

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.

Erausquin C., Basualdo M. E., Lerman G., González D., Ortega G., Larripa M., Malti V., Paglia G. y Salinas D.

Cita:

Erausquin C., Basualdo M. E., Lerman G., González D., Ortega G., Larripa M., Malti V., Paglia G. y Salinas D. (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 de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, (I), 83-102.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/776>

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



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>.

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
Figures of psychologists situated in communities of practice and learning: diversity and changes of mental models in future psychologists building professional competences

Resumen. El trabajo analiza las *figuras del psicólogo* construidas por los estudiantes de Psicología de Universidad de Buenos Aires, antes y después de las Prácticas Profesionales y de Investigación, en el año 2005. El objetivo es comprender la diversidad y heterogeneidad de experiencias, las tensiones y los cambios en los *modelos mentales* de los *psicólogos en formación*. En el enfoque socio-cultural, es fundamental para el aprendizaje la participación guiada en *comunidades de práctica* y la implicación en procesos de internalización y externalización para la apropiación de instrumentos de mediación y construcción de competencias profesionales. Se delimitan ejes relevantes de una unidad de análisis multidimensional, que entrelaza tramas, sujetos y dispositivos, focalizando giros, fortalezas y puntos críticos de la *profesionalización* en cada área de trabajo del psicólogo. Se denota enriquecimiento en: perspectivismo, tramas intersubjetivas y psicosociales de problemas complejos, inter.-agencialidad, articulación con otras disciplinas y unidades de análisis en problemas e intervenciones. **Palabras clave:** apropiación, unidades de análisis, giros, profesionalización

Abstract. The study analyses the *figures of psychologists* that students of Psychology at Buenos Aires University have built, at the beginning and at the end of Undergraduated Professional and Research Apprenticeship, in 2005. The aim is to appreciate the heterogeneity and diversity of experiences, the tensions, and the changes in *mental models of future psychologists in training*. In Socio-Cultural Frame it is important for learning the guided participation in *communities of practice* and the involvement in processes of internalization and externalization for the appropriation of mediating instruments and construction of professional competences. Significant axes are settled of a multi-dimensional unit of analysis that entwines networks, individuals and devices, focusing shifts, strengths and critical points in the process of *becoming professional*, in each stage of psychologists work. Data show enhancement in: perspectivism, interpersonal and psycho-social wefts of complex problems, inter-agencies, joint with other sciences, units of analysis in problems and interventions. **Key words:** appropriation, units of analysis, shifts, becoming professional.

MARCO EPISTÉMICO.

Educar, en el enfoque socio-histórico-cultural inspirado en Lev Vygotsky, es desarrollar posibilidades de *apropiación participativa* (Rogoff 1997) de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando, tomando parte y siendo parte de experiencias plenas de diferentes sentidos. La *apropiación* de instrumentos para el análisis y la resolución de los problemas de intervención profesional se forja a través de procesos de *participación guiada en comunidades de práctica social*. En la formación académico-profesional de grado y posgrado, dichos procesos requieren de diseño, de implementación y de evaluación de los dispositivos de aprendizaje práctico, experiencial y reflexivo en instituciones sociales que Rogoff denominó *apprenticeship* (1997). El enfoque supone un *giro contextualista* (Pintrich, 1994, Baquero 2002) en la concepción del aprendizaje, que deja de ser un fenómeno exclusivamente mental y exclusivamente individual para pasar a constituir una actividad compleja que se produce fundamentalmente en el seno de un trabajo y un juego intersubjetivos, como trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos. Los *modelos mentales* acerca de las situaciones problemas de intervención profesional del psicólogo que construyen los estudiantes de Psicología (*psicólogos en formación*, según Labarrere Sarduy, 2003) conforman una *unidad de análisis* compleja y multidimensional, sistémica, dialéctica y genética (Vigotsky, 1991, Castorina A.y Baquero R., 2005). En la línea de M. J. Rodrigo (1993, 1994, 1999), los modelos mentales son unidades dinámicas que reorganizan los *esquemas de conocimiento* en función de los sentidos y finalidades de los sujetos y las demandas de la tarea y de la situación. Tienen aspectos conscientes e inconscientes y están vinculados a las representaciones sociales y a la identidad personal. Sus componentes son recíprocamente constitutivos e inseparables en sus interacciones. Los modelos mentales se construyen a través de procesos de internalización y externalización en los *sistemas de actividad* (Cole y Engeström, 2001), con conflictos y tensiones capaces de promover *efectos* y *giros* de aprendizaje y desarrollo, entendiendo que la apropiación social involucra cambios que “jerarquizan, corrigen y/o desacreditan los bienes culturales” (Chartier, 1991, p.19). En torno a ellos, surge la novedad en el conocimiento y se despliega la identidad profesional. El enfoque se articula con la *epistemología de la práctica* de Donald Schön (1998) que presenta diferentes dispositivos para *la reflexión en, sobre y para la práctica profesional*, como alternativa al concepto de la profesión como operacionalización de *procedimientos*, de la epistemología positivista. En el proceso de *profesionalización*, los *psicólogos en formación* logran *dominio* - destreza en su utilización - y *apropiación* - hacer propio algo ajeno, implicarse y ser parte - de los instrumentos de mediación (Wertsch, 1999), en tanto dichos *artefactos culturales* estén disponibles en el seno de una *comunidad de práctica* (Lave y Wenger, 1991). Dicho proceso traza recorridos en la construcción de competencias generales y específicas para la actividad profesional en diferentes escenarios. Philippe Perrenoud (1999) desarrolla el valor de *transformar los saberes en competencias* como meta de la educación del siglo XXI. Se considera una competencia a la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a una *familia* de

situaciones. Tal movilización sólo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras ya conocidas. Una competencia es un compuesto de conocimientos, habilidades y actitudes que moviliza, integra y/o guía los *recursos cognitivos*; una capacidad *estratégica* de acción eficaz de modo apropiado y en tiempo oportuno para identificar y resolver problemas (Perrenoud, 2004). Según Tejada Gómez (2005), es el *Practicum* un espacio privilegiado de inicio de la socialización profesional, de intersección entre el ámbito laboral y el formativo, en el que los estudiantes trabajan, fuera de la Universidad, en escenarios sociales. Zabalza (2003) sostiene que el *Practicum* es atravesado por significativos dilemas: *desarrollo personal versus desarrollo científico; profesionalización versus enriquecimiento cultural; especialización versus polivalencia; institución formadora versus institución de trabajo; prácticas versus practicum*. Se considera a las Prácticas Profesionales y de Investigación de la Facultad de Psicología un dispositivo propicio para la composición de situaciones y experiencias educativas en múltiples *zonas de desarrollo próximo*, entendidas como *zonas de interacción y construcción social de conocimientos e identidades profesionales* (Newman et alt. 1991). Su estudio trasciende las *unidades de análisis* centradas exclusivamente en el individuo, para abarcar procesos de enseñanza y aprendizaje sociales, que incluyen identificación y resistencia con relación a los modelos trasmítidos.

ANTECEDENTES. Un momento crucial en la historia de las Prácticas Profesionales y de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires fue el Proceso de Autoevaluación Institucional realizado en 1999, en el que participaron docentes, estudiantes, graduados y equipos de gestión en la reflexión conjunta sobre el Plan de Estudios y el Perfil Profesional del Psicólogo. Uno de los resultados fue la inclusión de las Pasantías como materia optativa en el Plan de Estudios 2000 de la Licenciatura. El equipo de investigación dirigido por Erausquin publicó en el *X Anuario de Investigaciones* de la Facultad de Psicología (2003) el trabajo sobre diferentes figuras del psicólogo situado que, como categorías naturales, se construyen desde las narrativas de los estudiantes de Psicología, a través de prototipos y ejemplares de experiencias educativas en las distintas Áreas de las Pasantías. Se estudiaron las razones de los estudiantes en la elección de la Carrera de Psicología, las influencias reconocidas, los problemas que identifican y las herramientas con las que suponen que trabajarán como psicólogos. En el trabajo publicado en *XI Anuario de Investigaciones* (Erausquin et alt. 2004), se presentaron las categorías construidas para el análisis de las representaciones de los estudiantes sobre el rol de los psicólogos, los problemas que abordan situados en contexto, las estrategias de intervención, las herramientas utilizadas, los resultados obtenidos y las atribuciones. Se situó la Formación Profesional del Psicólogo en el núcleo de la Formación Académica de Grado y Posgrado, promoviendo la mayor posibilidad de *profesionalización temprana* que habilite el dispositivo educativo de la Universidad, a través de la implicación de los estudiantes en la especificidad, diversidad y heterogeneidad de comunidades de práctica y aprendizaje.

