

Zonas de construcción de sentidos de experiencias y desarrollo de competencias en la formación de psicólogos: la perspectiva de tutores de la práctica profesional.

Erausquin C. y Basualdo M. E.

Cita:

Erausquin C. y Basualdo M. E. (2007). *Zonas de construcción de sentidos de experiencias y desarrollo de competencias en la formación de psicólogos: la perspectiva de tutores de la práctica profesional*. *Revista Investigaciones en Psicología*, 12, 61-83.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/326>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/z0C>



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>.

ZONAS DE CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS DE EXPERIENCIAS Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA FORMACION DE PSICOLOGOS: LA PERSPECTIVA DE TUTORES DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Autores: Erausquin Cristina y Basualdo María Esther. Proyecto Investigación P061 Programación UBACYT 2004/2007. Facultad Psicología Universidad de Buenos Aires. cerausqu@psi.uba.ar; mbasualdo@escape.com.ar

RESUMEN: El trabajo analiza la diversidad y heterogeneidad de los “modelos mentales de intervención profesional sobre problemas contextualizados” de Tutores de Prácticas Profesionales de la Carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, según Áreas de Actividad del Psicólogo. Se analizan sentidos construidos por Tutores acerca del aprendizaje y competencias que desarrollan los Estudiantes en las Prácticas, así como las funciones del Psicólogo y los marcos teóricos en que se sustenta cada Área. La indagación se vincula con estudios realizados sobre giros en los modelos mentales de tres cohortes de “psicólogos en formación”, a partir de su participación en las Prácticas de Grado. Dos Cuestionarios fueron administrados a 42 Tutores de Áreas: Clínica, Educación, Social-Comunitaria, Justicia, Trabajo. El marco teórico está basado en el pensamiento de Vygotsky, de Lave, de Rogoff - sobre *apropiación participativa en comunidades de práctica* como *zonas de construcción social de conocimientos e identidades*-, y la Teoría de Actividad de Engeström. Categorías cognitivo - contextualistas de *modelos mentales y competencias* de Rodrigo y Perrenoud referencian el cambio cognitivo en escenarios de formación profesional. Se analizan miradas de Tutores de distintas Áreas Profesionales sobre apropiación de los Estudiantes del rol del psicólogo y de las herramientas específicas, competencias, funciones, marcos teóricos y modelos mentales de intervención profesional.

Palabras Clave: tutores, modelos mentales, competencias, apropiación.

ABSTRACT The work analyses the diversity and the heterogeneity of mental models of psychological intervention with situated problems of Tutors of Professional Practice in Faculty of Psychology in Buenos Aires University, related with different Psychologist Activity Areas for development of educating experiences. The analysis is linked with the studies developed with three generations of students of Psychology, about shifts and changes in “mental models” during the Undergraduate Apprenticeship, in different settings of process of “getting professionalism”. In this work, we analyze the representations of Tutors about what students actually learn and develop in

their Professional Apprenticeship, the psychologist functions and the theoretical frames in different Activity Areas. Two Questionnaires were administered to 42 tutors of Areas: Clinic, Education, Social-Community, Justice and Work. The conceptual frame is founded in the ideas of Vygotsky, Lave and Rogoff of *participative appropriation in communities of practice* like *zones of social construction of knowledge and identities*, and in Engeström Theory of Activity. Cognitive-contextualist categories of mental models and competencies of Rodrigo and Perrenoud let us analyze the cognitive change in professional modeling. The research collects evidence about the great significance attributed by Tutors to the appropriation of the professional role by students, differences in representations of learning and competencies, functions of psychologists, conceptual frames and mental models of professional intervention that Tutors show in different settings.

Keywords: tutors, mental models, competencies, appropriation.

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

En la historia de la formación profesional de los Psicólogos en la Universidad de Buenos Aires, la experiencia educativa ha sido interpelada por diversos interrogantes y demandas sociales: ¿cómo se articulan teoría y práctica en la enseñanza de la Psicología? ; ¿son los dispositivos tradicionales propicios – necesarios y suficientes - para el desarrollo de aprendizajes socialmente relevantes?; ¿puede aplicarse el conocimiento aprendido académicamente 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, en la actualidad, comprometer a estudiantes de Grado en prácticas que psicólogos y otros actores sociales desarrollan en las instituciones?

La indagación del presente trabajo se explica en un contexto académico-profesional y educativo socio-históricamente singularizado: una Universidad formadora de psicólogos profesionales y un contexto social y educativo forjador de procesos de subjetivación, entrelazados con desigualdades sociales y precarización de las condiciones para el desarrollo humano en la Argentina, al inicio del siglo XXI. El estudio se realiza en el marco del Proyecto P061 *Construcción de modelos mentales para problemas de intervención profesional en estudiantes de Psicología.*

Participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado, de la Programación UBACYT 2004/2007. Un momento crucial en la historia de las Prácticas y Pasantías de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires ha sido el proceso de autoevaluación institucional realizado en 1999, en el que participaron docentes, estudiantes y graduados en la reflexión conjunta sobre el Plan de Estudios y el Perfil Profesional del Psicólogo. Las Prácticas Profesionales y de Investigación fueron instauradas en las Áreas: Clínica, Educación, Social-Comunitaria, Justicia, Trabajo y en el Perfil de Investigación, como materia obligatoria de la Currícula de la Licenciatura en Psicología, en el año 2002. El equipo de investigación dirigido por Cristina Erausquin publicó en el *X Anuario de Investigaciones* de la Facultad de Psicología (2002) un trabajo sobre las diferentes figuras del *psicólogo situado* que los estudiantes de Psicología construyen, como categorías naturales, a través de prototipos y ejemplares de experiencias educativas delineadas en las distintas Áreas de la Práctica Profesional de Grado. Sobre la base del enfoque contextualista del cambio cognitivo, se construyó una “unidad de análisis” compleja y multidimensional para el estudio del problema: “los modelos mentales (MM) que los estudiantes de Psicología construyen, a través de su experiencia en la Práctica Profesional, sobre la intervención del psicólogo en los problemas que aborda en las diferentes Áreas de su competencia” (Erausquin et al., 2004). Con un diseño exploratorio y descriptivo, se trabajó con grupos testigos de estudiantes que cursaban Prácticas en las diferentes Áreas Profesionales y en Investigación, y grupos controles, de las cohortes 2003 y 2004. Se elaboró una matriz para el análisis de datos y, entre el inicio y el cierre de las Prácticas de los años 2004 y 2005, se diferenciaron giros, tensiones, fortalezas y puntos críticos en los modelos mentales de 147 y 98 Estudiantes, respectivamente (Erausquin, 2006b).

