

Aprendizaje en contexto y desarrollo de competencias en la formación profesional de psicólogos. La mirada de los tutores de las Prácticas de Grado.

Erausquin C. y Basualdo M. E.

Cita:

Erausquin C. y Basualdo M. E. (2007). *Aprendizaje en contexto y desarrollo de competencias en la formación profesional de psicólogos. La mirada de los tutores de las Prácticas de Grado. IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Comahue, Cipolletti, Provincia de Río Negro.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/921>

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



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>.

Este trabajo se somete a consideración para el **IV Congreso Nacional y I1 Internacional de Investigación Educativa**. Cipolletti. Octubre de 2006.

Área: (marcar con una cruz la que corresponda al trabajo a presentar) 1: 2: 3: 4: 5: 6: 7: 8:
9:

Subárea: (sólo marcar en caso de que el trabajo pertenezca al **Área 3**) 1: 2: 3: 4: 5:

Tipo de trabajo: **Ponencia**

Título: **Aprendizaje en contexto y desarrollo de competencias en la formación profesional de psicólogos. La mirada de los tutores y docentes de Prácticas de Grado**

Autor/es: Erausquin Cristina, Basualdo María Esther

Expositor/es: Erausquin C. y Basualdo M. E.

Institución a la que pertenecen: Facultad de Psicología - UBA

Dirección Postal: Guatemala 4480, 10° 59 – Capital Federal (1425)

T. E. y Fax: 4 832 3934

Dirección electrónica (donde se enviará la aceptación del trabajo):

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

Autorización para su publicación en CD: SÍ

Autorización para su publicación en página Web: SÍ

Aprendizaje en contexto y desarrollo de competencias en la formación profesional de psicólogos. La mirada de los tutores y docentes de Prácticas de Grado

Autores: Erausquin Cristina y Basualdo María Esther.

INTRODUCCIÓN. En el trabajo presentado en el XXVII International Congress of Psychology, (Erausquin et al.2000), “Convertirse en Psicólogo: comunidades de práctica como contextos de aprendizaje”, se sostuvo que la Psicología es una disciplina cuya asimilación involucra fuertemente al propio ser y que las teorías son herramientas que los psicólogos usan para comprender, analizar y ayudar a resolver problemas complejos. En la historia de las Prácticas de Grado en Psicología en Universidad de Buenos Aires, la **experiencia educativa** fue interpelada en la dirección siguiente: ¿cómo se articulan teoría y práctica en el aprendizaje y la enseñanza ?, ¿son los dispositivos tradicionales propicios – necesarios y suficientes - para el desarrollo de aprendizajes socialmente relevantes?, ¿puede el dispositivo pedagógico tradicional contribuir a aplicar el conocimiento asimilado a analizar y resolver problemas, en la profesión y en la investigación?, ¿cuál es el alcance de la “aplicación”? , ¿hay sólo una dirección en la relación entre el conocimiento básico y el aplicado?, ¿qué dispositivos de aprendizaje 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 esa oportunidad, Tutores de la Práctica dijeron:

- “*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. La Práctica Profesional es una innovación pedagógica que requiere un fuerte y constante compromiso de los tutores acompañando 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 supone que el tutor es el “modelo” de la práctica profesional. Es necesario sostener tal presunción sin creerla por completo. Se debe evitar identificarse completamente con el rol de modelo, “moldeando” una manera de comportamiento como “la del 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 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. Estamos*

