

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.

Erausquin C., Basualdo M. E. y González D.

Cita:

Erausquin C., Basualdo M. E. y González D. (2006). *Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de psicólogos en formación sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad. Anuario XIII de Investigaciones en Psicología, XIII (I), 105-123.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/206>

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



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>.

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. Heterogeneity of shifts and tensions in the mental models of “psychologists becoming professionals” in intervention over situated problems. Toward the dialectic of the diversity.*

Autores: Erausquin Cristina, Basualdo María Esther y González Daniela. Proyecto UBACYT P061 Bienes Renovables 2004/2007. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

Resumen. El trabajo analiza “modelos mentales” de intervención sobre problemas situados de estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, antes y después de las Prácticas Profesionales, en 2004. El objetivo es comprender la heterogeneidad y diversidad de sentidos de la experiencia de los “psicólogos en formación”, en la perspectiva del desarrollo de las competencias profesionales. El recorte delimita ejes relevantes en una unidad de análisis multidimensional, que entrelaza tramas, sujetos y contextos, focalizando los giros y tensiones producidos a partir de la participación guiada y apropiación de herramientas en “comunidades de práctica y aprendizaje” de instituciones sociales. Se introduce la reflexión sobre fortalezas y debilidades del proceso de profesionalización, en diferentes áreas de actuación de psicólogos del siglo XXI. Se denota diversidad de perspectivas del quehacer y ampliación de unidades de análisis, hipótesis explicativas, articulación con otras disciplinas, inter-agencialidad, intervención sobre tramas vinculares e implicación. Palabras clave: unidades de análisis, giros, intervención, herramientas.

Abstract. The study analyses mental models of professional intervention in situated problems that students of Psychology of Buenos Aires University present at the beginning and at the end of Undergraduated Practice Apprenticeship, in 2004. The aim is to appreciate the heterogeneity and diversity of senses of Psychologists Becoming Professionals experience, in the perspective of their competences development. We present significant axes of a multidimensional unit of analysis, that connects networks, individuals and contexts, and we focus the shifts and tensions produced in guided participation and tools appropriation in “communities of practice and learning”. We introduce the reflection about strengths and weakness in the development of “becoming professional process” in different areas of psychologists work in XXI century. Data show the diversity of perspectives of psychologists performance in students representations, with broadening of units of analysis, theoretical hypothesis, interdisciplinary activity, action over networks and implication in the task. Key words: units of analysis, shifts, intervention, tools.

Introducción y marco conceptual. El estudio articula categorías de análisis y conceptos socio-históricos como “comunidad de práctica y aprendizaje” (Lave y Wenger, 1991); “relación sujeto-contexto” (Baquero, 2002); y “evento en los tres planos de análisis” (Rogoff, 1997). Se inspira en la “epistemología de la práctica”, de Donald Schon (1992, 1998), que presenta dispositivos para la “reflexión en, sobre y para la práctica”, diseñados en Practicum de Grado y Posgrado de Formación Profesional. El estudio

recorta unidades de análisis “sistémicas, genéticas y dialécticas”, a partir de la crítica a las “teorías de la escisión” de la modernidad, que han separado históricamente sujeto y contexto, mente y cuerpo, afectividad y conocimiento (Castorina y Baquero 2005). Se inspira en la re-conceptualización del pensamiento dialéctico de la unidad de las contradicciones, como “dialéctica de la diversidad” y “heterogeneidad sin jerarquías genéticas”, (Baquero 2005, Wertsch, 1991). En el estudio, se subraya la existencia de “tensiones” en el desarrollo de conocimientos profesionales, en las que los “conflictos” no necesariamente son “resueltos” en una unidad de síntesis superadora, sino coexisten, con movimientos dinámicos de “giros e intercambios”, en su diversidad. Se sostiene un concepto de “heterogeneidad de la formación”, con fortalezas y debilidades no homogéneamente distribuidas, sin una jerarquía de progreso o “evolución” necesaria, ni en el sentido genético – “lo más potente es siempre precedido de lo menos potente” - , ni como “superación de lo anterior por lo más nuevo”. Se recuperan los criterios fundamentales de lo que se ha dado en llamar “giro contextualista” en la concepción sobre el aprendizaje, que lo considera “distribuido, discontinuo, direccionado de un modo asimétrico, con resultados en cierto grado impredecibles” (Pintrich, citado por Baquero 2002). En ese sentido, se resignifica el “cambio conceptual” como cambio cognoscitivo y educativo, en la línea de M.J.Rodrigo (1993,1994, 1999) de los “modelos mentales” como “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 la situación”, que tienen aspectos conscientes e inconscientes, vinculados a las representaciones sociales y a la identidad personal. Se retoman categorías sobre la “profesionalización temprana y tardía” y los “profesionales en formación” que autores contemporáneos latinoamericanos han aplicado al estudio de la Formación Académica del Psicólogo (Labarrere Sarduy, 2003). Se resignifica la “zona de desarrollo próximo” como “zona de construcción social” - en este caso de identidades profesionales (Littowitz, 1993), sistema de interacciones mediadas por artefactos culturales, que son internalizados como instrumentos de mediación, en procesos de apropiación – con resistencias e identificaciones -, o de dominio – como utilización de técnicas – (Wertsch, 1999). El estudio abre la perspectiva de indagación y seguimiento de las “competencias” que desarrollan los psicólogos en su formación profesional, entendiendo “competencia”, como Philippe Perrenoud (1994, 2003): *“una capacidad de acción eficaz hacia una “familia” de situaciones, que se logra construir porque se dispone a la vez de conocimientos necesarios y de la capacidad de movilizarlos de un modo apropiado y en tiempo oportuno, para identificar y resolver los verdaderos problemas”*.

