

Vivencias de profesionales psico-educativos en formación, aprendizaje expansivo y construcción de sentidos entre universidades y escuelas.

Erausquin C. y Sulle A.

Cita:

Erausquin C. y Sulle A. (2018). *Vivencias de profesionales psico-educativos en formación, aprendizaje expansivo y construcción de sentidos entre universidades y escuelas*. e-ISSN: 1851-1686 - Anuario de Investigaciones, 23, 101-116.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/617>

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



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>.

VIVENCIAS DE *PROFESIONALES PSICO-EDUCATIVOS EN FORMACIÓN*, APRENDIZAJE EXPANSIVO Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS ENTRE UNIVERSIDADES Y ESCUELAS

EMOTIONAL EXPERIENCES OF *PSYCHO-EDUCATIONAL PROFESSIONALS IN MODELING*, EXPANSIVE LEARNING AND CONSTRUCTION OF MEANINGS BETWEEN UNIVERSITIES AND SCHOOLS

Erausquin, Cristina¹; Sulle, Adriana²

RESUMEN

El trabajo retoma nuestro compromiso de desarrollar una red de proyectos de investigación, de extensión y dispositivos de aprendizaje experiencial, entre Carreras de Licenciatura y Profesorado de Psicología de UBA y UN-LaPlata, y Ciencias de la Educación de UNLuján, en el marco del Proyecto UBACYT *Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social*. Se exploran narrativas en respuesta a *Cuestionarios de Situación Problema de Intervención* administrados a “agentes psicoeducativos en formación” al inicio y cierre de prácticas tutoriadas en escenarios educativos. Se utilizan categorías de análisis de enfoques socio-histórico-culturales de Vygotsky, Rogoff, Engeström. Se elaboran datos con Matriz de Profesionalización Psico-Educativa y Aprendizaje Expansivo, a partir de interrogantes surgidos en la indagación sobre formación profesional y aprendizaje inter-agencial. La experiencia situada de *comunidades de práctica* en dos unidades académicas denota “giro contextualista” y construcción de nuevos sentidos e instrumentalidades.

Palabras clave:

Vivencia - Sentidos - Aprendizajes - Inter-agencialidad

ABSTRACT

This work retrieves our commitment to develop a network of exchange between research and extension projects and learning through experience devices from Courses of Psychology and Psychology Teaching in Buenos Aires University and La Plata University and Educational Sciences in Luján University, in the framework of UBACYT Research Project entitled: *Participative Appropriation and Construction of Meanings in Intervention Practices for Inclusion and Quality and Making Sense in Education*. Narrations are displayed answering to Questionnaires on Situation-Problems of Intervention administered to *Psycho-educational professionals agents in modeling*, through supervised practices in educational stages. Categories of analysis founded in socio-historic-cultural approaches of Vygotsky, Rogoff, and Engeström are displayed. Data are elaborated with Matrix of Analysis of Psycho-Educational Becoming Professional Process and Expansive Learning with research questions based in a research line about professional modeling and inter-agency learning. Situated experience in communities of practice in two universities finds contextualist shift and construction of new meanings and complex tools.

Key words:

Emotional Experience - Sense - Learnings - Inter-agency

¹Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Lic. en Psicología. Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje E-mail: erausquinc@gmail.com

²Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Lanús, Argentina. Lic. en Psicología. Magister en Psicología Educativa.

Introducción. En este trabajo se reelaboran y ponen en diálogo análisis realizados en el marco del Proyecto de Investigación UBACyT 2016-2018: *Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes*, dirigido por una de las autoras y con otra de las autoras como Investigadora Formada. Responde al propósito de construir una red de intercambio entre la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, en cuanto a: a) formación profesional de psicólogos y otros agentes psico-educativos en áreas cruciales de inclusión social y educativa para la calidad de vida de la población, b) intercambio de saberes y experiencias entre Universidad y Escuelas a través de Proyectos de Extensión, Investigación, y dispositivos de *aprendizaje a través de la experiencia*; y c) desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas de *alfabetización académico-profesional* en la escritura de relatorías, para abrir preguntas y problematizar lo dado, construyendo culturas de análisis y resolución de problemas en la inter-agencialidad.

Perspectivas antes y después de una experiencia. Se articulará el análisis de los resultados obtenidos entre el inicio y el cierre de una experiencia de formación y aprendizaje, en un *dispositivo pedagógico* que incluye a estudiantes de Carreras de Grado – Ciencias de Educación y Psicología - de dos universidades – Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional de La Plata -, explorando el *aprendizaje del rol del agente psico-educativo* a través de un proceso activo y participativo de reflexión sobre la práctica entre dos sistemas de actividad: el académico y el escolar. Los dos colectivos cuyas narrativas se analizan tienen en común que un objetivo central de aprendizaje de la asignatura que cursan es la construcción del rol del orientador escolar y de diferentes agencias psico-educativas – docente integrador, acompañante externo, asesor -. En el marco de la normatividad instituida en Provincia de Buenos Aires por las Disposiciones, Comunicaciones y Guías de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, del Ministerio de Educación del Gobierno de Provincia de Buenos Aires. Por otra parte, las diferencias más importantes entre esos dos colectivos, residen en la institución universitaria de pertenencia - Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de Luján - y la disciplina de base en la Carrera de Grado - Psicología y Educación -. El Taller de Psicopedagogía de UNLu lo cursan estudiantes que han optado por una Carrera de Ciencias de la Educación y una orientación en Psicopedagogía, y desde allí asumen el abordaje de los desafíos complejos de lo escolar. En cambio, los estudiantes que cursan Psicología Educativa en UNLP, incluyendo la Práctica Profesional Supervisada que deben acreditar en esa área, como en otras del ejercicio profesional del psicólogo, han elegido una Carrera que ha contemplado en tiempos relativamente recientes al campo educativo para el trabajo

profesional, y cuyo perfil motivacional y representaciones dominantes, se inclinaron tradicionalmente a la clínica individual. En el desarrollo en 2016 del Taller de Orientación Psicopedagógica en la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Luján (UNLu), en el que participaron alumnos que cursan sus últimas materias, se analizan las respuestas a 4 Cuestionarios (Pre test), administrados al comienzo de la cursada y 4 (Post-test) al finalizarla. También fueron administrados Cuestionarios Pre y Post a la Tutora del Taller, cuyo análisis se ha realizado en otro trabajo (Bur, Sulle et al., en prensa, 2017). En el marco del dictado de Psicología Educativa en 2016, asignatura obligatoria de la Licenciatura de Psicología, de 5° año, que contempla, en Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la acreditación de una Práctica Profesional Supervisada (PPS), se analizan las respuestas a 34 Cuestionarios (Pre-test) administrados al comienzo de las PPS, y 34 (Post-test) administrados a los mismos sujetos al cierre, al acreditar la PPS, con Promoción sin Examen Final, culminando el proceso el mismo cuatrimestre en que lo iniciaron.

Resignificar y reconstruir. La comparación de las respuestas a los distintos ítems del cuestionario pre y post test, posibilita caracterizar las reorganizaciones en los relatos y discursos de los estudiantes, entre el inicio y el cierre de la experiencia. Al inicio, se le requiere el recorte de una “situación problema” en la que ha participado un profesional psico-educativo en una intervención, durante la trayectoria de formación y práctica previa del relator (Pre test). Al cierre, se le requiere una “situación problema” en la que ha participado un profesional psico-educativo, al culminar el recorrido y la participación del relator en un dispositivo pedagógico de *aprendizaje a través de la experiencia*, que incluye trabajo de campo y práctica de indagación-intervención (Post test). La invitación a textualizar esa *situación problema* posibilita capturar en narraciones sentidos y vivencias (Vygotsky, 1994) de estudiantes, tanto en la construcción de los relatos en el pre-test, como en la resolución de los problemas re-significados y re-construidos en el post test. Se pretende identificar procesos de aprendizaje, su calidad, sus motivos, su significatividad, sus sentidos, sus obstáculos y alcances, a partir de los “giros” de la posición del autor en relación a la intervención y a la situación-problema.

Narraciones y sentidos. La cultura ofrece, a través del uso del lenguaje oral y escrito, *recursos textuales* (Wertsch, 1999) que posibilitan generar una narración tanto sobre uno mismo como sobre cómo uno se percibe realizando una actividad. Una historia narrada es un instrumento cultural que permite crear y recrear una representación sobre la acción que uno desarrolla, a la vez que entender el mundo social y explicar lo que es desconocido de la acción y la intencionalidad humana (Bruner, 2003). A partir de las categorías de *polifonía* y *dialogicidad*, Bakhtin (1982) planteó que en un diálogo de voces, las personas se *apropian* de discursos y puntos de vista sobre el mundo, en un contexto histórico y cultural. Con el concepto de *ventriloquización*, definió cómo la palabra, en el lenguaje,

es siempre en parte de algún otro y cómo una voz se construye a partir de la *apropiación* de otras voces. Las expresiones de otros se pueblan así de las propias intenciones, en un proceso no lineal, que implica tensiones, resistencias y negociaciones. (Erausquin, Sulle, García Labandal, *Anuario de Investigaciones*, 2017)

Contexto conceptual: unidades de análisis y categorías.

