

V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación. Facultad de Ciencias Humanas de Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Provincia de Buenos Aires, 2007.

Diversidad de miradas de tutores de prácticas de grado sobre la formación de psicólogos: multiplicidad de voces en comunidades de aprendizaje.

Erausquin C. y Basualdo M. E.

Cita:

Erausquin C. y Basualdo M. E. (2007). *Diversidad de miradas de tutores de prácticas de grado sobre la formación de psicólogos: multiplicidad de voces en comunidades de aprendizaje. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación. Facultad de Ciencias Humanas de Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Provincia de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/916>

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



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>.

**DIVERSIDAD DE MIRADAS DE TUTORES DE PRÁCTICAS DE GRADO
SOBRE LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS: MULTIPLICIDAD DE VOCES EN
“COMUNIDADES DE APRENDIZAJE” Y “ZONAS DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL
DE CONOCIMIENTOS E IDENTIDADES”**

Mesa 8: La institución y los actores

Autores: Erausquin Cristina y Basualdo María Esther. Proyecto de Investigación P061.

Programación Bienal Renovable UBACYT 2004/2007. Universidad de Buenos Aires.

cerausqu@psi.uba.ar mbasualdo@escape.com.ar

Palabras Clave: Tutores, participación, modelos mentales, competencias, apropiación.

INTRODUCCIÓN Y MARCO EPISTEMICO

La Psicología es una disciplina cuya apropiación involucra fuertemente al propio ser. Las teorías psicológicas son herramientas que los psicólogos utilizan para comprender y ayudar a resolver problemas complejos. En la historia de la Formación Profesional de Psicólogos en Universidad de Buenos Aires, la *experiencia educativa* fue interpelada: ¿cómo se articulan teoría y práctica en la enseñanza de Psicología?, ¿son los dispositivos tradicionales propicios – necesarios y suficientes - para el desarrollo de aprendizajes socialmente relevantes?, ¿puede aplicarse el conocimiento aprendido a analizar y resolver problemas de la profesión?, ¿qué dispositivos pueden incrementar la habilidad para transferir el conocimiento a nuevos dominios de problemas?, ¿qué implica comprometer a estudiantes de Grado en prácticas que psicólogos y otros actores sociales desarrollan en las instituciones? En los Cursos de Capacitación Académica en la Facultad de Psicología (Erausquin, 2004), los Tutores de las Prácticas trasmítian en sus narrativas:

- *“El tutor analiza su experiencia de la práctica profesional con los estudiantes, como si estuvieran trabajando juntos en la institución, como si fueran colegas. El conocimiento fluye más dinámica y simétricamente entre unos y otros. Un constante compromiso de los tutores acompaña a los estudiantes en su encuentro con la práctica del rol.*
- *“Las actividades que los estudiantes realizan desafían y cuestionan los marcos conceptuales. El feed-back posibilita pero también exige a los tutores reorganizar las actividades y el conocimiento, para alcanzar el mejor vínculo posible entre teoría y práctica.*
- *“Se debe evitar identificarse completamente con el rol de modelo, “moldeando” una única manera de comportarse como “psicólogo”. Debe aparecer la diferencia, el*

conflicto, la resistencia, porque ello constituye una importante parte del “aprender a ser” y “aprender a hacer” del psicólogo.

- “*El conocimiento es construido o re-construido en base a los obstáculos y a las dificultades de la práctica profesional. Nuestro rol docente es completamente diferente de otros docentes: no desarrollamos sólo discurso sino también acción directa, tenemos que poner el cuerpo, implicarnos en la tarea porque el vínculo es más cercano y el juego interactivo*”.

- “*La relación con los textos y los autores es también diferente. Se diseña día a día, de acuerdo con los intereses de los alumnos, pero principalmente partiendo de los problemas que la realidad presenta para entender y resolver. Es importante desarrollar competencias específicas para ser un tutor. Pero no hemos tenido formación académica o pedagógica específica para aprender y calificar para el rol*”.