Este autor ha planteado que la “crisis de la educación” que presenta el siglo XXI convoca a “desarrollar competencias o “transferir saberes”, a que, en un contexto de acción, se pueda utilizar lo mejor que se sabe, con oportunidad y articulación, siempre con el juego de libertad, riesgo y juicio que se requiere, y que los conocimientos no resulten estériles, que puedan enfocar problemas y resolverlos” (1994, pp..26, 28)

Estrategias metodológicas. La Unidad de Análisis es: *Modelos Mentales de los Estudiantes de Grado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en su experiencia y recorrido curricular de las Prácticas Profesionales*. Son sus dimensiones: a) la identificación y análisis de la situación problema, b) las estrategias de intervención profesional de los psicólogos, c) las herramientas conceptuales y metodológicas y c) los resultados y las razones a las que atribuyen éxitos y fracasos de la intervención los estudiantes de Psicología que cursan Prácticas Profesionales (Erausquin 2002b,2004, 2005, Basualdo 2004 y otros). Es una compleja *unidad de análisis* multidimensional, ya que cada dimensión se despliega en ejes que se interrelacionan, son interdependientes y están atravesados por tensiones en la construcción y transformación del conocimiento, que configura el desarrollo de competencias profesionales y la profesionalización. 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*, administrada antes y después de la Práctica Profesional de Grado a los estudiantes que completaron la cursada de Prácticas Profesionales en Areas Social-Comunitaria, Clínica, Educación, Trabajo y Justicia en 2° Cuatrimestre de 2004. La **muestra** está conformada por 136 estudiantes, de los 1000 que completaron el recorrido de las Prácticas en 2° Cuatrimestre de 2004, abarca todas las Areas del Plan de Estudio, y está distribuida de la siguiente forma: Educación: 8; Socio-Comunitaria: 29; Trabajo: 12; Justicia: 24; y Clínica: 63 estudiantes.

El enfoque es descriptivo, con análisis cualitativo de datos cuantitativos.

DIMENSIONES, EJES E INDICADORES

DIMENSION I: Situación-problema
lo simple a lo complejo la descripción a la explicación del problema la inespecificidad a la especificidad de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema la contextualización y mención de antecedentes históricos las relaciones de causalidad. el realismo al perspectivismo el individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad

DIMENSION II: Intervención profesional del psicólogo
ién/quiénes deciden la intervención lo simple a lo complejo en las acciones agente o varios en la intervención jetivos de la intervención ciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales ción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de los problemas rtinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional loración y distancia del relator con el agente y la intervención
DIMENSION III: Herramientas
cidad o multiplicidad de herramientas ácter genérico o específico de las herramientas
DIMENSION IV: Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso
sultados y atribución unívoca o múltiple sistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención

A) SITUACIÓN PROBLEMA QUE DEMANDA LA INTERVENCIÓN PROFESIONAL.

EJE “De la simplicidad a la complejidad de los problemas”. AREA SOCIAL-

COMUNITARIA. Se producen, entre el Pre-test y el Post-test, giros consistentes y de enriquecimiento. El 34,5% de los estudiantes describe o explica *“problemas complejos con interrelación entre factores o dimensiones”* (4), en el Pre-test, y ese porcentaje aumenta a 48,3 %, en el Post-test. **AREA CLINICA.** Significativamente favorable es el aumento de frecuencia que se observa en el indicador (5), *“el problema que recortan es complejo e incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones”*, (4,8%, en el Pre-Test, a 11,1%, en el Post-test), manteniéndose la máxima frecuencia de respuestas en el indicador (4), *“el problema es complejo y hay interrelación entre factores o dimensiones”*, que en el Post-test tiene un porcentaje de 49,2%. **AREA EDUCACIÓN.** El indicador (4), *“hay un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones”*, se mantiene en 50%; y el (5), *“el problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones”*, tiene un considerable aumento de 12,5% a 37,5%. **AREA TRABAJO.** Se observa un crecimiento significativo del indicador (4), *“interrelación entre factores y dimensiones en problemas complejos”*, de 25%, en el Pre-test, a 50%, en el Post-test. El indicador (5), *“problemas complejos que incluyen tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones”*, pasa de 25%, en el Pre-test, a 41,7%, en el Post. **AREA JUSTICIA.** El indicador que concentra mayor

porcentaje de respuestas es *“problemas complejos, multidimensionales”* (3), con un notorio incremento de 29,2% a 41,7%. El indicador (5), *“problemas complejos que incluyen tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones”*, se mantiene con idéntico porcentaje en ambas tomas (8,3%).

EJE - “De la descripción a la explicación”. AREA SOCIAL-COMUNITARIA. El indicador con mayor porcentaje de respuestas, idéntico en ambas tomas es (3) *“menciona inferencias”*, (58,6%). Se observa un crecimiento positivo en el indicador (4), *“da una hipótesis sobre causas, factores o razones”*, de 17,2% a 20,7%. En el Post-test, aparece el indicador (5), *“da diversas combinaciones de factores en interrelación”* con 3,4% de respuestas. **AREA CLINICA.** El indicador (3), *“menciona inferencias”*, aumenta de 47,6%, en el Pre-Test a 58,7%, en Post-Test, y el (4), *“da una hipótesis sobre causas, factores o razones”*, de 30,2 a 34,9%. Aparece, en el Post-test una respuesta en el indicador (5), *“da diversos factores en interrelación en la hipótesis”*. **AREA EDUCACIÓN.** El indicador (4), *“da una hipótesis sobre causas, factores o razones”*, crece considerablemente de 12,5% a 75,0%. **AREA TRABAJO.** Se observa un crecimiento significativo en el indicador (4), *“da una hipótesis sobre causas, factores o razones”*, de 33,3% a 58,3%, que concentra el mayor número de respuestas en el Post-test, y aparecen 8,3% de respuestas en indicador (5), *“da diversas combinaciones de factores en interrelación”*. **AREA JUSTICIA** .Un crecimiento importante de las respuestas en indicador (3), *“menciona alguna inferencia más allá de los datos”*, de 33,3% a 45,8%. También se observa un crecimiento positivo en indicador (4), *“da una hipótesis sobre causas, factores o razones”*, de 25% a 33,3%. En el Post-test, surgen respuestas en indicador (5), *“da diversas combinaciones de factores en interrelación”*, con 4,2%.