Asimismo, se fueron estudiando otros temas-problemas: a) los MM de 45 Psicólogos en ejercicio, graduados entre 2003 y 2005, que participaron en la investigación cuando cursaban la

carrera, y con quienes se hizo un seguimiento longitudinal, articulado con motivaciones para la actuación profesional, formación de Posgrado, balance del aprendizaje y estrategias de búsqueda e inserción laboral (Erausquin et al., 2006a); b) los MM de intervención y los significados y sentidos de las experiencias de Psicólogos y otros agentes escolares –docentes, directivos - que trabajan en instituciones de enseñanza Primaria, Media y Especial, en la ciudad de Buenos Aires y conurbano bonaerenses, articulados con estrategias, interacciones, dispositivos institucionales, modelos de actividad profesional y formación académica (Erausquin et al., 2005); c) los MM de 47 Tutores de Prácticas Profesionales y de Investigación de diferentes Áreas de la carrera de Licenciatura de Psicología de UBA, articulados con concepciones sobre aprendizaje y desarrollo de competencias, funciones del Psicólogo, marcos teóricos, rol tutorial y recorridos en la enseñanza de la Psicología (Erausquin et al., 2006c, 2007a); d) los MM de intervención en contextos de Enseñanza de la Psicología de 85 Estudiantes y 24 Docentes de la materia Prácticas de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, en la cohorte 2007 (Erausquin et al., 2007b).

En los “Cursos de Capacitación para la Formación Académico-Profesional de Tutores y Coordinadores de Prácticas Profesionales y de Investigación en la Facultad de Psicología”, los Tutores y Coordinadores Docentes de las Prácticas construyeron perspectivas conceptuales sobre la configuración de su rol en el proceso formativo de psicólogos con proposiciones como las siguientes:

“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”. (Erausquin, 2004)

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

- ✘ Identificar y analizar las construcciones mentales que presentan los Tutores de las Prácticas Profesionales en la Formación de Grado en Psicología acerca del aprendizaje en contexto y el desarrollo profesional de los *psicólogos en formación*;
- ✘ Describir y analizar los modelos mentales de intervención sobre problemas situados que presentan los Tutores en el análisis de su propio quehacer profesional;
- ✘ Identificar similitudes, diferencias y heterogeneidades de las representaciones de las funciones que tienen los Tutores en cada Área Profesional y de los marcos teóricos en los que fundamentan su actividad.

Resulta relevante situar el debate sobre el rol del tutor en el marco de la discusión sobre el Sistema Tutorial en la enseñanza y el aprendizaje de adolescentes y adultos, especialmente en los niveles Medio, Terciario y Superior Universitario y, a la vez, en las complejas tramas de

interrelaciones entre Estudio y Trabajo y en la formación de competencias para la Profesión y la Gestión a través del Practicum.

MARCO EPISTÉMICO

Los enfoques socio-culturales y las unidades de análisis del aprendizaje en contexto.

La metáfora de *andamiaje* de Woods, Bruner y Ross (1976) y su aplicación en los estudios sobre cambio conceptual en novatos y expertos, contribuye a explicar el dispositivo del aprendizaje de la práctica profesional en la formación de grado de Psicología. Nos permite entender el proceso de *apropiación*, que se desarrolla entre tutores y estudiantes, de habilidades, actitudes y herramientas que conforman el rol de los “psicólogos en formación” a lo largo de su “profesionalización temprana” (Labarrere Sarduy, 2003). La Psicología Educacional contemporánea enfatiza los rasgos atribuidos al *andamiaje* como: *temporal*, *ajustable*, y, como puntualiza Cazden (1991), *visible* y *audible*. Por un lado, debe ser explícita la participación del “sostén” en los resultados de la acción, lo que contribuye a la percepción de la dependencia hacia la posibilidad de superarla en dirección a la autonomía y, por otro, permanece lo andamiado con cierta ambigüedad, en el sentido de *ficción estratégica*, a tal punto que hace posible la tarea conjunta, como señalan Newman, Griffin y Cole (1989). Y, así, los participantes en una *comunidad de práctica* pueden empezar juntos a resolver un problema como si fueran iguales entre sí; como si la tarea tuviera el mismo significado para todos.

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 y representaciones *abiertas*, *porosas*, *permeables* 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 profesional. El marco epistémico se sustenta en el pensamiento de Lev Vygotsky, 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 socio-histórico-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.

La propuesta de Yrjo Engeström del *aprendizaje expansivo* y de los *sistemas de actividad* induce a la construcción de una “unidad de análisis” que refleja la complejidad e interdependencia de las dimensiones en la Formación Profesional. Engeström (2001a) ha estudiado la relación entre microcontexto, macrocontexto y actores humanos en los *escenarios sociales de trabajo* en transformación, analizando las tensiones y contradicciones que los atraviesan y la posibilidad de cambio del contexto y de los actores, a través de procesos de internalización y externalización. En trabajos posteriores este autor analiza la confrontación e interacción entre distintos sistemas de actividad, con negociación y traducción de significados y actitudes entre los actores, incluyéndose las diferencias en nuevas *unidades de tarea* (Engeström, 2001b). Estos enfoques representan un cambio en la epistemología dominante de la modernidad, que ha tendido a establecer relaciones de “exterioridad” entre causas y efectos y una escisión entre cuerpo y mente, emoción y conocimiento, sociedad e individuo (Castorina y Baquero, 2005). Los sentimientos, las actitudes, los valores y las emociones introducen discontinuidades – que son siempre significativas – en el modo en que se desarrolla el cambio conceptual.