más expuestos, desnudos, desafiantes, pero más satisfechos al final, 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. Los estudiantes necesitan nuestro **sostén y escucha para compartir sus experiencias**.
- “La relación dentro del equipo docente, y con los profesionales que trabajan en centros de práctica, son también más cercanas y dinámicas, con feed-back e intercambio de ideas, opiniones y tareas .La Práctica permite a los estudiantes **apropiarse de las herramientas** que se usan cuando se ejerce el rol profesional. “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 explicar el dispositivo construido en el aprendizaje de la práctica profesional en la formación de grado de Psicología. Permite entender el proceso que se desarrolla entre tutores y estudiantes como **apropiación** por parte de los “profesionales en formación” (Labarrere Sarduy, 2003) de habilidades, actitudes y herramientas que conforman el rol profesional. Se enfatizan los rasgos atribuidos al “andamiaje” por la Psicología Educacional contemporánea: *temporal, dispuesto a desaparecer, ajustable* – al desarrollo de competencias cognitivas y sociales - y como puntualiza Cazden (1991), *visible y audible*: explícita su existencia y su participación en los resultados de la acción. La explicitación contribuye a la conciencia de la dependencia, para superarla en dirección a la autonomía. Pero también permanece “lo andamiado” en cierta ambigüedad, en el sentido de “**ficción estratégica**”, según lo atribuido por Newman, Griffin y Cole (1989) al momento inicial que hace posible la “tarea conjunta”. Los participantes en una “**comunidad de práctica y aprendizaje**” pueden empezar juntos a resolver un problema, jugar un rol, como si fueran – los estudiantes en relación a los profesionales – colegas, como si pudieran tener la misma representación de la tarea, como si para todos la tarea tuviera el mismo significado. La actuación precede a la competencia, la acción anticipa la comprensión. 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, representaciones “abiertas” entre diferentes individuos, un maestro-experto-tutor guiando u orientando el desarrollo de la competencia en un asimétrico pero recíproco proceso de apropiación. Se enfatizan rasgos descriptos en los dispositivos de “enseñanza recíproca”, en la progresiva **redistribución del poder** en el interior del dispositivo. El poder para dirigir la acción es delegado desde los expertos hacia los novatos: los estudiantes pueden producir herramientas para la actividad profesional y participar en decisiones sobre la intervención.

En la aproximación a la “práctica humana en interacción”, el **enfoque socio-histórico-cultural** basado en el pensamiento de Lev Vygotsky brinda una perspectiva dialéctica, sistémica, y genética. El desarrollo de Yrjo Engeström sobre “aprendizaje expansivo” y “sistemas de actividad” inspira la construcción de una “**unidad de análisis**” que pueda reflejar la complejidad e interdependencia de dimensiones en el tema de la Formación de Psicólogos. Engeström (2001) ha estudiado la relación entre microcontexto, macrocontexto y actores humanos en diversos “escenarios de trabajo en transformación”, analizando el rol de las **tensiones y contradicciones** en cuanto a la posibilidad de cambiar el trabajo, cambiando el contexto y cambiando la mente de los actores. Enfatiza el rol de los procesos de **internalización y externalización en el cambio**, así como la confrontación de modelos de distintos sistemas de actividad, con negociación y traducción de significados, propósitos, actitudes, respetando 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” de los estudiantes de Psicología formándose como psicólogos. Se enfoca el “**cambio cognitivo**” como lo estudia María José Rodrigo (1994, 1999), como desarrollo en escenarios educativos. Para distinguirlo de una representación estable como la de “esquema”, Rodrigo utilizó en los 90 el concepto de “modelo mental” creado por Johnson Laird en los 80 (1983), para entender el cambio educativo. **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). Para formular, analizar y resolver un problema que requiere la intervención profesional de un psicólogo, los estudiantes de Psicología construyen una configuración discursiva que supone un modelo mental. En otros trabajos recordamos como “unidad de análisis” de la indagación – “la más pequeña unidad en que se puede dividir un problema de estudio sin perder su naturaleza esencial” (Vygotsky 1986) – “*los modelos mentales que los estudiantes de Psicología construyen en el análisis reflexivo de los problemas situados en contexto, que requieren una estrategia de intervención profesional de parte de los psicólogos que trabajan en diferentes campos de práctica*” (Erausquin, Basualdo et al.2004). Los “psicólogos en formación” desarrollan una apropiación participativa de herramientas (Rogoff 1997) y construyen **competencias** generales y específicas para las actividades profesionales en diferentes “comunidades de práctica” (Lave y Wenger 1991). Una “competencia” es algo que uno sabe cómo hacer, es una destreza pero es más que eso, es una habilidad estratégica necesaria para enfrentar situaciones complejas. No es un