EJE - “De la inespecificidad a la especificidad de la Psicología articulada con otras disciplinas”. AREA SOCIAL-COMUNITARIA. El indicador (3), *“especificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo en un determinado campo o área de actuación profesional”*, presenta 41,4%, en el Pre-test, y 62,1%, en el Post-test. A diferencia del indicador (4), *“especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un campo de actuación, con apertura a la intervención de otras disciplinas”*, que manifiesta una reducción en el número de respuestas, pasando de 34,5% a 31,0%. Asimismo, *“especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un campo de actuación, articulada con la intervención de otras disciplinas”* (5), decrece de 17,2% a 6,9%. **AREA CLINICA.** La máxima concentración de frecuencias, en el Pre-test, está en el indicador (3), *“hay especificidad del problema con respecto a la intervención de*

un psicólogo”, con 58,7%, mientras que la máxima concentración en el Post-Test está en el (4), “hay especificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo, con apertura a la intervención de otras disciplinas”, con 44,4%, que presentó 28,6% de respuestas en Pre-test. Experimenta un ligero incremento el indicador (5), “especificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo, articulada con la de otras disciplinas”, de 7,9%, en Pre-test a 12,7%, en Post-test. **AREA EDUCACIÓN.** El indicador (5), “especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un determinado campo de actuación, articulada con la intervención de otras disciplinas”, aumenta de 37,5% a 50,0%. **AREA TRABAJO.** El indicador (3), “especificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo en un determinado campo o área de actuación profesional”, presenta un aumento de 58,3% a 83,3%. En cambio el indicador (4), “Especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un campo de actuación, con apertura a la intervención de otras disciplinas”, manifiesta una notoria reducción de respuestas, pasando de 41,7% a 16,7%. **AREA JUSTICIA.** El indicador (4), “especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un campo de actuación, con apertura a la de otras disciplinas”, concentra el mayor porcentaje de respuestas y aumenta de 50% a 62,5%. Decrece el número de respuestas que en indicador (5), “especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un campo de actuación, articulada con otras disciplinas”, de 12,5% a 8,3%.

EJE - “Historización y mención de antecedentes” .AREA SOCIAL-COMUNITARIA Se produce un significativo giro de 14%, del indicador (4), “*diversos antecedentes históricos interrelacionados*” siendo el de mayor concentración: en el Pre-test 34,5 % y en el Post-test 48,3%. **AREA CLINICA.** El indicador (2), “*menciona un solo antecedente del problema*”, mantiene en el Pre-Test y en el Post-Test una frecuencia significativa aunque ésta disminuye en el Post-Test (36,5% a 31,7%), y es el indicador (4), “*menciona diversos antecedentes articulados entre sí*”, el que experimenta mayor incremento de respuestas entre el Pre-test (36,5%) y el Post-test (42,9%). **AREA EDUCACIÓN.** El indicador (4), “*menciona diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí*”, aumenta de 50,0% a 75,0%. **AREA TRABAJO.** Entre el Pre-test y el Post, el indicador (4), “*diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí*”, sostiene la mayor concentración en las respuestas con 83,3%. **AREA JUSTICIA.** Las respuestas vinculadas al indicador (1), “*ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema*”, aumentan de 33,3% a 45,8%, concentrando las mayores frecuencias en el Post-test. También crecen los porcentajes del indicador (2), “*mención de un antecedente*

del problema”, de 16,7% a 29,2%. Se reducen los porcentajes de respuestas vinculadas al indicador (4), *“diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí”*, que concentraba en el Pre-test la mayor frecuencia, pasando de 37,5% a 20,8%.

EJE - “Relaciones de causalidad” AREA SOCIAL-COMUNITARIA. El indicador (4), *“relaciones causales multidireccionales en cadena”*, es el que concentra el mayor número de respuestas y crece significativamente de 20,%, en el Pre-test, a 37,9%, en el Post-test. **AREA CLINICA.** El indicador (3), *“hay causalidad multidireccional”*, se incrementa ligeramente (38,1%, en Pre-test, a 44,4%, en Post-test), hallándose inclusive un incremento significativo en el indicador (4), *“relaciones causales multidireccionales en cadena”*, (22,2%, en Pre-test, a 30,2%, en Post-test). **AREA TRABAJO.** El indicador (4), *“relaciones causales multidireccionales en cadena”*, concentra el mayor número de respuestas y crece significativamente de 58,3% a 75%. Aparecen respuestas, en el Post-test, del indicador (5), *“relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva”*, con 8,3%. **AREA JUSTICIA.** Se incrementan notoriamente las respuestas en indicador (2), *“unidireccionalidad en la relación causa efecto”*, de 8,3% a 45,8%. Por otra parte, las respuestas relacionadas al indicador (3) *“multidireccionalidad en la relación de factores causales y efecto/s”*, bajan de 45% a 29,2%, al igual que el indicador (4), *“relaciones causales multidireccionales en cadena”*, que decrece de 20,8% a 8,3%. En el Post-test, aparecen respuestas del indicador (5), *“relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva”*, con 8,3%.

EJE – “Del realismo al perspectivismo”. AREA SOCIO-COMUNITARIA. *“Se denota perspectivismo en la descentración de una sola perspectiva”* (4) concentra la mayor parte de las respuestas e incrementa significativamente (Pre-test, 31,0% y Post-test, 41,4%). **AREA CLINICA.** El indicador (4), *“se denota la descentración de una sola perspectiva”*, concentra la mayor parte de las respuestas y experimenta el incremento más significativo entre el inicio y el cierre de las Prácticas (34,9% y 50,8%). **AREA EDUCACIÓN.** El indicador (4), *“se denota descentración de una única perspectiva”*, crece de 50,0% a 75,0%. **AREA TRABAJO.** No se presentan cambios entre los resultados obtenidos en Pre-test y Post-test. El indicador (3), *“la creencia o la duda se basa en algún conocimiento científico de la disciplina, más allá del sentido común”*, se mantiene en 33,3% de respuestas; mientras que el (4), *“perspectivismo y descentración de una sola perspectiva del problema”*, concentra el mayor porcentaje de respuestas en ambas tomas y no experimenta modificaciones (66,7%). **AREA JUSTICIA.** El indicador (3), *“la creencia o la duda se basa en algún conocimiento científico de la disciplina, más allá del sentido*

común”, tiene un crecimiento significativo de 33,3% a 58,3%; con el mayor porcentaje. Se observa una disminución en el indicador (4), *“perspectivismo y descentración de una sola perspectiva del problema”*, de 29,8%, en el Pre-test a 20,8%, en el Post-test.

