituciones educativas con espacios de prácticas -, deben desplegar experiencia y creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas, de la vida en las aulas. Apelan – al decir de Edelstein (2003) - a la memoria como un saber de la experiencia, como un movimiento retroactivo por el cual reencuentran sentidos que inciden en su presente, y reconstruyen las vicisitudes de la práctica, para hacer visibles zonas de opacidad y descubrir posibilidades en los intersticios, para abrir brechas y desplegar horizontes. La autora plantea la necesidad de hallar un enfoque teórico-metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Siguiendo las huellas de la etnografía en investigación educativa (Rockwell, Espeleta, 1987) que coloca el centro de atención *en la escuela y el aula*, el enfoque se diferencia de posturas homogeneizantes, universalizantes, centradas en patrones y criterios de evaluación normativa y normalizadora de las prácticas docentes. El objetivo es, en cambio, reconstruir los procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, intercambio, creación, emancipación, que se producen en y entre los sujetos y las situaciones de las prácticas formativas. Hoy hacemos nuestra esta intencionalidad y esta lógica de indagación, para explorar los *modelos representacionales de situación* que construyen Profesores/Tutores Académicos Formadores de Profesores de Psicología en la Universidad de Buenos Aires, a partir de su reflexión sobre situaciones-problema de las Prácticas de Enseñanza en diferentes instituciones de enseñanza media y superior, en las que participan los *Profesores de Psicología en Formación*. En la actualidad, ya no se plantea si los profesores- en formación, formados, formadores -, son *profesionales reflexivos* (Schön, 1998) en un sentido general. Importa, en cambio, la identificación del objeto de su reflexión y de cómo entienden al proceso de *reflexión sobre la práctica*. Aquí lo

entendemos como *reconstrucción crítica de la propia experiencia* (individual y colectiva) que pone en tensión situaciones, sujetos, acciones y decisiones, así como los supuestos implicados. Incluyendo simultáneamente, como objeto de su reflexión, los *contenidos y su presentación*, a fin de promover su comprensión y apropiación por parte de los estudiantes; la aplicación de estrategias concretas sugeridas por la investigación sobre la enseñanza; la consideración de intereses, ideas previas, procesos de desarrollo cognitivo de los alumnos; y la reflexión sobre los contextos sociales y políticos de la escolaridad. Entendemos a la enseñanza como una actividad intencional que pone en juego, explícita o implícitamente, distintas racionalidades y lleva a situación de análisis las intencionalidades y racionalidades que subyacen. ¿Cuáles son los *soportes* en dichos procesos de reflexión? (Edelstein, 2000). En las últimas décadas, el tipo de conocimiento considerado valioso para la enseñanza se halla convulsionado cuando ciertos abordajes teórico-metodológicos minimizaron la necesidad del conocimiento procedente de la investigación, para destacar únicamente el valor del conocimiento práctico del profesor (situado, local). Las perspectivas que acentúan el valor del conocimiento del profesor resaltan su papel como constructor de conocimientos y significados, ya que posee saberes que no pueden derivar de la investigación educativa. Investigadores y profesores, desde posiciones e intencionalidades diferentes, generan conocimiento diferente. Sin embargo, distintos programas de investigación en educación han puesto de manifiesto que dos tipos de conocimientos son necesarios para las prácticas, el inmediato, utilizado cotidianamente, y las construcciones conceptuales más generales y formalizadas. La reflexión implica el esfuerzo de inmersión consciente de un sujeto en el mundo de la experiencia, cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas. Las instancias de prácticas y residencias, en tanto comprometen al diálogo consciente con uno mismo y con los demás, ayudan a tomar conciencia de creencias e intereses, a analizarlos y asumir frente a ellos una postura crítica. De esta manera, es posible, para cada sujeto, reorganizar sus *esquemas de pensamiento y acción* (Perrenoud, 2004) a la luz de categorías con mayor poder explicativo de la realidad, que permitan problematizar las evidencias aparentes de lo cotidiano. En esta perspectiva, el conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra, no como información fragmentaria, sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa. En la dimensión reflexiva, el profesor deja de ser mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse en mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías (Edelstein, 2000).

Espacios y tramas de doble inscripción institucional: cruce de fronteras y enriquecimiento en la diversidad. Retomando el valor del acontecimiento único y singular, pero también la noción de *trayectoria* como serie de posiciones ocupadas por un mismo agente (o grupo) en un espacio en movimiento y sometido a incesantes transformaciones (Bourdieu, 1997), la mirada sobre prácticas y residencias se centra en el movimiento que problematiza, relativiza lo que se porta como herencia o legado, si se amplía la interrogación sobre los *campos sociales* de la formación. Se trata, según Bourdieu (op.cit.), de *campos* que se estructuran por el capital que está en juego en un momento dado – económico, cultural, simbólico, social –, que otorga reconocimiento, prestigio, distinción, autoridad, legitimidad, y que implica relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidas: son campos de lucha dinámicos, históricamente re-definidos. El *cruce de fronteras* entre instituciones educativas, que implica la planificación, implementación y evaluación-acreditación de las prácticas de enseñanza, y el *cruce de fronteras* entre disciplinas, que han conformado modos de exclusión mutua a través de operaciones de trabajo hacia el interior de cada una y formas de control establecidas del discurso, se ponen en juego *en los bordes, límites y márgenes* de cada territorio, en contacto con el territorio de la alteridad, de lo distinto. Y ese espacio de borde, en el cruce, se constituye en *zona de conflicto* y de necesidad de traducción inter-lenguajes, pero también en *zona de desarrollo* de potencialidades de enriquecimiento en la diversidad. Los planteos de Edelstein y Bourdieu pueden enriquecerse, a nuestro juicio, con la categoría de *aprendizaje expansivo* de Engeström (1991, 2001). En el entrelazamiento de *contextos de descubrimiento*, *contextos de práctica* y *contextos de crítica*, este autor - que profundiza el pensamiento de Vygotsky enfocando a *la actividad como sistema* -, imagina una salida al encapsulamiento y encierro de lo escolar y de lo académico - y su consiguiente reproducción -, con la *tercera generación* de la *Teoría Histórico-Cultural de la Actividad* (Engeström, 2001). En respuesta a la crítica formulada en 1999 por Michael Cole (Daniels, 2003), que interpela a la *segunda generación de la teoría de la actividad* (Engeström, 1987), en el sentido de que resulta insensible a la diversidad cultural, Engeström (2001) crea la *tercera generación de la teoría*, como un artefacto mediacional para desarrollar herramientas para el diálogo, la multiplicidad de perspectivas de diferentes voces y las redes de sistemas de actividad inter-actantes (Erausquin, en prensa). Formulada por Engeström en 2001, la *tercera generación* toma a *dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis* para abordar procesos de *aprendizaje inter-organizacional*:

“La actividad se realiza mediante una constante negociación, orquestación y lucha entre las distintas metas y perspectivas de los participantes. El objeto y el motivo de una actividad colectiva son un mosaico en constante evolución, una pauta que nunca se establece por completo. El objeto de la actividad es un blanco en movimiento no reducible a objetivos conscientes a corto plazo” (Engeström, 1999, citado en Daniels, 2003 p.132-133).

La *teoría de la actividad* es base del *aprendizaje expansivo* innovador porque: a) “es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social”; b) “está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento, centrada en el potencial creativo de la condición humana”; c) “es una teoría del desarrollo que intenta explicar cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Daniels, 2003, p.133). Para Cole y Engeström (2001), el *ciclo expansivo* del aprendizaje representa una relación cíclica *entre la interiorización y la exteriorización*, en un sistema de actividad en constante cambio. Su pensamiento refleja una *teoría cultural de la mente*, en la cual la cognición se *distribuye* entre formas de actividad conjunta próximas y a distancia. El *ciclo expansivo* comienza con un cuestionamiento, de parte de individuos o grupos, a la práctica consagrada, que se expande hasta formar un movimiento colectivo o nuevo sistema. El trabajo de Engeström (2001) supone a la *investigación* fuertemente vinculada a la *intervención*. En su enfoque, las intervenciones permiten construir nuevas *instrumentalidades y mediaciones*, para producir nuevos objetos mediante la *exteriorización* de nuevas formas de actividad. La *tercera generación* se sintetiza en cinco principios: 1º) La *unidad mínima de análisis* es un sistema de actividad en relación con otro/s sistema/s de actividad: las acciones individuales y grupales, entretejidas, se comprenden en relación con *sistemas sociales vinculados a otros sistemas sociales*. 2º) La *división del trabajo* crea distintas posiciones para los participantes, e implica múltiples puntos de vista, intereses y tradiciones; la *multivocalidad* de los sistemas, multiplicada en redes de interacción, visibiliza nuevas fuentes de problemas y prácticas de negociación. 3º) El *carácter histórico* de los sistemas, que se conforman y transforman durante largos períodos, requiere estudiar la historia local, sus objetos y los instrumentos conceptuales y materiales que le han dado forma. 4º) Las *contradicciones* que acumulan los sistemas de actividad son fuentes de cambio y desarrollo; nuevas tecnologías u objetos provocan contradicciones que abren posibilidades de acciones innovadoras. 5º) Las *transformaciones expansivas* a partir de esfuerzos colectivos y deliberados por superar las contradicciones, pueden hacer emerger un objetivo nuevo y esfuerzo en colaboración para producir cambio. Daniels (2003, p. 137) señala: “*Un ciclo completo de*

transformación expansiva se puede concebir como un viaje colectivo por la zona de desarrollo próximo de la actividad”, para abordar el aprendizaje profesional inter-organizacional, superando tanto modelos clásicos individualistas, como modelos contextualistas poco sensibles al carácter conflictivo del aprendizaje, como los del andamiaje experto-novato.