En otra publicación (ibid., 2017) desarrollamos por qué y cómo la unidad de análisis *vivencia*, creada por Vygotsky (1994) resulta pertinente para expresar las peculiaridades de la relación entre sujeto y contexto. Puede explicar la forma que las personas tienen de interpretar, valorar y otorgar sentido a la realidad, porque es el espejo del *entramado* sistémico de aspectos socioculturales y personales (Wertsch, 1985; Vygotsky, 1996). Vivencia es la síntesis de aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales y afectivos que permiten pensar, crear y recrear la cultura como combinación de apropiaciones participativas en los espacios simbólicos (Erausquin, Sulle et al., 2017).

Apropiación y sentidos en prácticas de profesionalización.

Bustamante Smolka, (2010) retoma el problema de la significación y el sentido, que resulta relevante para el análisis de las prácticas psicoeducativas. Según la autora, la categoría de *apropiación* de Bakhtin (1982) abre nuevos sentidos, haciendo referencia a los “modos de hacer propio, de hacer suyos, tornar adecuados, pertinentes, los valores y las normas socialmente establecidas”. La autora vincula la producción de signos y *sentidos* con la constitución de los sujetos, al resultar afectados por las variadas formas de producción de las que participan en la historia de las relaciones con los otros. La *apropiación* no es “posesión- propiedad”, sino *pertenecer* y *participar* de prácticas sociales; en ellas los sujetos interpretan y son interpretados en los intercambios que llevan a cabo (ibid., 2016). El análisis de las prácticas psicoeducativas remarca el carácter abierto, inestable e ilimitado que tiene el sentido de las mismas, para los sujetos que participan en la actividad (Bustamante Smolka, 2010:43). Erausquin señala (2014) que el análisis y la resolución de problemas configuran procesos de aprendizaje genuinos, cuando se experimentan discrepancias entre lo que se desea o necesita y las posibilidades de conseguirlo. Resulta necesario realizar un trabajo cognitivo y relacional – sujeto-objeto-otros sujetos – para re-pensar la situación, a la vez que *vivenciar* la resonancia emocional y motivacional que impulsa la voluntad de organizarse, junto con otros, para construir un plan de acción para resolver un problema. El proceso de formación profesional no es algo privado, interno, autónomo y solitario; la apropiación es participación en intercambio con otros (Rogoff, 1997). Se re-significa el lugar de la *apropiación participativa* como un plano o foco, en la conversión personal que se desarrolla, al transformarse las formas de actuar y comprender, mientras el proceso interpersonal transcurre como *participación guiada*, y el plano institucional-cultural se configura como *apprenticeship*, - dispositivo de aprendizaje-práctica -. Los tres focos son inescindibles, y desde ellos apreciamos un

mismo fenómeno: la *actividad sociocultural*. El aprendizaje no es resultado, corolario o añadidura; está conformado por el articulado de procesos que entran una *comunidad de práctica* (Rogoff, 1997, Lave y Wenger, 1991). La participación en prácticas de *profesionalización temprana* permite a los estudiantes comprender, intervenir, orientarse y orientar en el campo psico-educativo. Es una inmersión en la cultura profesional para anticipar e imaginar otras respuestas, más pertinentes en relación a las necesidades actuales, a través de una *participación intensa* (Rogoff, 2003, ibid., 2017) en *comunidades de práctica* con relaciones simétricas y asimétricas. Los enfoques HC y SC proveen categorías y unidades de análisis relevantes para intervenir con las formas de hacer, pensar y decir que las escuelas tienen y pueden generar. Posibilitan despegar de una mirada centrada en el déficit de los alumnos, para promover una línea de intervención contextual e inclusiva. Esa *caja de herramientas* ayuda a pensar en la inherencia estructurante de contextos y situaciones con respecto a desarrollos y aprendizajes subjetivos e inter-subjetivos, superando la fragmentación, para reconstruir tramas con los otros, desde un posicionamiento teórico, ético y político.

Aprendizaje por expansión y Teoría Histórico-Cultural de la Actividad.

En otro trabajo, Erausquin (2014) ha propuesto a la Teoría de la Actividad, en sus tres generaciones y *más allá* (Engeström, 2001b), como *artefacto mediador* para el enriquecimiento conceptual y metodológico de la indagación e intervención psico-educativas. La *tercera generación* de la teoría ha sido creada para desarrollar herramientas para el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y las redes de sistemas de actividad interactuantes. Formulada por Engeström (2001b), toma a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis, para estudiar procesos de *aprendizaje inter-organizacional*, capturando tensiones y contradicciones intra e inter-sistemas. Engeström (2007, en Erausquin, 2014) expone las características cruciales del “*aprendizaje expansivo*” desde el horizonte de *co-configuración en el trabajo*: a) Es un *aprendizaje transformador*, que amplía los objetos compartidos del sistema del trabajo por medio de herramientas, modelos y conceptos nuevos, que tienden a formar *instrumentalidades* integradas; b) Es un *aprendizaje por la experiencia*, que pone a los participantes en situaciones que requieren el compromiso personal en acciones con objetos materiales, artefactos y humanos, que siguen la lógica de un futuro modelo de la actividad que se construye al participar; c) Es un aprendizaje *horizontal y dialógico* que crea conocimiento y transforma, cruzando fronteras y atando nudos entre diferentes sistemas, agentes, voces y miradas; d) Es un aprendizaje *subterráneo* que desarrolla nuevos métodos cognitivos, encarnados y vivientes, sin ser notados, en los intersticios de estructuras de actividad más antiguas y estables, que les brindan sostén y viabilidad. El “*aprendizaje por expansión*” aparece desde el principio de la formulación de su teoría (1987), para superar el *encapsulamiento* de la actividad escolar, y luego se extiende a trascender el fraccionado disciplinar e ir más allá de la

atomización del pensamiento y la acción en las organizaciones laborales. En su formulación original, el autor propone, en el *aprendizaje escolar*, ir *más allá* de los textos escolares, articulándolos con otros contextos: a) contexto de *descubrimiento* – cómo se produjo el saber, para resolver qué problemas, activando el experimentar, modelar, simbolizar, generalizar -, b) el contexto de *práctica* – cómo recrearlo hoy, para resolver qué otros problemas, activando relevancia social y compromiso con necesidades y deseos de la comunidad - y c) el contexto de *crítica* – cómo podemos transformar lo dado, crear lo nuevo, activando el resistir, debatir, cuestionar -.

Dispositivo pedagógico del Taller de Orientación Psicopedagógica en UNLu. La modalidad de Taller promueve espacios de intensa participación, poniendo en juego formas de circulación de saberes y experiencias potencialmente transformadoras, desde una crítica de las relaciones de poder tradicionales entre docentes y alumnos. En el Taller de Orientación Psicopedagógica, se ofrece un marco conceptual y experiencial, integrado a la formación y el aprendizaje, para articular la teoría con la práctica, y empoderarse los estudiantes de estrategias de orientación e intervención, a la vez que confrontar miradas de las situaciones, en contacto con actores sociales involucrados. Se desarrollan categorías y unidades de análisis de Enfoques Histórico Culturales y Socioculturales, como *caja de herramientas* vinculadas al trabajo de Agentes Psico-educativos en las Escuelas (Erausquin, 2014). Se privilegia la reflexión acerca del rol del agente psicoeducativo, analizando sus inserciones y estrategias de trabajo, para proyectar alternativas y expansiones. Se revisa críticamente relaciones entre discursos y prácticas psicológicas y educativas, para advertir posiciones *reduccionistas* que no han atendido al carácter complejo de los procesos educativos. (Baquero, 2002). Se ofrecen instrumentos para la intervención, que permiten atender a la *diversidad*, evitando considerar la diferencia como deficiencia, e impulsando prácticas de calidad, inclusión y sentidos de la experiencia educativa (Erausquin, C., 2014). Al inicio, las alumnas expresan sus expectativas respecto del Taller, con el objetivo de reconocer sus trayectorias y representaciones sobre la *orientación psicopedagógica*. Atender a las trayectorias como a las representaciones posibilita identificar concepciones y miradas sobre fenómenos psicoeducativos que emergen en las escuelas y sustentan ciertos modos de actuar en el ámbito psicopedagógico (Terigi, 2007; Sulle et al., 2017). Una cuestión importante fue la *demand*a de intervenir en situaciones de complejidad, ante las cuales los agentes escolares contaban con escasas herramientas, y que fueron problematizadas y encausadas, atendiendo a la factibilidad y congruencia, al tiempo y espacio del dispositivo de intervención de una práctica, y a la ética del cuidado propio y de los otros, para construir lazos de sentido y vínculos con “el semejante” (Bleichmar, 2008). La intención fue no concebir las escenas escolares como “estallidos”, sino preguntarse qué otros modos de configurarlas podría haber, de modo de (re)construir demandas y generar nuevas.