EJE - “Del individuo sin contexto a la trama de la inter- subjetividad”. AREA SOCIAL-COMUNITARIA. La mayor concentración de respuestas presenta el indicador (4), *“combinación de factores subjetivos personales con conflictos intra e interpersonales”*, (Pre-test, 41,4 % y Post-test, 51,7%) y se mantiene el mismo porcentaje de estudiantes que enriquecen la combinación de factores subjetivos con planteos de conflictos intra e intersistémicos, (5), *“con dilemas éticos”*, (3,4%). **AREA CLINICA.** El indicador (4), *“se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos”*, concentra la mayor parte de las respuestas aunque no experimenta incremento alguno entre el Pre-test y el Post-test (58,7%), y el indicador (3), *“se combinan factores subjetivos singulares con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades”*, es el que aumenta entre el Pre-test (14,3%) y el Post-test (22,2%). **AREA EDUCACIÓN.** El indicador (4), *“se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos”*, crece de 37,5% a 50,0%. **AREA TRABAJO.** El indicador (3), *“combinación de factores subjetivos idiosincrásicos, personales, con factores estructurales, de regularidades”*, tiene un pequeño crecimiento de las respuestas, de 16,7% a 25%. El indicador (4), *“combinación de factores subjetivos personales con conflictos intra e interpersonales”*, concentra el mayor número de respuestas y se mantiene entre el Pre-test y el Post-test, (66,7%). El ndicador (5), *“se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos, con dilemas éticos”*, mantiene su porcentaje de respuestas en 8,3% en ambas tomas. **AREA JUSTICIA.** En el indicador (2), *“tendencia a la personalización del problema sin tramas relacionales o a la definición social del problema, sin intenciones o metas subjetivas”*, presenta un leve crecimiento de 25%, en el Pre-test, a 29,2%, en el Post-test; acompañado de una pequeña reducción de respuestas en el indicador (3), *“combinación de factores subjetivos idiosincrásicos, personales, con factores estructurales, de regularidades”*, de 20,8% a 16,7%. El indicador (4), *“combinación de factores subjetivos personales con conflictos intra e interpersonales”*, concentra el mayor número de respuestas y presenta un leve crecimiento del 45,8% al 50%.

B) INTERVENCION PROFESIONAL DEL PSICOLOGO

EJE – “De la simplicidad a la complejidad de las acciones”. AREA SOCIO-

COMUNITARIA. El indicador (4), *“acciones articuladas que contemplan dimensiones diferentes de la intervención”*, aumenta en el Post-test, pasando del 62,1% al 72,4%.

AREA CLINICA. En este caso, el indicador (4), *“se indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención”*, aumenta de 55,6% a 68,3%, después de la Práctica.

AREA TRABAJO. El indicador (2), *“se indica una sola acción”*,

crece de 8,3% a 16,7% y aparecen respuestas en indicador (3), *“se indican acciones puntuales sin articulación entre sí”*, en 25%. El indicador (4), *“acciones complejas multidimensionales”*,

disminuye de 58,3% a 41,7%, siendo el que concentra mayor número de respuestas.

AREA JUSTICIA. El indicador (2), *“se indica una sola acción”*,

crece del 4,2% al 16,7%; mientras el (3), *“se indican acciones puntuales sin articulación entre sí”* crece de 20,8% a 25%.

En el indicador (4), *“acciones complejas multidimensionales”* se observa una reducción significativa del 75% al 45,8%.

Aparece, en el Post-test, el indicador (5), *“acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención”*, con 8,3%.

EJE – “Un agente o varios en la actividad profesional”. AREA SOCIO-

COMUNITARIA. Se presenta el indicador (4), *“actuación profesional del psicólogo y otros agentes”*, que expresa un crecimiento significativo en el Post-test, pasando de 27,6% a 58,6%.

AREA CLINICA. El indicador (4), *“actuación del profesional psicólogo y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención”*, aumenta de 49,2% a 47,6%; y el (5), *“actuación del profesional psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención”*, tiene un significativo crecimiento de 7,9% a 17,5%.

AREA EDUCACIÓN. El indicador (5), *“actuación del profesional psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención”*, aumentó de 50,0% a 62,5%.

AREA TRABAJO. El indicador (3), *“actuación del agente profesional exclusivamente”*, presenta la máxima concentración pasando de 25% a 91,7% en la segunda toma. El indicador (4), *“actuación profesional del psicólogo y otros agentes”*, manifiesta una reducción significativa en el Post-test, de 41,7% a 8,3%.

AREA JUSTICIA. La máxima concentración, en ambas tomas, se presenta en el indicador (4),

“actuación profesional del psicólogo y otros agentes”, que expresa un crecimiento

significativo en el Post-test, pasando de 41,7% a 70,8%.

En el indicador (5), *“actuación del profesional psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la*

intervención”, decaen notoriamente los porcentajes de respuestas de 29,2% a 8,3%.

EJE - “Objetivos de la intervención profesional” . AREA SOCIO-COMUNITARIA

El indicador (4), “*expresa diferentes objetivos articulados antes de la intervención*”, aumenta de 37,9%, en el Pre-test, a 41,4%, en el Post-test. **AREA CLINICA.** El indicador (3), “*las acciones están dirigidas a un objetivo único*”, decrece de 46,0% a 38,1% y tiene un aumento significativo el indicador (4), “*hay diferentes objetivos articulados antes de la intervención*”, de 41,3% a 50,8%. **AREA EDUCACIÓN.** El indicador (4), “*hay diferentes objetivos articulados antes de la intervención*”, decrece de 75,0% a 62,5%; surge, en el Post-test, el indicador (5), “*hay diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención*”, con 12,5%. **AREA TRABAJO.** Los valores más altos se concentran en indicador (3), “*acciones dirigidas a un objetivo único*”, que crece significativamente de 16,7 %, en el Pre-test, a 58,3%, en el Post-test; decrece el indicador (4), “*multiplicidad de objetivos articulados antes de la intervención*”, de 75%, en el Pre-test, a 41,7%, en el Post-test. **AREA JUSTICIA.** Los valores más altos se concentran en el indicador (3), “*acciones dirigidas a un objetivo único*”, que decrece significativamente de 70,8%, en el Pre-test, a 37,5%, en el Post-test. El indicador (4), “*multiplicidad de objetivos articulados antes de la intervención*”, progresa del 25% al 41,7%.