La construcción interdisciplinaria. La incertidumbre es un signo que pone en tela de juicio la seguridad incuestionable de los caminos consagrados del conocimiento. Ya no se trata de sumar conocimientos de distintos campos, sino de re-ligar conocimientos organizándolos con sentido integrador pero también multifacético (Saleme, 2000). La naturalización operada por el *sentido común académico* no ha resultado sólo en un bloqueo epistemológico, sino en la inercia de las instituciones de enseñanza y el bloqueo de la relación de los docentes con el conocimiento. Se torna necesario desbloquear la inercia que limita el horizonte del descubrimiento, mediante una reconfiguración del pensamiento: nuevo trazado de fronteras, nueva cartografía de las disciplinas. Se amplía el campo con la interacción entre campos disciplinares con desarrollos e identidades diferentes. El cuestionamiento de los núcleos duros de las disciplinas tradicionales pone en evidencia la fragilidad y arbitrariedad de las cartografías construidas. La entrada en las Prácticas y Residencias pone en juego múltiples relaciones entre instituciones y disciplinas con *historias y trayectorias diferentes*, entre sujetos sociales cuya pertenencia los coloca frente a significados diferentes. El *trabajo en colaboración* implica el desafío de reconocer y respetar la diversidad: poner en suspenso posiciones de asimetría, abrir un diálogo de pares, desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos, co-construyendo conocimientos en *implicación recíproca*. Conocer y auto-insertarse en la historia del otro es darle voz, habilitarle, autorizar el contexto experiencial compartido en el que se reflexiona sobre vivencias, procurando explicarlas a los otros. Ello requiere un giro mental en los participantes, un clima y una sensibilidad particulares, que hagan posibles reajustes de horizontes temporales, sociales y culturales. Admitiendo la urgencia de los cambios, el *desafío* es poner en cuestión matrices construidas, trabajar las huellas y recuperar lo mejor de las trayectorias colectivas e individuales... *Abrir una brecha en las clausuras territoriales, renunciar a los exorcismos y excomuniones, multiplicar intercambios y comunicaciones para que confluyan esas andaduras, y para que por fin podamos concebir, no sólo la complejidad de toda realidad, sino la realidad de la complejidad* (Morín, en Schnitman, 1994). Comprender la enseñanza resignificándola, posibilita el reconocimiento de hilos más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad (Edelstein, G.; Coria, A. 1995). La alternativa requiere elaborar *plataformas* de entendimiento mutuo

generando *formatos*, microcosmos de interacción social, que establezcan pautas reguladoras de los intercambios. Construir espacios de *conocimiento compartido* (Mercer, 1997) es crear un contexto de comprensión común constantemente enriquecido. El logro de un punto de equilibrio que permita un fluido intercambio y confrontación de ideas, con momentos de distanciamiento, sin forzar a seguir la dirección definida explícita o implícitamente por quien actúa como referente autorizado, es el problema más delicado del formador/tutor con relación al profesor en formación. El sujeto no se constituye en soledad, sino con la presencia de otros que le devuelven imágenes que posibilitan procesos de objetivación: *espejos* que generan conflictos, por cuanto resulta imposible dejar de sentir los efectos de interpelación a la propia subjetividad. La atención se centra en la profundización paulatina de la propuesta para la enseñanza, como objeto de análisis didáctico, y en construir los vínculos de modo que permitan sostener como centro la creatividad activa del sujeto en formación. En el análisis de *la escena de la práctica*, los anudamientos narcisistas pueden obturar la tarea deconstructiva y reconstructiva, si la vigilancia epistémica, política, ética no se sostiene. Es necesario configurar y habitar espacios para pensar y pensarse: lo que no surge rápida y mágicamente, al someter a análisis procesos con implicancias personales fuertes, por el atravesamiento evaluativo que, particularmente en la docencia, representa la *mirada del otro*. Es necesario construir climas que posibiliten una *indagación en profundidad*, buscando comprender situaciones a partir de un trabajo teórico, analítico e interpretativo (Edelstein, 2000).

Los sujetos de las prácticas: practicantes y lugares de pasaje e iniciación. Construcción singular la de la categoría de *practicante*, un término que encierra una condensación de sentido con supuestos sobre el trabajo docente en general, cuando se despliega bajo condiciones contractuales definidas en el interior de una institución. La presencia del *practicante*, como alteridad, suele desanudar situaciones conflictivas asociadas a las problemáticas de jerarquías, control y poder en la institución en la que se desarrollan las prácticas. La *doble inscripción institucional* de la práctica la torna un espacio de atravesamiento de múltiples demandas y expectativas. Categoría anticipatoria la de *practicante*, los *ritos de iniciación* de la institución formadora son los mecanismos posibilitantes de legitimación y reconocimiento de las diferencias. Actos novedosos de inserción en un *universo de práctica*, que dejará una impronta significativa en los sujetos. Por ejemplo, las sucesivas presentaciones del practicante: a las instituciones formales, a los docentes a cargo de los cursos, las planificaciones para los orientadores, maestros o profesores, los recursos para las clases (Edelstein, 1995). Las historias señalan escenarios que marcan diferencias: la de la institución

formadora en encuentro con la de la institución que recibe practicantes, la trayectoria socio-cultural de los practicantes, las representaciones que tienen de la escuela, los sentidos de la experiencia. La homogeneidad de la categoría *practicantes de la institución formadora* esconde la heterogeneidad de experiencias, formas de percepción y apreciación de la realidad. El sostener, por primera vez, una propuesta personal, en el escenario de la enseñanza, con la intencionalidad de hacerse cargo, reconocerse a sí mismo en ese lugar, no puede eludir las demandas de los *otros*, que terminarán legitimándolo a partir del reconocimiento otorgado. Las prácticas son un *desafío a la imaginación* y un *aprendizaje de la urgencia* y de la asimetría constitutiva de los procesos de enseñar y aprender. La lógica de las *pistas*, la importancia que los docentes dan a indicaciones pasajeras del comportamiento de los alumnos, como signos del éxito o fracaso de su propio desempeño. Registro afectivo, no mediado por la reflexión, de gestos de afirmación, negación, aburrimiento, distracción o indiferencia, novedosos para el practicante. La demanda de construir reglas implícitas desde las estrategias, no siempre conscientes. La presencia de observadores de su práctica en las aulas – el docente-tutor y el profesor del curso – definiendo condiciones de posibilidad, y la *observación* actuando como espejo. ¿Qué efectos tiene en el docente formador el fracaso de un practicante? A la inversa, cuando resulta exitosa la práctica, ¿puede un formador dejar de sentir completud y placer, como efecto exclusivo de su actuación previa? ¿Cómo aceptar, en todo caso, que las prácticas *son* del practicante? El docente formador representa a la institución formadora, y por carácter transitivo, fracaso y éxito lo atraviesan como fracaso o éxito de la misma (Edelstein, Coria, 1995).