Dispositivo pedagógico de PPS en Psicología Educativa en UNLP. La formación práctica constituye un eje que atraviesa la propuesta de formación del Plan de Estudios vigente en la Facultad de Psicología de la UNLP. A través de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), obligatorias hace tres años, se promueve un proceso de construcción de conocimiento profesional en los/as estudiantes, que favorece la gradual apropiación de herramientas para comprender e intervenir en los escenarios profesionales. Las PPS requieren una creciente participación de los/as cursantes en distintos ámbitos y modalidades de aplicación/implicación de la psicología, constituyendo un trayecto integrado, en relación a la formación general y específica, que desarrolla una actividad de articulación teórico-práctica, favoreciendo abordaje multidisciplinario para articular dimensiones transversales del ejercicio profesional. Las PPS son prácticas extra áulicas, realizadas para introducirse en el quehacer del psicólogo@, que pretenden consolidar conocimientos, valores, habilidades y destrezas. En la asignatura Psicología Educativa, las PPS se desarrollan en espacios educativos, formales y no formales, y en el Equipo de Gestión de la Cátedra hay compromiso en sostener espacios de PPS, promoviendo la integración entre docencia, extensión e investigación universitarias. En la formación de grado de los psicólogos en la UNLP, las PPS son experiencias formativas para construir conocimiento e identidad en la *profesionalización temprana*, desde un enfoque de inclusión, calidad y construcción de sentido, intercambiando saberes y experiencias con agentes profesionales y actores involucrados en escenarios escolares (Iglesias et al., 2017). Constituyen *dispositivos de acompañamiento y tutorización* del aprendizaje del trabajo profesional, noción que se fundamenta en la *segunda y la tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad* (Engeström, 2001b). Partiendo de la *mediación cultural* de la acción (Vygotsky, 1934), Engeström (2001a) sitúa objetos e intenciones de sujetos en sistemas de interacciones multitrádicas con comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación. En la *estructura inter-agencial de comunicación reflexiva*, los actores problematizan y reconceptualizan su propia organización e interacción, los objetos y motivos de la actividad, el guión y sus propias inter-relaciones, a través de esfuerzos sistemáticos y estratégicos de *reflexión sobre la acción*, mientras en estructuras inter-agenciales de *coordinación y cooperación*, la *reflexión es desde la acción*. Está implícita una *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1934) que va más allá de la comprensión y dominio individual, en la que todos aprovechan instrumentos e indicaciones por parte de los otros: *zona de construcción social de conocimientos, competencias e identidades*, vinculada a la *profesión psico-educativa* (Erausquin y Basualdo, 2007). En ambas unidades académicas, el dispositivo de práctica formativa incluyó entrevistas, observaciones y talleres, que alumnos y tutores diseñaron, implementaron y evaluaron conjuntamente con los agentes escolares, en forma inter-agencial, y en la comunidad de práctica que conformaron al interior de la unidad curricular. Otro componente importante fue la ela-

boración de registros, a modo de crónicas de cada encuentro, por parte de todas las participantes.

Metodología: Estudio descriptivo con análisis cualitativos y cuantitativos de datos aportados por el análisis de los instrumentos administrados. *Materiales y Procedimientos:* en la Universidad de Luján se administraron 8 Cuestionarios a 4 Estudiantes de Ciencias de la Educación, al inicio y al cierre del Taller de Psicopedagogía, y en la Universidad de La Plata, se administraron 68 cuestionarios, a 34 Estudiantes, al inicio y al cierre de las Prácticas Profesionales Supervisadas en Psicología Educativa. Los instrumentos se denominan: "Cuestionario de Situación-Problema de Intervención Psico-Educativa a Estudiantes de las Carreras de Ciencias de Educación - o de Psicología -, antes y después del Taller de Psicopedagogía – o antes-después de las Prácticas Profesionales Supervisadas en Psicología Educativa -" (Iglesias et al., 2016). Es un artefacto con larga trayectoria de uso en investigaciones dirigidas por Mag. Erausquin, junto a equipos de investigación de la Facultad de Psicología UBA y de UNLP, que ya ha sido administrado a una población muy amplia de sujetos (600) en diferentes unidades académicas, a lo largo de 13 años de investigación-intervención (Erausquin, Bur, 2017). Consta de preguntas abiertas, de modo tal que cada persona desarrolla a) el recorte de una situación-problema; b) la intervención realizada, c) las herramientas utilizadas y d) los resultados alcanzados y a qué los atribuye. En esta indagación se incluyen además, dos preguntas clave. En el Pre-test, en Psicología Educativa UNLP, *¿Qué aprendió el profesional psicólogo en la experiencia relatada? y ¿Qué espera Ud. aprender en la Práctica Profesional Supervisada?* En el Post-test UNLP, *¿Qué es lo que Ud. aprendió en la Práctica Profesional Supervisada?, Indique por qué fue significativa esta experiencia para Ud.* En el Pre-test, en Psicopedagogía, UNLP, *¿Qué aprendió Ud. en esa experiencia? y ¿Qué espera Ud. aprender en el Taller de Psicopedagogía?*, y en el Post-test, *¿Qué es lo que Ud., orientador escolar en formación, aprendió a través de esa experiencia? b ¿Qué sintió Ud. al participar en esa experiencia? ¿Qué es lo que ha aprendido en el Taller de Psicopedagogía?* (Ver Anexos 1 y 2). Para el análisis de las respuestas a las preguntas 1 a 4 se utiliza la "Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Psicoeducativa" (Erausquin, Bur, 2017) (Anexo 3), que distingue cuatro Dimensiones en la Unidad de Análisis Modelos Mentales Situacionales: a. situación problema; b. intervención profesional; c. herramientas utilizadas; d. resultados y atribución de causas. En cada una de las Dimensiones se despliegan Ejes con Indicadores que implican diferencias cualitativas en orden creciente de complejidad, en cuanto a la intervención de los participantes y su profesionalización psicoeducativa. Los Indicadores están en una escala de 1 a 5, lo que no implica una jerarquía genética en sentido fuerte (Wertsch, 1991). En este trabajo, se focalizan solamente las Dimensiones Situación Problema e Intervención Profesional, y se indican los Ejes que presentan giros significativos entre Pre-Test y Post-test de más del 10 % de los sujetos, aunque los porcentajes son orientativos dado el tamaño de

las muestras Para el análisis de las respuestas a preguntas 5 a 7, se utiliza la "Matriz de Análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo" (Marder, Erausquin, 2017), realizada en base a la Teoría de la Actividad. En este trabajo focalizamos la **Dimensión V**, relativa a contenidos, sujetos, contextos y componentes –cognitivos, emocionales, relacionales - del aprendizaje profesional. **Preguntas de Investigación:** I - ¿Puede identificarse un "giro contextualista o situacional" (Baquero, 2002) en los modelos mentales situacionales (MMS) de los *profesionales en formación*, tanto en la construcción de problemas como en la intervención psicoeducativa, en los dos colectivos indagados, entre el inicio y el cierre de la experiencia formativa? ¿En qué dimensiones y ejes de la *trayectoria de profesionalización psicoeducativa* se pone de manifiesto dicho "giro" – si es que existe -? II - ¿Qué diferencias y semejanzas emergen entre un colectivo y el otro, y qué condiciones se asocian a dichas semejanzas y diferencias? ¿Qué condiciones de los dispositivos de práctica, favorecen o dificultan el "giro contextualista" en los MMS construídos? III - ¿Quiénes, qué, cómo y para qué aprenden en este proceso, según relatos y vivencias de los actores? ¿Cuál es la significatividad y el sentido de la experiencia de la práctica profesional, que le asignan o construyen los AP mientras participan?

Análisis de Resultados. Taller de Psicopedagogía UNLP. Ejemplo para identificar una tendencia: giro contextualista del inicio al cierre de experiencia.