Con un diseño exploratorio y descriptivo, se aplicó el Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Intervención de un Psicólogo a una muestra de 30 estudiantes, como *grupo testigo*, que cursaron la Práctica como materia optativa en 1º cuatrimestre de 2003 en Áreas Trabajo, Social-Comunitaria, Clínica e Investigación y al *grupo control*, conformado con estudiantes de la Carrera que no habían cursado ninguna Práctica. Se elaboró una matriz para el análisis de datos. Sobre la base de los modelos mentales del enfoque contextualista sobre el cambio cognitivo y la perspectiva etnográfica en educación, se construyó una unidad de análisis compleja y multidimensional y se describieron sus dimensiones. Se analizaron las representaciones de los estudiantes de Psicología antes y después de la Práctica. Se comprobó la confiabilidad del instrumento de recolección de datos y las categorías construidas proveyeron un material significativo y relevante sobre la *unidad de análisis*. En el trabajo publicado en *XII Anuario de Investigaciones* (Erausquin et alt. 2005), se analizaron los resultados obtenidos en el estudio comparativo del grupo testigo y el grupo control de la muestra recogida en 1ºcuatrimestre de 2003. En cada una de las dimensiones de la unidad de análisis se identificaron diferentes ejes para describir movimientos y direcciones posibles. Se analizaron los *giros* que se producen entre Pre-Test y Post-Test en cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones en el grupo testigo y en el grupo control. En el trabajo publicado en *XIII Anuario de Investigaciones* (Erausquin et alt. 2006) se analizaron giros y movimientos producidos entre el Pre-Test y el Post-Test en la muestra de 136 de los 1000 Estudiantes de Psicología que cursaron Prácticas Profesionales en 2ºcuatrimestre de 2004. Para el trabajo presentado en *XII Jornadas de Investigación* (Erausquin y Basualdo, 2006b), se amplió el análisis a una muestra de 153 Estudiantes del período. Se articularon la categoría de modelos mentales con la de competencias del psicólogo y se profundizó el análisis de la heterogeneidad de perfiles de profesionalización. En el contexto de una Carrera de Psicología declarada “de interés público” y dada la polivalencia *generalista* del título de Psicólogo, se enfatizó la necesidad de garantizar la apropiación de distintas *lógicas de construcción del saber profesional* en los estudiantes de Psicología. Las Prácticas Profesionales y de Investigación fueron instauradas como Materia Obligatoria de la Licenciatura en 2002 y los estudiantes pueden cursarla en cualquiera de las Áreas: Clínica, Justicia, Educación, Social-Comunitaria, Trabajo, o en el Perfil de Investigación. Algunos estudiantes cursan dos Prácticas y a veces en dos Áreas diferentes, como muestra el Seguimiento en Egresados (Erausquin et alt.2006c): una como asignatura obligatoria y otra como asignatura optativa.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS. El diagnóstico realizado permitió caracterizar la *unidad de análisis* y avanzar en la construcción conceptual para interpretar la información ofrecida por la *narrativa* de los estudiantes. La delimitación efectuada se fundamenta en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo1993,1994,1999, Rodrigo y Pozo, 2001) aplicadas al ámbito educativo y se vincula a trabajos de análisis de sistemas de apropiación y andamiaje de competencias entre expertos y

novatos. Se delimitaron *figuras* dinámicas y complejas, de acuerdo a una orientación cognitiva articulable con la conceptualización de *modelos mentales*. En la conformación de la *unidad de análisis* “modelos mentales de estudiantes de Psicología para la intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos” se distinguen cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto de intervención; b. intervención profesional del psicólogo; c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas o razones a los mismos (Erausquin et alt. 2004, 2005, Basualdo et alt. 2004). En cada una de las dimensiones, se despliegan ejes, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones que se identificaron en el *proceso de profesionalización* del psicólogo 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 profesionalización. 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). Es un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. Los datos que se analizan en el presente trabajo fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas, *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional* (Anexo Anuario XIII, 2006), administrada antes y después de la Práctica a los estudiantes que cursaron Prácticas Profesionales y de Investigación en 1º Cuatrimestre de 2005. La muestra está conformada por 98 estudiantes de la Licenciatura de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Abarca todas las Áreas de la Práctica Profesional y el Perfil de Práctica de Investigación y está distribuida de la siguiente forma: Educación: 18; Social-Comunitaria: 26; Trabajo: 4; Justicia: 19; Clínica: 24; Perfil Investigación: 7 estudiantes.

ANALISIS DE DATOS

ÁREA CLINICA - A) SITUACIÓN PROBLEMA. Eje *De la simplicidad a la complejidad* aumenta el porcentaje de estudiantes que *recortan problemas complejos que incluyen tramas intersubjetivas y psicosociales entre actores y dimensiones* (5), Pre-Test (50%) y Post-Test (75%). En el Eje *De la descripción a la explicación*, la mayoría de los estudiantes *menciona alguna inferencia más allá de los datos* (3), (Pre-Test y Post-Test, 50%). Aumenta el porcentaje de estudiantes que *dan una hipótesis sobre causas o razones* (4), (33,3% Pre-Test y 37,5% Post-Test) y que *dan hipótesis con diversos factores en interrelación* (5), (4,2% Pre-Test y 8,3% Post-Test), una fortaleza con relación a la muestra general (Anexo). Eje *De la inespecificidad a la especificidad del problema con relación a la Psicología articulada con otras disciplinas*, aumenta el porcentaje de estudiantes que *especifican el problema con relación a la Psicología, articulada con otras disciplinas* (5), (20,8%, Pre-Test y 45,8%, Post-Test). Eje *Historización* la mayoría de los estudiantes *menciona diversos antecedentes articulados* (4), (45,8%, Pre-Test, y 54,2%, Post-Test) y sólo en Post-Test se encuentran estudiantes que *mencionan diversos antecedentes históricos relacionados, ponderados con jerarquía diferencial*

(5), (8,3%), una fortaleza con relación a la muestra general (Anexo). Eje **Del realismo al perspectivismo**, aumenta el porcentaje de estudiantes que establecen descentración de una sola perspectiva (4), entre el Pre-Test y el Post-Test (50,0% y 87,5%). Eje **Del individuo sin contexto a la trama de la inter- subjetividad**, la mayoría de los estudiantes *combina factores subjetivos con conflictos intra e intersistémicos* (4), (75,0 %, Pre-Test y Post-Test). Aumentan los que *combinan factores subjetivos singulares con factores estructurales que dan cuenta de regularidades* (8,3%, Pre-Test, y 16,7%, Post-Test) y sólo en Pre-Test, 8,3% de estudiantes *sitúan el problema en un sujeto individual descontextualizado* (1) o *tienden a la personalización del problema* (2). **B)**

INTERVENCIÓN PROFESIONAL. Eje **De lo simple a lo complejo en las acciones**, aumenta el porcentaje de estudiantes que *indican acciones articuladas con dimensiones diferentes del problema* (4), (45,8%, Pre-Test y 62,5%, Post-Test), disminuye el que *indica acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención* (5), (20,8%, Pre-Test, y 12,5%, Post-Test) y aumenta el que *indica una sola acción* (2), (4,25, Pre-Test y 12,5%, Post-Test). Eje **crítico** con relación a la muestra general (Anexo). Eje **Un agente o varios**, aumenta el porcentaje de estudiantes que *indican actuación del psicólogo y de otros agentes* (4), (29,2%, Pre-Test, a 41,7%, Post-Test) y los que *indican actuación del psicólogo y de otros agentes con construcción conjunta del problema y la intervención* (5), (29,2%, Pre-Test, a 45,8%, Post-Test). Eje **Objetivos**, aumenta el porcentaje de los estudiantes que enuncian *diferentes objetivos articulados antes de la intervención*, (4), (20,8%, Pre-Test, y 58,3%, Post-Test), y el que *enuncia diferentes objetivos articulados antes, durante y después de la intervención* (5), (4,2% Pre-Test y 12,5% Post-Test). Eje **Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales** aumenta el porcentaje de los estudiantes que *indican acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente articulados* (4), (37,5%, Pre-Test, y 66,7%, Post-Test), fortaleza con relación a la muestra general (Anexo). Eje **Acción indagatoria y/o de ayuda**, aumenta el porcentaje de los estudiantes que *enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión temporal* (4), (54,2%, Pre-Test y 66,7%, Post-Test). Sólo en el Post-Test, 12,5% de estudiantes las enuncian *con articulación en simultáneo y sucesión temporal, según ponderación relativa al contexto* (5). Eje **Valoración y distancia con la intervención**, la mayoría de los estudiantes denota *implicación con la actuación profesional, con distancia y objetividad* (4), (66,7%, Pre-Test y 87,5%, Post-Test).**C) HERRAMIENTAS.** Eje **Unicidad o multiplicidad**, aumenta el porcentaje de estudiantes que mencionan *varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema* (4), (41,7% Pre-Test, y 54,2% Post-Test) y aumenta el que menciona *una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema* (3), (25,0%, Pre-Test, y 37,5 %, Post-Test). Eje **Carácter genérico o específico**, aumenta el porcentaje de estudiantes que mencionan *herramientas específicas del rol profesional y campo de actuación, con alguna fundamentación teórica* (4), (20,8% Pre-Test y 58,3% Post-Test). Disminuye el que menciona *herramienta/s inespecíficas del rol* (1), (8,3% Pre-Test, y 0% Post-Test), fortalezas consistentes con la muestra general (Anexo). **D) RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN.** Eje **Resultados y atribución unívoca o múltiple**, aumenta

el porcentaje de estudiantes que *mencionan resultados con atribución a diferentes condiciones de producción* (4), (8,3% Pre-Test y 25 % Post-Test); la mayoría *menciona resultados con atribución unívoca: agente, contexto, sujeto o interpersonal* (3), (66,7% Pre-Test y Post-Test), *fortaleza consistente con la muestra general* (Anexo)