El cambio cognitivo en escenarios educativos y la construcción de competencias.

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 como el *esquema*, 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. “[...] *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 que a su 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 para determinar y desplegar acción eficiente (Rodrigo 1994, Perrenoud 2003,2004); d) son construidas en la formación académica pero también durante el entrenamiento en el desempeño.

La construcción de competencias profesionales y el Practicum formativo.

Según Tejada Fernández (2005), es el *Practicum* un espacio privilegiado de inicio de la socialización profesional, de intersección entre el ámbito laboral y el formativo, en el que los estudiantes trabajan en escenarios sociales, fuera de la Universidad. Zabalza (2003) sostiene que el *Practicum* es atravesado por significativos dilemas: *desarrollo personal versus desarrollo científico; profesionalización versus enriquecimiento cultural; especialización versus polivalencia; institución formadora versus institución de trabajo; prácticas versus practicum*. El *Practicum* vincula la definición de competencia a la experiencia y a un contexto específico de práctica en terreno, que cuestiona la escisión entre el mundo académico y el mundo del trabajo y crea puentes entre ambos sistemas. En la formación profesional se enfrenta al problema de que hay ciertos saberes que transponer, particularmente conocimientos científicos y técnicos. Sin embargo, lo que la transposición tiene que tener en cuenta es la necesaria integración de esos saberes en situación de *acción*. Se transpone a partir de saberes profesionales constituidos. Se transpone también a partir de “saberes prácticos”, menos codificados que los saberes profesionales. Se transpone, finalmente, a partir de prácticas, que ponen en juego no sólo saberes, sino también una cultura, unas actitudes, un “saber-ser”. La experiencia es ineludible y la competencia es indisociable del desarrollo de capacidades generales y específicas, conocimientos y actitudes. Dicen Braslavsky y Acosta (2004) que la construcción y desarrollo de competencias integra la “formación básica” en

materia de gestión educativa, de un modo similar a la formación para la profesión. Las autoras sitúan el tema en el supuesto de que el proceso de “construir sentido” no sólo depende de los conocimientos que se posean, sino también de la movilización de recursos emocionales y actitudinales vinculados con la sensibilidad y la implicación frente al hecho educativo.

Lo mismo que en la gestión educativa, en la formación para las profesiones se halla una polarización entre una formación tradicional, centrada en las teorías y el saber técnico-conceptual, con fuertes dificultades para articular conocimiento y acción, y otra oferta formativa, inspirada en la administración de empresas y la lógica del mercado. Entre un polo y otro, se abre una perspectiva que articula dimensiones cognitivas y actitudinales, contenidos conceptuales y metodológicos, a través de ejes con una considerable “densidad conceptual” (Tedesco, 2001). Es necesaria la especificidad profesional y contextual, ya que “saber actuar” exige la aptitud para movilizar redes de recursos necesarios para la actuación (Le Boterf, 2000). La competencia reside en el encadenamiento, en la disposición más que en la operación, en el saber “transferir” y saber “integrar”, y su construcción en la Formación Profesional atraviesa dos dilemas cruciales: el que existe entre la formación para el análisis, la construcción de sentido y la intervención sobre problemas, por un lado, y por el otro, el que existe entre la universalidad y la especificidad en materia de temas- problemas y recursos. La construcción de competencias requiere el desarrollo de la reflexividad y la promoción ineludible de “comunidades de práctica” y trabajo en equipo (Braslavsky y Acosta, 2001). Resulta significativo que los Proyectos de Gestión de Sistemas Tutoriales en la Enseñanza Media se centren en dimensiones tan variadas como el seguimiento de los aprendizajes, las interacciones sociales, la mediación en la resolución de conflictos, el tratamiento de la información y el trabajo con familias (Kantor, GCBA, 2001). Recientes indagaciones y reflexiones sobre los Proyectos Tutoriales en desarrollo señalan que, ante la ausencia en general, en el contexto histórico actual, de redes sociales de valor y sentido

confiables, los Tutores representan un sostén para la integración creativa de los jóvenes, su pertenencia a un grupo y a una institución (Elichiry et al., 2007).

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, Littowitz, 1997). Su estudio trasciende las unidades de análisis centradas en el individuo para abarcar procesos de enseñanza y aprendizaje sociales y personales, que incluyen tanto la identificación como la resistencia y la transformación con relación a los modelos transmitidos.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Es un estudio descriptivo y exploratorio en perspectiva etnográfica con análisis cualitativos y cuantitativos de los datos. La “unidad de análisis” está conformada por *los modelos mentales del análisis reflexivo de los tutores de las Prácticas Profesionales de la carrera de Licenciatura de Psicología de la UBA, acerca de la intervención profesional del psicólogo en problemas contextualizados*. Integra cuatro dimensiones: a) Problemas situados en contextos de actividad profesional; b) Intervención profesional sobre los problemas; c) Herramientas utilizadas; d) Resultados evaluados y atribución de causas o razones de dichos resultados (Erausquin y Basualdo, 2006c). En cada dimensión, se despliegan ejes que señalan líneas de desarrollo y tensiones identificadas en el proceso de “profesionalización” de los psicólogos en nuestro contexto. A su vez, en cada eje, cinco indicadores distinguen diferencias cualitativas entre modelos mentales, ordenados en dirección al enriquecimiento en la profesionalización, que no suponen 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 del Sistema Tutorial- tutores, asistentes de tutores y coordinadores docentes - de Prácticas de Grado en la carrera de Psicología

en los campos de Clínica, Educación, Trabajo, Social-Comunitaria, Justicia. Los sujetos fueron entrevistados entre el 2003 y el 2005, antes del comienzo de los cursos de Capacitación en el Sistema Tutorial en Prácticas Profesionales. Se les aplicó un cuestionario de preguntas abiertas sobre MM 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 preguntas que se analizan en este trabajo: ¿Qué aprenden los estudiantes en la Práctica Profesional?; ¿Cuáles son las funciones de un psicólogo en el Área Profesional que se sitúa la Práctica de Grado?; ¿Qué desarrollan los estudiantes a través de la Práctica Profesional?; y ¿Cuáles son los marcos teóricos que sustentan el quehacer del psicólogo en el Área de la Práctica?;