EJE - “Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos

institucionales” . AREA SOCIO-COMUNITARIA. El indicador (3), “*hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo*”, manifiesta un aumento de 37,9% a 41,4%. Sin embargo, el indicador (4), “*hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados*”, decrece de 48,3% a 41,4%; y el (5), “*hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto*”, surge en el Post-test con. 6,9%. **AREA CLINICA.** El indicador (3), “*hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo*”, decrece levemente de 34,9% a 33,3%; el indicador (4), “*hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados*”, también baja ligeramente de 36,5% a 34,9%; el indicador (5), “*hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto*”, aumenta de 1,6% a 3,2%. **AREA EDUCACIÓN.** El indicador (4), “*hay acciones*

sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados”, se mantiene con 75,0%; asimismo, el indicador (5), “hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto”, no modifica su 12,5%. **AREA TRABAJO.** En el indicador (3), “hay acciones sobre individuos, tramas y dispositivos en sucesión, no articulados en simultáneo en la intervención”, se observa la mayor concentración de respuestas en el Post-test, con un incremento de 16,7% a 58,3%. El indicador (5), “hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto”, en ambas tomas, 8,3%. **AREA JUSTICIA.** El indicador (2), “hay acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente”, presenta la mayor concentración de respuestas y un notorio incremento del 29,2% al 45,8%; el indicador (3), “hay acciones sobre individuos, tramas y dispositivos en sucesión, no articulados en simultáneo”, disminuye de 45,8% a 25%. El indicador (5), “hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto”, aumenta de 4,2% a 12,5%.

EJE - “Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de sus problemas”. **AREA SOCIO-COMUNITARIA.** El indicador (3), “se realiza acción de ayuda a los actores para resolver problemas, sin plantear indagación antes, durante ni después de la intervención”, aumenta de 27,6%, en el Pre-test, a 37,9%, en el Post-test. Sin embargo, el indicador (4), “se realizan acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas”, decrece de 65,5% a 51,7%. El (5) acción indagatoria y de ayuda a los actores, con articulación en simultáneo y en sucesión temporal, según la ponderación relativa al contexto”, surge en el Post-test con 3,4%. **AREA CLINICA.** El indicador (4), “se realizan acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas”, aumenta significativamente de 49,2% a 73,0%. **AREA EDUCACIÓN.** El indicador (4), “se realizan acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas”, mantiene sus valores en 50,0%. Asimismo, el indicador (5), “se realizan acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con articulación en simultáneo y en sucesión temporal, según la ponderación relativa al contexto”, no varía el 12,5%, en el

Pre-test y en el Post. **AREA TRABAJO.** El indicador (3), *“se realizan sólo ayuda a los actores para la resolución de sus problemas sin indagación”*, aumenta de 33,3% a 50%.

AREA JUSTICIA. Los indicadores (3), *“realizan sólo ayuda a los actores para la resolución de sus problemas sin indagación”*, y (4), *“articulación entre indagación y ayuda para resolver problemas, con sucesión en el tiempo de ambas perspectivas”*, presentan la mayor concentración de respuestas, aunque ambos decrecen de 54,2% a 33,3% y de 45,8% a 41,7%, respectivamente.

EJE - “Valoración y distancia/ implicación con el actor y la intervención por parte del relator”. **AREA SOCIO-COMUNITARIA.** Con un aumento muy significativo, *“implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional del agente y apertura a posibles alternativas”*, el indicador (4)

con el 65,5%, en el Pre-test, y 72,4%, en el Post-test. **AREA CLINICA.** El indicador (4), *“implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente, con distancia y objetividad en la apreciación”*, aumenta de 63,5%, en el Pre-test, a 71,4%, en el Post-test. Asimismo, el indicador (5), *“implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional del agente y apertura a posibles alternativas”*, tiene un pequeño aumento de 3,2% a 4,8%. **AREA EDUCACIÓN**

El indicador (4), *“implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente, con distancia y objetividad en la apreciación”*, aumenta considerablemente de 62,5% a 75,0%. **AREA TRABAJO.** El indicador (4), *“implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional del agente y apertura a posibles alternativas”*, aumenta de 75,0% a 100,0% de los estudiantes de la Práctica.

AREA JUSTICIA. El indicador (2), *“hay valoraciones polarizadas con respecto a la actuación profesional: agentes peyorizados, idealizados, y/o destinatarios victimizados, pasivos o dañados”*, crece de 4,2% a 16,7%. La mayor concentración de respuestas se encuentra en el indicador (3), *“des-implicación o sobre-implicación con la actuación del agente”*, que manifiesta una leve reducción del 54,2% al 45,8%. Aparece, en el Post-test, el indicador (5) *“implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional del agente y apertura a posibles alternativas”*, con 4,2% de las respuestas.

C) **HERRAMIENTAS**

EJE - “Unicidad o multiplicidad de herramientas”. **AREA SOCIO-COMUNITARIA**

El indicador (3), *“se mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema o una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema”*, aumenta

de 34,5% en el Pre-test a 48,3% en el Post-test. **AREA CLINICA.** El indicador (4), *“se mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema”*, aumenta de 44,4% a 49,2%. **AREA TRABAJO.** El indicador (2), *“se menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema”*, aparece, en el Post-test, con 16,7%. Las frecuencias del indicador (4), *“varias herramientas referidas a diferentes dimensiones del problema”*, decrecen de 50% a 25%; y el indicador (5), *“se mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto”*, surge en el Post-test, con 16,7%. **AREA JUSTICIA.** Crece significativamente el indicador (2), *“se menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema”*, de 16,7% a 37,5%. Las frecuencias del indicador (4), *“varias herramientas referidas a diferentes dimensiones del problema”*, crecen del 12,5% al 25%.