ÁREA SOCIAL - COMUNITARIA **A) SITUACION PROBLEMA.** Eje ***De la simplicidad a la complejidad***, el porcentaje de estudiantes que enuncian *problemas complejos con interrelación entre factores y dimensiones que incluyen tramas intersubjetivas y psicosociales* (5) aumenta, Pre-Test (46,2%) y Post-Test (57,7%). Eje ***De la descripción a la explicación***, el porcentaje de estudiantes que *mencionan inferencias más allá de los datos* (3) aumenta Pre-Test (50%) y Post-Test (57,7%) y disminuye el que *formula una hipótesis sobre causas o razones* (4), Pre-Test (34,6%) y Post-Test (26,9%). Eje *crítico* consistente con la muestra general (Anexo). Eje ***De la inespecificidad a la especificidad del problema con relación a la Psicología y su articulación con otras disciplinas***, el porcentaje de estudiantes que denotan *especificidad del problema con relación a la Psicología en un campo de actuación con apertura a otras disciplinas* (4), aumenta, Pre-Test (46,2%) y Post-Test (57,7%) y el que denota *especificidad con relación a la Psicología articulada con otras disciplinas* (5), Pre-Test (7,7%) y Post-Test (15,4%). Eje ***Historización***, el porcentaje de estudiantes que mencionan *diversos antecedentes históricos relacionados* (4), disminuye, Pre-Test (50%) y Post-Test (42,3%) y el que menciona *diversos antecedentes sin interrelacionarlos* (3), aumenta, Pre-Test (15,4%) y Post-Test (26,9%). Eje *crítico* con relación a la muestra general (Anexo). Eje ***Del realismo al perspectivismo***, la mayoría de los estudiantes establece *descentración de una sola perspectiva* (4), en Pre-Test y Post-Test (61,5%) y 15,4% de estudiantes realiza, sólo en Post-Test, *análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver el problema* (5). Eje ***Del individuo a la trama interpersonal***, el porcentaje de estudiantes que *combinan factores subjetivos con conflictos intra e intersistémicos* (4), aumenta, Pre-Test (42,3%) y Post-Test (50%).

B) INTERVENCIÓN PROFESIONAL. Eje ***De la simplicidad a la complejidad de las acciones***, el porcentaje de estudiantes que mencionan *acciones diversas articuladas con dimensiones diferentes del problema* (4), disminuye, Pre-Test (76,9%) y Post-Test (61,5) y, se encuentran, sólo en Post-Test, 11,5% de estudiantes que mencionan *acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención* (5), una *fortaleza con relación a la muestra general* (Anexo). Eje ***Un agente o varios***, el porcentaje de estudiantes que indican *actuación del psicólogo y de otros agentes* (4), se reduce, Pre-Test (53,8%) y Post-Test (46,2%) y aumentan los que indican *actuación del psicólogo y otros agentes con construcción conjunta del problema y de la intervención* (5), Pre-Test (19,2%) y Post-Test (38,5%). Eje ***Objetivos***, el porcentaje de estudiantes que señalan *acciones dirigidas a un objetivo único* (3), disminuye, Pre-Test (50%) y Post-Test (42,3%), hallándose, sólo en Post-Test, 15,4% de estudiantes que señalan *objetivos diferentes articulados antes, durante y después de la intervención* (5). Eje ***Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo institucional***, aumenta el porcentaje de estudiantes que destaca *acciones sobre individuos, tramas y dispositivos en sucesión* (3) (Pre-Test, 19,2% y Post-Test, 34,6%) y disminuye el que destaca *acciones sobre individuos, tramas y dispositivos simultáneamente articulados* (4),

Pre-Test (57,7%) y Post-Test (34,6%). Eje *crítico* con relación a la muestra general (Anexo). Eje **Acción indagatoria y/o de ayuda**, aumenta el porcentaje de estudiantes que enuncian acción *indagatoria y de ayuda* a los actores para resolver problemas con sucesión temporal (4), Pre-Test (50%) y Post-Test (61,5%), hallándose sólo en Post-Test 11,5% de estudiantes que enuncian acción *indagatoria y de ayuda*, articuladas en simultáneo y sucesión temporal, con ponderación relativa al contexto (5). Eje **Valoración y distancia /implicación con la intervención**, el porcentaje de estudiantes que establecen implicación con la intervención con distancia óptima (4) aumenta, Pre-Test (57,7%) y Post-Test (76,9%), disminuyendo el que establece implicación y distancia óptima, pensamiento crítico, contextualización y apertura de alternativas (5)(Pre-Test, 19,2% y Post-Test, 7,7%). Eje *crítico*, con relación a la muestra general (Anexo). **C) HERRAMIENTAS**. Eje **Unicidad o multiplicidad**, el porcentaje de estudiantes que mencionan una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema (3), aumenta, Pre-Test (34,6%) y Post-Test (46,2%) y disminuye el que menciona diversas herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema (4), Pre-Test (46,2%) y Post-Test (34,6%). Eje *crítico* con relación a la muestra general (Anexo). Eje **Carácter genérico o específico**, el porcentaje de estudiantes que mencionan herramientas vinculadas al rol profesional y al campo de actuación, con alguna referencia teórica (4), aumenta, Pre-Test (34,6%) y Post-Test (42,3%). **D) RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN**. Eje **Resultados con atribución unívoca o múltiple**, el porcentaje de estudiantes que mencionan resultados con atribución unívoca (3), aumenta, Pre-Test (42,3%) y Post-Test (65,4%), y disminuye el que menciona resultados con atribución múltiple, Pre-Test (42,3%) y Post-Test (19,2%). Eje *crítico* con relación a muestra general (Anexo). **ÁREA EDUCACION. A) SITUACION PROBLEMA** - Eje **De la simplicidad a la complejidad** aumenta el porcentaje de estudiantes que enuncia (4) problemas complejos con interrelación entre factores o dimensiones, Pre-Test, (55,6%) y Post- Test (66,7%), y aumenta (5) problemas complejos que incluyen tramas intersubjetivas y psicosociales entre factores y dimensiones: Pre-Test (16,7%) y Post- Test (27,8 %). Eje **De la descripción a la explicación del problema**, aumenta el porcentaje de estudiantes que da hipótesis sobre causas o razones, Pre-Test (38,9%) y Post- Test (55,6%), una fortaleza con relación a la muestra general (Anexo). Eje **De la inespecificidad a la especificidad del problema con relación a Psicología y su articulación con otras disciplinas**, aumenta el porcentaje de estudiantes que denota (4) especificidad con relación a la Psicología en un campo de actuación con apertura a otras disciplinas, Pre-Test (22,2 %) y Post–Test (50 %) y en Post-Test se hallan 33% de estudiantes que indican (5) especificidad con relación a la Psicología en un campo de actuación articulada con otras disciplinas, una fortaleza con relación a la muestra general (Anexo). Eje **Historización**, aumenta el porcentaje de estudiantes que (4) dan diversos antecedentes históricos relacionados, Pre-Test (27,8%) y Post-Test (50%), una fortaleza con relación a la muestra general (Anexo). Eje **Del realismo al perspectivismo** aumenta el porcentaje de estudiantes que denotan descentración de una única perspectiva (Pre-Test 27,8 % y Post-Test 72,2%) y en Post-Test aparecen 11% de estudiantes que introducen (5) análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear el problema. Eje **Del individuo sin**

contexto a la trama interpersonal, aumenta el porcentaje de estudiantes que *combinan factores subjetivos con conflictos intra y/o intersistémicos* (4) Pre-Test (61,1%) y Post- Test (72,2%) y aumentan los que *combinan factores subjetivos con conflictos intra y/o intersistémicos y dilemas éticos* (5) (Pre-Test 5,6% y Post-Test 16,7%), fortaleza consistente con la muestra general (Anexo). **B) INTERVENCION PROFESIONAL.** Eje **De lo simple a lo complejo en las acciones** aumenta el porcentaje de estudiantes que (2) *indican una sola acción*, Pre-Test (5,6%) y Post-Test (22,2%) y disminuye el que (4) *indica acciones articuladas que contemplan dimensiones diferentes* (Pre-Test 77,8% y Post-Test 66,7%), un punto crítico con relación a la muestra general (Anexo). Eje **Un agente o varios** aumenta el porcentaje de estudiantes que enuncian (5) *actuación del psicólogo y otros agentes con construcción conjunta del problema y de la intervención*, Pre-Test (5,6%) y Post-Test (61,1%), una fortaleza en relación a la muestra general (Anexo). Eje **Objetivos**, aumenta el porcentaje de estudiantes que formulan (4) *diferentes objetivos articulados*, Pre-Test (66,7%) y Post-Test (72,2%). Eje **Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales**, aumenta el porcentaje de estudiantes que indican (4) *acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales articulados*, Pre-Test (50%) y Post-Test (61,1%) y se hallan en Post-Test 27,8% que indican (5) *acciones sobre sujetos individuales, y/ o tramas vinculares, y/ o dispositivos institucionales articulados, ponderados en función del contexto*, una fortaleza con relación a la muestra general (Anexo). Eje **Acción indagatoria y/o de ayuda**, aumenta el porcentaje de estudiantes que (4) *enuncian acción indagatoria y de ayuda a los actores para resolver problemas con sucesión en el tiempo* (Pre-Test, 50 % y Post-Test, 72,2 %). Eje **Valoración y distancia con la intervención**, aumenta el porcentaje de estudiantes con (4) *implicación con la actuación profesional, con distancia y objetividad*, Pre- Test (55,6%) y Post-Test (94,4%), fortaleza de las Prácticas del Área (Anexo) **C) HERRAMIENTAS.** Eje **Unicidad o multiplicidad**, aumenta el porcentaje de estudiantes que (4) *mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema* (Pre-Test 50 % y Post-Test 55,6%) y se hallan 5,6% que en Post-Test (5) *mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema con ponderación del contexto*. Eje **Carácter genérico o específico** aumenta el porcentaje de estudiantes que mencionan (4) *herramientas vinculadas al rol profesional y área de actuación con alguna fundamentación teórica*, Pre-Test (38,9%) y Post-Test (50 %). **D) RESULTADOS Y ATRIBUCION.** Eje **Resultados y atribución única o múltiple**, aumenta el porcentaje de estudiantes que (4) *menciona resultados con atribución a dos o más condiciones*, Pre-Test (22,2%) y Post-Test (27,8%) y en Pre-Test (55,6%)y Post-Test (50%) la mayoría (3) *menciona resultados con atribución unívoca*. **ÁREA TRABAJO - A) SITUACION PROBLEMA.** Eje **De la simplicidad a la complejidad** aumenta el porcentaje de estudiantes que recortan (5) *problemas complejos que incluyen tramas intersubjetivas y psicosociales entre actores y dimensiones*, Pre-Test (25%) y Post-Test (75%), una fortaleza con relación a la muestra general (Anexo). Eje **De la descripción a la explicación**, disminuye el porcentaje de estudiantes que (3) *mencionan inferencias más allá de los datos*, entre Pre-Test (75%) y Post-Test (25%) y sólo en Post-Test se encuentran 25% que (5)