MARCO EPISTÉMICO. La metáfora de *andamiaje* de Woods, Bruner y Ross (1976) y su aplicación en los estudios sobre cambio conceptual en novatos y expertos, puede contribuir a explicar el dispositivo del aprendizaje de la práctica profesional en la formación de grado de Psicología. Permite entender el proceso, que se desarrolla entre tutores y estudiantes, de *apropiación* de habilidades, actitudes y herramientas que conforman el rol profesional de los “profesionales en formación” (Labarrere Sarduy, 2003). La Psicología Educacional contemporánea enfatiza los rasgos atribuidos al *andamiaje* por: *temporal, ajustable*, y, como puntualiza Cazden (1991), *visible y audible*: explica su participación en los resultados de la acción, lo que contribuye a la conciencia de la dependencia, hacia la posibilidad de superarla en dirección a la autonomía. Y también permanece lo andamiado con cierta ambigüedad, en el sentido de *ficción estratégica*, como atribuyen Newman, Griffin y Cole (1989), a tal punto que hace posible la tarea conjunta. Los participantes en una *comunidad de práctica* pueden empezar juntos a resolver un problema como si fueran iguales, como si para todos la tarea tuviera el mismo significado. El cambio cognitivo sucede en la *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 1966), en el sentido de zona interactiva de construcción de conocimiento, con diferentes alternativas de partida y llegada a representaciones *abiertas* entre los individuos. Se reconocen los rasgos de la *enseñanza recíproca*, en cuanto a la necesariamente progresiva *redistribución del poder en la comunidad de práctica*. El poder para dirigir la acción es delegado desde los expertos hacia los novatos y los “profesionales en formación” contribuyen a producir herramientas y participan en decisiones sobre la intervención. El marco epistémico se basa en el pensamiento de Lev Vygotsky, y en la línea de la *acción mediada* (Wertsch, 1999); los *sistemas de actividad* (Engeström, 2001); la *comunidad de práctica* (Lave y Wenger,

1991) y los *tres planos de análisis sociocultural* (Rogoff, 1997). El enfoque sociohistórico-cultural brinda una perspectiva dialéctica, sistémica, y genética, que permite articular la experiencia inmediata de la cognición en la práctica con la trama de orden constitutivo del sistema social. 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 formar parte de experiencias intersubjetivas como trama inescindible de procesos corporales y mentales, emocionales y cognoscitivos. El desarrollo de Yrjo Engeström del *aprendizaje expansivo y sistemas de actividad* inspira la construcción de una “unidad de análisis” que refleja la complejidad e interdependencia de dimensiones en la Formación Profesional de Psicólogos. Engeström (2001) ha estudiado la relación entre microcontexto, macrocontexto y actores humanos en *escenarios de trabajo en transformación*, analizando el rol de las tensiones y contradicciones en la posibilidad de cambio del contexto y de la mente de los actores, a través de procesos de internalización y externalización, así como de confrontación e interacción entre modelos de distintos sistemas de actividad, con negociación y traducción de significados, propósitos, actitudes, jugando las diferencias e incluyéndolas en nuevas *unidades de tarea*. Estos enfoques representan un cambio en la epistemología dominante de la modernidad, que ha establecido relaciones externas entre causas y efectos y una escisión entre cuerpo y mente, emoción y conocimiento, sociedad e individuo (Castorina y Baquero, 2005). Sentimientos, actitudes, valores y emociones introducen discontinuidades – siempre significativas – en el modo en que se desarrolla el cambio conceptual. Se enfoca el *cambio cognitivo* según lo estudia María José Rodrigo (1994, 1999), como el desarrollo producido en escenarios educativos. Para distinguirlo de una representación estable, Rodrigo utilizó, en los 90, el concepto de *modelo mental* creado por Johnson Laird (1983).. *Modelos mentales* son “*construcciones psicológicas, representaciones dinámicas y temporales, basadas en una específica parte de nuestras creencias y conocimiento sobre el mundo, que son activados por el contenido de la tarea o la situación, y que dependen de la intención subjetiva de la persona, relacionada con el evento que él/ella tiene que enfrentar*” (Rodrigo:1994). La formación académico-profesional de los psicólogos requiere del diseño, de la implementación y de la evaluación de los dispositivos de aprendizaje práctico, experiencial y reflexivo que Rogoff denominó *apprenticeship* (1997). El estudio analiza los modelos mentales que presentan los Tutores de la Práctica de Grado acerca de las situaciones problema que convocan a la intervención profesional de un psicólogo y los pone en relación con sus concepciones explícitas acerca de lo que los *psicólogos en formación* aprenden, las competencias que desarrollan y las funciones que

