

# **Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional.**

Erausquin C., Basualdo M. E., Lerman G.,  
Bollasina V., García Coni A. y Btsh E.

Cita:

Erausquin C., Basualdo M. E., Lerman G., Bollasina V., García Coni A. y Btsh E. (2005). *Categorías de análisis de los modelos mentales que construyen los psicólogos en formación en comunidades de aprendizaje y práctica profesional*. e-ISSN: 1851-1686 - Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, XII, 59-70. Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/786>

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



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>.*



Anuario de Investigaciones

ISSN: 0329-5885

anuario@psi.uba.ar

Universidad de Buenos Aires  
Argentina

Erausquin, Cristina; Basualdo, María Esther; Btsh, Eliane; Lerman, Gabriela; BOLLASINA, Valeria; García Coni, Ana

Categorías de análisis de los "modelos mentales" que construyen los psicólogos en formación en "comunidades de aprendizaje y práctica profesional"

Anuario de Investigaciones, vol. XII, 2005, pp. 59-68

Universidad de Buenos Aires  
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139941005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LOS “MODELOS MENTALES” QUE CONSTRUYEN LOS PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN EN “COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y PRÁCTICA PROFESIONAL”

CATEGORIES TO ANALYSE THE “MENTAL MODELS” THAT THE PSYCHOLOGISTS IN TRAINING BUILD IN “COMMUNITIES OF LEARNING AND PROFESSIONAL PRACTICE”.

*Erausquin, Cristina<sup>1</sup>; Basualdo, María Esther<sup>2</sup>  
Btesh, Eliane<sup>3</sup>; Lerman, Gabriela<sup>4</sup>; Bolasina, Valeria<sup>5</sup>; García Coni, Ana<sup>6</sup>*

---

## RESUMEN

El objetivo es desarrollar las categorías elaboradas para el análisis de los “modelos mentales” que construyen los estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, como psicólogos en formación, para resolver problemas situados en contextos de intervención profesional. Se articulan diferentes ejes, que atraviesan tensiones en cada una de las dimensiones de la unidad de análisis: a) situación problema, b) intervención profesional, c) herramientas utilizadas, d) resultados y atribución de causas. Se compara la información obtenida en un grupo de estudiantes, antes y después de la Práctica Profesional desarrollada en su formación de grado, con la obtenida en otro grupo de estudiantes, antes y después de cursar una materia del Ciclo de Formación Profesional. Se infiere, con relación a giros y modificaciones halladas, un efecto de desestructuración, reorganización y afirmación en los componentes de la unidad de análisis.

**Palabras clave:** modelos mentales, práctica profesional, psicólogos en formación.

## ABSTRACT

The aim is to develop categories to analyse the “mental models” that students of Psychology build, in University of Buenos Aires, as psychologists in training, to solve situated problems in professional intervention settings. We develop different axis, that go through tensions in each one of the dimensions of the “unit of analysis”: a) situated problems, b) professional intervention, c) tools that are used, d) goals that are achieved and causal attribution. We compare the data we have found out, in a sample of students of Psychology, at the beginning and at the end of the Professional Apprenticeship developed in their undergraduate courses, with the data obtained in a sample of students of Psychology, at the beginning and at the end of a course of the Professional Education Cycle. Related with twists and changes that we have found out, we suppose an unconscious effect of disstructuring, reorganization and affirmation in the components of the “unit of analysis”.

**Key words:** mental models, professional practice, psychologists' apprenticeship.

---

<sup>1</sup> Directora de Proyecto UBACYT P061. Profesora Adjunta Regular de Psicología Educacional Cátedra II Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje FLACSO-UAM Buenos Aires. Doctorando Facultad de Psicología UBA

<sup>2</sup> Investigadora Formada Responsable Proyecto UBACYT P061. Profesora de Didáctica y Curriculum en Instituto Formación Docente, Normal 1, Roque Sáenz Peña. Doctora en Ciencias de la Educación Universidad de Salamanca, España.

<sup>3</sup> Investigadora de apoyo Proyecto UBACYT P061. Psicóloga UBA

Ayudante de Trabajos Prácticos Cátedra I Salud Pública - Salud Mental. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

<sup>4</sup> Investigadora de apoyo Proyecto UBACYT P061. Psicóloga UBA Maestrando FLACSO. Ayudante de Trabajos Prácticos Cátedra II Psicología Educacional. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

<sup>5</sup> Investigadora de apoyo Proyecto UBACYT P061. Psicóloga UBA

Ayudante de Trabajos Prácticos Ad Honorem Cátedra II Psicología Educacional. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires

<sup>6</sup> Investigadora de apoyo Proyecto UBACYT P061. Psicóloga UBA

Ayudante de Trabajos Prácticos Ad Honorem Cátedra II Psicología Educacional. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires

## INTRODUCCIÓN.

Este trabajo presenta un estudio vinculado al Proyecto de Investigación "La práctica de estudiantes de Psicología en contextos situacionales problematizados. Su incidencia en la expansión de conocimientos y motivaciones". Enfoca la construcción del rol del psicólogo y su representación en los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires que participan en Prácticas Profesionales. Los trabajos de Erausquin y otros (2000, 2001, 2002) han presentado una visión general de los presupuestos fundamentales en los que se basa la línea de indagación. Su objetivo es analizar los procesos de apropiación y construcción de conocimientos de estudiantes de Psicología, a partir de su participación en comunidades de práctica en ámbitos de trabajo profesional del psicólogo.

**Marco epistémico.** En el enfoque de "las prácticas humanas en interacciones" convergen la psicología, la pedagogía y la sociología críticas, los modelos contextualistas, el construccionismo social y el enfoque histórico-cultural. El marco conceptual se inspira en el pensamiento de Lev Vygotsky, en la línea de la "acción mediada" de Wertsch (1999) y los "sistemas de acción" de Engeström (1991). Articula la experiencia inmediata de la "cognición en la práctica" con la trama de "orden constitutivo" del sistema social. Como plantea Castorina (2002), dicho marco implica un cambio de la concepción epistemológica dominante de la modernidad, que establece la "externalidad" entre causas y efectos y la "escisión" entre mente-cuerpo, conocimiento-emoción, individuo-sociedad. Los afectos, valores, motivos y sentidos presentes en la implicación en la práctica profesional, pueden introducir discontinuidades - no por desestructurantes menos fértiles - en el "cambio conceptual", concebido como "cambio cognitivo" por Newman, Griffin y Cole (1991), o "educativo" y "evolutivo" por Rodrigo (1999). A diferencia de las representaciones duraderas como los esquemas, Rodrigo (1993:119) remite a la hipótesis de trabajo de los *modelos mentales*, que son constructos psicológicos "basados en una parte específica de las creencias sobre el mundo, activados y actualizados por los contenidos de la tarea o situación". Se construyen con los datos que en un momento preciso percibe el individuo y su contenido informativo depende de la intención del sujeto acerca del evento o situación a que se enfrenta (Erausquin y otros, 2003). De manera semejante a las imágenes, los modelos incluyen ciertos grados de estructura analógica y conocimiento episódico, constituyendo estructuras dinámicas y flexibles de carácter operativo y situacional.

## ANTECEDENTES

Indagaciones anteriores (Erausquin y otros, 2004) muestran que los estudiantes de Psicología, al término de las Prácticas Profesionales y de Investigación de la Carrera de grado, han logrado una consideración más realista de los problemas y posibilidades de la intervención profesional. Se observa en sus representaciones mayor articulación de la intervención del psicólogo en el contexto de la situación a la vez que mayor sustentación en los modelos teórico-metodológicos de la disciplina. La acción indagatoria adquiere - en su imaginario - mayor proyección hacia la ayuda a los actores para enriquecer su perspectiva en el análisis y resolución de los problemas. Las preferencias de los estudiantes en su "elección inicial de carrera" y las que sostienen en "el área de ejercicio profesional proyectada", se ponen en juego y resignifican en las Prácticas Profesionales, próximos al egreso de la Facultad (Erausquin y otros, 2002). Los estudiantes de Psicología muestran, al iniciar las Prácticas Profesionales o de Investigación, escasa visión de: a) los problemas que abordan los psicólogos en distintas áreas del quehacer profesional, b) las herramientas y estrategias utilizadas por los profesionales y c) las competencias necesarias para intervenciones efectivas. Predomina el modelo de intervención clínica, dirigida a sujetos individuales, basada en la "escucha" de discursos, con poca expectativa en producir cambios (Erausquin y otros, 2001). El desarrollo de competencias centradas en el autoconocimiento, frecuentemente imaginado como producto del trabajo psicoterapéutico, predomina, como "principal herramienta del trabajo profesional", sobre competencias interpersonales como la empatía. La participación de estudiantes en prácticas socio-institucionales favorece el conocimiento de contextos, situaciones, procedimientos y estrategias. También promueve el pasaje de los "marcos teóricos" como emblemas identificatorios y visiones de mundo totalizantes, a las teorías como "herramientas en uso" para resolver problemas en contextos específicos (Erausquin y otros, 2002).