ANÁLISIS DE DATOS

a) Modelos Mentales de tutores por áreas de práctica profesional

Tabla I - Dimensión 1. Situación Problema
Eje 1. De lo simple a lo complejo en el análisis del problema

INDICADORES	ÁREAS					Total
	Cínica	Educación	Social C.	Justicia	Trabajo	
1. No hay problema o hay superposición de problemas con confusión	9,5%		14,3%			7,1%
2. Hay un problema simple, unidimensional	4,8%					2,4%
3. Hay un problema complejo, multidimensional	14,3%	20,0%	14,3%	16,7%	33,3%	16,7%
4. Hay un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones	33,3%		28,6%	33,3%	33,3%	28,6%
5. El problema complejo induce tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales	38,1%	80,0%	42,9%	50,0%	33,3%	45,2%
Total % columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total recuento de sujetos	21	5	7	6	3	42

Eje 1. 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).

Tabla II - Dimensión 1. Situación Problema
Eje 2. De la descripción a la explicación del problema

INDICADORES	ÁREAS					Total
	Cínica	Educación	Social C.	Justicia	Trabajo	
2. Describe el problema sin explicarlo o enuncia esquema abstracto de problema	4,8%		14,3%	33,3%		9,5%
3. Menciona alguna inferencia más allá de los datos	33,3%	40,0%	28,6%	33,3%	33,3%	33,3%
4. Da una hipótesis sobre causas o razones	33,3%	40,0%	57,1%	16,7%	66,7%	38,1%
5. Da diversas combinaciones de factores en interrelación	28,6%	20,0%		16,7%		19,0%
Total % columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total recuento de sujetos	21	5	7	6	3	42

Eje 2. 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).

Tabla III - Dimensión 2. Intervención profesional del psicólogo
Eje 2. De la simplicidad a la complejidad de las acciones

INDICADORES	ÁREAS					Total
	Cínica	Educación	Social C.	Justicia	Trabajo	
2. Se indica una sola acción					33,3%	2,4%
3. Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí	23,8%		14,3%			14,3%
4. Se indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes	38,1%	60,0%	71,4%	50,0%	33,3%	47,6%
5. Se indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención	38,1%	40,0%	14,3%	50,0%	33,3%	35,7%
Total % columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total recuento de sujetos	21	5	7	6	3	42

Eje 2. 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 en el (4); en **Educación**, el 100% se ubica entre el indicador (5) y (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.

Tabla IV - Dimensión 2. Intervención profesional del psicólogo
EJE 3. Un agente o varios en la intervención

INDICADORES	ÁREAS					Total
	Cínica	Educación	Social C.	Justicia	Trabajo	
3. Actuación de un solo agente: el psicólogo profesional	23,8%		14,3%		66,7%	19,0%
4. Actuación del profesional psicólogo y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención	42,9%	100,0%	85,7%	66,7%	33,3%	59,5%
5. Actuación del profesional psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta	33,3%			33,3%		21,4%
Total % columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total recuento de sujetos	21	5	7	6	3	42

Eje 3. **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 **Cínica**, 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 indicador (5) y el 66,7% en (4); en **Trabajo**, el 33,3% se sitúa en indicador (4).

Tabla V - Dimensión 3. Herramientas
Eje 1. De unicidad o multiplicidad de herramientas

INDICADORES	ÁREAS					Total
	Cínica	Educación	Social C.	Justicia	Trabajo	
1. No se menciona ninguna herramienta	4,8%			16,7%	33,3%	7,1%
2. Se menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema			42,9			7,1%
3. Se mencionan varias herramientas vinculadas a una dimensión del problema o una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema	28,6%		28,6%			19,0%
4. Se mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema	28,6%	60,0%	28,6%	66,7%	66,7%	40,5%
5. Se mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación r al contexto	38,1%	40,0%		16,7%		26,2%
Total % columna	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total recuento de sujetos	21	5	7	6	3	42

Eje 1. **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), y 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).

c) Los aprendizajes de los estudiantes de Psicología en las Prácticas Profesionales

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

APRENDIZAJES	ÁREAS PRÁCTICA					Total
	Clínica	Educación	Social C.	Justicia	Trabajo	
No contestó	4,8				33,3	4,8
1. Adquirir herramientas y profundizar conocimientos de la disciplina vinculados al rol profesional	9,5					4,8
2. Enfrentar problemas en situación, resignificando y articulando saberes teóricos con la práctica profesional	28,6	60,0	42,9	33,3		33,3
3. Elaborar modalidades diferentes de práctica profesional vinculadas a campos de acción y situaciones problemas	9,5		14,3			7,1
5. Trabajar en equipo interdisciplinario	4,8	20,0		33,3		9,5
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	28,6
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		11,9
Total % columna	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Total recuento de sujetos	21	5	7	6	3	42

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 que en Clínica es más 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 Áreas 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%); 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 paciente/consultante/usuario/participante” es altamente significativo (66,7%) en **Trabajo** y con porcentaje menor, presente significativamente en todas las otras Áreas: Clínica (28,6%), Educación (20%), Social-Comunitaria (28,6%), Justicia (16,7%) e Investigación (20%).

c) Las funciones del psicólogo en el área profesional que se sitúa la práctica de grado
Tabla VII -