Una importante significación del lugar de los formadores. Desde una posición relativamente resguardada, el docente formador/tutor se hace cargo de situaciones que lo implican con altos niveles de exposición personal. En relación a los *practicantes*, ¿se trata de acompañar u orientar su labor? Orientador, profesor de prácticas, guía, coordinador, director de estudios. Ser orientador, apoyando los procesos de elaboración de la propuesta de enseñanza del practicante, compartiendo el proceso constructivo. Se constituyen *formatos de interacción*, microcosmos que regulan los intercambios. Esos formatos se interiorizan, y en tanto *apoyos*, *andamios*, son provisionales y desaparecen progresivamente. Es necesario recuperar la idea de *tutoría* del formador, despejando el componente de cuidado o protección asociado a figuras parentales, o de direccionalidad absolutamente predeterminada, en el uso *agrícola* del término. *Tutor, en sentido agrícola, significa sostén o guía, caña o estaca que se clava junto a un arbusto para mantenerlo derecho en su crecimiento. En sentido general, es la persona que administra los bienes de un menor o persona de*

capacidad civil incompleta. En sentido figurado, tutela. El *acompañamiento* es observación y registro atento, y permite identificar instancias en las que es necesaria la intervención y en qué sentido, para no interferir en el proceso creativo del practicante. La mirada del tutor sigue el proceso por momentos articulado, por momentos confuso, del practicante. En algunos casos, el formador operará como *facilitador* de búsquedas y resoluciones que se trabajan con el practicante: en otros, *obturando* la posibilidad, al no poder tomar distancia de los propios enfoques y derivaciones a propuestas concretas que él realizaría. Abrirse a la escucha y a la comprensión de la lógica peculiar de los practicantes, pone en suspenso los propios deseos de realización, que se mimetizan con el lugar del practicante. Múltiples atravesamientos de procesos identificatorios, en un espacio donde la *asimetría* propia de los procesos de enseñanza queda *en suspenso* en el diálogo entre pares, con confrontación de ideas, momentos de demanda y distanciamiento. Espacios de intercambio, negociación de significados, dan lugar a una propuesta, que expresa sobre todo el proyecto del practicante en relación con sus prácticas. Trabajar, como alternativa, sobre propuestas de *expertos* puede conectarse con la tendencia a *modelizar*, con fuerte tradición en la formación docente. Los modelos, ligados a evidencias, controlan la angustia ante lo desconocido, pero pueden estereotipar, convirtiendo en realidad el pronóstico, generando imágenes sin sujeto (Edelstein, 1995).

El lugar del docente de las instituciones de práctica. Otro sujeto en juego es el docente del curso, cuya responsabilidad es el proceso de enseñanza de disciplinas pero no participa de la intencionalidad formativa de practicantes, aunque por tradición los reciba. ¿Por qué y para qué se dispone a facilitar ese espacio, hacer posible que otro ocupe su lugar? ¿Cuáles son los beneficios y los costos? No siempre se trata de una disposición, una genuina voluntad de apertura. En las instituciones, la decisión de recibir practicantes suele tomarse al margen del deseo o voluntad del docente a cargo. Abrir ese espacio implica ser mirado, mostrarse, también mirar a otro; un acto de entrega, compartir un tiempo de trabajo, repartirlo. Cualquiera sea el motivo, surge el *valor* de exponerse, como valentía y como la importancia de tal. Razones posibles: aprender, actualizarse, conocer nuevos métodos, lo obligan. Se transforma de hecho en un acto solidario: tener algo que ver con la iniciación de otro, ser artífice de una posibilidad. La presencia de practicantes y formadores irrumpe en su actividad cotidiana y la interrumpe: presentifica así una alteridad puesta a prueba, pero que a la vez pone a prueba los propios modos de desenvolverse. Desde esta posición, el tiempo de las prácticas puede ser un tiempo de sobresalto. ¿Cómo se construye el lugar del practicante en el imaginario del docente a cargo del curso? Si se apoya su trabajo docente en la

autonomía como valor central, puede sentirla amenazada. Durante las observaciones de su trabajo, el practicante *representa* a otra institución y la autonomía del docente del curso podría ser vulnerada por la evaluación que conlleva lo que el practicante observa, dice y sobre todo, escribe. Ya en las prácticas intensivas, el practicante se pondría en contacto con lo que los alumnos saben o no saben, lo que compromete evaluativamente al profesor del curso, siendo él el que porta un lugar de transmisión. En definitiva, ambos, practicante y profesor del curso, estarían enfrentados a veces, desde posiciones diferentes, al ser evaluados uno por el otro, y ello podría conducir a analizar y evaluar el propio trabajo. El docente, en su trabajo, se cubre con una máscara profesional; pero en su formación, no tiene tantas oportunidades de confrontarse con sus propias imágenes y las de sus colegas. En el tiempo de las prácticas, se le harán llegar, desde practicantes y formadores, imágenes que pueden ser idénticas, diferentes o diametralmente opuestas al reconocimiento que tiene de sí mismo. Opera un desafío ineludible de confrontación, y a veces, un tiempo de crisis para imágenes previamente consolidadas. Maestros y profesores construyen relatos paralelos, que se vinculan a aprendizajes compartidos, pero también a transgresiones, descansos, complicidades, identificaciones, como ejercicio vinculado al soportar/aceptar las diferencias. Pistas relevantes de estos procesos pueden hallarse en los *momentos clave de las distintas etapas del proceso de la práctica*, que funcionan como analizadores: la primera entrevista o encuentro con el practicante, cuando los practicantes observan la tarea del profesor; el momento de la selección y asignación del tema para la práctica intensiva; la práctica en sí y su culminación y evaluación-devolución. Edelstein y Coria (1995), analizan viscosidades de los diferentes momentos del proceso de la práctica y la construcción del contrato, *asistiendo a posiciones móviles, fruto de maneras prácticas de enfrentar lo sinuoso de los caminos relacionales entre practicantes, formadores y profesores de curso de prácticas*. (id., 1995, p.61), para discernir posibilidades de una *genuina experiencia coparticipada*.

Los Dispositivos de las Prácticas de la Enseñanza. Según el diccionario de Real Academia Española (del lat. *Dispositus*, dispuesto). **1.** adj. Que dispone. **2.** m. Mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista. **3.** m. Organización para acometer una acción. **4.** f. ant. Disposición, expedición y aptitud. La noción de dispositivo que ha sido planteada en las ciencias sociales y humanas fue utilizada por primera vez por Foucault (1977), quien define el concepto para analizar la circulación social del poder. El autor entiende al dispositivo como una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos, en un juego de relaciones de poder y de saber con un carácter estratégico. Es decir, el dispositivo se define no sólo por los elementos (discursos,

instituciones, decisiones reglamentarias, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales), sino también por la red que se establece entre ellos. Foucault (1977) define el dispositivo a partir de tres características: (a) como retícula o red; (b) como un tipo de relación: “Entre estos elementos, discursivos o no, existe como un juego de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes” (p.129); (c) como un juego de fuerzas o, más bien, como “estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos” (p.130-131). Cuando se refiere específicamente al campo de la formación, sostiene que el dispositivo pedagógico es un conjunto de reglas creadas para la apropiación de otros discursos, con el fin de distribuirlos, recontextualizarlos y evaluarlos. Souto (1999, pp.105), entre nosotros, define al *dispositivo pedagógico* como un artificio instrumental complejo “constituido como combinatoria de componentes heterogéneos que tiene disponibilidad para generar desarrollos previstos e imprevistos y poder para ser proyectado, instalado, realizado y analizado”. Sus componentes son: la finalidad; la institución que convoca; las personas; los espacios; los tiempos; el interjuego entre arte, técnica y teoría; las estrategias. Para esta autora, el dispositivo plantea un predominio técnico, pero sin desatender a otras dimensiones y dispone componentes variados en función de una *intencionalidad pedagógica*: facilitar el aprendizaje. Por lo tanto, el dispositivo pedagógico tiene un carácter técnico porque “organiza condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación. Pero organiza acciones desde una lógica de complejidad no lineal” (Souto, 1999, pp.105). Es decir que, si bien el dispositivo pedagógico tiene un componente normativo, no es éste el único factor que otorga direccionalidad. El dispositivo pedagógico trabaja con lo aleatorio, lo incierto, y tiene posibilidad de modificación. El docente debe estar preparado para que, si sucede algo nuevo o inesperado, pueda integrarlo para modificar o enriquecer la acción. El concepto ha sido retomado por Souto (1999, pp. 105), y definido como “aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para...”. A partir de esta definición genérica, la autora plantea que un dispositivo puede convertirse en:

- . *Revelador* de significados implícitos y explícitos, de aquello que proviene de lo subjetivo, lo intersubjetivo y lo social: conflictos, órdenes y desórdenes, incertidumbres, modos de relación entre los sujetos, relaciones con el saber, representaciones conscientes e imaginarias individuales y compartidas en la vida de un grupo y de una escuela.
- . *Organizador técnico*, que estructura las condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación.
- . *Provocador* de transformaciones de las relaciones interpersonales, del conocimiento, de pensamientos y reflexiones, de lo imaginario y de la circulación fantasmática a nivel personal, de procesos

dialécticos en el que se recupere el sentido de los opuestos en la toma de conciencia, no para resolverlos necesariamente, sino para sostenerlos en sus contradicciones.