los psicólogos realizan en las distintas Áreas de la Práctica Profesional. En la *epistemología de la práctica*, Donald Schön (1998) presenta diferentes dispositivos para *la reflexión en, sobre y para la profesión* y traza recorridos en la construcción de competencias generales y específicas para la actividad en diferentes escenarios. Una *competencia* es una habilidad estratégica necesaria para enfrentar situaciones complejas. “*Una competencia es una capacidad de acción efectiva hacia una familia de situaciones, que la gente puede construir porque tienen el conocimiento necesario y la capacidad de movilizar ese recurso en un modo apropiado y en un tiempo oportuno, para identificar y resolver problemas*” (Perrenoud, 2004). Las competencias: a) son conocimientos, habilidades y actitudes y a la vez movilizan, integran y guían dichos recursos, b) esa movilización está relacionada con una situación, que es única, pero puede ser similar a otras situaciones conocidas, c) son construidas a través de complejas operaciones cognitivas, sostenidas en un modelo mental de situación, que identifica formatos generales de razonamiento y conocimiento episódico (Rodrigo 1994, Perrenoud 2003,2004), para determinar y desplegar acción eficiente, d) son construidas en la formación académica pero también en el entrenamiento en el desempeño. El estudio se sitúa en el giro contextualista producido en la concepción del aprendizaje (Pintrich 1994), que es entendido como un cambio abierto, en parte impredecible, que conlleva la participación y comprensión de situaciones sociales, proceso heterogéneo de producción y negociación de significados. Las Prácticas Profesionales de Grado de la Facultad de Psicología son 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, Griffin y Cole, 1989). Su estudio trasciende las unidades de análisis centradas en el individuo para abarcar procesos de enseñanza y aprendizaje sociales, que incluyen tanto la identificación como la resistencia y la transformación con relación a los modelos transmitidos. Es necesario articular recursos y disposiciones para co-construir competencias de los psicólogos a través de sistemas de actividad de estudio y trabajo, eficiencia y crítica, contribuyendo a la calidad y equidad en los sistemas sociales y a enriquecer el cuidado de la salud y el alivio del sufrimiento.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS. Es un estudio descriptivo y exploratorio, de perspectiva etnográfica, con análisis cualitativos y cuantitativos de datos. La “unidad de análisis” está conformada por *modelos mentales del análisis reflexivo de los tutores de Prácticas Profesionales sobre la intervención profesional del psicólogo sobre problemas contextualizados* y está constituida por cuatro dimensiones: a) Problemas situados en contextos de actividad profesional, b) Intervención profesional sobre los problemas, c) Herramientas utilizados, d) Resultados evaluados y atribución de causas o razones de dichos resultados (Erausquin, Basualdo 2006). En cada dimensión, se despliegan ejes, que señalan líneas de desarrollo y tensiones identificadas en el proceso de “profesionalización” de psicólogos en nuestro contexto. En cada eje se distinguen cinco indicadores, que indican diferencias cualitativas entre modelos mentales, ordenados en dirección al enriquecimiento en la profesionalización. No supone una “jerarquía representacional”, ni de carácter genético, ni por el poder o eficiencia, en un sentido fuerte (Wertsch, 1991). La muestra está conformada por 42 “integrantes de sistema tutorial”- tutores, asistentes de tutores y coordinadores docentes - de Prácticas de Grado en la carrera de Psicología en diferentes campos: Clínica, Educación, Trabajo, Social-Comunitaria, Justicia. Los sujetos fueron entrevistados entre 2003 y 2005, antes del comienzo de cursos de Capacitación en Sistema Tutorial en Prácticas Profesionales. Respondieron a un cuestionario de preguntas abiertas similar al que habían respondido tres cohortes de estudiantes de Psicología y una de Egresados (Erausquin, 2002). Asimismo, los Profesores respondieron, en un segundo cuestionario, a las siguientes tres preguntas cuyas primeras y segundas respuestas se analizan en este trabajo: ¿Cuáles son las funciones de un psicólogo en el Área Profesional en la cual la Práctica de Grado se sitúa?, ¿Qué aprenden los estudiantes en la Práctica Profesional? y ¿Qué competencias desarrollan los estudiantes a través de la Práctica Profesional?