Sujeto 1. Pre-test. Situación problema. *"Un alumno de 2o. Año de nivel primario realiza dibujos extremadamente sexuales, quiere tocar genitales de sus compañeros, rompe juguetes, golpea e insulta físicamente. Además, se escapa del aula".* Se describe un problema complejo, sin interacciones claras entre distintas dimensiones, actores o factores. La presunción de abuso y cómo determinarlo, en el área de protección de derechos de la infancia, y educación sexual integral, se presenta junto con la convivencia escolar, en tanto violencia física y verbal hacia compañeros. Hay especificidad psico educativa. Se han considerado como "problema" situaciones identificadas como "violencia", poniendo la mirada en la conducta de los alumnos, o bien vinculando a pautas familiares y barriales de origen de los estudiantes. **Intervención Psico-educativa.** *"La docente realiza entrevistas con la madre, formula pedido de intervención del EOE. Los orientadores no fueron a realizar observaciones ni entrevistas. Cuando el niño manifiesta verbalmente que en su casa "lo tocan", el EOE interviene realizando entrevista con la madre. Se hace la presentación ante el Servicio Local".* La relatora realiza inferencias con respecto a un abuso sexual, pero no formula una hipótesis. Se mencionan antecedentes del problema, como la solicitud de intervención del EOE por parte de la docente, las entrevistas realizadas con la madre. La intervención no articula ni vincula, pero aparecen tramas históricas y diferentes causalidades posibles en juego. Asumen diferencias de perspectivas frente al problema, pero no se explicitan. Se enuncia el inicio de un encuadre profesional de la intervención, sin correlato pe-

dagógico de trabajo con el grupo clase sobre derechos, construcción del semejante, cuidado de uno mismo y del otro. **¿Qué se aprendió en esa experiencia y qué se espera aprender?** *“Aprendí a observar los comportamientos cotidianos de los niños. Espero poder profundizar herramientas y modos de intervención para el desenvolvimiento como orientador educacional”*. La significatividad está centrada en aprender a observar comportamientos de un niño, pero no está claro qué busca: ¿posibles indicadores patológicos?, ¿perturbaciones?, ¿cómo impregnan su rendimiento escolar? Tendencia a la individualización del problema y patologización, aun con conciencia de que hay que intervenir en una situación límite de un modo inter-agencial. Busca herramientas para el rol. **Sujeto 1. Post-test. Situación problema.** *“Una estudiante de primer año de primaria, no logra reconocer vocales, números, colores, figuras geométricas y tiene dificultades en pronunciar algunas letras, además de que no logra comprender las consignas”*. Historización. *“La niña presentaba las mismas dificultades en nivel inicial”*. **Intervención Psico-educativa.** *“Actualmente se está trabajando con la docente en un proyecto de intervención individual y se inició solicitud de Proyecto de Integración. Se hicieron entrevistas con la docente, observaciones áulicas, trabajo áulico con la niña. Reunión con el equipo directivo. Se planteó tener en cuenta el contexto socio familiar y las estrategias de enseñanza utilizadas por la docente para facilitar la trayectoria escolar. Se intervino sobre contenidos y estrategias para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje”*. Se observa en el post-test la descripción de un problema complejo con incidencia más directa en el aprendizaje que en el ejemplo del pre-test, también centrado en el alumno y su contexto familiar, pero involucrando al docente y sus estrategias de enseñanza. Se enriquece la historización, no sólo extra-escolar, sino la ocurrida en el propio sistema de actividad de la escuela. La intervención se focaliza en la ayuda, pero involucra indagación y uso de distintas herramientas. Se hace visible un modelo de trabajo en el campo psico-educativo de corte contemporáneo, con construcción e implementación de proyectos inter-agenciales y articulación con otros circuitos como escuela especial. **¿Qué es lo que ha aprendido en el Taller?** El ejemplo señala la tendencia en los post-tests a identificar un aprendizaje cualitativamente distinto del señalado en los pre-tests. *“Aprendí a tener en cuenta el contexto de los alumnos y a ponerlo en relación con el contexto grupal del proceso de enseñanza aprendizaje. Aprendí otras herramientas para utilizar como OE”*. Se direcciona hacia el giro contextualista-relacional entre pre-test y post-test, el modelo mental situacional (MMS) dominante en el colectivo, especialmente en la dimensión de Intervención. La **significatividad** del aprendizaje, en Post-test, es más inter-sistémica y relacional entre las dos esferas: escolar y extra-escolar, vinculado al trabajo de co-construcción e implicación en el cruce de fronteras profesional-disciplinarias. *En todos los sujetos entrevistados en el Taller de Psicopedagogía en UNLu, se relevan giros contextualistas en los Modelos Mentales Situacionales tanto en la Construcción de Problemas como de Intervenciones con una lógica similar a la

del Sujeto 1. Los cambios entre Pre-test y Post-test, en la **Dimensión Intervención** destacan: a) desarrollo de Implícación y Objetivación de la agencia, en relación a la intervención y al problema, con pensamiento crítico y alguna revisión de prácticas construyendo alternativas; b) creciente Sistematización y Articulación entre las operaciones de Indagación y Ayuda a los Sujetos para resolver los Problemas; c) incremento de Inter-agencialidad en la Decisión y en las Acciones de Intervención, con construcción conjunta entre agentes y actores; d) mayor Sistemática y Articulación de Acciones y Objetivos en un Proceso de Intervención complejo y articulado. Se hallan cambios, en los Post-tests, en la **Dimensión Situación Problema**, en: a) Multidimensionalidad del Problema articulando lo escolar y extra-escolar; b) Especificidad Psico-Educativa y apertura a Inter-disciplina; c) Perspectivismo y Descartación de un pensamiento único o un solo modo de mirar la realidad; y c) Localización del Problema en la Relación entre el sujeto y los contextos familiar/social/escolar. Si bien no aparecen Hipótesis que orienten la Intervención, hay trabajo de reconstrucción de antecedentes, co-configurado con agentes escolares, y re-significación de factores causales.

Análisis de Resultados: Prácticas Profesionales Supervisadas Psicología Educativa UNLP. 34 Cuestionarios Pre/Post.

En la **Dimensión Situación-Problema**, los giros o cambios en el proceso de profesionalización psico-educativa más significativos, compatibles con el “giro contextualista o situacional” del aprendizaje, se producen entre Pre-test y Post-test en los **Ejes 1, De lo simple a lo complejo en el recorte del problema**, **2“De la descripción a la explicación del problema y Eje 7, Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad como localización del problema** (Iglesias et al., 2017). En el **Eje 1, De lo simple a lo complejo en el recorte del problema**, en el Post-test el 41 % de los sujetos *“plantea un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones”* (Ind.4), mientras que el 29,4% lo hace en el Pre-test, y en el Post-test, el 11,8 % *“plantea un problema complejo, que incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones, entre el escenario escolar y extra-escolar”* (Ind.5), mientras el 2,9% lo hace en el PreTest. En el **Eje 2, De la descripción a la explicación del problema**, en el Post-test, el 41,2% de los sujetos *“formula una hipótesis sobre causas, factores o razones para explicar el problema”* (Ind.4), mientras que un 20,6% lo hace en el Pre-test, y, en el Post-test, un 5,9% *“formula una hipótesis compleja, con diversas combinaciones de factores en interrelación”* (Ind.5), mientras que el 2,9% lo hace en el Pre-test. En el **Eje 7, Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad como localización del problema**, el 38,2% de estudiantes, en el Post-test, *“combina factores subjetivos e interpersonales con conflictos intra e intersistémicos en su planteo del problema”* (Ind.4), mientras que el 20,87% lo hace en el Pre-test, y el 14,7% en el Post-test *“combina factores subjetivos e interpersonales con conflic-*

tos *intra e intersistémicos, dilemas éticos y entrelazamientos inter-institucionales*" (Ind.5), mientras el 2,9% lo hace en el Pre-test. En cuanto a lo temático de las narrativas, en los Post-tests, con una frecuencia significativamente mayor que en los Pre-tests, la aparición de temas de inclusión-exclusión, estigmatización, etiquetas, violencia simbólica denota la insistencia del desafío y dilema ético. La aparición de otras visibilizaciones de los entrelazamientos inter-institucionales, emergen en los relatos en torno a las interacciones entre practicantes y docentes u orientadores escolares. También resultan significativos los resultados que denotan *exigüedad en los giros, estancamientos, o retrocesos virtuales*, que interpelan a los docentes como *formadores de psicólogos* en Carreras de Grado universitario, y se vinculan a los Ejes 3, 4 y 5 de la Dimensión Situación-Problema: "De la inespecificidad a la especificidad de la Psicología y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema"; "Historización y mención de antecedentes históricos", y "Relaciones de causalidad" (Iglesias et al., 2017). Se identifican, así, "**fortalezas**" y "**nudos críticos**" en los giros y cambios entre el Pre-Test y el Post-test, en el colectivo de 34 estudiantes cursantes de Psicología Educativa y de la PPS vinculada, tanto en Situación-Problema como en Intervención, y algunos estancamientos o dispersiones de resultados en los Modelos Mentales Situacionales construidos, entre el inicio y el cierre de la experiencia del trayecto formativo de las PPS en Psicología Educativa. En la **Dimensión Intervención Profesional**, todos los **Ejes** presentan algún giro significativo, si bien varios en Indicadores de menor nivel.

EJE 1. Quién/quienes deciden la intervención: identificamos como **fortaleza** que, al cierre de las PPS, los estudiantes – 35,3% - pueden describir una *decisión sobre la intervención del agente psicoeducativo, construida conjuntamente con otros agentes*. En contraposición a lo que aparece al inicio, en el cual sólo 1 sujeto en 34 ubicó la decisión sobre la intervención entre distintos agentes. Ejemplo: "*Lo decidió todo el equipo. Se pensó el problema de la discriminación como algo que no involucra sólo a los alumnos, sino que la práctica educativa hace a la convivencia escolar*".

EJE 2. De lo simple a lo complejo en las acciones: En el Post-test, el 32,4% de los estudiantes *indican acciones articuladas que contemplan dimensiones diferentes de la intervención* (Ind. 4), mientras que al inicio lo hace un 11,8 Ejemplo: "*La intervención fue un espacio de charla sobre esos temas, para darle sentido al desfile de presentación de fin de cursada. Fue un taller de reflexión sobre los cuerpos. En el desfile de presentación de trabajos, cada una realiza el diseño que utiliza*".