Un dispositivo de formación docente es, pues, un modo particular de organizar la experiencia formativa, con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. En la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza – del último año del Profesorado Universitario de Psicología – se utilizan dos tipos de dispositivos: a) los *dispositivos basados en narraciones* y b) los *dispositivos basados en interacciones*. Los primeros integran la producción de relatos escritos, como medio para acceder a la experiencia subjetiva, para que los futuros profesores puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, creencias y prejuicios, conocimientos previos y esquemas de acción adquiridos. Los relatos contribuyen a hacer inteligibles las acciones para los propios estudiantes y para los que *escuchan*. Posibilitan la toma de conciencia, para iniciarse en la docencia o mejorar sus prácticas, haciendo visibles los criterios por los cuales se arriba a decisiones. En esta categoría, la propuesta pedagógica incluye: autobiografía escolar y diario de formación. Los *dispositivos basados en interacciones* privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la oferta y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica. En esta categoría, la propuesta incluye talleres de integración, microclases, grupos de reflexión y tutorías individuales

El aprendizaje en las prácticas. Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje de una práctica se podía realizar a través de la imitación de sujetos más experimentados. El avance de los conocimientos teóricos y la comprensión de los problemas que el ejercicio de una práctica puede presentar, dieron lugar a una preocupación por la formación teórica necesaria para el desempeño. Se generalizó la convicción de que era ineludible una formación teórica previa al aprendizaje de una práctica y que bastaban algunos ejercicios prácticos, como cierre final de esa formación. Es sobradamente reconocida la insuficiencia de ese enfoque formativo, aplicacionista y descontextualizado, conocido como *racionalidad técnica* (Schon, 1998). Recién en las últimas tres décadas, a partir del enfoque de la perspectiva crítica y situada de la educación y los aprendizajes, surge un significativo desarrollo teórico y de investigación de una concepción alternativa de la

práctica, según la cual el practicante está implicado en las acciones que realiza y su modo de pensar y de actuar están atravesados por complejos saberes, conocimientos y creencias, productos de un largo proceso de formación. Se entiende, así, la *práctica docente* como una práctica social compleja caracterizada por la singularidad y la incertidumbre; ello requiere practicantes preparados, no solamente en herramientas teóricas y prácticas, sino también en actitudes de autonomía y de compromiso, que sepan dialogar con las situaciones que se les presentan. En el análisis de la práctica docente, eje central de la Formación de Grado de *Profesores en Psicología*, se ponen en juego representaciones, conocimientos y tensiones entre los conocimientos teóricos adquiridos y el quehacer cotidiano del trabajo en el aula. La práctica docente constituye una preocupación permanente en la formación inicial de los/as futuros/as docentes, más allá de las discusiones teóricas y metodológicas que han caracterizado a las diferentes tradiciones de formación. La práctica docente configura el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, e intervienen en ella un sinnúmero de dimensiones, que la definen en su multiplicidad y complejidad. Investigaciones referidas al pensamiento del profesor, como también al análisis de las acciones concretas del aula, ponen de manifiesto que las prácticas se configuran más por aspectos no reflexivos, propios del tránsito por diferentes niveles educativos, que por la acción consciente e intencionada de la toma de decisiones a partir de la formación inicial (Delorenzi, 2008). Por ello, los Espacios de la Práctica deben constituir para los/as futuros/as docentes un ámbito de análisis, reflexión, interpretación, hipotetización, discusión teórica y metodológica, dando lugar a propuestas transformadoras. Es necesario generar las condiciones para que el practicante desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo, y que se sistematice la articulación entre formación teórica y análisis de la práctica, ya que la inmersión acrítica en la misma tiende a resultar reproductora e inerte.

La modalidad de trabajo en una Comunidad de Prácticas. La preocupación por las prácticas de enseñanza en el nivel medio y superior, ha impulsado la propuesta pedagógica que la cátedra mencionada sostiene, desde el año 2006, asumiendo como dispositivo de formación la *Comunidad de Aprendizaje*. Se entiende por tal, más que un conjunto de estudiantes y docentes, un proyecto de aprendizaje colaborativo y de construcción compartida de saberes sobre Enseñanza de Psicología. Incorpora al *espacio intersubjetivo* como aquél en el que transcurre el proceso de aprendizaje, y la adjudicación de sentido a la experiencia de aprendizaje no reside en procesos cognitivos aislados, sino en universos simbólicos compartidos. En la concepción de Wenger (2001),

la comunidad es entendida como la configuración social en la que nuestro quehacer es definido como algo que vale la pena y nuestra participación se reconoce como importante para su realización. En este quehacer, se construye una identidad, que comunicamos en diversas formas discursivas y desde la cual actuamos. Comunicamos la forma en que el aprendizaje cambia quiénes somos, y crea historias personales de cómo llegamos a ser miembros de una determinada comunidad. En el entrecruzamiento de estas características *aprender es hacer*, *aprender es experiencia cargada de significado* (vivencia), *aprender es pertenecer* y *aprender es hacerse*. (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009). En ese sentido, Wenger (2001) identifica *tres dimensiones* en las comunidades de práctica. La primera es el compromiso mutuo de los participantes. La segunda se refiere al esfuerzo conjunto: el compromiso debe resultar actividad orientada hacia una meta. En esta actividad, los agentes comparten la responsabilidad de su realización. La tercera dimensión es el repertorio acumulado de discursos y acciones, en la producción de conocimiento. En palabras de Wenger: “las comunidades de práctica pueden pensarse como historias compartidas de aprendizaje” (p. 87). El autor (op.cit.) propone a las comunidades de aprendizaje como contextos para la transformación de conocimiento. Dado que en las comunidades de práctica, la definición de competencias y la producción de experiencias llevan al aprendizaje periférico y la participación plena, son necesarios escenarios particulares en los que dichas competencias y experiencias resulten en transformaciones de conocimiento, para prevenir el estancamiento y la reproducción acrítica. A esos escenarios particulares, Wenger (op.cit) les llama *comunidades de aprendizaje*. Son grupos de personas que comparten valores y creencias, que orientan sus actividades a una meta, cuyo logro depende de los aportes del colectivo. La formación y consolidación del grupo en el trayecto hacia la meta, dará un sentido de comunidad que implicará conciencia de la pertenencia, influencias recíprocas, satisfacción de necesidades individuales y colectivas y vivencias compartidas que crean vínculos emocionales. En la *comunidad de aprendizaje*, el sentido de identidad se construye en el contexto presente, incluyendo el pasado y el futuro en la trayectoria hacia la meta. Se considera fundamental reconocer y considerar las experiencias y conocimientos previos de los miembros de la comunidad, a la par que se promueve el compromiso con la construcción activa de un futuro (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009). Esta forma de intervención en el escenario de formación de profesores en Psicología enfatiza la importancia de desarrollar y construir *sentido* entre todos los actores, constituyéndose la Universidad en espacio de aprendizaje y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor. Para

desarrollar prácticas docentes en terreno en el Nivel Superior y en el Nivel Medio, los estudiantes realizan observaciones de carácter diagnóstico de los grupos-clase con los cuales realizarán su intervención, y sobre la base de ellas planifican clases cuyo dictado asumirán. Se implementan *estrategias didácticas* que tienen como objetivo sistematizar producciones reflexivas, autoevaluativas, fomentando la autonomía y la construcción conjunta de la identidad docente. Las autobiografías y los portfolios que los estudiantes realizan, acogen narraciones que expresan aspectos vinculados con las *marcas* que han cimentado experiencias y vivencias a lo largo del trayecto personal de aprendizaje, operando como instrumento y vehículo de análisis, lo que abre la posibilidad de una pedagogía universitaria atenta a la educación en valores. Se abre un espacio de recopilación de evidencias sobre el *proceso* de aprendizaje, con la construcción de portfolios. Estos dan cuenta de una colección de *trabajos* de los alumnos y sus *reflexiones* sobre ellos; la recolección, lejos de ser aleatoria, es deliberada, sistemática y organizada (Danielson y Abrutyn, 1999). Puede considerarse una historia documental, cuidadosamente estructurada, de un conjunto de desempeños, que han sido mediados por las Tutorías, y cuya realización adviene a través de la escritura reflexiva, la deliberación y el intercambio. Cuando los futuros profesores relatan y registran sus experiencias en el portfolio y en las autobiografías, ponen en juego diversas dimensiones de sus actos y valoraciones, haciendo conscientes sus creencias en el intercambio intersubjetivo. La reflexión sobre la práctica y el lugar de privilegio que ocupa la narrativa, inauguran, en la implicación, la revisión crítica del *proceso formativo*, comprometiendo el desarrollo ético del docente en términos de agente socializador, de cambio y transformación social. Los relatos analizados posibilitan el reposicionamiento en relación con el *encuentro* con otros, recuperando múltiples *sentidos* y *valores* nodales en el trayecto formativo de los docentes noveles.