ANÁLISIS DE DATOS.

1. Funciones del Psicólogo: Área CLÍNICA

Funciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Psicoprofilaxis y Prevención	5	11,9	31,3
Contención, evaluación y resolución de situaciones de urgencia psicológica.	2	4,8	12,5
Intervención en situaciones de interconsulta en equipo interdisciplinario	2	4,8	12,5
Psicoterapia	2	4,8	12,5
Asistencia clínica en niños (admisión, evaluación, diagnóstico, tratamientos individuales y grupales, orientación a padres)	1	2,4	6,3
Diagnóstico Clínico	4	9.5	25,0
Total	16	38,1	100,0
Sin respuesta	26	61,9	
Total	42	100,0	

Funciones del Psicólogo: Área EDUCACIÓN

Funciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Interacción con otros profesionales; con lo institucional; con niños o jóvenes y con padres.	4	33,3	66,6
Atención y seguimiento a niños con trastornos emocionales	1	8,3	16,7
Analizador institucional para resolución conflictos y mediador entre diferentes actores	1	8,3	16,7
Total	6	50,0	100,0
Sin respuesta	6	50,0	
Total	12	100,0	

Funciones del Psicólogo: Área SOCIALCOMUNITARIA

Funciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Trabajo en equipo	2	13,3	16,6
Promoción de salud y prevención de enfermedades	2	13,3	16,6
Desarrollo de redes de apoyo social	2	13,3	16,6
Comprensión y análisis de “lo institucional”	2	13,3	16,6
Atención primaria de la salud	1	7,2	8,3
Guía de la reflexión sobre “lo institucional”	2	13,3	16,6
Alojar la consulta y modificar la condición de goce	1	7,2	8,3
Total	12	80,0	100,0
Sin respuesta	3	20,0	
Total	15	100,0	

Funciones del Psicólogo: Área JUSTICIA

Funciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Perito y consultor: evaluar, contener, acompañar, asesorar	3	25,0	30,0
Terapeuta	1	8,3	10,0
Equipo interdisciplinario en Tribunales	2	16,6	20,0
Intervención en crisis	1	8,3	10,0
Trabajo con familias en conflicto	1	8,3	10,0
Evaluación psicosocial en contexto penal	1	8,3	10,0
Defensa derechos humanos de sujetos privados de libertad.	1	8,3	10,0
Total	10	83,3	100,0
Sin respuesta	2	16,7	
Total	12	100,0	

Funciones del Psicólogo: Área TRABAJO

Funciones	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Mediador entre el ámbito laboral y las personas	2	33,3	50,0
Catalizador de cambio	2	33,3	50,0
Total	4	66,7	100,0
Sin respuesta	2	33,3	
Total	6	100,0	

Resulta significativo la heterogeneidad de miradas sobre las Funciones del Psicólogo en las diferentes Areas de Ejercicio Profesional, no sólo entre las Areas, sino también en cada Area. Asimismo, promueve interrogantes el hallazgo, en la muestra seleccionada, de intersecciones y modelos compartidos de funciones e intervenciones, entre Areas Social Comunitaria y Clínica, en Prevención y Promoción de Salud e Interdisciplina, entre SocialComunitaria, Educación y Justicia en Abordajes Institucionales, y entre Clínica y Justicia en Intervenciones en Crisis y Urgencias.

2. ¿Qué aprenden los estudiantes de Psicología en las Prácticas Profesionales?