dan hipótesis con diversas combinaciones de factores en interrelación y 25% que (2) describen el problema sin explicarlo. El eje presenta dispersión con relación a la muestra general (Anexo). En el Eje **De la inespecificidad a la especificidad del problema con relación a la Psicología y su articulación con otras disciplinas**, disminuye el porcentaje de estudiantes que denotan (4) especificidad del problema con relación a la Psicología en un campo de actuación con apertura a otras disciplinas, Pre-Test (75%) y Post-Test (50%) y sólo en Post-Test se encuentran 25% que denotan (5) especificidad del problema con relación a la Psicología en un campo de actuación articulada con otras disciplinas, una fortaleza con relación a la muestra general (Anexo). Eje **Historización**, disminuye el porcentaje de estudiantes que menciona (4) diversos antecedentes históricos relacionados, entre Pre-Test (75%) y Post-Test (50%), hallándose sólo en Post-Test 25% que (3) mencionan diversos antecedentes del problema sin interrelacionarlos. Eje crítico con relación a la muestra general (Anexo). Eje **Del realismo al perspectivismo**, la mayoría de los estudiantes alcanza (4) descentración de una sola perspectiva del problema, con 75% en Pre-Test y Post-Test. Eje **Del individuo a la trama interpersonal**, la mayoría de los estudiantes realiza (4) combinación de factores subjetivos con conflictos intra e interpersonales (en Pre-Test y Post-Test 75%). **B) INTERVENCIÓN PROFESIONAL**. Eje **De la simplicidad a la complejidad de las acciones**, disminuye el porcentaje de estudiantes que menciona (4) acciones complejas multidimensionales, (100% Pre-Test y 50% Post-Test), y en Post-Test se encuentran 25% que mencionan (5) acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención y 25% que mencionan (2) una sola acción, una dispersión con relación a la muestra general (Anexo). Eje **Un agente o varios**, aumenta el porcentaje de estudiantes que señala (4) actuación del psicólogo y otros agentes, Pre-Test (25%) y Post-Test (75%) y se reduce el que señala (5) actuación del psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención, 50% Pre-Test y 25% Post-Test, punto crítico en relación a la muestra general (Anexo). Eje **Objetivos**, disminuye el porcentaje de estudiantes que indica (4) multiplicidad de objetivos articulados antes de la intervención, 100% Pre-Test y 50% Post-Test. En el Post-Test se encuentran 25% que indican (5) objetivos diferentes articulados antes, durante y después de la intervención y 25% que indican (3) acciones dirigidas a un objetivo único. Eje crítico por la dispersión con relación a la muestra general (Anexo). Eje **Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo institucional** la mayoría en Post-Test enuncia (3) acciones sobre individuos, tramas y dispositivos en sucesión, no articulados (50%). Aumenta el porcentaje de estudiantes que enuncia (4) acciones sobre individuos, tramas y dispositivos simultáneamente articulados: 25% Pre-Test y 50% Post-Test. Eje **Acción indagatoria y/o de ayuda**, disminuye el porcentaje de estudiantes que establece (4) articulación entre indagación y ayuda para resolver problemas con sucesión en el tiempo, (100% Pre-Test y 75% Post-Test). En Post-Test se encuentran 25% que establecen (3) sólo indagación o sólo ayuda a los actores para la solución de sus problemas, punto crítico con relación a la muestra general (Anexo). Eje **Valoración y distanciacional implicación**, no se presentan cambios. Los estudiantes denotan (5) implicación y distancia óptima, pensamiento crítico, contextualización y apertura de posibles alternativas, en Pre-Test y Post-Test

(100%), fortaleza con relación a la muestra general (Anexo). **C) HERRAMIENTAS.** Eje **Unicidad o multiplicidad**, la mayoría de los estudiantes (2) menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema (50%) en ambas tomas. En Post-Test se encuentran 25% que (4) mencionan diversas herramientas referidas a diferentes dimensiones del problema, fortaleza en relación a la muestra general (Anexo). Eje **Carácter genérico o específico**, disminuye el porcentaje de estudiantes que indica (3) herramientas específicas del rol profesional y de los modelos de trabajo del campo de actuación, (Pre-Test, 75% y Post-Test, 50%). En el Post-Test se encuentran 25% que indican (4) herramientas vinculadas al rol profesional y al área de actuación, con alguna fundamentación teórica, fortaleza en relación a la muestra general (Anexo). **D) RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN.**

Eje **Resultados con atribución unívoca o múltiple**, aumenta el porcentaje de estudiantes que (4) mencionan resultados con atribución múltiple, Pre-Test (50%) y Post-Test (75%), fortaleza en relación a la muestra general (Anexo).

ÁREA JUSTICIA. A) SITUACION PROBLEMA - Eje De la simplicidad a la complejidad de los problemas.

Aumenta el porcentaje de estudiantes que recortan problemas complejos que incluyen tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre factores y dimensiones (5), Pre-Test (31,6%) y Post-Test (47,4%). Eje **De la descripción a la explicación del problema**. Aumenta el porcentaje de estudiantes que Menciona inferencias más allá de los datos (3), Pre-Test (31,6%) y Post-Test (42,1%), y decrece el que presenta diversas combinaciones de factores en interrelación (5), Pre-Test (21,1%) y Post-Test (10,5%), punto crítico con relación a la muestra general (Anexo). Eje **De la inespecificidad a la especificidad de la psicología y su articulación con otras disciplinas**. Aumenta el porcentaje de estudiantes que expresan especificidad con relación a la Psicología en un determinado campo de actuación con apertura a otras disciplinas (4), Pre-Test (42,1%) y Post-Test (57,9%) y aumenta el que menciona especificidad del problema con relación a la Psicología en un campo de actuación articulada con otras disciplinas (5), Pre-Test (15,8%) y Post-Test (36,8%).

Eje **Historización**, aumenta el porcentaje de estudiantes que establecen diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí, (4), Pre-Test (26,4%) y Post-Test (47,4%), fortaleza en relación a la muestra general (Anexo). Eje **Del realismo al perspectivismo** aumenta el porcentaje de estudiantes que denotan descentración de una única perspectiva (4), Pre-Test (52,6%) y Post-Test (68,4%). Eje **Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad** aumenta el porcentaje de estudiantes que combinan factores subjetivos con planteos de conflictos intra y/o intersistémicos con dilemas éticos (5), Pre-Test (21,1%) y Post-Test (26,3%). **B) INTERVENCION PROFESIONAL.** Eje **De lo simple a lo complejo en las acciones** La mayoría de los estudiantes se sitúa en indicador (4) Acciones articuladas con dimensiones diferentes de la intervención que aumenta, Pre-Test (42,1%) y Post-Test (57,9%), fortaleza en relación a la muestra general (Anexo). Eje **Un agente o varios**, La mayoría de los estudiantes se sitúa en el indicador (4) Actuación del psicólogo y otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención (52,6%) Pre-Test y Post-Test. Eje **Objetivos** aumenta el porcentaje de estudiantes que enuncian diferentes objetivos articulados antes de la intervención (4), Pre-Test (31,6%) y Post-Test (36,8%). Eje **Acciones sobre sujetos**,

