

Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, núm. 1, 2015, pp. 211-215.

## **AGENTES PSICO-EDUCATIVOS Y DOCENTES: ¿TIEMPO DE REFLEXIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES?.**

Michele J., Segura Lucieri J. y Erausquin C.

Cita:

Michele J., Segura Lucieri J. y Erausquin C. (2015). *AGENTES PSICO-EDUCATIVOS Y DOCENTES: ¿TIEMPO DE REFLEXIÓN EN CONTEXTOS ESCOLARES?.* *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, (1), 211-215.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/65>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/bb6>



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>.*

## EDUCATIVOS Y DOCENTES: ¿TIEMPO DE REFLEXIÓN EN

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología

### **Resumen:**

El trabajo presentado aquí, pone de manifiesto el escenario de intervenciones psico-educativas de profesionales psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales y profesionales docentes. Desde esta presentación se analizarán, a través de un Instrumento específico de abordaje, las intervenciones en situaciones determinadas, las concepciones que subyacen a la práctica profesional, los modelos de intervención y la reflexión de la práctica que los propios agentes logran realizar.

Desde los datos recogidos mediante administración de Instrumentos de reflexión, se propone analizar y establecer a la luz de las diversas dimensiones constitutivas de dicho instrumento, una manera posible de leer la práctica de los agentes psico-educativos, destacando siempre la práctica situada, el contexto, los atravesamientos simbólicos con los que los profesionales cuentan, y con los que cuenta la Institución escolar.

**Palabras claves:** Agentes psicoeducativos- Práctica profesional- Reflexión- Práctica situada

### **Summary**

The work presented here shows the scene of psycho-educational interventions of professional psychologists, educational psychologists, social workers and educational professionals. From this presentation will be analyzed through a specific instrument approach, interventions in certain situations, the concepts underlying the practice, models of intervention and reflection of practice that the agents are able to perform.

From the data collected by administering instruments of reflection, it is proposed to analyze and establish in light of the various constituent dimensions of the instrument, one possible way to read the practice of psycho-educators, always emphasizing situated practice in context, symbolic traversal with which professionals have and are there in the school.

**Keywords:** psycho-educational agents - professional practice – reflection – practice in context

### ***Introducción***

El presente trabajo, tiene por objetivo, visibilizar la práctica profesional de los agentes psico-educativos y de los docentes, a partir del análisis de una situación-problema que ellos mismos recortan en relación al desarrollo de su práctica de intervención. Este trabajo pretende conformar un *horizonte de referencia* para el análisis de la *profesionalización de psicólogos en formación*, dado que se exploran categorías y unidades de análisis construidas por agentes psico-educativos noveles, en ejercicio profesional. El análisis de las *narrativas* de esta muestra de agentes profesionales trabajando en escenarios educativos, pone de manifiesto desde qué perspectivas teórico-prácticas se realizan abordajes e intervenciones en instituciones educativas de la zona de Gran La Plata. La metodología del estudio encarado abarca el desarrollo de Entrevistas en Profundidad con Psicólogos, Psicopedagogos, Trabajadores Sociales y Profesores, que desempeñan diversos roles en instituciones educativas de niveles primario y secundario, públicas y privadas. En el análisis de los datos, se utilizará la Matriz de Análisis Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa (Erausquin, Basualdo, 2005). Es importante destacar que, desde el momento en que el agente psico-educativo selecciona una situación problema, aporta un material preciado a los fines de esta investigación, dado que tal elección supone una *posición* adoptada en la práctica profesional. Es esa trama la que se indaga ahora, para posteriormente comparar hallazgos, fortalezas, obstáculos y condiciones que generan problemas, obstáculos, desafíos y dilemas de intervención, tanto en los profesionales en formación, como en los profesionales que ya se encuentran

insertos en el campo laboral.

***Estrategias Metodológicas: Instrumentos de Reflexión y Matriz de Análisis de Profesionalización Psico-educativa*** (Erausquin, Basualdo, 2005, 2006).