EJE 3. Un agente o varios en la intervención: Se aprecia una diferencia significativa entre el pre-test – 2 sujetos de 34, o sea 17% - y el post-test – 10 de 34 sujetos, o sea, 29,4% – destacan la *actuación del profesional psi y otros agentes en la construcción conjunta del problema y la intervención* (Ind. 5), con una mirada más cercana al trabajo relacional en el enfoque de las intervenciones. "*Uno de los problemas fue un caso de abuso, o una denuncia en el jardín cerca de la Escuela Primaria a la cual concurrimos por la PPS. Estaba relacionada con un docente de música, y se*

generalizó al resto de los profesores. Hubo protestas, incendios y difusión mediática. La intervención fue de los inspectores, se siguió trabajando en conjunto con el EOE y los docentes, realizando entrevistas y trabajos con las familias y los casos en particular (...) La intervención fue *interdisciplinaria, el trabajo en equipo*".

EJE 4. Objetivos de la intervención. En Pre-test y Post-test, la mayoría – 20 sujetos de 34 en pre-test y 21 sujetos de 34 en post-test - enuncian *acciones orientadas a un objetivo único* (Ind.3), sin complejidad en el enfoque de una intervención psico-educativa. "*El objetivo era que el niño aprenda a leer y escribir; oralmente el niño respondía correctamente a las consignas*". Parece un estancamiento, pero se aprecia disminución de las respuestas que *no identifican objetivos* (Ind. 1) – 6 en 34 sujetos en el pre-test y 2 en 34 sujetos en el post-test -, e incremento significativo, sin alcanzar la mayoría, de los que *enuncian objetivos multidimensionales, complejos, articulados* (Ind. 4) - 7 en 34 sujetos en pre-test y 11, (32.4%), en 34 sujetos en post-test -. **EJE 5. Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales.** En el Post-test, la mayoría de las respuestas - 12 sujetos de 34, (35,3%), en lugar de 4 de 34 en el Pre-test - indican *articulación entre diferentes dimensiones o planos de los destinos de la intervención* (Ind.4).

EJE 6. Acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas: Se observa una diferencia significativa entre pre-test - 12 de 34 sujetos -, y el post-test - 21 de 34 sujetos, (61,8%) -, en *identificar acciones de ayuda de los actores, para resolver el problema, sin plantear indagación antes, durante o después de la intervención* (Ind. 3b), lo que configura un "**nudo crítico**", aunque también se incrementan las respuestas de Ind.4, que articulan indagación con ayuda, en menor medida. "*El psicólogo (OE) propuso que el niño concorra a doble turno para adquirir los conocimientos y llegar al nivel del grupo, pactando el secreto con él, la maestra y la familia*".

EJE 7. Pertinencia de la intervención respecto al problema y especificidad del rol profesional. Se destaca como **fortaleza**, que, al cierre, un número significativamente mayor de estudiantes, pueden referirse al *modelo de trabajo y/o al marco teórico*, con conceptualizaciones específicamente psico-educativas en enfoque del problema y la intervención (Ind.4) - 15 en 34 sujetos, (44,1%), en post-test; 4 sujetos en 34 en el pre-test -. "*Una adolescente embarazada a quien le brindaron diversos caminos para continuar su trayectoria escolar (...)* la intervención la llevó a cabo el equipo conjuntamente con la vicedirectora y los docentes. Estuvo orientada por un modelo situacional. La hipótesis que orienta la intervención: *NO pensar el fracaso escolar como un atributo subjetivo, sino del sistema educacional Si se hubiesen posicionado desde una perspectiva patológico-individual, la adolescente embarazada hubiese sido considerada en 'riesgo educativo'*".

EJE 8. Implicación, valoración y distancia del relator con respecto al problema, el agente y la intervención: En este Eje aparece giro en *implicación, valoración y distancia de las respuestas en relación al problema, al agente y a la intervención*, en post-test. En Pre-test, predomina *desimplicación o sobre-implicación del relator con el problema*

y la intervención, que no se presenta al cierre - 24 de 34 sujetos en pre-test, (70,6%) y 6 de 34 en post-test (Ind. 3). Al cierre, la mayoría denota *implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente, con distancia y objetividad en la apreciación* - 15 sujetos de 34 en Post-test, (44,1%), en lugar de 4 de 34 en Pre-test (Ind. 4) -. Aparecen respuestas de *contextualización, pensamiento crítico y apertura a otras alternativas, respecto del agente psicoeducativo e intervenciones* (Ind. 5) - 1 de 34 en pre-test y 9 de 34 en post-test (26,5%) -. “Estos resultados fueron posibles gracias a la posición adoptada por el equipo, si su mirada hubiese sido patológica individual habría tenido que dejar la escuela. (...) Siempre una intervención que incluya diferentes actores y voces es enriquecedora con relación a otra que no lo hace” (Denegri et al., 2017).

Análisis de respuestas: 34 sujetos en PPS en Psicología Educacional, de UNLP, a preguntas ¿quiénes aprenden, qué, cómo y para qué o por qué?

Un análisis en profundidad de esa sugestiva síntesis que los relatos producen al final, frente a las preguntas sobre *aprendizaje y significatividad de la experiencia*, excede los límites del presente trabajo. Pero se destacan algunas notas relevantes, para seguir pensando. La mayoría de los sujetos en el **Pre-Test** no vinculan en su relato la acción profesional del *psicólogo en la escuela a ningún aprendizaje*. Se trata frecuentemente de prácticas de gabinete, encapsuladas, espacio al que es enviado un alumno que “se porta mal” o “que no puede aprender”, espacio de estigmatización del “individuo con problemas” y no “en problemas”. Los relatores aparecen en la escena generalmente como alumnos, re-significando desde ese lugar, ese “efecto” de segregación, misterio, poder secreto del Gabinete, en el que también se citaba frecuentemente a los padres, pero nunca se sabía a qué conclusión se llegó o qué objetivo se alcanzó. Cuando una pregunta *qué aprendió ese profesional*, la respuesta es vacía - cuando todos los otros ítems son respondidos -, o a veces explícitamente escriben “nada”. El relator, “psicólogo en formación”, en 5° año de su Carrera, al volver a mirar al escenario escolar, no incorpora a ese profesional en una perspectiva de “estar aprendiendo” algo. Tampoco en su expectativa sobre *lo que espera aprender*, amplía la respuesta más allá de “herramientas”. En el **Post-test**, las respuestas sobre **aprendizaje y significatividad de la experiencia** apuntan claramente en otra dirección. El “psicólogo en formación” se percibe a sí mismo como *sujeto de aprendizaje*, en una escena multidimensional y polifónica, en la que percibe también a otros actores y agentes en posición, perspectiva y disposición de aprender. Se destaca el *aprendizaje vivencial*, vinculado al sentir, pero articulado con conceptos apropiados en los dispositivos académicos, que aparecen como herramientas o artefactos mediadores de una imaginación creativa de alternativas, en dirección a la inclusión, a la igualdad, a la autoridad pedagógica, al aprendizaje significativo y relevante de todos los actores. Se articulan aprendizajes teóricos con aprendizajes sobre los contextos, su dinámica y estructura. Se vinculan aprendizajes propios, indivi-

duales, con aprendizajes de otros: niños, adolescentes y adultos, directivos, orientadores, docentes y padres, y en ocasiones, emergen aprendizajes colectivos, inter-agenciales, relacionales. Se destaca la *heterogeneidad de perspectivas*, y *el conflicto*, no como perturbador, ni a ser reprimido/ disciplinado, sino como lo que puede ampliar la mirada, visibilizar dimensiones nuevas, participar con otros en la construcción de *instrumentalidades*. A veces, aparece en Post-test un sistema de actividad, la escuela, que tiene que aprender nuevas formas de ser, de actuar, de pensar.

Ejemplos que identifican tendencias de cambio entre Pre-tests y Post-tests.