Tabla. Frecuencias de los aprendizajes de los estudiantes de Psicología en las Prácticas por Área Práctica, según los Tutores

¿Qué aprenden los estudiantes de Psicología en las Prácticas?	Área Práctica						Total
	Clínica	Educación	Social-Comunitaria	Justicia	Trabajo	Investigación	
No contestó	4,8%				33,3%		4,3%
1. Adquirir herramientas y profundizar conocimientos de la disciplina vinculados al rol profesional	9,5%					60,0%	10,6%
2. Enfrentar problemas en situación, resignificando y articulando saberes teóricos con la práctica profesional	28,6%	60,0%	42,9%	33,3%		20,0%	31,9%
3. Elaborar modalidades diferentes de práctica profesional vinculadas a campos de acción y situaciones problemas	9,5%		14,3%				6,4%
5. Trabajar en equipo interdisciplinario	4,8%	20,0%		33,3%			8,5%
9. Apropiarse del rol profesional a través del desempeño en contexto y de la relación con el paciente/consultante /usuario/participante.	28,6%	20,0%	28,6%	16,7%	66,7%	20,0%	27,7%
10. Pensarse a sí mismo como futuro psicólogo desde la tarea para la elección de un campo de acción profesional	14,3%		14,3%	16,7%			10,6%
Total Parcial	21	5	7	6	3	5	47
Total Parcial en %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Se percibe una significativa diferencia entre las respuestas de los Tutores de distintos campos de Práctica. “Trabajar en equipo interdisciplinario” predomina en Educación y Justicia (20 y 33,3%) mientras el porcentaje es bajo (4,8%) en Área Clínica. “Elaborar modalidades diferentes de Práctica Profesional vinculadas a campos de acción y situaciones problemas”, en Área Social-Comunitaria presenta porcentaje significativo (14,3%), mientras en Clínica es bajo (9%) y en Educación, Trabajo y Justicia nulo. “Enfrentar problemas en situación, resignificando y articulando saberes teóricos con la práctica profesional”: el porcentaje en Educación es 60% y en Social Comunitaria 42,9%,

siendo significativo en todas las Areas menos en Trabajo, que es nulo. “Pensarse a sí mismos como futuros psicólogos desde la tarea, para la elección de un campo de acción profesional”: el porcentaje es significativo en Área Justicia (16,7%); también en Clínica y Social-Comunitaria (14,3%). “Adquirir herramientas y profundizar conocimientos de la disciplina vinculados con el rol”, muestra alto porcentaje en Investigación (60%), un área nueva de la Práctica. Y “Apropiarse del rol profesional a través del desempeño en contexto y la relación con el usuario” es significativo (66,7%) en Trabajo y nulo en las otras Areas.

3. ¿Qué competencias desarrollan los estudiantes en las Prácticas, con relación a su formación profesional como psicólogos?

Tabla . Frecuencias de las competencias que los estudiantes de Psicología desarrollan durante la experiencia de las Prácticas Profesionales, según los Tutores

Competencias	Frecuencia	%
No contestó	2	4,3
1. La percepción y el encuentro con la vocación, así como el estímulo para la realización profesional	7	14,9
2. La observación y la reflexión para interrogar la práctica.	3	6,4
3. La apertura a la diversidad teórica y técnica y conexión con otras disciplinas para flexibilizar el pensamiento y la mirada.	4	8,5
4. Herramientas de intervención. Definir objetivos, evaluar resultados.	10	21,3
5. La articulación entre la teoría y la práctica profesional.	5	10,6
6. La especificidad del psicólogo en contextos institucionales con pluralidad de discursos y dispositivos.	2	6,4
7. El espíritu investigativo, la capacidad crítica, la creatividad, la decisión.	5	10,6
8. Conocimientos y recursos técnicos específicos para un área de actividad profesional	7	14,9
9. La dimensión ética, responsabilidad y el compromiso profesional con los seres humanos	1	2,1
Total	47	100,0