La investigación involucrada en este trabajo forma parte de una tradición científica – el “giro contextualista” (Pintrich, 1994, Baquero, 2002) - que considera que una unidad de análisis, (Wertsch, 1999; Engeström, 2001; Lave, 1991) es “un producto del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene todas las propiedades básicas del conjunto” (Vygotsky, 1934: 9). La unidad de análisis que delimita esta indagación es: *Modelos Mentales Situacionales que construyen Agentes Educativos*: profesores, psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales, a través de la experiencia de su práctica profesional con problemas e intervenciones en escenarios educativos. Se la ha definido como una unidad sistémica, dialéctica y genética, que articula cuatro dimensiones: a) la situación problema que se enfrenta y analiza, b) la intervención profesional que desarrolla, desde el rol específico, c) las herramientas utilizadas en la intervención, d) los resultados de la intervención y la atribución de causas a los resultados. En cada una de las dimensiones, se despliegan ejes, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones, identificados por la comunidad científica en el *proceso de profesionalización psico-educativa en nuestro contexto socio-histórico* (Erausquin et al., 2013). María José Rodrigo (1999), en su análisis del cambio cognitivo de los modelos mentales situacionales en el desarrollo educativo, distinguió tres dimensiones del cambio cognitivo-actitudinal que el mismo involucra: “de la simplicidad a la complejidad”, “del realismo al perspectivismo” y “de lo implícito a lo explícito”, complejizando el constructo de modelos mentales en el cambio cognitivo, en una nueva versión, a través de su articulación con el *modelo de re-descripción representacional* de Karmiloff-Smith (1994). La delimitación realizada en este estudio se fundamentó en una *re-significación contextualizada de las teorías del cambio conceptual* (Rodrigo, 1993, 1999) aplicadas al ámbito educativo, articulada con los trabajos realizados en el análisis de *sistemas de apropiación y andamiaje de competencias entre expertos y novatos* y versiones contemporáneas de lo que se

denomina *giro relacional en la experticia* (Edwards, 2010). En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco indicadores, que implican diferencias cualitativas de los “modelos mentales situacionales”, ordenadas en dirección a un enriquecimiento y mejora de la profesionalización de los distintos agentes en escenarios educativos. Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una “jerarquía representacional genética” en el sentido fuerte del término (Wertsch, 1991).

Los instrumentos de recolección de datos que fueron utilizados se denominan Instrumentos de Reflexión sobre Situaciones-Problema de la Práctica Profesional. Es necesario señalar que el mismo instrumento ha venido siendo utilizado, durante diez años, con una importante población de psicólogos en formación, graduados y tutores expertos, especialmente los que trabajan en el área educativa, así como, en una versión diferente, a docentes tutores, profesores y maestros de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Ello ha sido a lo largo del recorrido de cuatro Proyectos de Investigación, Acreditados y Subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, para su desarrollo en la Facultad de Psicología, cuya Directora es uno de los autores del presente trabajo, Mag. Prof. Cristina Erausquin – UBACYT 2004-2007, 2008-2010, 2011, 2012-2015, en curso -. Se aplicó a diferentes cohortes de Estudiantes de Psicología en su Formación de Grado, que realizaron la experiencia de las Prácticas Profesionales y de Investigación – en Área Educación, pero también en Área Justicia, Área Clínica, Área Trabajo y Área Comunitaria -, durante el último año del Ciclo Profesional de la Carrera de Licenciatura de la UBA. Se aplicó también a los Tutores Docentes de dichas Prácticas – psicólogos especialistas y especializados en enseñar en dispositivos tutoriales de la profesionalización -, y a Egresados Psicólogos que trabajan en Educación – en áreas de Integración e Inclusión, Violencias en Escuelas, niños con “problemas de conducta”, Alfabetización en Niveles Escolares, Procesos de Integración en Espectro Autista, Análisis y Resolución de Problemas en Escuelas de la Diversidad, Tutorías de Primer Ciclo Universitario -. La versión que trabajó “modelos mentales situacionales de la práctica docente” se aplicó a tres cohortes de Profesores de Psicología en formación – psicólogos -,

a Profesores de Psicología en ejercicio en Instituciones de Nivel Secundario y Terciario, y a docentes de otras disciplinas que trabajan con psicólogos orientadores en las escuelas sobre problemas e intervenciones vinculados a las áreas mencionadas -.

Los ***Instrumentos de Reflexión*** fueron respondidos, en esta ocasión, por tres (3) profesores de nivel secundario de las siguientes asignaturas: Salud y Adolescencia y Matemáticas, y tres (3) agentes psico-educativos que conforman Equipos de Orientación Escolar con funciones de O.E (Orientador Educacional), O.S (Orientador Social) y O.A (Orientador de los Aprendizajes)

***Análisis de Fortalezas y Nudos Críticos en las Cuatro Dimensiones de la Matriz de Análisis de Profesionalización Psico-Socio-Educativa:***

- a) la situación problema que se enfrenta y analiza,
- b) la intervención profesional que se desarrolla, desde el rol específico,
- c) las herramientas utilizadas en la intervención,
- d) los resultados de la intervención y la atribución de causas a los resultados.