Frecuencias de las funciones del Psicólogo en el área CLÍNICA, según los tutores

FUNCIONES	Frecuencia	Porcentaje
No respondió	9	42,9
Psicoprofilaxis y Prevención	5	23,8
Contención, evaluación y resolución de situaciones de urgencia psicológica.	1	4,8
Intervención en situaciones de interconsulta e intervención conjunta en equipo interdisciplinario	1	4,8
Psicoterapia (señalamientos y otras intervenciones)	1	4,8
Asistencia clínica en niños (admisión, evaluación, diagnóstico, tratamientos individuales y grupales, orientación a padres)	1	4,8
Evaluación y Diagnóstico Clínico	3	14,3
Total	21	100,0

Tabla VIII -

Frecuencias de las funciones del Psicólogo en el área EDUCACIÓN, según los tutores

FUNCIONES	Frecuencia	Porcentaje
No respondió	1	20,0
Interacción con: a) otros profesionales, b) situaciones institucionales, c) niños o jóvenes consultantes, d) padres.	3	60,0
Analizador institucional para resolución conflictos y mediador entre diferentes actores	1	20,0
Total	5	100,0

Tabla IX -

Frecuencias de las funciones del Psicólogo en el área SOCIAL COMUNITARIA, según los tutores

FUNCIONES	Frecuencia	Porcentaje
Trabajar en equipos y en grupos	2	28,6
Promoción de salud y prevención de enfermedades	1	14,3
Comprensión y análisis de “lo institucional”	2	28,6
Atención primaria de la salud	1	14,3

Alojar la consulta y modificar la condición de goce del paciente	1	14,3
Total	7	100,0

Tabla X -

Frecuencias de las funciones del Psicólogo en el área JUSTICIA. según los tutores

FUNCIONES	Frecuencia	Porcentaje
Perito y consultor. Contextualizar la derivación. Evaluar, contener, acompañar, asesorar	2	33,3
Trabajar en equipos interdisciplinario en Tribunales	1	16,7
Intervención en crisis	1	16,7
Trabajo con familias en conflicto	1	16,7
Evaluación psicosocial en contexto penal	1	16,7
Total	6	100,0

Tabla XI –

Frecuencias de las funciones del Psicólogo en el área TRABAJO, según los tutores

FUNCIONES	Frecuencia	Porcentaje
No respondió	1	33,3
Catalizador de cambio	2	66,7
Total	3	100,0

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

d) Los desarrollos de los estudiantes a través de la práctica de grado, según el área profesional

Tabla XII - Frecuencias de desarrollos de estudiantes de Psicología, a través de la experiencia de las Prácticas Profesionales, con relación a su formación como psicólogos, según los Tutores

DESARROLLO	ÁREA PRÁCTICA					Total
	Clínica	Educación	Social C.	Justicia	Trabajo	
1. La percepción y el encuentro con la vocación, y el estímulo para la realización profesional	15,0%	20,0%		16,7%	50,0%	15,0%
2. La observación y la reflexión para interrogar la práctica.			14,3%	16,7%	50,0%	7,5%
3. La apertura a la diversidad teórica y técnica y conexión con otras disciplinas para flexibilizar el pensamiento y la mirada.	10,0%		14,3%	16,7%		10,0%
4. Herramientas de intervención. Definir objetivos, evaluar resultados.	25,0%	20,0%	42,9%	16,7%		25,0%
5. La articulación entre la teoría y la práctica profesional.	10,0%	40,0%	14,3%			12,5%
6. La especificidad del psicólogo en contextos institucionales con pluralidad de discursos y dispositivos.		20,0%		33,3%		7,5%
7. El espíritu investigativo, la capacidad crítica, la creatividad, la decisión.	10,0%					5,0%
8. Conocimientos y recursos técnicos específicos para un área de actividad profesional	25,0%		14,3%			15,0%
9. La dimensión ética, responsabilidad y el compromiso profesional con los seres humanos	5,0%					2,5%
Total %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total recuento de sujetos	20	5	7	6	2	40

Con respecto al aporte de las Prácticas al **desarrollo de competencias relacionadas con la profesionalización del psicólogo**, se evidencia en las conceptualizaciones de Tutores que:

a) “Herramientas de Intervención, definir objetivos, evaluar resultados” concentra la mayor frecuencia de la muestra (25%), con una diferencia significativa entre los Tutores del Área Social-Comunitaria (42,9%) y los de Áreas Clínica (25%), Educación (20%) y Justicia (16,7%), sin respuestas entre Tutores de Área Trabajo.

b) “Articulación entre la teoría y la práctica profesional” adquiere relevancia en las conceptualizaciones de los Tutores del Área Educación (40%), con diferencias significativas con

relación a los de Áreas Clínica (10%) y Social-Comunitaria (16,7%), sin respuestas entre Tutores de Áreas Trabajo y Justicia.

c) “Percepción del encuentro con la vocación y estímulo a la realización profesional” adquiere significatividad sólo entre Tutores del Área Trabajo (50%), el porcentaje de respuestas es menor en Áreas Educación (20%), Clínica (15%) y Justicia (16,7%), sin ninguna respuesta entre Tutores del Área Social-Comunitaria.

d) “Especificidad del psicólogo en contextos institucionales con pluralidad de discursos y dispositivos” adquiere relevancia en las conceptualizaciones de los Tutores del Área Educación (20%) y Justicia (33,3%), sin ninguna respuesta entre los Tutores de Áreas Clínica, Social-Comunitaria y Trabajo.

e) “Recursos técnicas específicos para un área de actividad profesional” adquiere relevancia en las conceptualizaciones de Tutores del Área Clínica (25%) y significatividad menor en los de Área Social-Comunitaria (14,3%), sin respuestas entre los Tutores de Áreas Educación, Justicia y Trabajo.

f) “La observación y la reflexión para interrogar la práctica” adquiere relevancia en los Tutores del Área Trabajo (50%), frecuencia significativamente menor entre Tutores de Áreas Justicia (16,7%) y Social-Comunitaria (14,3%), sin respuestas entre los Tutores de Áreas Educación y Clínica.

c) Marcos Teóricos que sustentan el quehacer del psicólogo en el área de la práctica