EJE - “Carácter genérico o específico de las herramientas” . AREA SOCIO-

COMUNITARIA. La mayor concentración de respuestas se mantiene en el indicador (3), *“las herramientas son específicas del rol profesional y se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de actuación”*. En el Pre-test, la expresan 27,6% de estudiantes y, en el Post-test, 72,4%. **AREA CLINICA.** El indicador (4), *“las herramientas se vinculan al rol profesional y al área o campo de actuación, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso”*, progresa de 27,0% a 46,0%. **AREA EDUCACIÓN** El indicador (4), *“las herramientas se vinculan al rol profesional y al área o campo de actuación, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso”*, aumenta de 50,0% a 62,5%. **AREA TRABAJO.** El indicador (4), *“las herramientas se vinculan al rol profesional y al área o campo de actuación, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso”*, aumenta 33,3% a 41,7%. **AREA JUSTICIA.** La mayor concentración de respuestas se mantiene concentrada en los indicadores (3), *“las herramientas son específicas del rol profesional y se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de actuación”*, y (4), *“las herramientas se vinculan al rol profesional y al área o campo de actuación, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso”*. El primero progresa del 41,7% al 50%, mientras que el segundo se mantiene en igual porcentaje, 45,8% en ambas tomas.

D) RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN

EJE - “Resultados con atribución unívoca o múltiple” .AREA SOCIO-

COMUNITARIA. El indicador (4), *“se mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones – agente, contexto, interpersonal, intrapsíquica del destinatario ”*

aumenta de 6,9%, en el Pre-test, a 17,2% en el Post. **AREA CLINICA.** El indicador (3), “*se menciona resultado con atribución unívoca a una sola condición*”, aumenta de 25,0% a 58,3%. **AREA EDUCACIÓN.** El indicador (4), “*se mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones de las mencionadas*”, aumenta de 25,0% a 37,5%.

AREA TRABAJO. La máxima concentración se ubica en indicador (3), “*se menciona resultado con atribución unívoca a una competencia del agente o una condición del contexto*”, que crece de 25% a 58,3%. **AREA JUSTICIA.** En este caso, la máxima concentración se ubica en indicador (3) “*se menciona resultado con atribución unívoca a una competencia del agente o una condición del contexto*”, que crece de 50% a 58% en el indicador”; al igual que el indicador (4) “*se mencionan resultados con atribución a diferentes condiciones de producción*”, cuyo crecimiento va de 25% a 29,2%.

ANALISIS CONCEPTUAL

En el análisis de la Situación Problema, los giros en el Eje “De la simplicidad a la complejidad” entre el Pre-Test y el Post-Test, en las Prácticas de Educación y Trabajo contemplan mayor interrelación de factores en problemas complejos, multidimensionales, situados en tramas interpersonales y psicosociales. Habiendo considerado la unidad de análisis de la intersubjetividad psicosocial como el indicador del más importante avance de la “profesionalización” en este Eje, son las Prácticas en Educación y Trabajo, más conmovidas por las situaciones de precarización, desempleo, fracaso escolar masivo, crecimiento de dificultades personales de aprendizaje vinculadas a contextos familiares, sociales o de dispositivos institucionales las que denotan incrementos más significativos en los modelos de los estudiantes en este Eje. En Area Clínica, se sitúa el análisis en la complejidad y en la posibilidad de interrelacionar factores y dimensiones, pero no tan netamente en tramas psicosociales e intersubjetivas o interpersonales. En el Area Justicia, los giros se sitúan en el nivel de las situaciones complejas, pero el menor incremento en la interrelación entre factores parece vincularse con algunos contextos de aprendizaje en los que no hay psicólogos que acompañen, modelen y guíen el análisis de la práctica – como los Juzgados de la Ciudad de Buenos Aires - y la mayor dificultad consecuente en la identificación analítica de la complejidad desde las perspectivas de la disciplina psicológica. En el Eje “De la descripción a la explicación del problema”, se detectan giros significativos en Areas Social-Comunitaria, Educación, Clínica y Trabajo, en los indicadores vinculados con la explicación de los problemas utilizando hipótesis de carácter científico de la disciplina. En el Area Justicia, el indicador que obtiene mayor incremento es el que alude a la mención

de inferencias, pero también se detecta un crecimiento – algo menor – en el uso de hipótesis explicativas. El análisis de los datos parece indicar que las Prácticas producen un avance en la posibilidad de explicar los problemas situados en diversos contextos, formulando hipótesis que movilizan recursos cognitivos vinculados a modelos teóricos aprehendidos en el estudio de la disciplina. Ello ocurre especialmente si tutores y coordinadores docentes de las Prácticas, formados en la Psicología, guían la experiencia y movilizan las perspectivas teóricas en el análisis de los problemas. En el Eje “De la inespecificidad a la especificidad con articulación interdisciplinaria”, no hay, en los modelos de los estudiantes de Prácticas del Area Trabajo y Social-Comunitaria, crecimiento en la apertura a la inter-disciplina, a pesar de tratarse de Areas de la Profesión en las que la Inter-disciplina tiene un papel fundamental en la constitución del área del saber. Es que los tutores del Area o los profesionales de las instituciones, que guían o modelan la participación de los estudiantes en actividades y el análisis de las mismas no inter-actúan con profesionales de otras disciplinas, como sí ocurre en el Area Clínica y en mayor grado en Educación, que presenta incluso un crecimiento en la representación de estudiantes de la posibilidad de acciones articuladas con otras profesiones y disciplinas. En el eje “De la historización del problema”, aparecen crecimientos significativos en los modelos de las Prácticas en Area Educación, Social-Comunitaria, y Clínica, no habiendo giros en Area Trabajo aunque se mantiene un nivel alto de frecuencia, y presentándose un decrecimiento en Justicia, vinculados posiblemente a contextos de aprendizaje que modela un perfil de intervención basado en resultados efectivizables a corto plazo, con menor indagación de antecedentes históricos articulados e interrelacionados. De todos modos, consistentemente con lo presentado en otros trabajos (Erausquin y otros, 2005), es éste un Eje en el que se mantienen valores altos de concentración de frecuencia en indicadores de baja historización, como lo son la mención de un solo antecedente puntual o de ningún antecedentes histórico del problema. En cuanto al Eje “De la tendencia a la personalización a los problemas situados en tramas interpersonales conflictivas y con dilemas éticos”, hay incrementos significativos en indicadores vinculados a “tramas con conflictos”, especialmente en Area Social-Comunitaria y Educación, y significativamente en Clínica decrece esa posibilidad, y aumenta la posibilidad de “problemas situados en singularidades entrelazadas con regularidades estructurales”. Ello parece vincularse con modelos de análisis que apuntan más a “estructuras” que a “conflictos”, tal vez articulados con el marco teórico psicoanalítico lacaniano, o bien a intervenciones muy puntuales, en las que se apunta a