***(I) Dimensión I: De lo simple a lo complejo.***

*Análisis de la Situación-Problema. Preguntas de investigación:*

Profesores, Psicólogos y Trabajadores Sociales, trabajando en la misma escuela: ¿recortan problemas simples o complejos? ¿Articulan la complejidad en tramas intersubjetivas y psicosociales, dentro y fuera de la escuela, para analizarlos en contextos de intervención? ¿Configuran “entramados” de causas y problemas entre lo escolar y lo extra-escolar?

Una fortaleza significativa de la producción es que la totalidad de los psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales exploran los problemas en su complejidad, en algunos casos desde una mirada multidimensional, y en otros, logrando abarcar tramas intersubjetivas y psicosociales –entre lo escolar y lo extra-escolar familiar o vital de los jóvenes alumnos -, para analizarlos en contextos de intervención. Por otra parte, en los instrumentos de reflexión de agentes a cargo de la práctica docente, los profesores, no en todos los casos se logran visibilizar problemas atravesados en su complejidad

intersubjetiva y psicosocial.

Profesores, Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores Sociales, trabajando en la misma escuela: ¿analizan problemas subjetivos e intersubjetivos en contexto, articulando componentes singulares y estructurales, dinámica de conflictos, dilemas éticos y entrelazamientos institucionales, o bien sitúan los problemas en individuos descontextualizados o en dispositivos institucionales sin tramas subjetivas?

La totalidad de los agentes encuestados, tanto profesores como agentes psico-educativos, logran desplegar un análisis de los problemas recortados, superando lo meramente descriptivo, localizando lo problemático en tramas intersubjetivas y articulaciones de acontecimientos singulares y regularidades, pero sin poder dar cuenta de *entrelazamientos y articulaciones inter-institucionales genuinas*, lo cual configura un indudable *nudo crítico*. Es interesante observar que si bien se logra especificar el problema en relación a la intervención profesional o docente, ese trabajo queda de algún modo “encapsulado”, no pudiendo incluirse la articulación necesaria con la intervención de otras disciplinas que habilite procesos de co-construcción. En esta misma línea se halla, en los docentes en su totalidad, y en dos de los tres profesionales psico-educativos, la *dificultad para descentrarse de una única perspectiva del problema, denotando una mirada naturalizada y de “pensamiento único” sobre el fenómeno.*

*Análisis de la Intervención. Preguntas de investigación:*

Profesores, Psicólogos, psicopedagogos y Trabajadores Sociales trabajando en la misma escuela: ¿desarrollan actividades complejas, con objetivos múltiples y destinatarios diversos, o acciones simples o des-articuladas, con objetivos y destinatarios únicos?

Los tres agentes psicoeducativos y dos de los agentes profesores dan cuenta de acciones diversas y articuladas. Una *fortaleza de la muestra*.

En lo que refiere a la *complejidad y contextualización de los objetivos*, cinco de los agentes encuestados dan cuenta de *objetivos complejos y multidimensionales* articulados, y sólo un profesor da cuenta de un *objetivo único, escasamente articulado con otras dimensiones*.

En lo que respecta a los “destinatarios de la intervención”, o su dirección, en todos los

casos los profesores *abarcaban diferentes planos o dimensiones en la dirección de la intervención*, pero en general, dichas dimensiones se hallan desarticuladas, y se trata de acciones sobre los sujetos individuales y/o sobre tramas vinculares, o sobre dispositivos institucionales. Sólo uno de los agentes da cuenta de una intervención multidimensional, que abarca planos diversos – los individuos, los vínculos intersubjetivos, el dispositivo institucional – en forma articulada.