tramas vinculares y/o dispositivos institucionales aumenta el porcentaje de estudiantes que indican acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados (4), Pre-Test (36,8%) y Post- Test (68,4%), fortaleza en relación a la muestra general (Anexo). Eje **Acción indagatoria y/o de ayuda** aumenta el porcentaje de estudiantes que enuncian acción indagatoria y de ayuda a los actores para resolver problemas, con sucesión en el tiempo (4), Pre-Test (47,4 %) y Post-Test (63,2 %). Eje **Valoración y distancia con la intervención** aumenta el porcentaje de estudiantes que indican desimplicación del relator con la actuación profesional o sobreimplicación o confusión del relator con la actuación del agente (3), Pre- Test (21,1%) y Post- Test (36,8%), un punto crítico con relación a la muestra general (Anexo). **C) HERRAMIENTAS.** Eje **Unicidad o multiplicidad de herramientas** aumenta el porcentaje de estudiantes que indica diferentes herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema (4), Pre-Test (42,1 %) y Post-Test (57,9 %), fortaleza en relación a la muestra general (Anexo). Eje **Carácter genérico o específico de las herramientas** aumenta el porcentaje de estudiantes que señalan herramientas específicas del rol profesional y del área de actuación, consistentes con marco teórico, modelos de trabajo y competencias específicas del psicólogo profesional (5) (Pre-Test,5,3% y Post-Test,10,5%) **D) RESULTADOS y ATRIBUCION.** Eje **Resultados con atribución única o múltiple.** Aumenta el porcentaje de estudiantes que mencionan resultados con atribución unívoca (3), Pre-Test (31,6%) y Post-Test (36,6%). **PERFIL INVESTIGACION – A) SITUACIÓN PROBLEMA.** Eje **De la simplicidad a la complejidad de los problemas.** El 57,1% de los estudiantes enuncia problemas complejos que incluyen tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores y dimensiones (5) en Pre-Test y Post-Test. En Post-Test no se hallan estudiantes que enuncien (4) problemas complejos con interrelación entre factores o dimensiones (42,9% Pre-Test), y se halla (3) problema complejo, multidimensional (42,9 % Post-Test, 0% Pre-Test). Eje **De la descripción a la explicación.** Aumenta el porcentaje de estudiantes que (3) menciona inferencias (28,6% Pre-Test y 85,7% Post-Test) y disminuye el que (4) da una hipótesis sobre causas o razones (Pre-Test, 71,4% y Post-Test, 14,3%). Eje **De la inespecificidad a la especificidad de la Psicología articulada con otras disciplinas.** Aumenta el porcentaje de estudiantes que denota (3) especificidad del problema con relación a la Psicología en un campo de actuación profesional (57,1% Pre-Test y 71,4 Post-Test) y disminuye el que denota (4) especificidad del problema con relación a la Psicología en un campo de actuación, con apertura a otras disciplinas (42,9% Pre-Test y 28,6% Post-Test). Eje **Historización.** Disminuye el porcentaje de estudiantes que mencionan (4) diversos antecedentes históricos interrelacionados (57,1% Pre-Test y 14,3% Post-Test) y aumenta el que menciona (3) diversos antecedentes del problema sin interrelacionarlos (Pre-Test, 28,6% y Post-Test, 57,1%). Eje **Del realismo al perspectivismo.** Disminuye el porcentaje de estudiantes que denota descentración de una sola perspectiva (4) Pre-Test (85,7%) y Post-Test (57,1%) y aumenta el que denota (3) creencia o duda basada en conocimiento científico, más allá del sentido común, (14,3% Pre-Test y 28,6% Post-Test). Sólo en Post-Test, se hallan 14,3% que (2) dan una sola perspectiva del problema, como si fuera «la realidad». Eje **Del individuo**

sin contexto a la trama interpersonal. La mayoría de los estudiantes (4) combinan factores subjetivos con conflictos intra e interpersonales (Pre-Test, 57,1 % y Post-Test, 71,4%) y se mantiene el porcentaje que plantea conflictos interpersonales y dilemas éticos (5) (14,3% Pre-Test y Post-Test). Sólo en Post-Test se hallan 14,3% de estudiantes con (2) tendencia a la personalización del problema sin tramas relacionales intersubjetivas. Todos los **ejes** de Situación Problema son críticos en Investigación, con relación a la muestra general (Anexo) . **B) INTERVENCIÓN PROFESIONAL.** Eje **De la simplicidad a la complejidad de las acciones.** Disminuye el porcentaje de estudiantes que enuncia (4), acciones articuladas con dimensiones diferentes del problema (Pre-Test, 57,1% y Post-Test,14,3%). En Post-Test, se hallan 28,6% que enuncian (5) acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención. Eje **Un agente o varios.** Aumenta el porcentaje de estudiantes que enuncia (4) actuación del psicólogo y otros agentes (Pre-Test, 42,9% y Post-Test, 57,1%) y el que enuncia (5) actuación del psicólogo y otros agentes con construcción conjunta del problema y de la intervención (28,6% Pre-Test y 42,9% Post-Test). Eje **Objetivos.** Aumenta el porcentaje de estudiantes que indica (3) acciones dirigidas a un objetivo único (42,9 % Pre-Test y 57,1% Post-Test). Eje **Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales.** Sólo en el Post-Test, se hallan 42,9% de estudiantes que indican (5) acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente articulados, ponderados en función del contexto. Eje **Acción indagatoria y/o de ayuda.** Disminuye el porcentaje de estudiantes que enuncia (3) acción de ayuda a los actores para resolver problemas, sin indagación (71,4% Pre-Test y 57,1% Post-Test). Sólo en el Post-Test, se hallan 28,6% de estudiantes que indican (5) acción indagatoria y de ayuda a los actores, con articulación en simultáneo y sucesión temporal, según ponderación relativa al contexto. Eje **Valoración y distancia/ implicación con la intervención.** No se presentan cambios entre Pre-Test y Post-Test en porcentajes de estudiantes que manifiestan (3), des-implicación o sobre-implicación con la actuación del agente, (14,3%) ni en los que manifiestan (4), implicación con la actuación profesional con distancia y objetividad en la apreciación (85,7%). Los giros en los **ejes** de Intervención Profesional, excepto Objetivos – que es crítico – son fortalezas con relación a la muestra general (Anexo). **C) HERRAMIENTAS.** Eje **Unicidad o multiplicidad.** En el Post-Test, se encuentran 14,3% de estudiantes que mencionan (5) múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación y ponderación relativa al contexto. Disminuye el porcentaje que menciona (3) varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema (Pre-Test, 42,9% y Post-Test,28,6%). Eje **Carácter genérico o específico.** En el Post-Test, se encuentran 28,6% de estudiantes que mencionan (5) herramientas consistentes con marco teórico, modelos de trabajo y competencias del psicólogo. **D) RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN.** Eje **Resultados con atribución unívoca o múltiple.** La mayoría de los estudiantes menciona (3) resultado con atribución unívoca, (71,4% Pre-Test y Post-Test).En el Post-Test se hallan 14,3% que mencionan (5) resultados con atribución múltiple, ponderada y articulada en función del contexto. Son fortalezas todos los ejes de Herramientas y Resultados, con relación a la muestra general.

CONCLUSIONES Y LINEAS DE DISCUSION

En las Prácticas Profesionales y de Investigación de la Licenciatura de Psicología de 2005, de acuerdo con la matriz de Análisis de Datos construida (*Anuario XIII*, p.115, 2006), se ponen de manifiesto, en los *modelos mentales* de los *psicólogos en formación*, importantes giros en dirección al enriquecimiento del proceso de construcción de competencias para la intervención profesional sobre problemas situados en contexto. en las siguientes dimensiones se producen los enriquecimientos que a continuación se detallan,

- En Situación Problema en contexto de intervención del Psicólogo:

- inclusión de tramas intersubjetivas y psicosociales, con articulación de actores, factores y dimensiones en el análisis de la complejidad de los problemas,
- especificidad de los problemas analizados con relación a la Psicología y su articulación con otras disciplinas científicas,
- descentración de una única perspectiva en el análisis de los problemas y perspectivismo,
- inclusión de conflictos intra e intersistémicos y dilemas éticos en la trama constitutiva de la singularidad y de las regularidades de los problemas;

- En Intervención Profesional del Psicólogo:

- especificidad de la intervención del profesional psicólogo articulada con la de otros agentes y con construcción conjunta del problema y de la intervención;

- En Herramientas utilizadas:

- la fundamentación teórica del uso de herramientas para la intervención profesional, con relación a los modelos de trabajo en el área específica de trabajo.

Los resultados obtenidos son aproximaciones iniciales. Sería apresurado realizar generalizaciones, por el carácter complejo, idiosincrático y *comprendible sólo en contexto* de los fenómenos educativos y de los fenómenos cognitivos, por el tipo de indagación exploratoria y el sesgo de la muestra. Se recortan en los estudiantes perfiles diferenciales en las distintas áreas de trabajo de los psicólogos, desde lo actitudinal y lo epistémico, que dibujan modos de conocer e intervenir como psicólogos profesionales sobre problemas situados en contexto potencialmente diversos, con fortalezas y puntos críticos heterogéneos en el *proceso de profesionalización*. En los *psicólogos en formación* que cursaron las Prácticas Profesionales del **Área Clínica** se encuentran giros significativos entre el inicio y el cierre de la experiencia educativa. Los enriquecimientos del *proceso de profesionalización* se manifiestan especialmente en las dimensiones Situación Problema e Intervención Profesional. En la Situación Problema, se destacan: la inclusión de tramas intersubjetivas y psicosociales en la complejidad de los problemas, la formulación de hipótesis explicativas, la especificidad con relación a la Psicología en un campo de actuación articulado con otras disciplinas, la mención de antecedentes históricos relacionados significativamente, el perspectivismo como descentración de una sola