lo más general de los “cuadros” o “diagnósticos globales” y no a la capilaridad de los conflictos de la trama inter-subjetiva. Hay en todas las Areas un crecimiento significativo del perspectivismo y la descentración del pensamiento único sobre el problema, y también de la posibilidad de establecer Relaciones causales multidireccionales, e inclusive multidireccionales en cadena, excepto en Area Justicia, en la que aparece crecimiento de unidireccionalidad o multidireccionalidad de las causas, con sustentación en perspectivas científicas, pero con mayor linealidad. En la Dimensión de la Intervención Profesional, crecen significativamente los giros que apuntan a la Inter-agencialidad en la intervención sobre los problemas, y en Areas Clínica y en Educación, aparece además la posibilidad de la co-construcción articulada con otras disciplinas de la intervención, mientras que en Area Trabajo no se incrementa la apertura de la interdisciplina, y en Justicia aparece más bien la presencia de otras disciplinas, sin la especificidad de la propia disciplina. En cuanto a los componentes actitudinales, hay en todas las Areas de Prácticas un giro significativo en dirección a la mayor implicación del estudiante con la intervención del profesional, entendiendo que la misma involucra una mayor objetividad y a la vez un mayor compromiso con el quehacer del psicólogo contextualizado en situación. Sin embargo, en Area Justicia, en esta muestra, vinculado al hecho de que no hay tutores psicólogos trabajando en los Juzgados, ni los Peritos psicólogos participan en la intervención sobre el problema, aparecen crecimientos en los indicadores de des-implicación o incluso de valoraciones polarizadas, en línea con la idealización o peyorización - victimización de destinatarios y agentes. Se denotan crecimientos en la articulación de Objetivos múltiples en la intervención en las Areas Clínica, Social, Justicia y Educación, mientras en Area Trabajo, el crecimiento de modelos se manifiesta en la actividad hacia objetivos únicos, lo que probablemente se vincule a la urgencia para centrarse en metas que logren paliar la “angustia social” de la desocupación o el stress. Además, hay un incremento de la posibilidad de Articular la acción indagatoria con la acción destinada a ayudar a los sujetos a resolver sus problemas, especialmente en Area Clínica y Area Educación, ya que en Areas Social-Comunitaria, Trabajo y Justicia aparece mayor crecimiento en la posibilidad de ayudar a los sujetos para resolver sus problemas, sin articulación con la indagación previa del problema contextualizado o con cierta indiferenciación entre indagación y ayuda. En la Dimensión Herramientas, consistentemente con lo que se ha detectado en diferentes cohortes de Estudiantes de Psicología y en Egresados Recientes (Erausquin y otros 2005, Basualdo y otros, 2004), los valores se incrementan en niveles más básicos

del proceso de profesionalización, como la mención de una sola herramienta en la intervención profesional, o de varias herramientas pero referidas a una sola dimensión de la intervención, y en la posibilidad de enunciar herramientas específicas del rol profesional. Solamente en las Áreas Social-Comunitaria, Clínica y Educación, se incrementa la posibilidad de enunciar las herramientas con fundamentación teórica o de los modelos de trabajo profesional específicos del Área de Incumbencia. En la Dimensión Resultados, consistentemente con lo detectado en diferentes cohortes de Estudiantes y en Egresados, los incrementos se producen en niveles más básicos del proceso de profesionalización, como la posibilidad de enunciar resultados, y atribuir éxitos o fracasos de la intervención a una sola condición de su producción: la competencia del agente, la condición del contexto, o dimensión individual del destinatario de la intervención, en Áreas Clínica, Trabajo y Justicia. Mientras que en Área Educación y en Área Social-Comunitaria, se destaca el crecimiento de la posibilidad de atribuir el resultado enunciado a por lo menos dos de las condiciones mencionadas, evidenciándose la importancia de la articulación de diversidad de factores o condiciones de producción y efectos de diferente índole en la conceptualización de unidades de análisis explicativas.

En lo que respecta al Área Clínica, en la que desarrollan las Prácticas Profesionales el 70% de los estudiantes insertos en “comunidades de práctica y aprendizaje” para la “profesionalización”, el análisis de los resultados ha posibilitado agrupar a las cinco Prácticas Profesionales del Área Clínica de la muestra en dos grupos. Por un lado, aquellas en las que se observa un *seguimiento en la participación guiada en un determinado proceso de intervención* por parte de los estudiantes a lo largo de las quince semanas, ya sea la intervención de carácter diagnóstica o terapéutica, referida al trabajo con niños o con adultos, en un Servicio de Psicopatología o en Consultorios de un Hospital Psiquiátrico. Ello parece incidir en el incremento tan significativo entre el inicio y el cierre de las Prácticas de modelos mentales en los que (a) aparecen hipótesis explicativas, (b) se establecen relaciones causales multidireccionales en cadena, e incluso, en un eje que presenta “debilidad” en los estudiantes de Psicología, como es el de la “historización”, (c) pueden articular significativamente diversos antecedentes históricos del problema. En cambio, por el otro lado, están aquellas Prácticas en las que se observa *una inserción articulada o una apertura del espacio para el trabajo con profesionales de otras disciplinas, especialmente médicos*, generalmente en ámbitos en los que las intervenciones son más puntuales o acotadas, en las admisiones de

hospitales generales o en los consultorios externos de los pediatras, y en esos casos, los modelos mentales presentan un crecimiento de la posibilidad de (a) enmarcar la especificidad del problema desde la actuación profesional, con apertura a la intervención de otras disciplinas o en articulación con otras profesiones. La continuidad del proceso de intervención a lo largo del tiempo de trabajo y el análisis del mismo en el seno de una comunidad que comparte códigos e hipótesis de explicación de los fenómenos psíquicos, parece incidir en la posibilidad de los estudiantes de apropiarse de los mismos y movilizar recursos cognitivos vinculados a su formación previa. La inmersión en la inter-agencialidad y el abanico de perspectivas sobre un problema que presenta la interacción con otros profesionales de diferentes disciplinas y operaciones parecen incrementar la descentración y el perspectivismo, pero no necesariamente favorecen la emergencia de modelos explicativos de especificidad disciplinaria, sobre todo si es menor la unidad de tiempo para la participación en una intervención y su análisis.