En las **Prácticas Profesionales del Área Clínica**, predomina el **marco teórico psicoanalítico**, tanto en *Atención Psicológica en Hospitales Generales*, en *Clínica de la Salud Mental en Hospital Borda*, como en *Abordaje Interdisciplinario de Adicciones*, pero el psicoanálisis, que a veces aparece en única mención, atraviesa – y es atravesado por - otros modelos o intersecciones teórico-metodológicas como: Teoría de los Vínculos, Atención Primaria, Epidemiología, Interconsulta e Interdisciplina. En las Prácticas Profesionales del Área Clínica focalizadas en la *Atención de Niños*, el Psicoanálisis se entrecruza con Escuela Psicosomática de París, Vínculo temprano, Psicología del Desarrollo Infantil, Modelo Cognitivo, Psicología Comunitaria y hasta Psicopedagogía. En la Práctica Profesional del Área Clínica focalizada en la *Evaluación Neuropsicológica*, no aparece mención alguna al Psicoanálisis, y en cambio se alude a Neurociencia, Neuropsicología, y Psicología Cognitiva.

En las **Prácticas Profesionales del Área Educación**, focalizadas en *Intervenciones sobre Discapacidades en Niños y Adolescentes*, aparecen diversos entrelazamientos entre Psicoanálisis y Psicología Genética, Teorías de Aprendizaje y Desarrollo, Constitución psíquica y Pautas de Maduración, o bien Psicoanálisis entrecruzado con Psicología Educacional y Psicología Cultural, o bien Psicoanálisis en intersección con Grupos, Psicodrama, Análisis Institucional.

En las **Prácticas Profesionales del Área Social-Comunitaria**, tanto focalizadas en *Abordaje clínico-comunitario de Adicciones*, como en *Práctica de Psicología Institucional* y *Práctica Profesional en Centros de Salud*, el **Psicoanálisis** aparece atravesado por Vínculos, Epidemiología, Psicología Social, Grupos, Salud Pública, Análisis Institucional, Socioanálisis, Enfoque Organizacional, Salud Mental de la Comunidad, mientras que en la Práctica Profesional focalizada en *Ámbito comunitario, familia y enfermedades crónicas*, no es mencionado el Psicoanálisis y sí en cambio el Construccionalismo social y el Modelo Cognitivo-sistémico.

En las **Prácticas Profesionales del Área Trabajo**, focalizadas en la Reinserción Laboral, no hay mención alguna del Psicoanálisis, y sí aparece la Psicología Sistémica, Cognitiva, Comportamental.

En las **Prácticas Profesionales del Área Justicia**, no hay mención alguna del Psicoanálisis. En la Práctica focalizada en *Trabajo con familias en Ámbito Jurídico*, aparecen la Psicología Sistémica, la Terapia Familiar Sistémica, el Abordaje sistémico-relacional en familias y parejas en crisis, y en la Práctica focalizada en la *Evaluación Psicológica en Ámbito Jurídico*, aparecen el Abordaje multidisciplinario del delito como fenómeno complejo y Constructivismo y otras teorías psicológicas.

CONCLUSIONES Y APERTURA A LÍNEAS DE INDAGACIÓN Y DISCUSIÓN:

Las **fortalezas** más significativas de los “modelos mentales” de los Tutores de las Prácticas Profesionales de Grado, según el presente estudio, son:

- En el análisis de Situaciones-Problemas en contextos de intervención profesional, **recortan problemas complejos articulando tramas inter-subjetivas y psico-sociales en la interrelación entre factores, actores y dimensiones** los Tutores de todas las Áreas de Práctica Profesional, con especial relevancia, en las Áreas Educación y Justicia, de la interrelación sistémica del micro y macro-contexto interpersonal y psicosocial.
- En la Intervención Profesional, presentan una marcada tendencia a **articular la acción del psicólogo con la de otros agentes profesionales**, los Tutores de todas las Áreas de Práctica, excepto Trabajo, de más reciente desarrollo. Esa fortaleza es correlativa de la especificidad de la disciplina psicológica con apertura a la inter-disciplina en el análisis de problemas y del perspectivismo y la descentración del pensamiento único, que han sido hallados en otros estudios en Tutores de la Práctica Profesional (Erausquin, Basualdo, 2007a). Los “modelos mentales” de los Tutores de Áreas de Práctica, según los datos del presente estudio, son *heterogéneos y diversos* en:
 - Las **hipótesis explicativas**, en el análisis de los problemas situados en contexto de intervención, **que articulan factores y dimensiones complejos en su formulación**, presentan una frecuencia significativamente mayor entre Tutores de Área Clínica y Educación que en Tutores de Áreas Social-Comunitaria, Trabajo y Justicia. Este hallazgo tiene una compleja articulación con el relativo a la “historización de los problemas” - recogido en otros estudios -, un eje de profesionalización que resulta problemático entre Tutores y Estudiantes de Prácticas de Psicología, aunque la articulación significativa de antecedentes y su ponderación

en relación al contexto alcanza una dimensión significativamente mayor en Áreas Educación y Clínica (Erausquin et al., 2006b, 2007a).

- En cuanto a la Intervención Profesional, un porcentaje significativo de Tutores de Prácticas de Áreas Clínica, Social-Comunitaria y Trabajo dan cuenta de **acciones puntuales no articuladas o de una sola acción** de Intervención, mientras que en Áreas Educación, Clínica, Social-Comunitaria y Justicia, la mayoría de las respuestas dan cuenta de acciones **articuladas multidimensionales**, y en un porcentaje significativo en Educación, Clínica, Justicia y Trabajo, de **acciones articuladas en un proceso de intervención**.
- En cuanto a las Herramientas utilizadas por el psicólogo en la Intervención Profesional, la **multiplicidad de herramientas vinculadas a diferentes dimensiones de los problemas** es significativamente mayor en los Tutores de Áreas Educación, Justicia y Trabajo que en Social-Comunitaria y Clínica. En otros estudios, se estableció que la pertinencia y especificidad disciplinaria y la consistencia de las herramientas con relación a los problemas e intervenciones era significativamente mayor en Áreas Educación y Justicia que en Áreas Clínica, Social-Comunitaria y Trabajo (Erausquin, Basualdo, 2007a).