perspectiva científica, la incorporación de conflictos inter e intra-sistémicos en el análisis de los problemas. En la Intervención Profesional, se destacan: la inter-agencialidad con co-construcción de problema e intervención; la articulación de objetivos múltiples; la ampliación de unidades de análisis de intervención que articulan simultánea y sucesivamente individuos y grupos y/o instituciones; la indagación diferenciada de la ayuda a los actores; y la implicación con la actuación profesional del psicólogo en una distancia óptima. Es crítica la disminución de estudiantes que enuncian un proceso de intervención y el aumento de los que mencionan una sola acción, lo que resulta significativo porque en la muestra general 2005 es una fortaleza el aumento de estudiantes que indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención. En las dimensiones Herramientas y Resultados y Atribución, el análisis indica giros y puntos críticos con relación a la muestra general: diversificación gradual pero aun relativa de los *instrumentos de mediación*, con alguna fundamentación teórica de su uso y tendencia a la atribución de resultados a una sola condición de producción, siendo consistente con lo hallado anteriormente (Erausquin et alt, 2005b). Las tres Prácticas del Área Clínica de la muestra se desarrollan en un intercambio con agentes profesionales de disciplinas médicas, tanto para la planificación de actividades y construcción/resignificación de problemas como para la habilitación de la demanda de ayuda en el lugar de la necesidad y el riesgo, en hospitales generales. Las fortalezas y los puntos críticos se vinculan al dispositivo asistencial y su especificidad, al lugar del psicólogo en el abordaje de problemáticas como el embarazo y aborto adolescentes y el vínculo temprano madre-hijo , a las situaciones de indefensión y la necesidad de sostén que convocan a la urgencia de acciones cruciales para la integridad presente y futura de los sujetos en desarrollo. Se trata de un área de prevención y promoción de salud, en las que un proceso de intervención es una posibilidad futura a la que puede o no hacerse lugar. La acción profesional pone a prueba modelos explicativos e hipótesis clínicas, relacionadas en la formación de psicólogos con procesos psicoterapéuticos en los que existe desde el inicio una demanda de ayuda. En trabajos anteriores (Erausquin et alt.2005), se sostuvo la existencia de “tres diferentes modelos de intervención” en la Práctica Clínica: uno orientado a servicios de psicopatología y procesos de intervención dirigidos por psicólogos, a veces con psiquiatras; otro vinculado al trabajo con niños y padres, en psicodiagnóstico y elección de abordajes terapéuticos, y otro vinculado a la clínica general de servicios de salud hospitalarios y la labor interdisciplinaria con médicos. Las Prácticas Profesionales del Área Clínica 2005 se vinculan al tercer modelo. Los resultados hallados en la muestra denotan, en las cuatro dimensiones, un crecimiento significativo con respecto a la muestra de Prácticas de Área Clínica 2004 (*XIII Anuario de Investigaciones*, Erausquin et alt.2006). En el proceso de profesionalización de los *psicólogos en formación* que cursaron las Prácticas del **Área Social-Comunitaria**, constituyen fortalezas los giros producidos en los ejes *Del realismo al perspectivismo* y *Del individuo a la trama interpersonal* de la Situación Problema, así como en los ejes *De la inespecificidad a la especificidad de los problemas en relación con la Psicología y su articulación con otras disciplinas*, *Un agente o varios*, *Objetivos* y *Acción indagatoria y/o de ayuda a los*

actores en la resolución de sus problemas de la Intervención Profesional. Se ha encontrado un enriquecimiento en la inclusión de conflictos intrapsíquicos e interpersonales y dilemas éticos en la complejidad de los problemas. Esta fortaleza se relaciona con los dispositivos en los que participan los estudiantes, que los ponen en contacto con tramas relationales y diversidad de factores y dimensiones en tensión y conflicto, e interpelan a los profesionales *formados y en formación* con dilemas vinculados a derechos humanos de la minoridad en desarrollo. Se amplía, al cierre de las Prácticas, la especificidad del problema con relación a la Psicología en un campo de actuación articulada con otras disciplinas; la necesidad de múltiples miradas, el perspectivismo, e incluso el análisis de perspectivas alternativas para el enfoque del problema; la inter-agencialidad, incluso con construcción conjunta de problema e intervención. Los dispositivos en los que se insertan las prácticas están planificados para facilitar a los estudiantes su acercamiento al trabajo en equipo, propio del ámbito comunitario. Se enriquece la formulación de objetivos diferentes articulados, e incluso el enunciado de objetivos diferentes ponderados durante y después de la intervención; la articulación de indagación y ayuda a los actores para resolver problemas, con sucesión entre ambas, e incluso la articulación en simultáneo y en sucesión, según ponderación del contexto. Los espacios de observación y análisis de las actividades que realizan diferentes profesionales, en la propuesta pedagógica, procuran facilitar la apropiación de la doble dimensión – indagación/ayuda -. El eje *Historización de la Situación Problema* resulta crítico con relación a la muestra general 2005, de un modo similar a lo señalado en otras Prácticas de otras cohortes (Erausquin et alt.2006). La precariedad de articulaciones entre antecedentes del problema tal vez se vincule a la indefensión de los sujetos asistidos y a la perentoriedad de las acciones capaces de generar en el aquí y ahora alternativas inmediatas a problemáticas críticas, configurando tensiones cotidianas en la atención a la minoridad en riesgo. El eje *Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo institucional* en Intervención Profesional, es crítico con relación a la muestra general 2005. La mayoría de los estudiantes refieren acciones sobre individuos, tramas y dispositivos en sucesión, no articulados en simultáneo. Quizás, el predominio en la formación de un “modelo clínico ampliado” no promueva la articulación consistente de tramas relationales en unidades de análisis sistémicas como objeto de la intervención social comunitaria. *Unicidad o multiplicidad de herramientas y Resultados con atribución unívoca o múltiple* constituyen ejes críticos, acentuando las tendencias de la muestra general 2005 de un modo similar a lo hallado en cohortes anteriores (Erausquin et alt.2006). En los estudiantes que cursaron Prácticas del **Área Trabajo**, constituyen fortalezas del proceso de profesionalización de Psicólogos los ejes *De la simplicidad a la complejidad de los problemas y De la inespecificidad a la especificidad de los problemas con relación a la Psicología y su articulación con otras disciplinas* de la Situación Problema. Los estudiantes al cierre de la Práctica del Área amplían la comprensión sobre tramas relaciones intersubjetivas y psicosociales que atraviesan los problemas a abordar. No son ajenas a ello las actividades planificadas en la propuesta, que aborda, articuladamente, la observación y selección de una evaluación psicodiagnóstica para

identificar factores de riesgo y de resiliencia en individuos y grupos, el análisis de datos recogidos con herramientas apropiadas, y una mirada interdisciplinaria sobre el problema del “stress laboral”. También en el eje *Un agente o varios* en la Intervención Profesional, se presenta una fortaleza de la Práctica del Área hacia la articulación interdisciplinaria. Según los datos recogidos en la muestra, los estudiantes configuran con dificultades algunos ejes del proceso de profesionalización: *Historización de la Situación Problema; De la simplicidad a la complejidad de las acciones; Objetivos y Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo institucional* de la Intervención Profesional. Al finalizar la práctica, se presentan respuestas que remiten a una sola acción de intervención, mientras todos al inicio señalaban diferentes acciones articuladas; al inicio, todos mencionan diferentes objetivos articulados, y al cierre, se presenta dispersión en respuestas sobre articulación de objetivos; y al final de la Práctica, se señalan acciones sobre individuos, tramas y dispositivos en sucesión, mientras el inicio se señalaban articulados en simultáneo en la intervención con ponderación del contexto. La dificultad en lograr mayor articulación y jerarquía de los antecedentes históricos no sería ajena al carácter de la propuesta, centrada en la delimitación y evaluación de la problemática, lo que quizás no promueve una mirada a la historia del problema sino al contexto social y sus diferentes factores en la producción de efectos. Es sugerente que los estudiantes – que al inicio de la Práctica sólo mencionan situaciones clínicas en las respuestas - no logran apropiarse de acciones de *evaluación en contexto* del problema como una intervención profesional del psicólogo. Actividades relacionadas con el dominio de instrumentos de evaluación y diagnóstico son propuestas a los *profesionales en formación*, y en menor medida acciones de intervención sobre los sujetos evaluados, en el mismo dispositivo de la Práctica. En la representación de los estudiantes de la *intervención de un psicólogo*, acaso no se incluya la adquisición de destreza en el uso de procedimientos diagnósticos, ni el análisis del estado de un problema en sujetos o poblaciones, ya que *intervenir* esté vinculado probablemente a brindar ayuda a sujetos con relación a su padecimiento. En el eje *Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de sus problemas*, se presenta una clara dificultad en la *apropiación participativa* de los *profesionales en formación*. Al inicio, todos enunciaron acciones indagatorias y de ayuda a los actores para resolver problemas con sucesión temporal, mientras al finalizar la práctica, se destacan acciones de ayuda sin indagación, o bien indagación y ayuda no articuladas en simultáneo. En el análisis de las respuestas del Post-Test, se halla considerada *intervención del psicólogo* la devolución individual al entrevistado de los resultados de la evaluación o de sus dificultades para realizarla, no la intervención sobre la población que involucra la evaluación del estado de un problema y de los factores contextuales e históricos que favorecen su crecimiento o neutralización. Los ejes *Carácter genérico o específico* de las Herramientas y *Resultados con atribución unívoca o múltiple* son fortalezas de la Práctica del Área en el proceso de profesionalización de psicólogos. Los estudiantes mencionan herramientas pertinentes al rol del psicólogo dentro de un campo de actuación y se halla un enriquecimiento en la inclusión de la fundamentación teórica del uso de las mismas; las respuestas elaboradas al finalizar la Práctica indican