Sujeto 1. Pre-test: *Realmente no poseo referencias sobre el ámbito educativo como espacio de problematización e intervención de la Psicología. Post-test:* *El profesional aprendió a lidiar con situaciones humanas colectivas, a ocupar ese lugar mediador “entre educador y psicólogo”, del que muchas veces se demandan soluciones rápidas, eficaces, “líquidas” (Bauman): es significativo para mí aprender a ocupar ese lugar, viendo qué y cómo se sitúa la relación entre agentes e instrumentos de mediación. Aprendí a poner en praxis un lenguaje conceptual nuevo (que no había encontrado una implementación antes) y a pensar la escuela desde lógicas no tecnicistas o reproductivistas .*

Sujeto 2. Pre-test: *Lo que creo que puede aprender el profesional es enriquecerse a partir de la particularidad de cada caso. Post-test:* *Lo que he aprendido es cómo con pequeñas intervenciones se pueden generar efectos productivos. Que hay que ampliar la mirada a la hora de recortar un problema y superar reduccionismos.*

Sujeto 3. Pre-test: *Espero conocer y profundizar el rol del psicólogo en el ámbito educativo, pensar cómo intervenir frente a una problemática. Aprender dinámicas de acción del psicólogo en relación con otras disciplinas. Post-test:* *En la práctica pude conocer un campo profesional del psicólogo que desconocía. Aprendí conceptos psicoeducativos que me permitieron expandir mi mirada acerca de la práctica. Aprendí que las problemáticas en el campo educativo son muchas y que las miradas aun persisten categorizando al alumno por un diagnóstico. Que la escuela necesita crecer y perfeccionar sus modos de intervención más grupales que individuales.*

Sujeto 4. Pre-test: *Espero aprender las dinámicas vinculadas entre alumnos, docentes y no docentes; y las operaciones cognitivas que ponen en juego alumnos y profesores en el proceso enseñanza-aprendizaje Post-test:* *Aprendí sobre la complejidad en las tensiones entre los elementos del triángulo mediacional expandido para abordar un problema. Me sentí inmerso en la dinámica del problema. La demanda de los actores está a flor de piel. En cuanto a los otros participantes en la experiencia, supongo que pudieron ver como yo la complejidad de las intervenciones.*

Conclusiones. La indagación en las dos *comunidades de práctica y aprendizaje* de los colectivos explorados, ha resultado fértil y es promisoria, en relación a la red de intercambios de indagación entre experiencias formativas atravesadas por la diversidad en las escuelas y los desafíos de inclusión, calidad, y sentidos a construir. En ambas hay indicios de *giro contextualista o situacional* entre el inicio y el cierre de la Práctica, en los Modelos Mentales Situacionales (MMS) construidos en torno a diferentes Ejes de Profesionalización Psicoeducativa, tanto en Construcción de Problemas como de Intervenciones. En ambos colectivos, resulta significativa y relevante, en los Post-tests, la utilización de categorías de análisis conceptuales enmarcadas en Enfoques Socio-Histórico-Culturales inspirados en el pensamiento de Vygotsky, y se esboza el diseño de *instrumentalidades* del “aprendizaje por expansión”, tal como se lo ha conceptualizado. Se incrementa, entre el inicio y el cierre de la experiencia, en ambos colectivos, la problematización, la interrogación acerca de la multidimensionalidad y complejidad de los problemas, el perspectivismo y la descentración de una única voz y mirada. Aparece la actividad y la decisión de los equipos sobre tareas y objetivos complejos, y planos diferentes pero articulados, de las direcciones de la intervención. Se incrementa la implicación con distancia y objetivación, del relator con la intervención, el problema y el ejercicio del rol profesional, y aumenta la especificidad del campo psicoeducativo y la apertura interdisciplinaria. En el colectivo de UNLu, se destaca, al cierre de la experiencia, la cuidadosa *artesanía de la historización del problema*, en un entramado reflexivo que articula actores académicos y actores del territorio escolar. Es probable que esa artesanía se pueda desplegar en condiciones más favorables que en las PPS de Psicología, teniendo en cuenta el número de estudiantes en una y otra *comunidad de aprendizaje*, la proporción docente alumno y la extensión del entramado universidad-escuelas. En Psicología Educativa de Facultad de Psicología UNLP, en un cuatrimestre, realizan las PPS casi 500 estudiantes, y en UNLu no exceden los 15 a 20. También es relevante que en Psicología UNLP, la participación en PPS es obligatoria, y en Ciencias de la Educación y su Orientación Psicopedagógica, en UNLu, es una opción elegida por los estudiantes. Pero, en las PPS de PE en UNLP, se destaca la formulación de hipótesis en el Post-test, lo mismo que la consistencia del marco teórico en la fundamentación del uso de herramientas de intervención. Esto parece vincularse – según lo relevado en los relatos - a que son alumnos de una cursada intensiva, como se estableció al principio del texto, que asisten a clases teóricas y prácticas, a Espacios de Supervisión de PPS, y diseñan una Devolución para el Intercambio de Saberes con las Escuelas, aprobando la asignatura y la PPS mediante Promoción sin Examen Final. La masividad, en algunos contextos, y la obligatoriedad u opcionalidad tanto del cursado como de la asistencia a espacios de discusión, coordinación, intercambio, - con el debate que involucra -, son factores a tener en cuenta a la hora de indagar las condiciones para la expansión y el desarrollo de significatividad de los aprendizajes. En ambas co-

munidades de práctica (Rogoff, 1997, Lave y Wenger, 1991), al cierre de la experiencia, los *profesionales en formación* emergen como *sujetos de aprendizaje*, se viven a sí mismos como tales, articulan vivencias y conceptos, vinculan lo que aprenden en un espacio académico con lo que experimentan en el territorio escolar y social extramuros. *Sienten* el aprendizaje como una trama que les permite adentrarse en las mentes de los otros y en ocasiones construir un *contexto mental compartido*. Consideran a la institución como un sistema que tiene que aprender a ser de otro modo, con la contribución de todos, los de adentro y los de afuera, porque es algo que nos compromete a todos. La participación de profesionales en el análisis y solución de problemas complejos, en contextos que los interpelan, es crucial en su aprendizaje. En ese sentido, el *Instrumento de Reflexión*– nueva denominación del Cuestionario de Situación-Problema, originada en la *apropiación* de Agentes Psicoeducativos, en espacios de Formación de Posgrado -, propicia la problematización de la experiencia, su de-construcción para la co-construcción, entre contextos de práctica, descubrimiento y crítica, que el enfoque histórico-cultural postula articulables con el protagonismo de los actores. (Engeström, 1991:256). Sólo una *estructura de inter-agencialidad de comunicación reflexiva* (Engeström, 1997), esbozada en algunos Post-tests, es capaz de revisar interacciones, tensiones, objeto de la actividad y guión, para promover *aprendizaje expansivo y transformaciones de los sistemas de trabajo y educación*, que los conviertan en ambientes dignos de ser habitados y deseables para incluirse en ellos. Esta parte del proceso es costosa, difícil y no se alcanza rápido: requiere modelar patrones de actividad, concebir nuevos objetos y motivos, poner a prueba, consolidar: es la *externalización*, que junto con la *internalización*, completa el ciclo, dejando *marca* en el sistema. Engeström afirmó (2001), que la “externalización” era la tarea pendiente de la Psicología contemporánea. Herederos de una Psicología moderna centrada en la internalización, nos debemos la conceptualización de un sujeto capaz de producir impacto en los contextos, generando cambios e intercambios entre sistemas.

A partir de los trabajos de indagación realizados (Erausquin et al., 2009, 2011) y comprobando el potencial de la *Teoría de la Actividad* en el análisis de problemas e intervenciones en convivencia y violencias en escuelas, ya se había anticipado (Erausquin, 2013) el interés en explorar el *aprendizaje* de Agentes Profesionales – en formación o en ejercicio - *mientras trabajan* en y entre Sistemas de Actividad: *quiénes* son, en su relato, los sujetos del aprendizaje, *qué* aprenden, *cómo* y *por qué*, articulando esas preguntas, como propuso Engeström (2001b)- con los cinco principios de la *Tercera Generación de la Teoría de la Actividad*: 1.- Dos sistemas de actividad en interacción como mínima unidad de análisis; 2.- Multivocalidad y polifonía; 3.- Historicidad; 4.- Las contradicciones en el cambio; 5.- Ciclos de aprendizaje expansivo y transformación. *¿Quiénes son los sujetos del aprendizaje?* En una exploración previa de Agentes Psicoeducativos (AP) (id.2013), se había comprobado que no siempre se perciben a sí