4. MODELOS MENTALES

Dimensión 1. SITUACIÓN PROBLEMA. Eje **De lo simple a lo complejo en el análisis del problema.** El porcentaje de Tutores que *recortan problemas complejos que incluyen tramas intersubjetivas y psicosociales entre actores y dimensiones* (5) y *recortan problemas complejos articulando significativamente sus dimensiones* (4), es: en **Clínica**, el 38,1% en el (5) y el 33,3% en el (4); en **Educación**, el 80% se sitúa en el indicador (5); en **Social-Comunitaria**, el 42,9% en el indicador (5) y el 28,6% en el indicador (4); en **Justicia**, el 50% en el indicador (5) y el 33,3% en el indicador (4); en **Trabajo**, el 33,3% en los indicadores (5) y (4). Eje **De la descripción a la explicación del problema.** El porcentaje de Tutores que *formulan hipótesis complejas, con diversas combinaciones de factores en interrelación* (5), *formulan hipótesis sobre causas, factores o razones* (4), es:

en **Clínica**, el 28,6% se sitúa en el indicador (5), el 33,3% en los indicadores (4); en **Educación**, el 20% en el (5), el 40% en el (4) respectivamente; en **Social-Comunitaria**, el 57,1% en el (4); en **Justicia**, el 16,7% se sitúa en los indicadores (5) y (4) respectivamente; en **Trabajo**, el 66,7% en el indicador (4). Eje **De la historización en la mención de antecedentes del problema.** El porcentaje de Tutores que enuncian *diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial* (5), enuncian *diversos antecedentes históricos del problema interrelacionándolos significativamente* (4), es: en **Clínica**, el 23,8% se sitúa en el indicador (4); en **Educación**, el 20% en el indicador (5), el 60% en el (4); en **Social-Comunitaria**, el 28,6% se sitúa en los indicadores (4); en **Justicia**, el 50% en el (4); en **Trabajo**, el 33% se sitúa en los indicadores (5) y (4). Eje **Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad.** El porcentaje de Tutores que *combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos, con dilemas éticos* (5) que *combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos* (4), es: en **Clínica**, el 28,6% se sitúa en el (5), el 28,6% en el (4); en **Educación**, el 80% se sitúa en el indicador (4); en **Social-Comunitaria**, el 28,6% se sitúa en el indicador (5) y 14,3% en el (4); en **Justicia**, el 33,3% se ubica en el (5), el 50% en el indicador (4); en **Trabajo**, el 33,3% se sitúa en los indicadores (5) y (4) respectivamente.

Dimensión 2. INTERVENCIÓN PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO. Eje **De la simplicidad a la complejidad de las acciones.** El porcentaje de Tutores que indican *acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención* (5), *indican acciones articuladas, con dimensiones diferentes de la intervención* (4), indican *una sola acción* (3) es: en **Clínica**, el 38,1% se sitúa en el indicador (5) y el 38,1% en el (4); en **Educación**, el 100% se ubica en el indicador (4); en **Social-Comunitaria**, el 14,3% se encuentra en el indicador (5) y el 71,4% en el indicador (4); en **Justicia**, el 50% se ubica tanto el indicador (5) como en el (4); en **Trabajo**, el 33,3% en los indicadores (5) y (4) respectivamente. Eje **Un agente o varios agentes en la intervención sobre el problema.** El porcentaje de Tutores que refieren *la actuación del psicólogo y de otros agentes con construcción conjunta del problema y de la intervención* (5), refieren *la actuación del psicólogo y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención* (4), es: en **Clínica**, el 33,3% se sitúa en el (5) y el 42,9% en el (4); en **Educación**, el 100% sitúa en el indicador (4); en **Social-Comunitaria**, el 85,7% se sitúa en el indicador (4); en **Justicia**, el 33,3% en el indicador (5) y el 66,7% en el (4); en **Trabajo**, el 33,3% se sitúa en el indicador (4).

Dimension 3. HERRAMIENTAS. Eje De la unicidad o multiplicidad de herramientas.