Estrategias metodológicas. La investigación analiza las ideas explícitas e implícitas de los Docentes *Formadores de Profesores de Psicología/Tutores y Co-Tutores académicos* acerca de las situaciones problema que convocan la intervención/ actuación de su rol. Es un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. El diagnóstico realizado en 2007 y 2008 (Erausquin et al., Anuario Investigaciones, 2009) permitió caracterizar la *unidad de análisis*, *Modelos Mentales Situacionales de Tutores y Co-Tutores* y avanzar en la construcción conceptual de categorías para interpretar la información. Se delimitaron figuras dinámicas y complejas, de acuerdo a una orientación cognitiva articulable con la conceptualización de *modelos mentales sobre una situación-problema a analizar y resolver*. La unidad de análisis está conformada por

cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto de intervención/ actuación del rol docente; b. intervención del profesor de psicología; c. herramientas utilizadas en la intervención/ actuación del rol; d. resultados de la intervención/ actuación del rol y atribución de causas o razones a los mismos (Erausquin et al. 2004, 2005). En cada una de las dimensiones se despliegan *ejes* que configuran líneas de recorridos y tensiones identificadas en el *proceso de las prácticas de enseñanza* del profesor de Psicología en nuestro contexto. En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco *indicadores* que implican diferencias cualitativas de los modelos mentales, ordenados en dirección a un enriquecimiento de la práctica. Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una *jerarquía representacional genética*, en el sentido potente del término (Wertsch, 1991). Los datos que se analizan fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas, *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención del Formador de Profesores de Psicología/Tutor Académico*, administrado a Docentes de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de Psicología en 2013. Se ha seleccionado una muestra de 18 Tutores y 21 Co-tutores.

En este trabajo se analizarán diferencias significativas entre Modelos Mentales Situacionales de Tutores y Co-Tutores mayores al 10%, o bien diferencias de predominio de Indicadores, en cada Eje y Dimensión.

DIMENSIÓN I - ENFOQUE DE LA SITUACIÓN PROBLEMA.

En el ***Eje de la Simplicidad a la Complejidad del Problema***, el 39 % de los Tutores y el 19% de los Co-Tutores analizan situaciones-problema a través de (Ind.5) *tramas intersubjetivas, institucionales y psicosociales que atraviesan la complejidad del problema, articulando factores, dimensiones y actores en su conformación*. Mientras que el 56% de Tutores y el 71 % de Co-Tutores, (Ind.4) lo analizan *atravesando la complejidad del problema con la articulación de factores, dimensiones o actores en sus interrelaciones*.

En el ***Eje de la Simplicidad a la Complejidad del Problema***, se encuentran diferencias significativas entre los Grupos de Tutores y Co-Tutores en los mismos indicadores. Las situaciones-problema son analizadas por los Tutores en sus narrativas, a través de (Ind.5) *tramas intersubjetivas, institucionales y psicosociales que atraviesan la complejidad del problema, articulando factores, dimensiones y actores en su conformación*. La diferencia es que el 39 % de los Tutores y el 19% de los Co-Tutores así enmarcan el análisis, mientras que el 56% de los Tutores y el 71 % de los Co-Tutores, (Ind.4) lo enmarcan *atravesando la complejidad del problema con la articulación de factores, dimensiones o actores en sus interrelaciones*.

Conclusiones, expansiones y apertura de líneas de indagación

Fortalezas en los Modelos Mentales Situacionales de los Formadores Tutores en Prácticas de Enseñanza de la Psicología. Dimensión Situación Problema. En el ***Eje de la Simplicidad a la Complejidad del Problema***, se encuentran diferencias significativas entre Tutores y Co-Tutores. Predominan en ambos narrativas que enmarcan el análisis de las situaciones-problema *atravesando la complejidad con la articulación de factores, dimensiones y actores* (Tutores 56% y Co-tutores 71%), pero se destacan en los Formadores de Profesores de Psicología 2013, las *tramas intersubjetivas, institucionales y psicosociales puestas en juego para analizar la complejidad del problema*, además de la articulación entre *factores, dimensiones y actores* (Tutores 39% y Co-tutores 19%). Hallazgos similares a los relevados en Tutores Académicos de Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Psicología del Área Clínica, Justicia y Trabajo, en indagaciones previas (Erausquin, Basualdo, 2007) y a los de la indagación en Formadores de Profesores de Psicología entre 2007 y 2008 (Erausquin, García Labandal, 2009), denotando posiciones

consistentes con los giros en los Modelos Mentales de los Profesores de Psicología en Formación, entre el inicio y el cierre de las Prácticas de Enseñanza.

En el **Eje de la Descripción a la Explicación del Problema**, el 67% de los Co-tutores menciona *inferencias más allá de la descripción* (Ind3), mientras que el 67% de los Tutores y el 29% de los Co-tutores *formulan hipótesis explicativas* (Ind4)

En el **Eje de la Especificidad de la Disciplina Enseñanza de la Psicología y la Articulación con otras Disciplinas**, el 67% de los Tutores y el 38 % de los Co-tutores *explican el problema desde la especificidad de su disciplina científico-profesional, la Enseñanza de la Psicología, con Apertura a la Interrelación con otras Disciplinas* (Ind.4) como la Didáctica, la Psicología de los Grupos e Instituciones, la Psicología de la Adolescencia y la Psicopatología. El 57% de los Co-tutores, (Ind.3) *explica el problema desde la especificidad de su disciplina científico-profesional, la Enseñanza de la Psicología*

En el **Eje de la Historización del Problema**, el 67% de los Tutores y el 48% de los Co-Tutores *dan cuenta de una diversidad de antecedentes históricos, significativamente relacionados* (Ind.4), mientras que el 22% de los Tutores y el 38% de los Co-tutores *dan cuenta de una cierta diversidad de antecedentes históricos del problema, sin articular relaciones significativas entre ellos* (Ind3).

En el **Eje de las Relaciones de Causalidad en el Análisis del Problema**, **el 62% de los Co-Tutores y el 39% de los Tutores** *formulan relaciones causales multidireccionales* (Ind3); el 22% de los Tutores *formula relaciones causales multidireccionales en cadena* (Ind4), mientras que el 19% de los Co-Tutores *formula relaciones causales unidireccionales* (Ind2).

En el **Eje del Realismo al Perspectivismo en el Análisis del Problema**, el 44% de los Tutores y el 52% de los Co-Tutores *enuncian diferentes perspectivas sobre el problema* (Ind4); el 44% de los Tutores y el 38% de los Co-Tutores *enuncian una sola perspectiva, basada en el conocimiento científico profesional de su disciplina* (Ind3). Mientras el 17% de los Tutores y el 5% de los Co-Tutores *realizan análisis evaluativo de las diferentes perspectivas, para plantear y resolver el problema* (Ind5).

En el **Eje de la Ubicación del Problema: del individuo descontextualizado a la dinámica intersubjetiva de conflictos, dilemas éticos y entrelazamientos inter-institucionales**, el 39% de los Tutores y el 62% de los Co-Tutores *combinan factores subjetivos e intersubjetivos en dinámicas de conflicto* (Ind4). El 39% de los Tutores y 19% de los Co-Tutores *combinan factores subjetivos e intersubjetivos en dinámicas de conflicto planteando dilemas éticos y entrelazamientos inter-institucionales* (Ind5).

DIMENSIÓN II - INTERVENCIÓN PROFESIONAL

En el **Eje de la Decisión sobre la Intervención**, el 67% de ambos grupos (Tutores y de Co-tutores) *sitúa la decisión en el Agente Profesional Formador de Profesores, construida conjuntamente con otros agentes*

Formadores (Ind.5); el 17% de Tutores *sitúa la decisión en el Agente Profesional Formador de Profesores, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes Formadores* (Ind. 4); y el 17% de Tutores y el 19% de Co-Tutores *sitúan la decisión sobre la intervención unilateralmente en el Agente Profesional Formador de Profesores* (Ind.3).