La mayoría de los Tutores de la Práctica Profesional de Grado conceptualizan que en las Prácticas de Grado *los “psicólogos en formación” aprenden* a enfrentar problemas en situación, resignificando y articulando saberes teóricos con la práctica profesional y aprenden a apropiarse del rol a través del desempeño en contexto y de la relación con el paciente/consultante/usuario/participante – denominación significativamente diferente en los Tutores de las diferentes Áreas de Práctica -. Las respuestas de los Tutores de Educación y Justicia destacan el aprendizaje del trabajo en equipo interdisciplinario, lo que no es señalado por los Tutores de Áreas Clínica, Social-Comunitaria y Trabajo. Es significativa entre los Tutores de Área Social-Comunitaria e incipiente entre los de Área Clínica, la concepción de que los futuros psicólogos aprenden a elaborar modalidades diferentes de práctica profesional vinculadas a la diversidad de campos de acción y de situaciones problemas, y esa mención está ausente en las otras Áreas. Los Tutores de Áreas Social-Comunitaria, Clínica y Justicia conceptualizan como aprendizaje la experiencia de los estudiantes de pensarse a sí mismos como futuros psicólogos desde la tarea, para la elección de un campo de acción profesional, mención ausente en los Tutores de Educación y Trabajo.

En cuanto a las conceptualizaciones de los Tutores acerca del aporte de las Prácticas de Grado al **desarrollo del proceso de profesionalización del psicólogo**, se señala significativamente la construcción de “Herramientas de Intervención” en las respuestas de Tutores de todas las Áreas excepto Trabajo. Son significativas las diferencias en la frecuencia de respuestas de “Articulación entre la teoría y la práctica profesional” entre Tutores de Área Educación, por un lado, y de Clínica y Social-Comunitaria, por el otro, mientras esa respuesta no aparece en Áreas Trabajo y Justicia. Respuestas de carácter más básico, vinculadas a competencias más genéricas, son: “percepción del encuentro con la vocación y estímulo para la realización profesional”, significativa en Áreas de desarrollo más reciente, como Trabajo y “observación y reflexión para interrogar la práctica”, significativa en Trabajo, Social-Comunitaria y Justicia, áreas “emergentes” de Práctica Profesional del Psicólogo. La “especificidad en conexión con pluralidad de discursos y dispositivos en instituciones” predomina en Áreas Educación y Justicia, mientras “conocimientos y recursos técnicos específicos de una actividad profesional” predomina en Clínica, y en menor medida en Social-Comunitaria.

En las Concepciones de los Tutores sobre **Funciones del Psicólogo y Marcos Teóricos** que sustentan las Actividades Profesionales en las diferentes Áreas de Práctica, existen heterogeneidades significativas, no sólo Inter-Áreas sino también Intra-Área, lo mismo que Intersecciones y puntos de anclaje para la construcción de *Modelos Compartidos de Intervención*, en temas y problemas vinculados a fuertes demandas sociales, como la Psicoprofilaxis y Prevención Primaria y la Interconsulta, por un lado, y la interpenetración y entrecruzamiento entre Psicoanálisis y Psicología Cognitiva, Psicología del Desarrollo, Psicología Institucional, Psicología Cultural, Psicología Educacional y Psicología Comunitaria, por el otro. En dos de las Áreas de Práctica – Trabajo y Justicia -, los Tutores no referencian el marco teórico psicoanalítico como sustento de la actividad profesional del psicólogo, y lo mismo ocurre en algunas Prácticas del Área Social-Comunitaria y algunas Prácticas del Área Clínica.

Los resultados obtenidos son aproximaciones iniciales. Sería apresurado realizar generalizaciones, por el carácter complejo, idiosincrático y *comprensible sólo en contexto* de los fenómenos educativos y de los fenómenos cognitivos, el tipo de indagación exploratoria y el sesgo de la muestra. Sin embargo, el estudio de las conceptualizaciones de los Tutores de la Práctica Profesional pone de manifiesto, consistentemente con los estudios acerca de los modelos mentales de los *psicólogos en formación*, que se delimitan perfiles diferenciales en las distintas áreas de trabajo de los psicólogos, desde lo motivacional y lo epistémico, que dibujan modos de conocer e

intervenir como profesionales potencialmente diversos sobre problemas situados en contexto, con fortalezas y puntos críticos heterogéneos en el *proceso de profesionalización*. Si se pretende el enfoque equilibrado de un pensamiento y una práctica interdisciplinarios, con la reflexión y el cuestionamiento de las prácticas y discursos psicológicos, con un pensamiento crítico, a la vez que con una acción productiva y eficaz, situados en la intersubjetividad psicosocial y con el enriquecimiento de miradas y potencialidades de lo subjetivo, las diferentes Áreas de Prácticas Profesionales parecen contribuir de manera no uniforme, diversa y heterogénea, pero también con esbozos de “objetos comunes de actividad” y “modelos mentales compartidos”, a las diferentes dimensiones y ejes del proceso de profesionalización ¿No deben estos estudios dar fundamento a la reflexión acerca de la necesidad de una formación profesional capaz de integrar la interacción de diferentes lógicas de significados y sentidos, la complejidad de motivos sociales y lazos de valor culturales genuinos, y el conjunto crucial de experiencias singulares y compartidas que forman parte del “ser”, del “hacer” y del “saber” de la Psicología? ¿No implica ello la necesidad de que los estudiantes y tutores de Práctica Profesional desarrollen experiencias y recorridos diversos en diferentes Áreas de Práctica del Psicólogo, accediendo a “diferentes lógicas del saber situado, en la intervención profesional”? Siendo polivalente el título 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”, es importante promover, en la formación profesional académica de los futuros psicólogos, amplias posibilidades para la “apropiación participativa en comunidades de práctica” y para la interacción entre conceptualizaciones y acciones diferentes y similares, en dirección a un discernimiento y análisis integradores de interrogantes y respuestas de la profesión.