El porcentaje de Tutores que mencionan *múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto* (5), mencionan *múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema* (4), es: en **Clínica**, el 38,1% se sitúa en el indicador (5), el 28,6% se sitúa tanto en el indicador (4); en **Educación**, el 40% en indicador (5) y el 60% en el (4); en **Social-Comunitaria**, el 28,6% se sitúa en los indicadores (4); en **Justicia**, el 16,7% se sitúa en indicador (5) y el 66,7% en indicador (4); en **Trabajo**, el 66,7% en el (4). Eje **Carácter genérico o específico de herramientas.** El porcentaje de Tutores que mencionan *herramientas específicas del rol profesional y del área de actuación, consistentes con el marco teórico, modelos de trabajo y competencias específicas del psicólogo profesional* (5), mencionan *herramientas que se vinculan al rol profesional y al área o campo de actuación, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso* (4), es: en **Clínica**, el 33,3% se ubica en el indicador (5), el 14,3% en el (4); en **Educación**, el 20% en los indicadores (5) y (4); en **Social-Comunitaria**, el 14,3% en el indicador (4); en **Justicia**, el 16,7% se sitúa en el indicador (5), el 50% en el (4); en **Trabajo**, el 66,7% se sitúa en el indicador (4).

CONCLUSIONES CON APERTURA A LÍNEAS DE INDAGACIÓN Y DISCUSIÓN:

En las representaciones de los Tutores sobre las Funciones del Psicólogo en las Áreas de la Práctica, existen heterogeneidades significativas, no sólo Inter-Areas sino también Intra-Area, lo mismo que Intersecciones o Modelos compartidos de Intervención, en temas y problemas vinculados a fuertes demandas sociales. La mayoría de los Tutores de la Práctica Profesional de Grado consideran que en las Prácticas se aprende a enfrentar problemas en situación, resignificando y articulando saberes teóricos con la práctica profesional y a apropiarse del rol a través del desempeño en contexto y la relación con el paciente/consultante/usuario/participante. Las respuestas de los Tutores de Áreas Educación y Justicia destacan la necesidad de aprender a trabajar en equipo interdisciplinario, lo que no es señalado por los Tutores de Áreas Clínica, Social-Comunitaria y Trabajo. Es significativo entre los Tutores de Área Social-Comunitaria e incipiente entre los de Área Clínica, el aprender a elaborar modalidades diferentes de práctica profesional vinculadas a campos de acción y situaciones problemas, ausente en las otras Áreas. Los Tutores de Áreas Social-Comunitaria, Clínica y Justicia destacan la experiencia de pensarse a sí mismos como futuros psicólogos desde la tarea, para la elección de un campo de acción profesional, ausente en los de otras Áreas.

Las *fortalezas* de los “modelos mentales” de los Tutores de las Prácticas Profesionales de Grado se visualizan en:

- Recortan problemas complejos articulando tramas inter-subjetivas y psico-sociales.
- Presentan una marcada tendencia a articular la acción del psicólogo con la de otros agentes profesionales, excepto en el Área Trabajo. Esta fortaleza es correlativa de la especificidad y el perspectivismo con apertura inter-disciplinaria en el análisis de los problemas.

Los “modelos mentales” de los Tutores por Áreas de Práctica son *heterogéneos* en:

- La reconstrucción significativa de la historia de los problemas, tanto entre los Tutores como entre los Estudiantes de Prácticas Profesionales, es problemática pero la articulación significativa de los antecedentes y su ponderación se desarrolla en Área Educación más que en otras Áreas.
- Las hipótesis explicativas, articulando factores y dimensiones complejos en su formulación, se desarrollan significativamente más entre los Tutores de Área Clínica y de Área Educación que en los Tutores de otras Áreas.
- Los análisis de singularidades y estructuras, con regularidades y contextualizaciones, que articulan conflictos inter-sistémicos y dilemas éticos, se desarrollan significativamente más en los Tutores de Áreas Educación, Justicia, Social-Comunitaria y Trabajo que en los de Área Clínica.
- Un porcentaje significativo de Tutores de Áreas Clínica y Trabajo refieren una sola acción, compleja y multidimensional pero única, en materia de Intervención Profesional.
- La multiplicidad de las herramientas utilizadas por el psicólogo profesional, vinculadas a diferentes dimensiones de los problemas, es significativamente mayor en las Áreas Educación, Social-Comunitaria, y Justicia que en Clínica y Trabajo. La pertinencia y consistencia de las herramientas con relación a los problemas y las intervenciones, es significativamente mayor en las Áreas Educación y Justicia que en las Áreas Clínica, Social-Comunitaria y Trabajo.