mismos como “sujetos de aprendizaje”. La concepción de aprendizaje internalizada – asociada a la teoría del déficit como “recipientes a llenar” – hace que los AP consideren a veces sólo a niños y adolescentes escolarizados como sujetos de aprendizaje. Para los AP de esta experiencia (2013), al inicio, tanto los docentes como los padres tenían concepciones arraigadas, pero *no aprendían*, con lo cual era escasa o nula la intervención imaginada o prevista sobre sí mismos, sobre colegas, sobre adultos, o sobre el mismo sistema social-societal de actividad, para dejar “marca”, generar novedad. Este hallazgo presenta diferencias muy pronunciadas entre los que no interactúan con otros agentes en su actividad profesional en una institución, y los que sí lo hacen en el seno de *estructuras inter-agenciales de cooperación o de comunicación reflexiva* (Erausquin, 2014). Ello vuelve a comprobarse en esta indagación de los dos colectivos de formación de Agencia Psico-Educativa, UNLu y UNLP. Al participar en equipos de trabajo, que deciden conjuntamente acciones y reconstruyen historias y causas de los problemas, al *cierre de la experiencia*, la *estructura inter-agencial* se torna de *cooperación* y en algunos casos de *comunicación reflexiva*, y es así como los AP en formación se viven a sí mismos como sujetos de aprendizaje. Revisando la *Matriz de Análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo* construida por Engeström (2001b), hallamos que, en la Teoría de la Actividad, el sujeto del aprendizaje y del cambio, el que recupera la memoria social y la potencia en la intervención, con artefactos y dispositivos de un sistema en la interrelación con otros, es un *sujeto colectivo*. La construcción de tramas de interacciones entre actores de un mismo y diferentes sistemas genera un *proceso en red*, que modifica al objeto y al motivo de la actividad, atravesando contradicciones y diferencias como oportunidades para la *apropiación recíproca*. ¿Por qué aprenden los AP mientras trabajan? La teoría del *aprendizaje situado* (Lave & Wenger, 1991, Rogoff, 1997) considera que los sujetos aprenden por su participación en prácticas sociales valoradas por la cultura. Ello parece concebible en los novatos. Y los que se conciben a sí mismos como *expertos*, – y son reconocidos como tales – , ¿gracias a qué, con qué motivación, hacen el esfuerzo – pagan el costo narcisístico – de aprender? Aquí la teoría de los tres cuartos, de Chaiklin y Hedegaard (2010), y el *giro relacional en la experticia* (Edwards, 2010), resultan articulables con los *giros contextualistas* en las concepciones del aprendizaje (Baquero, 2002). En toda *experticia* en un dominio (id., 2010), sostienen los enfoques socio-histórico-culturales contemporáneos, tiene que haber un *cuarto restante*, una genuina sensación de no saber, para buscar en el otro alguna respuesta a lo que permanece como pregunta; una sensación de incompletud que movilice la trama en la construcción de polifonías. ¿Y cómo? Engeström (2001a), en su trabajo, apuntó a *volver activas las contradicciones*, para que no permanezcan enquistadas, escindidos sus polos, sin promover ajuste, cambio, o negociación, convirtiendo el desnudar las contradicciones en un trabajo de re-visibilización y toma de conciencia. En la presente indagación, se incrementó, al cierre de la experiencia de los

dos colectivos, el reconocimiento de una diversidad de perspectivas en juego, la necesidad de atenderlas, negociar acuerdos, consensos, apropiarse de significados y sentidos distintos de los propios. Afirma Engeström (1987), *quienes aprenden tienen que aprender lo que aun no está, lo que entre ellos construirán mientras lo aprenden*. Pero ¿Qué aprenden? A “atar nudos”, o “nodos” (knotworking), para un nuevo patrón de actividad, entramando con otros saberes, creencias y experiencias, y des-atarlos a partir de un germen de cambio en la actividad del sistema desde el inter-sistema. La *historización* de lo que se ha venido haciendo en un sistema es imprescindible para decidir cambiarlo o sostenerlo, *cruzar fronteras* entre sistemas y cruzarlas entre lo viejo y lo nuevo en el objeto de la actividad. ¿Cómo? Problematicando la práctica standardizada, propia y de los otros, revisando, no sólo el objeto, sino el guión, lo prescripto, lo que ordena y da seguridad, lo (in) visible y naturalizado.

Al comparar los dos colectivos explorados, en los resultados de los giros entre Pre-test y Post-test de las narrativas construidas en respuesta a los Cuestionarios, articulamos una conjetura. Llama la atención, no tanto las diferencias, que existen y que fueron señaladas, sino las convergencias o similitudes en los procesos de construcción, apropiación y aprendizaje de los dos colectivos, tratándose de dos universidades diferentes, dos territorios diferentes – aunque de Provincia de Buenos Aires -, y dos disciplinas de base diferentes. Uno de los colectivos es de estudiantes avanzados en Ciencias de la Educación y otro es de estudiantes avanzados en Psicología, carreras diferentes en su tradición, en su epistemología, en su relación con el contexto social y cultural. En el trabajo inter-disciplinario convergen, como si cruzaran al mismo tiempo el mismo puente, en direcciones distintas – hacia lo psico-educativo, pero desde lo educativo unos y desde lo psicológico otros -. Parece que esa convergencia promisoriosa se relaciona con la fuerza que adquieren las condiciones de una época, las demandas sociales, los desafíos éticos de la inclusión, la igualdad de derechos, el cambio, ya que la historización de estos contextos y la necesidad de su transformación, se impone. Y los compromisos de las *comunidades de práctica* conformadas por docentes-tutores-estudiantes de grado, en sus intercambios, cruces de fronteras, con agentes educativos escolares - docentes-estudiantes-directivos-orientadores -, provistas de *cajas de herramientas* – hechas y por hacer - entre las que las categorías y unidades de análisis de los enfoques socio-histórico-culturales se destacan, proveen vitalidad, consistencia y apertura, a los grandes debates sobre la disciplina, la inter-disciplina, la trans-disciplina y la in-disciplina de la de-construcción. Y habilitan oportunidades para nuevos modos de pensar y realizar la educación, la historia, con convergencias prometedoras, tanto en la profundización de indagaciones, como en la construcción de estrategias de intervención necesarias en los escenarios educativos en la región.

ANEXO 3

Matriz de Análisis de construcción de competencias para la intervención profesional del psicólogo/ orientador escolar sobre problemas situados en contexto DIMENSIONES, EJES E INDICADORES DE LA PROFESIONALIZACIÓN PSICOEDUCATIVA

DIMENSION I: SITUACION-PROBLEMA

EJE 1: De lo simple a lo complejo en el recorte del problema

- 1.1.a. No hay problema. b. Hay superposición de problemas con confusión
- 1.2.- Hay un problema simple, unidimensional.
- 1.3- Hay un problema complejo, multidimensional.
- 1.4- Hay un problema complejo con interrelación entre factores o dimensiones.
- 1.5- El problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones.

EJE 2: De la descripción a la explicación del problema

- 2.1- No describe ni explica el problema.
- 2.2a. Describe el problema sin explicarlo. b. Enuncia un esquema abstracto de problema sin describirlo.
- 2.3- Menciona alguna inferencia más allá de los datos.
- 2.4- Da una hipótesis sobre causas, factores o razones.
- 2.5- Da diversas combinaciones de factores en interrelación.

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

- 3.1- Inespecificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo.
- 3.2- Especificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo.
- 3.3- Especificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo en un determinado campo o área de actuación profesional.
- 3.4- Especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un determinado campo de actuación, con apertura a la intervención de otras disciplinas.
- 3.5- Especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un determinado campo de actuación, articulada con la intervención de otras disciplinas.

EJE 4: Historización y mención de antecedentes históricos

- 4.1- Ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema.
- 4.2- Mención de un antecedente del problema.
- 4.3- Mención de diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos.
- 4.4- Diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí.
- 4.5- Diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados c/ jerarquía diferencial

EJE 5: Relaciones de causalidad.

- 5.1- No menciona ninguna relación causa efecto.
- 5.2- Unidireccionalidad en la relación causa efecto.
- 5.3- Multidireccionalidad en la relación de factores causales y efecto/s.
- 5.4- Relaciones causales multidireccionales en cadena.
- 5.5- Relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva.

EJE 6: Del realismo al perspectivismo

- 6.1- No hay análisis del problema.
- 6.2- Da una sola perspectiva del problema, como si fuera la "realidad".
- 6.3- La creencia o la duda de la única perspectiva se basa en un conocimiento científico de la disciplina, más allá del "sentido común".
- 6.4- Se denota perspectivismo en la descentración de una única perspectiva.
- 6.5- Análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver el problema.

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

- 7.1a. El problema está situado en un sujeto individual descontextualizado. b. El problema está situado en el campo social o institucional, sin vincularlo con la subjetividad de los actores.
- 7.2 a. Hay tendencia a la personalización del problema, más allá de factores estructurales. b. Hay tendencia a la "definición social" del problema, más allá de factores que den cuenta de intenciones, deseos o creencias subjetivas.
- 7.3- Se combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades

- 7.4- Se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos.
 7.5- Se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos, con dilemas éticos.

DIMENSION II: INTERVENCION PROFESIONAL DEL PSICOLOGO/ORIENTADOR

EJE 1: Quién/quienes deciden la intervención

- 1.1 a. No se indica quién/es decide la intervención. b. Se indica de manera confusa quién/es decide la intervención.
 1.2 -- La decisión sobre la intervención está situada fuera del agente psicólogo.
 1.3- La decisión sobre la intervención está situada unilateralmente en el agente psicólogo.
 1.4- La decisión sobre la intervención está situada en el agente psicólogo, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes.
 1.5- La decisión sobre la intervención es construída y tomada por el agente psicólogo conjuntamente con otros agentes.

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

- 2.1 - No se indican acciones.
 2.2- Se indica una sola acción.
 2.3 - Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí.
 2.4 - Se indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención.
 2.5 - Se indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención.

EJE 3: Un agente o varios en la intervención

- 3.1 - No da cuenta de agentes en la intervención.
 3.2- Actuación de un solo agente con exclusión del psicólogo.
 3.3- Actuación de un solo agente: el psicólogo profesional.
 3.4- Actuación del profesional psicólogo y de otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención.
 3.5- Actuación del profesional psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención.