Este último Eje de Profesionalización es citado fuertemente como uno de los *nudos críticos* en la formación tradicional de los psicólogos – y también de los docentes - para el trabajo en escenarios educativos. Aun en psicólogos y docentes con perspectivas compatibles con el “giro contextualista” (Pintrich, 1994, Baquero, 2002) en el análisis del problema, cuando relatan la intervención, el destinatario de la misma suele reducirse al alumno o alumna en relación a quien se le demanda intervención. Y la ausencia de *intervenciones indirectas*, capaces de ayudar a los alumnos a través de otros agentes o agencias mediadores y mediados, los docentes, directivos y agentes psico- socio-educativos, es relevante en esta Área de Trabajo Profesional

## **(II) Dimensión De lo implícito a lo explícito.**

*Análisis de la Situación-Problema. Preguntas de Investigación:* Profesores, Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores sociales, trabajando en una misma escuela: ¿describen o explican, mencionan inferencias o construyen hipótesis sobre los problemas?, ¿dan cuenta de una variedad de antecedentes históricos? ¿Atribuyen causas o razones únicas, múltiples, o un encadenamiento de causas de los problemas?

En todos los casos, ni los Profesores ni los Orientadores del E.O.E logran *formular hipótesis explicativas de los problemas* que abordan en contexto de intervención; sino que alcanzan a *mencionar inferencias* en relación a los problemas.

En cuanto a *la historización del problema*, dos de los tres profesores no logran enunciar ningún antecedente y uno menciona un único antecedente del problema. De los tres agentes psico-educativos, solamente uno da cuenta de antecedentes históricos diferentes, pero sin establecer entre ellos ninguna relación significativa que los articule.

En cuanto a la *causalidad*, cinco de los seis instrumentos de reflexión arrojan el



reconocimiento de una *multidireccionalidad en la relación de factores causales y efectos*.

Es importante tener en cuenta el “*nudo crítico*” o desafío que la construcción de hipótesis explicativas de los problemas de intervención ha mostrado en cohortes indagadas previamente de “psicólogos y docentes en formación” y psicólogos y docentes profesionales trabajando en educación (Erausquin et al., 2004, 2005, 2013) -.

### **(III) Dimensión Del realismo al perspectivismo.**

*Análisis de la Situación-Problema. Preguntas de Investigación:* Profesores, Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores Sociales, trabajando en la misma escuela: ¿logran descentrarse del pensamiento único, delimitando y considerando diferentes perspectivas en el análisis del problema?

Un *nudo crítico* que es encontrado en todos los agentes profesores es el reconocimiento de una sola perspectiva del problema, como si se tratara de la “realidad”. Es notable la dificultad a la hora de descentrarse del pensamiento único, del sentido común, o de la “mono-ciencia”, y poder delimitar diferentes perspectivas en el análisis del problema como significativas para afrontar la intervención. En dos de los tres agentes psico-educativos la pregunta que incluye una única perspectiva del problema, se basa en un conocimiento científico de la disciplina.

*Análisis de la Intervención. Pregunta de Investigación:* Profesores, Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores sociales trabajando en la misma escuela: ¿Deciden y actúan solos o conjuntamente con otros actores?

La muestra presenta una *heterogeneidad* en la intervención, que puede ser considerada en términos de *nudo crítico*. Con respecto a las acciones, dos de los tres profesores quedan por fuera a la hora de decidir la intervención; así como dos de los tres agentes psico-educativos sitúan la intervención de manera unilateral en ellos mismos. En ninguno de los casos se logra dar cuenta de decisiones y acciones elaboradas, desarrolladas y evaluadas en conjunto, a través del trabajo en equipo.

Y en cuanto a la *unicidad o multiplicidad de agencias/agentes*, dos de los tres profesores desarrollan acciones ejecutadas por ellos con la participación de otros agentes, pero sin construcción conjunta ni del problema ni de la intervención; mientras que en el caso

restante, la acción está enmarcada en la actuación de un solo agente, el relator. Esto último también se ve reflejado en dos de los tres agentes psico-educativos, mientras que en el caso restante se presenta la actuación de un solo agente con exclusión del psicólogo. Estos datos realizan su aporte a una identificación presente originariamente, en nuestro contexto, en relación al predominio de intervenciones aisladas, individuales, con “alumnos con problemas”, con escaso trabajo en equipo, reactivas, y en temas de salud o desarrollo subjetivo, sin atravesar la trama educativa.

**(IV) Dimensión De la implicación y la objetivación en relación al problema y la intervención.** *Pregunta de Investigación:* Profesores, Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores sociales en la misma escuela: ¿Cómo atraviesan la tensión entre Implicación y Distancia/Objetividad? ¿Hay sobre-implicación o des-implicación? ¿Hay re-contextualización, re-conceptualización, pensamiento crítico, autocrítica y apertura a la construcción de alternativas?