clara multiplicidad de condiciones de producción de resultados: a una competencia del agente, y/o una condición del contexto, y/o una dimensión interpersonal y/o una dimensión intrapersonal del destinatario de la intervención. Son giros muy favorables en la formación del Psicólogo, que se destacan con relación a la muestra general de estudiantes de Prácticas 2005 y a otras cohortes, en los que el eje era *crítico* (Erausquin et alt, .2006). Al cierre de la Práctica del **Área Educación**, se halla un significativo enriquecimiento de los modelos mentales de los *psicólogos en formación* en las dimensiones Situación Problema e Intervención Profesional. Ello es significativo si se considera que, de 8 sujetos, en el Pre-Test, 6 situaron el problema a analizar en Área Clínica y 1 en Educación, mientras que en el Post-Test, 4 lo sitúan en Clínica y 4 en Educación. Esta Práctica, posiblemente relacionada con la intersección entre ambas Áreas, genera una implicación con situaciones problema de intervención de psicólogos en temas psico-educativos poco abordados en la currícula de grado. El crecimiento de los estudiantes de la muestra en los ejes *De la simplicidad a la complejidad* de Situación Problema, *Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales* de la Intervención Profesional y *Unicidad o multiplicidad* de Herramientas, se vincula a la ampliación de las *unidades de análisis*: en el planteo del problema; en el objeto de la intervención y en los instrumentos de mediación. Un mayor porcentaje de estudiantes al cierre que al inicio de la Práctica analizan situaciones complejas, con interrelación entre factores y dimensiones que incluyen tramas intersubjetivas y psicosociales; re-construyen la intervención del psicólogo, según condiciones de contexto, sobre individuos, grupos y dispositivos institucionales simultánea y articuladamente considerados; mencionan diversas herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema. No es ajeno a ello que la propuesta pedagógica plantea construir dispositivos y herramientas de trabajo específicas para el desempeño del rol en el área de actuación. En ese sentido puede pensarse el giro que se produce en *Historización* del Problema, que aumenta significativamente el porcentaje de estudiantes que mencionan diversos antecedentes relacionados entre sí, y en *Del individuo sin contexto a la trama interpersonal* de Situación Problema, que aumenta la combinación de factores subjetivos e interpersonales con conflictos intra o intersistémicos y dilemas éticos. En la dimensión Intervención Profesional, un solo eje *De lo simple a lo complejo en las acciones* resulta crítico en el proceso de profesionalización de los *psicólogos en formación*, con relación a la muestra general 2005. Si bien la mayoría de los estudiantes indican acciones articuladas con diferentes dimensiones de la intervención, un porcentaje mayor al cierre que al inicio menciona una única acción. Ello se vincula con intervenciones de tipo preventivo y/o de promoción de salud, que configuran operaciones cruciales pero puntuales, sin *demandas de tratamiento* y alejadas de un tipo de intervención más articulado con modelos clínicos hegemónicos en la formación. En el eje *De la inespecificidad a la especificidad con articulación interdisciplinaria* y *Del realismo al perspectivismo* en Situación Problema, se halla una ampliación en la apertura a la interdisciplina y en la articulación con otras disciplinas y en la descentración de una única perspectiva. De igual modo, en el eje *Un agente o varios* de Intervención Profesional, se refleja el

afianzamiento de un modelo en el que el psicólogo actúa con otros actores, con construcción conjunta del problema y de la intervención. Esos movimientos representan una fortaleza de la Práctica con respecto a la muestra general 2005. La propuesta pedagógica procura el abordaje interdisciplinario y la promoción los dispositivos que diseñan tareas específicas conjuntas entre los psicólogos formados y en formación y otros actores profesionales y técnicos en las instituciones, como las que se desarrollan en los “procesos de integración escolar”. Al cierre de la Práctica, en el eje *De la descripción a la explicación del problema* aumentan el porcentaje de estudiantes que formulan hipótesis sobre causas o razones, lo que constituye una fortaleza de la Práctica, que posibilita fundamentar decisiones de la intervención. No es ajeno a ello la participación guiada en distintos espacios construidos para la elaboración de hipótesis y de estrategias de intervención: ateneos, reuniones de interconsulta, trabajo con concurrentes, que propone la planificación de la Práctica. En Herramientas y Resultados, los resultados son consistentes con la muestra general 2005. En Situación Problema, los giros en los estudiantes presentan la misma tendencia que en la muestra de 2004 (Erausquin et alt.2006) con valores similares, excepto en *De especificidad a articulación interdisciplinaria* y *De Realismo a Perspectivismo*, que presenta movimientos más significativos. En Intervención Profesional, los resultados son similares, excepto en *De la Simplicidad a Complejidad de Acciones*, que en la muestra 2005 del Área son críticos. La inter-agencialidad, las unidades de análisis en el objeto de la intervención, la articulación entre indagación y ayuda y la valoración de la actuación profesional con implicación y objetividad, están enriquecidos en la muestra del Área 2005 con relación a la de 2004. Entre el inicio y el cierre de las **Prácticas de Investigación**, se encuentran puntos críticos en los ejes de la Situación Problema *De la simplicidad a la complejidad del problema*, *De la descripción a la explicación del problema*, *De la inespecificidad a la especificidad del problema con articulación interdisciplinaria*, *Historización*, *Del realismo a perspectivismo*, *Del individuo sin contexto a la trama interpersonal*, con relación al *proceso de profesionalización de los psicólogos en formación* de la muestra general 2005. Dos estudiantes, de un total de siete, en las respuestas al Cuestionario al final de las Prácticas, se refieren a situaciones problemas de Investigación como Intervención del Psicólogo. Los otros cinco no describen ni explican situaciones ni intervenciones vinculadas a los problemas que son objeto de indagación en cada una de las Prácticas: el potencial suicida en adolescentes, por un lado, y la salud comunitaria, por el otro. Se presenta una escisión entre lo que es un problema de intervención y lo que es un problema de indagación, consistente con resultados hallados en las Prácticas que desarrollan Evaluación en Contexto como Práctica Profesional, en Área Trabajo y Área Justicia. Para los *psicólogos en formación*, intervenir es responder a una demanda de sujetos o poblaciones con relación a su sufrimiento, no indagar o evaluar el estado de un problema. En la Dimensión Intervención Profesional, se produce un enriquecimiento en los ejes *De lo simple a lo complejo en las acciones*, *Un agente o varios en la intervención* *Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales*, consistentes con los hallados en la muestra general del año 2005. Se hallan puntos críticos

del proceso de profesionalización en los ejes *Objetivos* y *Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas*, también relacionados con la escisión de indagación e intervención profesional como ayuda a sujetos en la resolución de sus problemas. Al cierre de las Prácticas de Investigación, se encuentra en los *psicólogos en formación* un importante enriquecimiento en los ejes *Unicidad o multiplicidad y Carácter genérico o específico* de la Dimensión Herramientas y *Resultados y atribución unívoca o múltiple* de la Dimensión Resultados, que constituyen una fortaleza del Perfil de Prácticas de Investigación en relación a la muestra general 2005. Los giros en estas Dimensiones son relevantes, con relación a los valores históricamente hallados en otras Prácticas de otras cohortes (Erausquin et alt., 2006). Las Prácticas de Investigación pueden generar en los estudiantes concientización de la necesidad de apropiarse de instrumentos de mediación específicos, variados, articulados y consistentes con la complejidad de los problemas, analizar los resultados y ponderar ajustadamente las condiciones múltiples que los producen. No es ajeno a ellos que las propuestas pedagógicas enuncian una inversión de recursos didácticos y metodológicos destinados a promover el aprendizaje de habilidades procedimentales y estrategias diversas para la indagación y la evaluación. Los giros de enriquecimiento en la Dimensión Intervención se producen especialmente en los estudiantes de la Práctica sobre “salud comunitaria”, que al cierre enuncian problemas de intervención vinculados al objeto de indagación; el análisis cualitativo indica que el enfoque de investigación-acción pudo favorecer una mayor articulación de la investigación con el rol profesional del psicólogo y el contexto sociocultural. Los puntos críticos indican la oportunidad de resituar estrategias y herramientas enseñadas y aprendidas en una comprensión articulada de problemas e intervenciones, que la indagación posibilita reconstruir a través de sus resultados e interrogantes.

A partir de este estudio, un aporte a la Formación Profesional del Psicólogo es el valor didáctico del **trabajo sobre situaciones-problema**. Un problema es una situación que pide solución, no aplicación de lo ya elaborado previamente. El conocimiento estratégico de alternativas de resolución de problemas no deriva automáticamente de los principios teóricos, incluye conocimientos declarativos y procedimentales, episódicos y conceptuales, generales y específicos de dominio, que exigen ensayos imaginarios y empíricos y reconceptualizaciones en contexto (Gil Pérez, 2000). Analizar *problemas situados* con los estudiantes desde la *implicación* en la intervención sobre los mismos, permite re-definirlos, explicitar condiciones y emitir hipótesis sobre una acción profesional, planteando alternativas posibles sin pretender la solución única. El trabajo didáctico con situaciones-problema es un instrumento útil en los “*contextos de práctica, contextos de descubrimiento y contextos de crítica que el enfoque sociocultural del aprendizaje expansivo postula articulables con el protagonismo de los actores*” (Engeström, 1991:256). “*Quienes aprenden deben tener una oportunidad para diseñar e implementar en la práctica una salida, un nuevo modelo para su actividad. Los estudiantes producirán una nueva manera de hacer el trabajo [...], en otras palabras, deben aprender algo que no está todavía allí; ellos alcanzan su actividad futura mientras la crean*” (Engeström, 1991:254).