La construcción de “modelos mentales” para el análisis y resolución de problemas de intervención profesional constituye una experiencia paradigmática de *zona de desarrollo próximo* en la vida universitaria, integrando la participación guiada en comunidades de práctica social con la dimensión subjetiva del proceso de apropiación participativa y de dominio de instrumentos de mediación para la acción estratégica y la construcción de la identidad de psicólogo profesional. El estudio de los giros y transformaciones en los

modelos mentales, especialmente en el recorrido por esa instancia clave del proceso de profesionalización que es la participación en comunidades de práctica social genuina, resulta un analizador de la formación, una puesta a prueba de las competencias desarrolladas y por desarrollar, y un imperativo social que interpela a los dispositivos universitarios y a los actores sociales implicados en los desafíos del siglo XXI. “*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 del siglo XXI, los sistemas de actividad constituidos para la Formación del Psicólogo requieren implicación en zonas de construcción social e intercambios de sentidos en experiencias 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 actividad del Psicólogo en la resolución de problemas genuinos y su participación creativa en el enriquecimiento de la práctica social*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- * Baquero R.(2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transmisión’ educativa desde una perspectiva situacional”, en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57-75. México.
- Castorina A. y Baquero R.(2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cazden, Courtney (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Engeström, Y. (1991) “Non scolae sed vital discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning”, *Learning and Instruction*, Vol I, 243-259.
- Engeström Y. (2001) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica, en *Estudiar las prácticas* Chaiklin y Lave (comps). Buenos Aires:Amorrortu Ediciones.
- Engeström 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., Lerman G., Btesh E., Bollasina V. (2002). La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas, en *Anuario X de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 81-90.
- Erausquin C. Basualdo M.E. et al..(2004) “The apprenticeship in “communities of practice”: a cognitive contribution to model a professional psychologist” *28th International Congress of Psychology (ICP 2004)August, Beijing, China*.

- Erausquin C. y Basualdo M.E. (2006). “Learning the skills of psychologist profession in communities of practice”. *XXVIth International Congress Of Applied Psychology*, Atenas, Grecia, Julio
- Erausquin C. et al.(2000) “To become a psychologist. Construction of Practice Communities as contexts of academic learning”. *27th International congress of Psychology*, Stockholm, Sweden, 23-28 July
- Johnson-Laird, P.N. (1983) *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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. (1989) *La zona de construcción social: trabajando para un cambio cognitivo en la escuela*. Cambridge University Press. USA. Madrid, Morata.
- Perrenoud Philippe (2003) *Construir Competencias desde la Escuela*, Stgo. de Chile:LOM ed.
- Perrenoud Philippe (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica..* Barcelona:Grao.
- Pintrich, P. (1994) “Continuities and discontinuities: future directions in Educational psychology”, en Eduucational Psychology, N° 29, 137-148.
- Rodrigo, M.J. (1994) Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar, en: Rodrigo, MJ. (ed.): *Contexto y desarrollo social*, Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”, en Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid:Aula XXI. Santillana.
- Rogoff Barbara (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.
- Scaglia, H., Lodieu M.T. y otros (2001) “Representación profesional del psicólogo en ingresantes a la carrera de Psicología”, en *Anuario VIII de Investigaciones Facultad Psicología UBA*.
- Schön (1998) “El Profesional Reflexivo”, Paidós.
- Vygotsky (1986) *Pensamiento y lenguaje*, Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, Lev (1966) *Desarrollo de las funciones mentales superiores*, Moscu:Progress Publishers. México: Crítica. Grijalbo, 1988.

- Wertsch James (1991) *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid:Visor.
- Wertsch,1999 “La mente en acción”. AIQUE. Buenos Aires.
- Woods, D.; Bruner, J.S. y Ross, G. (1976): “The role of tutoring in problem solving”, in *Journal of Child Psychology and psychiatry, 16*.