Una importante **fortaleza** emerge de cuatro de los seis instrumentos de reflexión: tres profesores y un agente psico,educativo, denotan una auto-implicación comprometida, sin perder la posibilidad del distanciamiento, sino favoreciendo la objetivación. En contrapartida, en dos agentes psico-educativos no aparece ni implicación ni distancia en la actuación profesional con relación al problema, la situación o los actores.

**(V) Herramientas utilizadas en la intervención.** *Unicidad o variedad y multidimensionalidad de herramientas.* *Pregunta de Investigación:* Profesores, psicopedagogos, Psicólogos y trabajadores sociales de la misma escuela: ¿dan cuenta de la utilización de herramientas variadas, multidimensionales y articuladas?

Hallamos **heterogeneidad** en las respuestas. En cuanto a los profesores en un caso se menciona una sola herramienta vinculada a una sola dimensión del problema, en otro caso se logran visualizar diversas herramientas dirigidas hacia una sola dimensión del problema. Y por último, un docente puede mencionar varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema.

En los agentes psico-educativos, uno no menciona ninguna herramienta, otro menciona

una sola herramienta vinculada a una sola dimensión del problema, y en un solo caso, se mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto.

*Consistencia, pertinencia y especificidad de las herramientas. Pregunta de Investigación:*

Profesores, Psicólogos, Psicopedagogos y Trabajadores Sociales en la misma escuela: ¿dan cuenta de herramientas de intervención utilizadas, que son pertinentes en relación al problema y consistentes y específicas en relación al rol profesional, el campo de actividad y el marco teórico?

Nuevamente encontramos *heterogeneidad* de respuestas en los diferentes agentes encuestados. Los profesores mencionan herramientas sin especificidad con relación al rol profesional, también aparecen herramientas específicas del rol pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de actuación, y finalmente, se observa un caso en que las herramientas se vinculan al rol y al campo de actuación, con referencia de alguna fundamentación teórica. Por otra parte, los agentes psico-educativos, en un solo caso articulan herramientas con competencias específicas requeridas al rol psico-educativo.

**(VI) Resultados de la intervención y atribución.** a) *Atribución múltiple o unívoca al éxito o fracaso de la intervención.* b) *Consistencia, pertinencia de resultados en relación a objetivos de la intervención, sentido de realidad, y ponderación relativa al contexto.*

*Pregunta de Investigación:* Agentes profesores, Psicólogos, psicopedagogos y trabajadores sociales trabajando juntos en la escuela: ¿analizan y evalúan resultados, con atribución a una sola condición o a múltiples condiciones – intervención, contexto, condiciones de los actores involucrados, intersubjetividad –? ¿Las evaluaciones de resultados tienen consistencia en relación al problema y a los objetivos de la intervención, sentido de realidad, ponderación del contexto?

No encontramos datos homogéneos: dos de los tres agentes profesionales analizan resultados con *atribución a al menos a dos condiciones de producción de los mismos.*

Mientras que en lo que refiere a los agentes psico-educativos, se mencionan resultados con *atribución unívoca* a una sola condición de su producción y en sólo un caso se analizan

*resultados con atribución a múltiples condiciones de producción, con especial ponderación relativa al contexto.*

En cuanto a la *consistencia de los resultados*, dos de los tres agentes profesores mencionan resultados y atribución con sentido de realidad en relación a los objetivos y condiciones de la intervención.

En los agentes psico-educativos, hallamos que dos de los tres casos analizan el resultado y su atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención.

### ***A modo de conclusión***

El instrumento de reflexión administrado, requiere de un “*espacio*”, esto es, disponer de unos minutos para repensar su práctica, revisar experiencias, ponerlas en palabras, valorar su trabajo, sentirse o no sentirse parte de un equipo, en fin, el simple hecho de disponerse a responder el cuestionario, ya pone a jugar múltiples variables, ricas para esta *investigación*. Desde esta mínima situación, comenzamos a preguntarnos ¿qué espacio tiene la reflexión de la propia práctica en el ámbito educativo? Si la tiene, ¿es con otros?, ¿se comparte?

Se ha observado que frente a la solicitud realizada a los diferentes profesionales sobre la posibilidad de recortar una situación-problema, en relación a la cual ellos han participado en la intervención, parece invadirlos una inseguridad significativa, y preguntan reiteradas veces al administrador, ¿Cómo? ¿Que yo haya participado? ¿Solo/a? Pareciera que este primer recorte, cuesta, y creemos que esto se debe al poco ejercicio que se realiza de *pensar-se*.