En el **Eje Complejidad de las Acciones**, el 61% de los Tutores y el 57% de los Co-Tutores *relatan diferentes acciones de intervención articuladas significativamente* (Ind.4). El 28% de los Tutores *relata diferentes acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención* (Ind.5) y el 24% de los Co-Tutores *relata diferentes acciones de intervención no articuladas significativamente* (Ind.3).

En el **Eje Agencia/s en la Intervención**, el 61% de los Tutores y el 62% de los Co-Tutores *dan cuenta de la actuación de diversos agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención* (Ind.5). Mientras que el 33% de los Tutores *da cuenta de la actuación de diversos agentes, pero sin construcción conjunta ni del problema ni de la intervención* (Ind. 4) y el 24% de los Co-Tutores *da cuenta de la actuación del agente formador de profesores unilateralmente* (Ind.3).

En el **Eje Objetivo/s de la Intervención**, el 61% de los Tutores y el 52% de los Co-Tutores *enuncian múltiples objetivos de la intervención del Formador de Profesores* (Ind.4). Mientras que el 22% de los Tutores *enuncia múltiples objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención del Formador de Profesores* (Ind. 5) y el 29% de los Co-Tutores *enuncia un solo objetivo* (Ind.3).

En el **Eje Destinatario/s de la Intervención- Acciones sobre Sujetos, Tramas Vinculares y/o Dispositivos Institucionales**, el 44% de los Tutores *da cuenta de acciones sobre sujetos individuales y tramas interpersonales o dispositivos institucionales articulándolos sucesiva y simultáneamente* (Ind.4) y el 52% de los Co-Tutores *da cuenta de acciones sobre sujetos individuales o tramas interpersonales o dispositivos institucionales únicamente* (Ind.2). Mientras que el 22 % de los Tutores y el 24% de los Co-Tutores *dan cuenta de acciones sobre sujetos individuales y tramas interpersonales o dispositivos institucionales sucesivamente sin articularlos en simultáneo* (Ind.3)

En el **Eje Indagación y/o Ayuda a los Actores en la Resolución de sus Problemas**, el 56% de los Tutores y el 62% de los Co-Tutores *enuncian sólo acción de ayuda a los actores en la resolución de sus problemas – y no acción indagatoria –en la intervención del Agente Formador de Profesores* (Ind.3), mientras que el 33% de los Tutores y el 24% de los Co-Tutores *enuncian acción indagatoria y de ayuda a los actores con una sucesión en el tiempo entre ambas* (Ind.4).

En el **Eje de la Pertinencia de la Intervención con relación al Problema y su Especificidad Profesional**, el 89% de los Tutores y el 81% de los Co-Tutores *enuncian una intervención pertinente al problema y enmarcada en la especificidad del rol profesional del formador de Profesores de Psicología, con alguna referencia a modelos de trabajo en ese área de la Enseñanza* (Ind.4). Solamente el 11% de los Tutores *enuncia que la intervención es contrastada y articulada con otras perspectivas profesionales para la gestión*

de su resolución (Ind.5) y el 10% de los Co-Tutores *enuncia una intervención pertinente al problema y enmarcada en la especificidad del rol profesional de un Profesor* (Ind.3).

En el **Eje Implicación y Distancia del Agente con el Problema y la Intervención**, el 67% de los Tutores y el 57% de los Co-Tutores *denotan implicación del agente formador de profesores de Psicología en la actuación profesional, con distancia y objetividad en la apreciación del problema y la intervención* (Ind.4). Mientras que el 22% de los Tutores *denota implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional del agente y apertura a posibles alternativas* (Ind.5) y el 29% de los Co-Tutores *denota sobre-implicación del agente formador de profesores de Psicología en la actuación profesional* (Ind.3b).

DIMENSIÓN III - HERRAMIENTAS EN LA INTERVENCIÓN

En el **Eje Unicidad o Multiplicidad de Herramientas**, el 94% de Tutores *menciona diferentes herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema y de la intervención* (Ind.4), mientras que el 43% de Co-Tutores *menciona una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema* (Ind.3). En segundo lugar, el 38% de los Co-Tutores *menciona diferentes herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema y de la intervención* (Ind.4).

En el **Eje Carácter Genérico o Específico de Herramientas**, el 61% de los Tutores *menciona herramientas específicas del rol profesional del agente formador de profesores de Psicología, vinculadas a modelos de trabajo del área, con alguna referencia teórica de su uso* (Ind.4), mientras que el 67% de los Co-tutores, *menciona herramientas específicas del rol profesional vinculadas a modelos de trabajo del área de actuación* (Ind.3). En segundo lugar, el 33% de los Tutores *menciona herramientas específicas del rol profesional vinculadas a modelos de trabajo del área de actuación* (Ind.3), mientras que el 19% de los Co-Tutores *menciona herramientas específicas del rol profesional de un profesor, sin especificidad con el área de la Enseñanza del agente formador de profesores de Psicología* (Ind.2).

DIMENSIÓN IV - RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN DE CAUSAS

En el **Eje Resultados con Atribución Unívoca o Múltiple**, el 61% de los Tutores *menciona resultado/s de la intervención del agente formador con atribución a más de una de las condiciones enunciadas: a) una competencia o incompetencia del agente, b) una condición del contexto, c) la dimensión interpersonal, d) la dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención* (Ind.4), mientras que el 48% de los Co-Tutores *menciona resultado/s de la intervención del agente formador con atribución unívoca del mismo a una sola de las condiciones enunciadas* (Ind.3). El 28% de los Tutores *menciona resultado/s de la intervención del agente formador con atribución unívoca del mismo a una sola de las condiciones enunciadas* (Ind.3). Mientras el 24% de Co-Tutores *menciona resultado/s de la intervención del agente formador con atribución a más de una de las condiciones enunciadas: a) una competencia o incompetencia del agente, b) una*

condición del contexto, c) la dimensión interpersonal, d) la dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención (Ind.4).

En el **Eje Consistencia de los Resultados y de la Atribución con el Problema y la Intervención**, el 39% de Tutores *menciona resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención del agente formador y ponderados con sentido de realidad* (Ind.4) y el 39% de Tutores y el 47% de Co-Tutores *mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención* (Ind.3). Mientras el 11% de Tutores *menciona resultados y atribución, ponderándolos consistentemente con relación al tiempo, contexto y actores en interrelación* (Ind.5) y el 11% *menciona resultados sin atribución* (Ind.2), el 33% de Co-tutores *menciona resultado/s y atribución, ambos son consistentes con el problema y la intervención del agente y ponderados con sentido de realidad* (Ind.4).

Explorando vivencias de Formadores/Tutores en las Prácticas de la Enseñanza de Psicología.

Presentamos el *análisis cualitativo inicial* de 39 respuestas de Agentes Formadores a la pregunta *¿Qué sintió durante el abordaje y la intervención en la situación problema?*, porque promueve aperturas al insight y reconfiguración de sentidos. Entendemos al *sentir* como la dimensión emocional de la experiencia, una construcción social-personal que *media* y a la vez *es mediada* por la construcción del conocimiento y de la identidad profesional de los Formadores de Profesores de Psicología, en Prácticas de Enseñanza. Se fundamenta en lo que Vygotsky (1934) planteó acerca de la *vivencia* como unidad de análisis: la construye y aplica, en sus últimos años, a la elaboración compleja del desarrollo psico-paidológico de niños y adolescentes. Esa unidad de análisis posibilitó una nueva reconstrucción del problema del desarrollo humano, con significativa comprensión de su complejidad psicosocial y cultural. La *vivencia* articula a la subjetividad en construcción, con la situación social del desarrollo, que facilita y restringe estancamientos, creaciones y transformaciones. I.- En las respuestas de Tutores y Co-Tutores, la pregunta no convoca a respuestas simples; aparece en cambio un *entramado* complejo de acción, decisión, conocimiento e identidad, permeando y permeado por emociones, que condensan un *proceso*, el del Formador de Profesores de Psicología, desde su implicación en la reconstrucción de la situación-problema y la intervención, y que la respuesta sobre el *sentir* refleja en su temporalización. Responde una tutora a cómo se sintió: *primero preocupada, después ocupada, luego satisfecha*. II.- Las respuestas muestran una complejidad generalmente *conflictiva*, no sólo en la perspectiva del conflicto interpersonal y/o intrapsíquico, sino también en el dilema ético acerca de la inclusión y la calidad educativas, la responsabilidad en la formación profesional y el entrelazamiento inter-institucional. Muchos enuncian, vinculados a distintos momentos, afectos opuestos, como *tensión,..., luego... satisfacción*. III.- Aparecen la satisfacción, el placer, asociados al cumplimiento de la responsabilidad. Unidos a las convicciones, los principios, lo ético, y no meramente a la obediencia a lo prescripto, el cumplimiento o la conveniencia. Es importante subrayar la enunciación de un placer unido al cumplimiento de una responsabilidad, como dice Vygotsky sobre el juego:

una ley se ha convertido en deseo (Vygotsky,1979, p.152). IV.- Algunos Co-Tutores, en cuyas respuestas emerge malestar, no parecen sin embargo haber intervenido desde la sobre-implicación, la sobre-identificación o la confusión. Ni su participación, a veces de aristas difíciles, parece haberlos llevado a la acentuación del malestar. La clave es que no actuaron solos, compartieron decisiones, enfocaron el problema en un diálogo con diferentes versiones, se dieron el tiempo de pensar personal y colectivamente. Ello parece inherente al *cruce de fronteras*, que este conjunto de formadores realiza entre escenarios educativos, a través de un *entramado* de desafíos de la labor formativa, como la inclusión y la calidad, la ayuda y la responsabilidad, la construcción y la evaluación, el derecho y el deber. A veces se generan situaciones de angustia, desde el lugar en el que ponen a tutores y co-tutores los *profesores en formación*, en su lucha por el poder, en el reclamo de sus derechos, en el desafío a la autoridad, configurándose situaciones complejas que no se puede no abordar. La preocupación de un Co-Tutor por su legitimación por parte de colegas, o *colegas en formación*, que al sentirlo más próximo, *no se la hacen fácil*. La implicación, articulada con la inter-agencialidad, el *no estar solos*, la *competencia colectiva de las comunidades de práctica*, articulan sentir y cognición, práctica y teoría, en la experiencia de los formadores de formadores...

CONCLUSIONES, EXPANSIONES Y APERTURA DE LÍNEAS DE INDAGACIÓN

Fortalezas en los Modelos Mentales Situacionales de los Formadores Tutores en Prácticas de Enseñanza de la Psicología. **Dimensión Situación Problema.** En el ***Eje de la Simplicidad a la Complejidad del Problema***, predominan, en ambos grupos, narrativas que enmarcan el análisis de las situaciones-problema *atravesando la complejidad con la articulación de factores, dimensiones y actores* pero se destacan, en todo ellos, las *tramas intersubjetivas, institucionales y psicosociales puestas en juego para analizar la complejidad del problema*, además de la articulación entre *factores, dimensiones y actores*. Hallazgos similares a los relevados en Tutores Académicos de Prácticas Profesionales de la Licenciatura en Psicología del Área Clínica, Justicia y Trabajo, en indagaciones previas (Erausquin, Basualdo, 2007) y a los de la indagación en Formadores de Profesores de Psicología entre 2007 y 2008 (Erausquin, García Labandal, 2009), denotando posiciones consistentes con los giros en los Modelos Mentales de los Profesores de Psicología en Formación, entre el inicio y el cierre de las Prácticas de Enseñanza. En el ***Eje de la Ubicación del Problema desde el individuo descontextualizado a la dinámica intersubjetiva de conflictos, dilemas éticos y entrelazamientos inter-institucionales***, los Tutores *combinan factores subjetivos e intersubjetivos en dinámicas de conflicto* pero, además, *plantean dilemas éticos y entrelazamientos inter-institucionales*; mientras que los Co-Tutores *combinan factores subjetivos e intersubjetivos en dinámicas de conflicto* predominando sobre las que, además, *plantean dilemas*

éticos y entrelazamientos inter-institucionales. Se destacan las fortalezas halladas en esta muestra de Tutores Formadores, tanto en relación a la muestra de Tutores Académicos de Prácticas Profesionales (id., 2007), como en relación a la indagación de Formadores de Profesores (id.2009). En el **Eje de Historización del Problema**, predominan, en ambos grupos, respuestas que *dan cuenta de una diversidad de antecedentes históricos, significativamente relacionados*, y en segundo lugar, las que *dan cuenta de una cierta diversidad de antecedentes históricos del problema, sin articular relaciones significativas*. Es otra fortaleza destacable en este grupo de Formadores de Profesores de Psicología, en relación a las dos muestras de Tutores relevados previamente (Erausquin et al., 2007 y 2009), ya que la *historización del problema* fue considerada una *debilidad o nudo crítico* en los MMS de los Tutores de Prácticas Profesionales de *psicólogos en formación* y tampoco aparecía como fortaleza en los Formadores de Profesores. **Dimensión Intervención.** En el **Eje de la Decisión sobre la Intervención**, predominan, en ambos grupos, respuestas que *sitúan la decisión en el Agente Profesional Formador de Profesores, construida conjuntamente con otros agentes Formadores*; en segundo lugar, Tutores *sitúan la decisión en el Agente Profesional Formador de Profesores, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes*, mientras que Co-Tutores *sitúan la decisión sobre la intervención unilateralmente en el Agente Profesional Formador de Profesores*. En el **Eje Agencial/s en la Intervención**, relacionado con lo anterior, se hallan diferencias significativas entre Tutores y Co-Tutores. Ambos grupos *dan cuenta de la actuación de diversos agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención*. En segundo lugar, Tutores *dan cuenta de la actuación de diversos agentes, pero sin construcción conjunta ni del problema ni de la intervención* y Co-Tutores *dan cuenta de la actuación del agente formador de profesores unilateralmente*. Los resultados en esos dos ejes señalan una fortaleza potencialmente enriquecedora de los cambios cognitivos que las prácticas de enseñanza pueden promover en los MMS de los *profesores de Psicología en formación*. En general, el conjunto de los docentes profesionales del sistema escolar, tienden a plantearse una responsabilidad individual en relación a la tarea educativa con el grupo clase, con escaso entrenamiento y conciencia del trabajo en equipo en proyectos educativos entre profesionales y agencialidades diferentes en el campo institucional o inter-institucional (Terigi, 2012). Los resultados hallados en la significativa frecuencia de respuestas de *trabajo conjunto de co-construcción de decisiones y acciones en la intervención*, señalan otra fortaleza destacable en este grupo de Formadores de Profesores de Psicología, en relación a las dos muestras de Tutores indagados previamente (Erausquin et al., 2007 y 2009). Esta fortaleza es

compatible con el crecimiento y la consistencia del dispositivo pedagógico de *comunidad de práctica y aprendizaje profesional*. En el **Eje de la Pertinencia de la Intervención con relación al Problema y su Especificidad Profesional**, ambos grupos *enuncian una intervención pertinente al problema y enmarcada en la especificidad del rol profesional del formador de Profesores de Psicología, con alguna referencia a modelos de trabajo en esa área de la Enseñanza*. En segundo lugar, Tutores *enuncian que la intervención es contrastada y articulada con otras perspectivas profesionales para la gestión de su resolución*, mientras Co-Tutores *enuncian una intervención pertinente al problema y enmarcada en la especificidad del rol profesional de un Profesor*. Dicha fortaleza se ha enriquecido en relación a indagaciones previas, y es potencialmente enriquecedora en relación a los cambios cognitivos y actitudinales de los *profesores de Psicología en formación*, en las transformaciones entre el rol de psicólogo y el rol de profesor de Psicología, tanto en el proceso de construcción del conocimiento profesional como en el de la identidad profesional. Ello es consistente con los hallazgos en el **Eje de la Especificidad de la Disciplina Enseñanza de la Psicología y la Articulación con otras Disciplinas en el Enfoque del problema**: los Tutores *explican el problema desde la especificidad de su disciplina científico-profesional, la Enseñanza de la Psicología, con apertura a otras Disciplinas*, como la Didáctica, la Psicología de los Grupos e Instituciones, la Psicología de la Adolescencia y la Psicopatología; mientras que los Co-tutores *explican el problema desde la especificidad de su disciplina científico-profesional, la Enseñanza de la Psicología, con apertura a otras Disciplinas* entre las que predominan Psicopatología y Psicología Clínica.

Dimensión Herramientas. En el **Eje del Carácter Genérico o Específico de Herramientas**, los Tutores *mencionan herramientas específicas del rol profesional del agente formador de profesores de Psicología, vinculadas a modelos de trabajo del área, con alguna referencia teórica de su uso*, mientras que Co-tutores *mencionan herramientas específicas del rol profesional vinculadas a modelos de trabajo del área de actuación*. Es una fortaleza nítida en relación a indagaciones previas, tanto en Tutores Académicos de Prácticas Profesionales de la Psicología (id.,2007) como en Tutores Académicos de las Prácticas de Enseñanza de la Psicología 2007 y 2008 (id.2009).