procedimiento, una regla, una receta, aunque puede incluirlos, si es necesario. “*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 (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, en situaciones de trabajo, una a una. El modelo se sitúa en el “**giro contextualista**” producido en la concepción del aprendizaje (Pintrich 1994), que es entendido como un cambio abierto, en parte impredecible, como participación y comprensión de situaciones sociales, proceso heterogéneo de producción y negociación de significados. En la actualidad, resulta 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, para contribuir a la calidad y la equidad de los sistemas sociales de vida y 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 muestra está conformada por 47 “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 e Investigación. 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, y cuyos resultados fueron analizados por el Proyecto de Investigación. En este trabajo, la “**unidad de análisis**” es *modelos mentales del análisis reflexivo de los tutores de Prácticas Profesionales sobre la intervención profesional del psicólogo sobre problemas contextualizados* y está compuesta 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 conforman líneas de desarrollo y tensiones identificadas en el proceso de “profesionalización” de psicólogos en nuestro contexto. En cada eje se distinguen cinco **indicadores**, que señalan diferencias cualitativas entre modelos mentales, ordenados en dirección al enriquecimiento en la profesionalización. No se supone una “jerarquía representacional”, ni de carácter genético, ni por el poder o eficiencia, en un sentido fuerte (Wertsch, 1991). Asimismo, los Profesores integrantes del sistema tutorial respondieron, en otro Cuestionario, a diversas preguntas abiertas. En este estudio analizamos las siguientes tres: 1) ¿Qué aprenden los estudiantes en la Práctica Profesional?; 2) ¿Qué competencias desarrollan los estudiantes a través de la Práctica Profesional?; 3) ¿Cuáles son las funciones de un psicólogo en el Área Profesional en la cual la Práctica de Grado se sitúa?

ANÁLISIS DE DATOS.

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

Tabla 1. 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 respuestas de Tutores de distintos campos de Práctica.

En Área Clínica, la frecuencia de respuestas “Trabajar en equipo interdisciplinario” es muy baja (4,8% del Área), mientras que en Educación y Justicia, la frecuencia de dichas respuestas es relevante (20 y 33,3%). En Área Social-Comunitaria, es significativa la frecuencia de respuestas “Elaborar modalidades diferentes de práctica profesional vinculadas a campos de acción y situaciones problemas” (14,3%, mientras 9% en Clínica y ninguna en Educación, Trabajo y Justicia). Las respuestas “Pensarse a sí mismos como futuros psicólogos desde la tarea, para la elección de un campo de acción profesional” tienen significativa frecuencia en Áreas: Clínica (14,3%), Social-Comunitaria (14,3%) y Justicia (16,7%). Las respuestas “Adquirir herramientas y profundizar conocimientos de la disciplina vinculados con el rol” son muy frecuentes en Investigación (60%), un Área nueva de la Práctica.

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

Tabla 2. 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

3. Modelos mentales y competencias del Psicólogo Profesional según de Tutores de Práctica Profesional (Sólo se reporta análisis de datos de 6 Ejes de 2 Dimensiones)

Dimensión Problemas situados en contextos de Intervención Psicológica:

Eje 1: *Recortando problemas complejos y multidimensionales para analizar y abordar en contextos de Práctica Profesional.* 42,6% respuestas de Tutores en indicador (5) *Recortando problemas complejos que articulan redes interpersonales y psicosociales entre diversos actores, factores y dimensiones.*

Situación problema 1		
Indicador	Frecuencia	Porcentaje
1	3	6,4
2	1	2,1
3	11	23,4
4	12	25,5
5	20	42,6
Total	47	100,0

Eje 2: *Describiendo, explicando y formulando hipótesis sobre problemas situados en contextos de Práctica Profesional.* 34% respuestas de Tutores en indicador (3) *Mencionan algunas inferencias más allá de los datos y 34% respuestas en indicador (4) Formulan hipótesis acerca de factores o razones que explican el problema.*