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 la construcción de la identidad de psicólogo y con el desarrollo de competencias en el dominio de instrumentos de mediación para la acción estratégica profesional. El estudio de los giros y transformaciones en los modelos mentales de los “psicólogos en formación” en su “proceso de profesionalización” se articula, en el marco de la “actividad colaborativa” en las “comunidades de aprendizaje” vinculadas con prácticas sociales de genuino valor cultural, con el estudio de los modelos mentales de quienes participan en el proceso formativo como “tutores”. Las conceptualizaciones que los Tutores construyen en el análisis reflexivo sobre su práctica de

enseñanza, constituyen un analizador de componentes experienciales y cognitivos, significados y sentidos, constitutivos de la formación profesional, configurando las competencias desarrolladas y por desarrollar, y respondiendo al imperativo social que interpela a los dispositivos universitarios y a los actores sociales implicados en los desafíos del siglo XXI. Un problema es una situación que pide solución, no la mera aplicación de lo ya elaborado previamente en el plano conceptual. El conocimiento estratégico de alternativas de resolución de problemas no deriva automáticamente de los principios teóricos, incluye conocimientos declarativos y procedimentales, episódicos y conceptuales, generales y específicos de dominio, que exigen ensayos imaginarios y empíricos y reconceptualizaciones en contexto (Gil Pérez, 2000). Analizar problemas situados tutores y estudiantes, desde la implicación en la intervención sobre los mismos para indagarlos y ayudar a su resolución, permite definirlos, explicitar condiciones y emitir hipótesis sobre la acción profesional, planteando alternativas diferentes como posibles sin la receta ni la solución única. El trabajo didáctico con situaciones-problema es un instrumento útil en los *“contextos de práctica, contextos de descubrimiento y contextos de crítica que el enfoque sociocultural del aprendizaje expansivo postula articulables con el protagonismo de los actores”* (Engestrom, 1991:256)

“Quienes aprenden – y quienes enseñan - deben tener una oportunidad para diseñar e implementar en la práctica una salida, un nuevo modelo para su actividad. Los estudiantes – y los tutores - 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 la 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, 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.
- Braslavsky, Cecilia y Acosta Felicitas (2004) *Competencias para la gestión y la política educativa. Conceptos clave y orientaciones para su enseñanza*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

- 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.
- Elichiry N., Maddonni, P. y Aizencang N. (2007) “Los espacios de tutoría: ¿posibilidad de inclusión educativa?”, en *Revista Investigaciones en Psicología Año 12, N° 1*, Instituto de Investigaciones de Facultad de Psicología UBA.
- Engestrom, Y. (1991) “Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning”, *Learning and Instruction*, Vol. I, 243-259.
- Engeström Y. (2001a) “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 practicas* Chaiklin S. y Lave J.(comps).Buenos Aires:Amorrortu Ediciones.
- Engeström Y.(2001b) “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., Btsh 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., Basualdo M.E. y Ferreiro E. (2005) “Psicólogos que trabajan en escuelas y otros agentes: la construcción de modelos mentales de la intervención profesional sobre problemas situados”, presentado en *XXX Congreso Interamericano de Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología*, Buenos Aires, 26 al 30 de junio de 2005
- Erausquin C., García Labandal L., Carrera N. y López A. (2006a) “A follow up study of recently graduate psychologists in different contexts of practice”, presentado en *26th International Congress of Applied Psychology*, en Counselling Psychology, 16-21 Julio 2006, Atenas, Grecia. Abstract publicado
- Erausquin C. y Basualdo M.E. (2006b). “Learning the skills of psychologist profession in communities of practice”. *XXVIth International Congress Of Applied Psychology*, Atenas, Grecia, Julio 2006
- Erausquin C., Basualdo M.E., González D., Lerman G., Ortega G., Larripa M., Malti V. , Paglia G., Salinas D., (2006c) “Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: diversidad y cambios de los modelos mentales de los “psicólogos en formación” en la construcción de competencias profesionales” *Anuario XIV de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. En prensa.
- Erausquin C. y Basualdo M.E. (2007a) “Aprendizaje en contexto y desarrollo de competencias en la formación profesional de psicólogos. La mirada de los tutores y docentes de Prácticas de Grado”, presentado en *IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Educación, Universidad de Comahue*, Cipolleti, Abril de 2007 .

- Erausquin C., Basualdo M.E., Labandal, L. García, González D.(2007b) “Modelos mentales en el aprendizaje y desarrollo de competencias para la enseñanza de psicología: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las prácticas del profesorado universitario de psicología”, presentado en *XXXI Congreso Interamericano de Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología*, Ciudad de Méjico, 1-5 de julio 2007.
- Johnson-Laird, P.N. (1983) *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gil Pérez, D. (2000) “Propuestas alternativas para la introducción de los conceptos científicos: del aprendizaje como cambio conceptual al aprendizaje como investigación”, *Organización de Estados Iberoamericanos (OEA) Informe*
- * Kantor, Debora (2001) “La tutoría en los primeros años del nivel medio. Orientaciones para la formulación y el desarrollo de proyectos”. Gobierno Ciudad e Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela media.
- 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.
- Le Boterf, G. (2001) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Litowitz Bonnie E. (1997) “Sólo di no: responsabilidad y resistencia” en Cole M., Engeström Y. y Vázquez (comps.) *Mente, cultura y actividad* 1997. Oxford.
- 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 *Educational Psychology*, N° 29, 137-148.
- Rodrigo, M.J. (1994) Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar, en: Rodrigo, M.J. (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.

- Tedesco, J.C. (2001) "Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores". En Braslavsky, C. (org.) (2001) *Estado de situación de la enseñanza de la gestión y la política educativa en América Latina*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Tejada Fernández, José (2005) "El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 7, Núm.2, 2005.
- Vygotsky (1986) *Pensamiento y lenguaje*, Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, Lev (1966) *Desarrollo de las funciones mentales superiores*, Moscú: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, James (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.
- Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.