El desarrollo del cuestionario no es sin andamiaje del administrador, y entendemos que estas ansiedades representan el “*encuentro*” con la propia práctica de quien responde, y que, a la luz de algunos resultados, se transforma en una dificultad que aparece claramente reflejada. Desde esa perspectiva, nos pareció valioso habilitar dicho espacio, y poder intercambiar ideas, conceptos, abordajes.

La lectura de los *instrumentos de reflexión* arrojan datos interesantes, que destacaremos en las siguientes líneas generales, a fin de delinear el escenario en el que trabajamos. A

continuación, detallamos manifestaciones, expresiones y constantes cualitativas, presentes en los distintos instrumentos de reflexión:

- Ansiedad manifiesta, acompañada de preguntas redundantes ¿Contesto yo?

¿Hablo de mí? ¿De mi trabajo? Perdón, no entiendo...

- Minimización de las intervenciones en equipo, suele aparecer repetidamente una distinción hipertrofiada de al menos un agente.
- Dificultad para pensar en clave de grupo/equipo.
- Desencuentro con el Ser-profesional.
- Concepción de Fracaso Escolar fragmentada, o bien del lado de los alumnos o bien del lado del docente.
- Familias de los alumnos como totalmente externas a los procesos atravesados por los niños/jóvenes. Imposibilidad de elaborar una red de trabajo, incluyendo a la familia.
- Poca planificación en las tareas.
- Intervenciones reactivas; en consonancia con la dificultad en la planificación, se observa una imposibilidad de plantear abordajes preventivos.
- Dificultad de los profesionales para delimitar un marco teórico, o varios marcos teóricos presentes en su práctica.

Todas estas puntuaciones invitan a un análisis especial, dado que, insistimos, el pensarse en situación no les resulta nada fácil a los profesionales, y despierta en ellos ansiedades frente a lo desconocido, llegando en el mejor de los casos, a sembrar algunas preguntas sobre su quehacer profesional.

Si bien señalamos *fortalezas* destacadas en el tener la capacidad de recortar problemas en su complejidad, plantear objetivos complejos y multidimensionales, así como incorporar distintas perspectivas en el análisis de causalidad y efectos; también comprendemos que en la mayoría de los casos se sostienen en la práctica discursiva, y a la hora de pensar en el accionar, se acarrea enormes dificultades para proponer intervenciones articuladas, trabajo en equipo, con otros, involucrando otras miradas, más allá de la auto-implicación y el compromiso destacado.

Entendemos la reflexión como herramienta de “aprendizaje por expansión” para la

construcción de conocimiento, competencia e identidad profesionales. Trascender el encapsulamiento de las instituciones – escolar y académica -, requiere analizar dificultades y resistencias, abriendo caminos nuevos mediante *implicación dialógica*. Categorías conceptuales del enfoque socio-cultural inspirado en Vygotsky enriquecen el análisis de problemas e intervenciones: “praxis”, “aprendizaje situado”, “experiencia y sentido”, “comunidad de práctica”, “apropiación participativa”, “escenarios”, y “aprendizaje por expansión”. La actividad se transforma creando redes de aprendizaje-trabajo que trascienden los límites institucionales de la escuela y la convierten en herramienta para que alumnos/as jóvenes y docentes adultos desplieguen trayectorias más satisfactorias, flexibles y creativas.

### **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.
- Edwards A. (2010) Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise. Vol. III. London: Springer. 2010
- Engeström, 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 Chaiklin S. y Lave Estudar 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.
- Eraisquin C., - Basualdo M.E., González D., García Coni A. y Ferreiro E. (2005) “Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados en distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en el siglo XXI” 30° Congreso Interamericano de

Psicología. Buenos Aires. Actas CD.

- Erausquin C., Basualdo M.E., González D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". Anuario XIII de Investigaciones Año 2005, ISSN 0329-5885.
- Karmiloff-Smith, A. (1994) Más allá de la modularidad. Madrid: Alianza.1994.
- Lave J. y Wenger E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", Educational Psychology.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo y Monereo (coord.) El aprendizaje estratégico. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Rogoff Barbara (2003) The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press.
- Vygotsky (1986) Pensamiento y lenguaje, Cambridge: MIT Press. 1934
- Wertsch James (1991) Voces de la mente. Madrid: Visor.
- Wertsch James (1999). La mente en acción. Buenos Aires: AIQUE.