Situación problema 2		
Indicador	Frecuencia	Porcentaje
2	6	12,8
3	16	34,0
4	16	34,0
5	9	19,1
Total	47	100,0

Eje 4: *Mencionando antecedentes históricos del problema con significativas relaciones entre ellos.* 31,9% respuestas de Tutores en indicador (4) *Mencionando diversos antecedentes del problema interrelacionados y 23,4% en indicador (2) No mencionando ningún antecedente.*

Situación problema 4		
Indicador	Frecuencia	Porcentaje
1	8	17,0
2	11	23,4
3	6	12,8
4	15	31,9
5	7	14,9
Total	47	100,0

Eje 6: *Alcanzando diferentes perspectivas en el enfoque del problema, descentrándose del “pensamiento único”.* 48,9% respuestas de Tutores en indicador (4) *Descentralización de una sola perspectiva científica para entender el problema.*

Situación problema 6		
Indicador	Frecuencia	Porcentaje
1	2	4,3
2	3	6,4
3	10	21,3
4	23	48,9
5	9	19,1
Total	47	100,0

Eje 7: *Analizando problemas subjetivos e inter-subjetivos en contexto, con componentes singulares y estructurales, dinámica de conflicto y dilemas éticos.* 34% respuestas de Tutores en indicador (4) *Combinando factores singulares y estructurales con dinámica de conflictos intra e inter-sistémicos* y 29% en indicador (3) *Señalando factores singulares y estructurales que explican regularidades.*

Situación problema 7		
Indicador	Frecuencia	Porcentaje
2	5	10,6
3	14	29,8
4	16	34,0
5	12	25,5
Total	47	100,0

Dimensión: Herramientas usadas por Psicólogos en Intervención Profesional.

Eje 1: *Mencionando diferentes herramientas utilizadas en la acción profesional sobre diferentes dimensiones del problema.* 40,4% de respuestas de Tutores en indicador (4) *Mencionando diferentes herramientas vinculadas con diferentes dimensiones del problema* y 25,5% *Mencionando múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto.*

Herramientas 1		
Indicador	Frecuencia	Porcentaje
1	3	6,4
2	3	6,4
3	10	21,3
4	19	40,4
5	12	25,5
Total	47	100,0

Hay diferencias significativas entre las diversas Áreas de Práctica.

REFLEXIONES FINALES PARA ABRIR EL DEBATE. Como se plantea en otros trabajos (Erausquin, Basualdo et al. 2002-2006, Scaglia et al. 2001), predomina el “modelo clínico” de intervención en la representación de los psicólogos, lo que también se manifiesta en las respuestas de Tutores de Práctica de Grado de Universidad de Buenos Aires. Los Tutores 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 profesional a través del desempeño en contexto y de la relación con el paciente/ /consultante /usuario/participante”. Si bien predomina la figura de “paciente”, Tutores de diversas Áreas de Práctica delinean diferentes figuras. Por otra parte, los Tutores son conscientes sobre la necesidad que la profesión tiene de diferentes conocimientos, herramientas y dispositivos que sean útiles y apropiados con relación a específicos campos de ejercicio profesional. Se perciben fortalezas en los modelos mentales de Tutores, con relación a la profesionalización, en el análisis que realizan de problemas situados: recortan problemas complejos articulando dimensiones que incluyen redes inter-subjetivas y psico-sociales; denotan especificidad en el análisis de problemas con relación al rol profesional con apertura interdisciplinaria; alcanzan perspectivismo en las prácticas y discursos en contextos de intervención. Se perciben debilidades en los modelos mentales de Tutores, en competencias cuyo desarrollo es esperable en el proceso de profesionalización: la necesidad de resolver “urgencias” y los modelos estructuralistas parecen orientar un análisis que no reconstruye la historia del problema en sus eventos significativos; las hipótesis que explican la complejidad del problema están basadas en teorías clínicas; dan cuenta de singularidades y estructuras, no articuladas con dinámicas de conflictos y tensiones en las relaciones inter-personales ni dilemas éticos. Las perspectivas de cambios o desarrollos son limitadas y la visión de los problemas se torna a veces “plana” en lugar de dinámica, en relaciones ordenadas por estructuras especialmente clínicas. En las respuestas de Tutores, hay diferencias significativas entre Áreas de Práctica: la “historia” es fuerte en Educación, la “explicación” es fuerte en hipótesis en Clínica, los “conflictos y tensiones” en Justicia, Comunitaria y Educación. Es significativo lo que se detecta en el ítem Herramientas en Intervención. La multiplicidad y pertinencia de herramientas con relación a los problemas y al rol profesional es una fortaleza en algunas áreas, mientras la escasa diversidad e inespecificidad es una debilidad en otras. Según los datos del estudio, los Tutores consultados son conscientes de la necesidad de desarrollar en los estudiantes la apropiación de herramientas útiles y efectivas para intervenciones específicas. La carrera de Psicología tiene un título polivalente en la nuestra como en otras Universidades. Nuestro país atraviesa un momento histórico en el que Psicología ha sido declarada “carrera de interés público”, “porque la actividad de los psicólogos tiene efectos significativos sobre la vida y la salud de las personas”. Ello convoca a garantizar en la Formación