EJE 4: Objetivos de la intervención

- 4.1 - No se enuncian objetivos.
 4.2- Se enuncian confusamente objetivos.
 4.3- Las acciones están dirigidas a un objetivo único.
 4.4- Hay diferentes objetivos articulados antes de la intervención.
 4.5- Hay diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención.

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

- 5.1 - No se mencionan sujetos, tramas o dispositivos sobre los que se actúa.
 5.2- Hay acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente.
 5.3- Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo.
 5.4- Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados.
 5.5- Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto.

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

- 6.1 - No se enuncia ni acción indagatoria ni de ayuda a los actores en la resolución de los problemas.
 6.2- Se enuncia acción indagatoria / ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas.
 6.3a. Se enuncia acción indagatoria sin ayuda a los actores para resolver problemas. b. Se enuncia acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin plantear indagación ni antes, durante ni después de la intervención.
 6.4 - Se enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas.
 6.5- Se enuncian 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.

EJE 7: Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional

- 7.1 - No hay pertinencia de la intervención con respecto al problema ni especificidad del rol profesional en la intervención.
 7.2 - La intervención es pertinente con respecto al problema, sin especificidad del rol profesional en la intervención.
 7.3- La intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional del psicólogo.
 7.4- La intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol profesional del psicólogo, con alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo en un determinado campo o área de actuación.
 7.5- La perspectiva profesional específica del psicólogo en la intervención sobre el problema es contrastada y articulada con la de otros agentes profesionales de distintas disciplinas para la gestión de su resolución.

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

- 8.1-- No aparece valoración ni implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente.
 8.2 - Hay valoraciones polarizadas con respecto a la actuación profesional: agentes demonizados, peyorizados, idealizados.

zados, y/o destinatarios victimizados, impotentes, pasivos o dañados.

8.3a. Desimplicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente. b. Sobreimplicación, sobreidentificación o confusión del relator con respecto a la actuación profesional del agente.

8.4 - Implicación del relator con respecto a la actuación profesional del agente, con distancia y objetividad en la apreciación

8.5- Implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación profesional del agente y apertura a posibles alternativas.

DIMENSION III: HERRAMIENTAS

EJE 1: Unicidad o multiplicidad de herramientas

1.1 - No se menciona ninguna herramienta.

1.2- Se menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema.

1.3a. Se mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema. b. Se menciona una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema.

1.4- Se mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema

1.5- Se mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto.

EJE 2: Carácter genérico o específico de las herramientas

2.1 - Se mencionan herramienta/s sin especificidad con relación al rol profesional del psicólogo.

2.2- Se mencionan herramienta/s específicas del rol profesional, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de actuación

2.3- Las herramientas son específicas del rol profesional y se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de actuación.

2.4- Las herramientas se vinculan al rol profesional y al área o campo de actuación, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso.

2.5- Las herramientas, específicas del rol profesional y del área o campo de actuación, son consistentes con el marco teórico, modelos de trabajo y competencias específicas del psicólogo profesional.

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

EJE 1: Resultados y atribución unívoca o múltiple

1.1 No se mencionan resultados ni atribución.

1.2a. Se mencionan resultado/s sin atribución. b. Se menciona atribución sin aclarar cuál es el resultado.

1.3- Se mencionan resultado/s con atribución unívoca del mismo a: a) una competencia o incompetencia del agente, b) una condición del contexto, c) la dimensión interpersonal, d) la dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención.

1.4- Se mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones de las mencionadas.

1.5- Se mencionan resultado/s con atribución múltiple, ponderada y articulada en función del contexto, a diferentes condiciones de producción de resultados.

EJE 2: Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención

2.1- El o los resultado/s no tiene/n consistencia con el problema ni con la intervención.

2.2a. Se menciona/n resultado/s y su atribución no tiene consistencia con el problema ni con la intervención. b. No se menciona atribución, pero el resultado es consistente con el problema y con la intervención.

2.3. a. Se mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención. b. Se mencionan resultado/s pero no atribución, y los resultados son ponderados con sentido de realidad con relación al problema y la intervención.

2.4.- Se mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad.

2.5- Se analizan resultados y atribución, ponderándolos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores en interrelación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- 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.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo, en *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: FCE Argentina.
- Bur, R., Sulle, A., Davio, S. (2017). "Sentido y vivencia en el relato de una experiencia de formación e intervención psicoeducativa", aprobado para presentar y publicar en *Memorias del IX Congreso de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Noviembre 2017. Facultad de Psicología UBA.
- Bustamante Smolka, A. (2010). "Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales, en Elichiry, N. (2010). (comp). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Chaiklin, S. y Hedegaard, M. (2010). "Supporting Child and School: a Development and Practice-Centered Approach for Professional Practice and Research", en Daniels H. Hedegaard and Contributors (eds.). *Vygotsky and Special Needs Education*. Londres: Continuum International Publishing.
- Denegri, A., Michele, J., Centeleghe, E., Roldán, A., Fernández Knudsen, M., Scabuzzo, A. (2017). "Aprendizajes y experiencias en espacios de formación. ¿Cómo piensan los estudiantes de psicología las intervenciones en escenarios educativos?" aprobado presentar y publicar en *Memorias del IX Congreso de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Noviembre 2017. Facultad de Psicología UBA
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. Vol. III. London: Springer. 2010.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Extraído 12 Diciembre, 2007 de <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>.
- Engeström, Y. (1991). "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol. 1, 243-259.
- Engeström, Y., Brown, K., Christopher, L.C. y Gregory, J. (1997). "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work" en Cole, Engeström y Vasquez (comps.). *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- 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 Chaiklin S. y Lave *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Engestrom, Y. (2001b). "Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engestrom, Y. (2007). "Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons from Journeys Toward Coconfiguration" en *Mind, Culture and Activity*, 14 (1-2), 23-39. University of California.
- Erausquin, C., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Villanueva, G. (2009). "La violencia en las aulas desde la perspectiva de agentes psicoeducativos que son parte y toman parte en la experiencia educativa". *IV Congreso Marplatense Psicología*, Facultad Psicología UNMP. ISBN 978-987-544-335-5.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Dome, C., López, A., Confeggi, X., Robles López, N. (2011). Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educativa. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. UBA Facultad de Psicología. 2011 vol.18
- Erausquin, C. (2013). "¿Qué Aprenden los Agentes Psico-Educativos cuando Construyen Problemas e Intervenciones sobre Violencias En Escuelas?" *Anales de Resúmenes y Trabajos Completos del Congreso Interamericano de Psicología SIP* Brasilia. 2013.
- Erausquin, C. (2014). "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". *Revista de Psicología -Segunda Epoca*, [S.l.], v. 13, nov. 2014. ISSN 2422-572X. Disponible en: <http://revistas.unlp.edu.ar/RPSEUNLP/article/view/1116>. Fecha de acceso: 24 mayo 2017.
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., González, D., Larripa, M., Ortega, G., Malti, V., Paglia, G., Salinas, D. (2007). "Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: Diversidad y cambios en los modelos mentales de los "psicólogos en formación" y construcción de competencias profesionales", en *Anuario de Investigaciones*, Vol. XIV . Año 2006. Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin, C., Sulle, A., García Labandal, L. (2016). "La vivencia como unidad de análisis de la conciencia. Sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica". *Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología UBA. *Portal de Publicaciones*. 2017.
- Erausquin, C. y Bur, R. (2017). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural*. Segunda edición, corregida y aumentada. Erausquin C. y Bur R. (comps.). ISBN 978-987-42-4584-7 <https://www.academica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.
- Iglesias, I., Espinel Maderna, M.C., Michele, J., Roldan, L.A., Pouler, C., Miranda, A., Anastasio Villalba, V. (2016). "Giros y "expansión" de aprendizajes en trayectorias de profesionalización psico-educativa. Modelos mentales situacionales antes y después de prácticas profesionales supervisadas". *Memorias VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* Facultad de Psicología UBA. Tomo 1, p.65-68
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Marder, S., Erausquin, C. (2016). "El uso de un instrumento de indagación multidimensional para analizar el aprendizaje expansivo. Reflexión de psicólogos participantes en un proyecto de extensión". (p.276-286). *Memorias de 5as Jornadas de Investigación y 4º Encuentro de Becarios de Investigación de Facultad de Psicología UNLP*. ISBN 978-950-34-1498-9. Facultad de Psicología UNLP 2017.
- Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, J., del Río, P. y Alvarez, A. (1997). (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicada*, Madrid. Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York:Oxford University Press
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.

- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo.1994
- Vygotsky, L. (1934-1993). "Pensamiento y Lenguaje". En *Obras escogidas*. TII Madrid: Visor.1996
- Vygotsky, L. (1934). "The Problem of the Environment", en Valsiner y Van der Veer *The Vygotsky Reader* (338-354). <http://vygotski-traducido.blogspot.com.ar/search/label/Conducta%20%C3%A9tica>
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1991). "La heterogeneidad de voces", en Wertsch J. *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1999). "Propiedades de la acción mediada", en *La mente en acción*. Aique: Argentina

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2017

Fecha de aceptación: 18 de octubre de 2017