A modo de conclusión y apertura de líneas de discusión e indagación.

Los “modelos mentales” de los estudiantes de Psicología que cursan Prácticas Profesionales en Areas Social Comunitaria y Educación dibujan un perfil en el que la presencia de conflictos intrapsíquicos e interpersonales y tramas psicosociales reflejan el dinamismo de la vida social entrelazada en la subjetividad y su potencialidad para el cambio. Los “modelos mentales” de los estudiantes que cursan Prácticas Profesionales en Area Clínica dibujan un perfil en el que las hipótesis explicativas basadas en modelos de la disciplina, las relaciones causales en cadena, la articulación de la indagación con la ayuda a los actores para resolver problemas, por un lado, y por el otro, la inter-agencialidad de la construcción inter-disciplinaria de la intervención, se destacan. Las unidades de análisis para el estudio de los modelos mentales de los psicólogos en formación no pueden escindir sujetos y contextos, actitudes y conocimientos, ni las implicaciones y “modelados” que ejercen tutores y profesionales como actores concretos y efectivos de la intervención, actividad de la que los estudiantes se apropian en los procesos de internalización y externalización de la participación guiada en comunidades de práctica. El análisis de los datos reafirma interrogantes – y abre posibles líneas de profundización de la indagación - sobre las múltiples razones de la debilidad del crecimiento de la historización y de las tramas de la conflictividad en los problemas inter-subjetivos en algunas Areas o sobre la debilidad de algunos procesos explicativos de los problemas en otras. El trabajo en 2006 y 2007, de profundización del análisis cualitativo a través de entrevistas en profundidad y grupos focales sobre “formación de la identidad

profesional y desarrollo de competencias para el trabajo en diferentes áreas”, lo mismo que la expansión del análisis a Tutores de Prácticas, Seguimiento de Egresados y Psicólogos en diferentes ámbitos, permitirán nuevas posibilidades explicativas. En trabajos anteriores, hemos re-contextualizando el enfoque de la interdisciplinariedad en las tres lógicas de constitución del saber en Ciencias Sociales y Humanas (Lenoir y Hasni, 2004), para indagar los insumos y procesos necesarios para la profesionalización del psicólogo. En tal sentido, en el escenario de las Prácticas, los modelos mentales presentan aspectos diversos y heterogéneos, que hemos enunciado en otros estudios: a) una lógica centrada en la constitución subjetiva a través de la interacción de las tramas vinculares y la interacción entre actores y sujetos, con cierto aire de familia con la lógica fenomenológica latinoamericana; b) una lógica centrada en la riqueza de instrumentos de mediación conceptuales y procedimentales y la preocupación por los resultados, vinculada a la lógica pragmática instrumental anglosajona, y c) una lógica centrada en el cuestionamiento epistemológico del significado conceptual, de la explicación de las causas y razones dentro de la racionalidad científica del saber, con un aire de familia con la lógica francófona de construcción iluminista y liberadora. Y los presentan en un escenario, el contemporáneo, donde los problemas son “complejos, multidimensionales, de límites borrosos, impredecibles, y con dilemas éticos” (Schon, 1998). Si se pretende el enfoque equilibrado de un pensamiento y una práctica interdisciplinarios con reflexión y cuestionamiento, con pensamiento crítico, con acción productiva y eficaz, y a la vez con el enriquecimiento de la emergencia de lo subjetivo, las diferentes Areas de Prácticas Profesionales parecen contribuir de manera no uniforme, de manera diversa y heterogénea, a esas diferentes dimensiones del proceso de profesionalización ¿No deben estos estudios dar fundamento a la reflexión acerca de una formación capaz de incluir la interacción de esas tres lógicas, para un discernimiento y apropiación integradores de los futuros profesionales? ¿No implica ello la necesidad de que los estudiantes de Psicología desarrollen experiencias y recorridos en diferentes Areas de Práctica, accediendo a “diferentes lógicas del saber situado en la intervención profesional”? Habiendo un título polivalente como el de Psicólogo, en un momento histórico en que la Psicología es declarada “de interés público”, porque la acción de sus egresados “afecta la vida y la salud de las personas”, ¿no es importante garantizar, en la formación profesional de los futuros psicólogos, amplias posibilidades para la “apropiación participativa” y la interacción de las tres lógicas, para un discernimiento y apropiación integradores de los problemas de la profesión?

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.
- Castorina A. Baquero R. (2005). Dialéctica de una psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky". Amorrortu Ediciones
- Basualdo M.E., Bolasina 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*
- 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.
- Erausquin C., Basualdo M. E., Lerman G., Btesh E., Bolasina V. (2002a). 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*, 81-90.2003.
- 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., Basualdo M.E., Btesh E., Lerman G., Bolasina 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. y García Coni A. (2005) "Diversidad de modelos de clínica en la intervención profesional. ¿Una o varias zonas de construcción de identidad profesional?" *Libro de las Jornadas de Investigación Facultad de Psicología 2005*.
- 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.
- Lave J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lave J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Lave y Chaiklin (comps) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lenoir Y. y Hasni A. "La Interdisciplinariedad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y el corazón", *Revista Iberoamericana de Educación*, 35,167-185. 2002
- Litowitz, Bonnie (1993). *Deconstruction in the Zone of Proximal Development, In Contexts for Learning*. New York-Oxford: Oxford University Press.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Perrenoud Philippe (1994) *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. Genève: Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- Perrenoud Philippe (2003) "Construire des compétences, tout un programme!" *Vie Pédagogique*, 112, 16-20.
- Rodrigo Maria José (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo Maria José (1994). Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En 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.
- Schon, D. y Argyris C.(1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires.Paidós.
- Slapak, S., Zubieta E. y D'Onofrio M.G.(1999). Innovación curricular en el ámbito universitario: dimensiones, problemáticas y gestión de conflicto. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA, 4, (1)*, 115-143.
- Vygotski Lev (1934). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México:Grijalbo. 1988
- Wenger Etienne (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.