Profesional que la diversidad de lógicas y perspectivas pueda ser apropiada –hecha propia - por cada Psicólogo graduado, cualquiera sea el campo de acción que “elija” o “en el que se halle”, de modo de enriquecer e integrar adecuadamente su conocimiento y práctica con otros seres humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castorina A. y Baquero R.(2005) Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Cazden, Courtney (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje.. Paidós. Buenos Aires.
- 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)Amorrortu Ediciones. Buenos Aires.
- Engeström Y. (2001) “Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization”, en *Journal of Education and Work, Vol. 14, N° 1, 2001*, California.
- Erausquin C., Basualdo M. E., Lerman G., Btesh E., Bollasina V. (2002a). La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. *Anuario X de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 81-90.
- Erausquin Cristina (2002b). Representaciones del rol profesional en estudiantes de Psicología. Su vinculación con modelos formativos y modalidades de la práctica profesional en distintos contextos: Madrid, Buenos Aires, Méjico. Ponencia en *Hominis 02*, La Habana.
- 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 2006
- 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
- 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.
- 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 1991.
- 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..* Grao. Barcelona.
- Pintrich, P. (1994) “Continuities and discontinuities: future directions in Educational psychology”. *Eduucational Psychology* 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*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- 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*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid. España. 1997.
- Scaglia, H., Lodieu M.T. y otros (2001) “Representación profesional del psicólogo en ingresantes a la carrera de Psicología”. *Anuario VIII de Investigaciones Facultad Psicología UBA*. Año 2000.
- Vigotsky (1986) *Pensamiento y lenguaje..* Cambridge MIT Press. Buenos Aires, 1977.
- Vigotsky, Lev (1966): “Desarrollo de las funciones mentales superiores”. Moscú:Progress Publishers. Crítica. Grijalbo ,México 1988
- Wertsch James (1991). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid:Visor.
- Wood, D.; Bruner, J.S. y Ross, G. (1976): “The role of tutoring in problem solving”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 16*

A N E X O

Frecuencias de los aprendizajes los estudiantes de Psicología en las Prácticas Profesionales, según los Tutores

¿Qué aprenden los estudiantes de Psicología en las Prácticas?	Frecuencia	%
No contestó	2	4,3
1. Adquirir herramientas y profundizar conocimientos de la disciplina vinculados al rol profesional	5	10,6
2. Enfrentar problemas en situación, resignificando y articulando saberes teóricos con la práctica profesional	15	31,9
3. Elaborar modalidades diferentes de práctica profesional vinculadas a campos de acción y situaciones problemas	3	6,4
5. Trabajar en equipo interdisciplinario	4	8,5

9. Apropiarse del rol profesional a través del desempeño en contexto y de la relación con el paciente/consultante/usuario/participante	13	27,7
10. Pensarse a sí mismo como futuro psicólogo desde la tarea para la elección de un campo de acción profesional	5	10,6
Total	47	100,0