Dimensión Resultados de la Intervención. En el **Eje Resultados con Atribución Unívoca o Múltiple**, se presentan diferencias significativas entre Tutores y Co-Tutores. Tutores *mencionan resultado/s de la intervención del agente formador con atribución a más de una de las condiciones enunciadas: a) una competencia del agente, b) una*

condición del contexto, c) la dimensión interpersonal, d) la dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención, mientras que Co-Tutores mencionan resultado/s de la intervención del agente formador con atribución unívoca del mismo a una sola de las condiciones enunciadas. También una fortaleza nítida en relación a indagaciones previas, especialmente destacada en relación a Tutores Académicos de Prácticas Profesionales de Psicología (id.,2007), y a Tutores Académicos de las Prácticas de Enseñanza de la Psicología 2007 y 2008 (id.2009).

NUDOS CRÍTICOS Y DESAFÍOS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE FORMADORES/TUTORES DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA. En el **Eje Destinatario/s de la Intervención-Acciones sobre Sujetos, Tramas Vinculares y/o Dispositivos Institucionales** -, se hallan diferencias significativas entre Tutores y Co-Tutores. Tutores *dan cuenta de acciones sobre sujetos individuales y tramas interpersonales o dispositivos institucionales articulándolos sucesiva y simultáneamente*, mientras que Co-Tutores *dan cuenta de acciones sobre sujetos individuales o tramas interpersonales o dispositivos institucionales únicamente*. Resulta significativo que el trabajo reflexivo sobre la actividad sociocultural de la formación de Profesores de Psicología, a través de las Prácticas, no resulta articulado ni integra en simultáneo diferentes planos o dimensiones: personal, interpersonal e institucional-cultural. En el **Eje Indagación y/o Ayuda a los Actores en la Resolución de sus Problemas**, no se hallan diferencias significativas entre Tutores y Co-Tutores. En ambos grupos, predominan respuestas que *enuncian sólo acción de ayuda a los actores en la resolución de sus problemas – y no acción indagatoria –en la intervención del Agente Formador de Profesores*. La indagación no parece contemplada como una acción imbricada y entrelazada con la intervención pedagógica y la práctica docente; aunque se denota implícitamente en la historización del problema, no se formaliza en la toma de conciencia reflexiva sobre el saber-actuar producido. En el **Eje Implicación y Distancia del Agente con el Problema y la Intervención**, se presentan diferencias significativas entre Tutores y Co-Tutores. En ambos, predominan respuestas que *denotan implicación del agente formador de profesores de Psicología en la actuación profesional, con distancia y objetividad en la apreciación del problema y la intervención*. Pero en segundo lugar, los Tutores *denotan implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional y apertura a posibles alternativas*, mientras que los Co-Tutores *denotan sobre-implicación del agente formador de profesores de Psicología en la actuación profesional*. La sobre-implicación o sobre-identificación adquiere una proporción significativa en respuestas de Co-tutores, en general asociada a decisiones que debieron tomarse en los contextos o espacios de prácticas, y que también tienden a sostener perspectivas psicopatológicas o clínicas de intervención individualizada e individualizadora de dificultades halladas en *profesores de Psicología en formación*.

Los *nudos críticos* apuntan a dilemas planteados en investigaciones previas, sobre la construcción del conocimiento profesional de *Profesores de Psicología en Formación*. El conocimiento de la disciplina parecía desdibujarse, a veces, en los *profesores de Psicología en formación*, en su potencialidad de transformación emancipadora, detrás de la preocupación por la persona del aprendiz en su proyecto vital y sus deseos (Erausquin et al., 2009). El proceso de la enseñanza parecía vincularse más a la permeabilidad de la acción docente a la demanda del estudiante por conocerse a sí mismo y *emerger* como sujeto, que a la construcción y el intercambio de sentidos relevantes en el aprendizaje y la enseñanza de la Psicología a adolescentes y adultos. Mediante la reelaboración reflexiva de situaciones-problema, será posible re-contextualizar el legado cultural y social y a la vez los/as educandos/as y educadores/as pueden enriquecerse en su proyección vital y personal. La asignatura Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Psicología tiene objetivos complejos y se ha configurado para desarrollarla un dispositivo pedagógico multidimensional. Los giros hallados en los modelos mentales de los *Profesores de Psicología en formación* entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa, fueron significativos en investigaciones previas (op.cit.,2009), y resultan consistentes con los hallazgos de este tramo de indagación, en los *profesores de psicología formadores* que guían su elaboración conceptual y su práctica. El desafío crucial es la construcción de *comunidades de práctica y aprendizaje* inter-institucionales - que comprenden aulas de escuelas medias, institutos y universidades, profesores de nivel secundario y superior, *Profesores de Psicología en formación* y *Formadores de Práctica de Enseñanza de Psicología* -. Las *comunidades de aprendices* (Rogoff, 2001) necesitan oportunidades para la reflexión en y sobre la práctica, observación y participación guiada, toma de decisiones, *apropiación participativa* de instrumentos y modos de acción pedagógica, con intercambio de perspectivas entre diversos agentes de distintos dispositivos institucionales, para operar sobre dimensiones de los problemas, de acuerdo al contexto educativo. El *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) requiere: problematización de la producción histórica del conocimiento, potencialidad de un quehacer como práctica cultural y de-construcción crítica para crear nuevos contextos de participación-aprendizaje. Es necesario re-trabajar las *representaciones sociales del rol del psicólogo*, de quien se espera algo distinto que la enseñanza de una disciplina para construir en los bordes de la inter-disciplina; articular recursos y recorridos diversos a través de *sistemas de actividad interrelacionados de estudio y trabajo*, para la mejora de la calidad, la equidad inclusiva y la construcción de sentidos en los sistemas sociales, a la vez que enriquecer el capital simbólico y personal de educadores y educandos. El Proyecto de Investigación profundizará en 2014 la labor iniciada en 2007, de reelaboración reflexiva acerca de *la práctica de la enseñanza*, focalizando con el equipo docente el análisis de situaciones-problemas de enseñanza-y-aprendizaje, al *desanudar* obstáculos que impiden el enriquecimiento en la diversidad y en la especificidad.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- 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..
- Daniels H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Temas de Educación. Buenos Aires. Paidós. 2001.
- Delorenzi, O. (2008). *Biografía Escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o Punto de Partida para su Construcción?* (en línea). Disponible en: http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/1_.pdf
- Danielson y Abrutyn (1999) **citado en pág 16**
- Egan, Kieran. (1997) *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995): *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Edelstein, G. (2000): "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Engestrom Y. (1987) *Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research*, HelsinkiOrienta-Konsultit.2007.
- Engestrom Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol. I, 243-259.
- Engestrom Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1.
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btesh E., Lerman G., Bollasina V. (2004) "Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación", *Anuario XI de Investigaciones Año 2003*, ISSN 0329-5885
- Erausquin C., Basualdo M.E., Btesh E., Lerman G., Bollasina V., García Coni A. (2005) "Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional", *Anuario XII de Investigaciones Año 2004*, ISSN 0329-5885
- Erausquin C., Basualdo M.E. (2007) "Zonas de construcción de sentidos de experiencias y desarrollo de competencias en la formación de psicólogos: la perspectiva de tutores de la práctica profesional". *Revista Investigaciones en Psicología*, Año 12, N° 3. Año 2007. (pp. 61-84)
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L., González D. Ortega, Meschman C.(2009) "Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". *Anuario XV de Investigaciones* ISSN.0329 5885.(pp. 89-107)
- Erausquin C. (2013) "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". *Revista Segunda Epoca* de Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Editorial Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274. En prensa.
- Foucault (1977)

- Mercer N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Buenos Aires. Paidós.
- Morin E. (1994) "Epistemología de la complejidad". En Schnitman, D. F. (1994) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, Ph.(2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó, Barcelona. 2004.
- Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán, A. (2009) *El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje*. En *Revista Electrónica* publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Universidad de Costa Rica. ISSN 1409-4703. Volumen 9, Número Especial (pp. 1-21)
- Rogoff B., Goodman C. y Bartlett L. (2001) *Learning together*. Oxford University Press. 2001.
- Saleme de Burnichón *et al.* (2000): *Interdisciplina*, Publicación del CIFYH, Año 1, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Schön, D. (1998): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós.
- Souto (1999)
- Terigi, F. (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. 1ª. ed. Buenos Aires: Santillana.
- Vygotsky L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica. 1934.
- Vygotsky L. (1994) The problem of the environment. En Renée Van der Veer y Jan Valsiner (eds.) *The "Vygotsky Reader"* (pp.355-370). Great Britain: Blackwell Publisher.
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch J. (1991) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.