En el contexto universitario de cara al siglo XXI, los sistemas de actividad constituidos para la Formación del Psicólogo requieren de la *participación guiada en comunidades de práctica social* genuinas de trabajo profesional. Es ineludible la gestión de consensos, en la comunidad educativa universitaria, para identificar y promover el *desarrollo de competencias para la acción profesional del Psicólogo en la resolución de problemas*, a través de un sistema compartido de condiciones para la obtención de mejoras en la calidad de la práctica profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. (2002) "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transición' educativa desde una perspectiva situacional", en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57- 75. México.
- Basualdo M.E., Bollasina V., García Coni A. (2004) "Modelos mentales de estudiantes de Psicología sobre problemas situados de intervención profesional". En *Memorias de las XI Jornadas de Investigación "Psicología, sociedad y cultura"* Tomo I. N° ISSN 1667-6750
- Castorina A., Baquero R. (2005). *Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Amorrortu Ediciones
- Chartier, Roger.(1999) "Entrevistas" En: *Cultura escrita literatura e historia: conversaciones con Roger Chartier*. México. Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Cole Michael y Engeström Yrjo (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Engestrom, Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol. I, 243-259.
- Erausquin C., Basualdo M. E., Lerman G., Btesh E., Bollasina V. (2003). "La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones". *Anuario X de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, Año 2002, 81-90.2003.
- 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.y García A.(2005b)"Diversidad de modelos de clínica en la intervención profesional.¿Una o varias zonas de construcción de identidad profesional?" *Memorias de las XII Jornadas de Investigación Facultad de Psicología* ISSN 1667-6750
- Erausquin C., Basualdo M.E., González D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885
- Erausquin C.y Basualdo M.E. (2006b) "Herramientas y competencias en la profesionalización de psicólogos: aprendizaje, desarrollo y participación guiada en "comunidades de práctica", *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Agosto de 2006, Tomo I, ISSN 1667-6750
- Erausquin C., García Laband L., Carrera N. y López A. (2006c) "A follow up study of recently graduate psychologists in different contexts of practice", presentado en *26th International Congress of Applied Psychology*, en *Counselling Psychology*, 16-21 Julio 2006, Atenas, Grecia. Abstract publicado.
- Gil Pérez, D. (2000) "Propuestas alternativas para la introducción de los conceptos científicos: del aprendizaje como cambio conceptual al aprendizaje como investigación", *Organización de Estados Iberoamericanos (OEA) Informe*.
- Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui L., y Vargas Alfaro A. (2003)."La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo". En J. Villegas, P. Marassi y J. P. Toro (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid:Morata.
- Perrenoud Philippe (1999) *Construire des compétences, tout un programme!*. Entrevue avec P. Perrenoud par Luce Brossard por Vie Pédagogique. Canada, 1999.
- Perrenoud Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

- Pintrich, P. (1999) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology* 29 137-148.
- Rodrigo María José (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid:Visor.
- Rodrigo María 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 I. Pozo y C. Monereo (coord..) *El aprendizaje estratégico*. Madrid:Santillana. Aula XXI
- Rodrigo M.J. y Pozo J.I. (2001). "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual". *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), 407-423.
- Rogoff, Bárbara (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje". En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje. 1997
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires:Paidós.
- Tejada Gómez, J. (2005) "El trabajo por competencias en el *practicum*:cómo organizarlo y cómo evaluarlo", Vol. 7, Número 2, 2005 *Revista Electrónica de Investigación Educativa*
- Vygotski Lev (1991). "Sobre los sistemas psicológicos" en Vigotsky L., *Obras escogidas*, T I Madrid, Visor, 1991
- Wertsch James (1991). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid:Visor.
- Wertsch James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires:AIQUE.
- Zabalza, M.A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Nancea.

ANEXO

Frecuencias Muestra General 2005

DIMENSION I: SITUACION-PROBLEMA

EJE 1: De lo simple a lo complejo

Sit Pro PRE 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	1	1,0	1,0
3	10	10,2	11,2
4	49	50,0	61,2
5	38	38,8	100,0
Total	98	100,0	

Sit Pro POST 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
3	7	7,1	7,1
4	37	37,8	44,9
5	54	55,1	100,0
Total	98	100,0	

EJE 2: De la descripción a la explicación del problema

Sit Pro PRE 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	10	10,2	10,2
3	45	45,9	56,1
4	37	37,8	93,9
5	6	6,1	100,0
Total	98	100,0	

Sit Pro POST 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	8	8,2	8,2
3	49	50,0	58,2
4	34	34,7	92,9
5	7	7,1	100,0
Total	98	100,0	

EJE 3: De la inespecificidad a la especificidad de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema

Sit Pro PRE 3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
3	48	49,0	49,0
4	40	40,8	89,8
5	10	10,2	100,0
Total	98	100,0	

Sit Pro POST 3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
3	19	19,4	19,4
4	50	51,0	70,4

5	29	29,6	100,0
Total	98	100,0	

EJE 4: Objetivos de la intervención

Sit Pro PRE 4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	12	12,2	12,2
2	27	27,6	39,8
3	18	18,4	58,2
4	41	41,8	100,0
Total	98	100,0	

Sit Pro POST 4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	12	12,2	12,2
2	21	21,4	33,7
3	18	18,4	52,0
4	45	45,9	98,0
5	2	2,0	100,0
Total	98	100,0	

EJE 6: Del realismo al perspectivismo

Sit Pro PRE 6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	1	1,0	1,0
2	4	4,1	5,1
3	35	35,7	40,8
4	52	53,1	93,9
5	6	6,1	100,0
Total	98	100,0	

Sit Pro POST 6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	1	1,0	1,0
3	17	17,3	18,4
4	70	71,4	89,8
5	10	10,2	100,0
Total	98	100,0	

EJE 7: Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad

Sit Pro PRE 7

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	2	2,0	2,0
2	9	9,2	11,2
3	16	16,3	27,6
4	58	59,2	86,7
5	13	13,3	100,0
Total	98	100,0	

Sit Pro POST 7

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	4	4,1	4,1
3	15	15,3	19,4
4	62	63,3	82,7
5	17	17,3	100,0
Total	98	100,0	

DIMENSION II: INTERVENCION PROFESIONAL DEL PSICOLOGO

EJE 2: De lo simple a lo complejo en las acciones

Interv PRE 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	1	1,0	1,0
2	6	6,1	7,1
3	18	18,4	25,5
4	61	62,2	87,8
5	12	12,2	100,0
Total	98	100,0	

Interv POST 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	12	12,2	12,2
3	12	12,2	24,5
4	57	58,2	82,7
5	17	17,3	100,0
Total	98	100,0	

EJE 3: Un agente o varios en la intervención

Interv PRE 3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	1	1,0	1,0
3	30	30,6	31,6
4	43	43,9	75,5
5	24	24,5	100,0
Total	98	100,0	

Interv POST 3

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
3	12	12,2	12,2
4	43	43,9	56,1
5	43	43,9	100,0
Total	98	100,0	

EJE 4: Objetivos de la intervención

Interv PRE 4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	5	5,1	5,1
2	5	5,1	10,2
3	41	41,8	52,0
4	42	42,9	94,9
5	5	5,1	100,0
Total	98	100,0	

Interv POST 4

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	2	2,0	2,0
2	1	1,0	3,1
3	33	33,7	36,7
4	49	50,0	86,7
5	13	13,3	100,0
Total	98	100,0	

EJE 5: Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales

Interv PRE 5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	20	20,4	20,4
3	23	23,5	43,9
4	45	45,9	89,8
5	10	10,2	100,0
Total	98	100,0	

Interv POST 5

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	6	6,1	6,1
3	19	19,4	25,5
4	54	55,1	80,6
5	19	19,4	100,0
Total	98	100,0	

EJE 6: Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas

Interv PRE 6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	1	1,0	1,0
2	10	10,2	11,2
3	32	32,7	43,9
4	50	51,0	94,9
5	5	5,1	100,0
Total	98	100,0	

Interv POST 6

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	7	7,1	7,1
3	17	17,3	24,5
4	61	62,2	86,7
5	13	13,3	100,0
Total	98	100,0	

EJE 8: Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención

Interv PRE 8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	2	2,0	2,0
3	23	23,5	25,5
4	64	65,3	90,8
5	9	9,2	100,0
Total	98	100,0	

Interv POST 8

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
3	13	13,3	13,3
4	79	80,6	93,9
5	6	6,1	100,0
Total	98	100,0	

DIMENSION III: HERRAMIENTAS

EJE 1: Unicidad o multiplicidad de herramientas

Herram PRE 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	2	2,0	2,0
2	17	17,3	19,4
3	33	33,7	53,1
4	41	41,8	94,9
5	5	5,1	100,0
Total	98	100,0	

Herram POST 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	13	13,3	13,3
3	32	32,7	45,9
4	46	46,9	92,9
5	7	7,1	100,0
Total	98	100,0	

EJE 2: Carácter genérico o específico de las herramientas

Herram PRE 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	4	4,1	4,1
2	8	8,2	12,2
3	47	48,0	60,2
4	35	35,7	95,9
5	4	4,1	100,0
Total	98	100,0	

Herram POST 2

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	1	1,0	1,0
2	8	8,2	9,2
3	33	33,7	42,9
4	47	48,0	90,8
5	9	9,2	100,0
Total	98	100,0	

DIMENSION IV: RESULTADOS Y ATRIBUCION DE CAUSAS DE ÉXITO O FRACASO

EJE 1: Resultados y atribución unívoca o múltiple

Result PRE 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	6	6,1	6,1
2	11	11,2	17,3
3	48	49,0	66,3
4	29	29,6	95,9
5	4	4,1	100,0
Total	98	100,0	

Result POST 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	3	3,1	3,1
2	10	10,2	13,3
3	55	56,1	69,4
4	26	26,5	95,9
5	4	4,1	100,0
Total	98	100,0	