En las conclusiones presentadas en el X Anuario de Investigaciones (Erausquin y otros, 2002) se señala la tensión entre la emergencia de la diversidad de alternativas de elección profesional y las dudas que los "profesionales en formación" tienen sobre sus competencias para el ejercicio en diferentes áreas. En el egreso de la Carrera, las representaciones de los estudiantes del rol profesional parecen más abiertas a diferentes modalidades de intervención que al inicio, pero se encuentran dificultades en la autoatribución de competencias, la identificación de herramientas y la afirmación de la identidad profesional. Algunos estudiantes de las Prácticas plantean críticas a las modalidades de intervención dominantes. Se destaca en su discurso la referencia a la dimensión ética y al respeto a la singularidad

y diversidad idiosincrásica de los sujetos, pero no logran definir herramientas y estrategias alternativas en sentido propositivo. En las “figuras de psicólogos” que construyen las representaciones de los estudiantes de Psicología, se visualiza una trama, entre la motivación personal y el imaginario social, que favorece u obstaculiza la producción de recorridos, según una serie de complejas combinatorias impredecibles, heterogéneas, conflictivas, dinámicas y de final abierto.

**Características del estudio** El propósito del estudio es identificar las ideas explícitas e implícitas de los estudiantes, antes y después de una Práctica Profesional y de Investigación, acerca de las situaciones problema que convocan a la intervención profesional de un psicólogo, y analizar los modelos mentales que construyen dichos estudiantes a lo largo de la experiencia práctica. La conjetura que ordena la indagación es que dicha Práctica, hoy asignatura obligatoria para todos los estudiantes de Psicología en la Universidad de Buenos Aires, produce giros y modificaciones en el *proceso de profesionalización* de los *psicólogos en formación*. La “unidad de análisis” es definida siguiendo concepciones contextualistas (Wertsch, 1999; Engeström, 2001; Lave, 1991) como “un producto del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene todas las propiedades básicas del conjunto” (Vygotsky, 1934: 9). Se considera “unidad de análisis” del presente estudio a los “modelos mentales que construyen los estudiantes de Psicología, a través de la experiencia de la Práctica Profesional, sobre las situaciones problema que convocan a la intervención de un psicólogo en las distintas áreas de su competencia”.

**Estrategias metodológicas.** El diagnóstico realizado (Erausquin y otros, 2003) permitió caracterizar la “unidad de análisis” y avanzar en la construcción conceptual para la interpretación de la información. En la “unidad de análisis” se distinguen las siguientes “dimensiones”: a. situación problema que describen los estudiantes en el origen de la intervención; b. intervención profesional del psicólogo; c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas o razones a los mismos. (Erausquin, Basualdo, Bolasina, 2004b). Asimismo, en cada una de las dimensiones, se despliegan “ejes”, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones, que se identificaron en el proceso de profesionalización del psicólogo en nuestro contexto. M. J. Rodrigo, en su análisis del cambio evolutivo de las teorías implícitas en el desarrollo educativo, distinguió los “ejes” “de la simplicidad a la complejidad”, “del realismo al perspectivismo” y “de lo implícito a lo explícito” (1999), complejizando el modelo en una nueva versión (Rodrigo, 2001) a través de su articulación con el “modelo de redescritión representacional” de Karmiloff-Smith (1992). La delimitación realizada en este estudio se

fundamenta en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo, 1994, 1997, 1999, Rodrigo y Pozo, 2001) aplicadas al ámbito educativo y se vincula a los trabajos realizados en el análisis de sistemas de apropiación y andamiaje de competencias entre expertos y novatos (Resnick, 1999) 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 de los estudiantes”, ordenadas en dirección a un enriquecimiento y mejora de la profesionalización de psicólogos. Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes para todos los ejes ni están implicados en una “jerarquía representacional genética” en el sentido potente del término (Wertsch, 1991). En este trabajo se especifican y analizan los giros y modificaciones hallados en el grupo testigo entre el pre-test y el post-test, en los indicadores de algunos de los principales “ejes” delimitados para las cuatro “dimensiones de la “unidad de análisis”, así como las similitudes y diferencias entre el grupo testigo y el grupo control.

Es éste un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. La muestra está constituida por un *grupo testigo* de 29 estudiantes de la carrera de Psicología de UBA que cursaron Prácticas Profesionales como materia optativa, en diferentes áreas y ámbitos de actuación del Psicólogo - Clínica, Justicia, Comunitaria, Trabajo e Investigación -; y un *grupo control* de 36 estudiantes que cursaron una materia obligatoria del Ciclo de Formación Profesional y no habían cursado Prácticas Profesionales en la Carrera de Grado. La recolección de datos se realizó a través de una consulta escrita de preguntas abiertas que se aplicó a ambos grupos al inicio y al cierre del 1° semestre de 2003. El instrumento se elaboró en base a : *la descripción y la explicación de una situación problema* que el estudiante hubiera observado o en la que hubiera participado y el desarrollo de los *elementos significativos de la historia* y el *contexto actual* del problema; *la intervención* de un psicólogo profesional en función de su rol; la enunciación de los *objetivos, decisiones, acciones, agentes* y *destinatarios* implicados en la intervención; la enunciación de *las herramientas* utilizadas por el profesional; los *resultados* obtenidos y las *causas atribuidas* a dicho resultado.

## ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

### A) Situación Problema

**Eje - “De la simplicidad a la complejidad de los problemas”.** En una escala de 1 a 5, el indicador (3) “*los estudiantes describen o explican problemas complejos*” es el que presenta mayor concentración de frecuencias del *grupo testigo* (44%, en el Pre-test y el 41%, en el Post-Test). La mención del indicador (4) “*interrelación*



entre factores y dimensiones en problemas complejos", en el Pre-Test, es del 20% y disminuye, en el Post-Test, al 10%. En el indicador (2) "la consideración de problemas simples, unidimensionales" se ubica el 21% de los estudiantes, en el Pre-test y aumenta al 31%, en el Post-Test. Si bien los estudiantes de Psicología, en este nivel de la Carrera, sitúan prioritariamente problemas complejos como objetivo de la intervención del psicólogo profesional, el análisis de dicha complejidad experimenta un giro, entre el inicio y el final de las Prácticas, que no parece ser un avance con relación a la escala construida. Los resultados indican que, en el *grupo testigo*, disminuye la interrelación entre factores y dimensiones y aumenta la consideración de problemas unidimensionales. Eso parece confirmar la idea de que los cambios cognitivos en contexto educativo no son nunca progresivos en un sentido lineal, menos aun en una unidad de tiempo y de trabajo tan breve, como la que configura una Práctica Profesional o de Investigación que se desarrolla en quince semanas.

¿Qué sucede en el *grupo control*? Recordemos que ese grupo de estudiantes no ha cursado Prácticas Profesionales pero sí ha cursado una asignatura de carácter teórico-práctico, en contexto áulico, en el Ciclo de Formación Profesional de la Carrera. La asignatura Psicología Educacional introduce a los "psicólogos en formación" en la conceptualización de objetos de estudio, teorías, problemas y modalidades de intervención de un área de la disciplina que no es visibilizada por los estudiantes en el currículo previo, en nuestro contexto, como ámbito específico valorado del quehacer del psicólogo. En el eje "De la simplicidad a la complejidad", no hay demasiada diferencia entre los dos grupos - testigo y control - ni en concentración de frecuencias ni en evolución de frecuencias de respuestas. El 47% de los estudiantes del *grupo control*, en el Pre-test y el 41%, en el Post-Test, enuncian "problemas complejos" (indicador 3), con un descenso levemente mayor en el grupo control que en el grupo testigo. Se visualiza un aumento del 11% de los estudiantes del grupo control, entre el Pre-test y el Post-Test, en el indicador (2) "problemas simples, unidimensionales", y una disminución del 8%, entre el Pre-test y el Post-Test, en el indicador (4), "interrelación entre factores y dimensiones". Tal como hemos reseñado en anteriores producciones (Erausquin y otros 2003), los estudiantes, cuando responden sobre problemas e intervenciones situadas, al cierre del curso de Psicología Educacional, los eligen del área educativa con mayor frecuencia que al inicio. El efecto desestructurante de los modelos de análisis previamente adquiridos podría relacionarse, en los estudiantes del grupo control, con la novedad que para ellos tiene la implicación en dicha área como psicólogos.

**Eje - "De la descripción a la explicación de los problemas"**, remite a los niveles de "explicitación" y "redescripción representacional" que distinguen Rodrigo

y Pozo (2001), y a los análisis del pensamiento causal desarrollados por Asensio y Carretero (2002). En el *grupo testigo*, la mayor concentración de respuestas (41%), en el Pre-Test, está en el indicador (3) "menciona inferencias más allá de los datos", que desciende significativamente a un 21% en el Post-Test. El indicador (2) "describe los problemas sin explicar" o "enuncia un esquema de problemas sin describir" concentra la mayoría de respuestas (45%), en el Post-Test, reuniendo la mayor cantidad de respuestas en la descripción y significativamente mayor al porcentaje de respuestas (28%) dado en el Pre-Test. En el *grupo control*, la mayor concentración de frecuencia de respuestas se sitúa, tanto en el Pre-test (25%) como en el Post-test (34%), en el indicador (3) "menciona inferencias más allá de los datos", mientras que el indicador (2) "describe la situación sin explicarla" o "enuncia un esquema de problema, sin describirlo" mantiene, en el Pre-test y el Post-Test, la misma frecuencia (12%).

En este eje, más vinculado a la explicitación y elaboración conceptual de los problemas, el efecto de la Práctica parecería ser aun más desestructurante. Es posible que muchos estudiantes necesiten atravesar un momento de descripción sin inferencias. Ello les permitiría situar el problema en un contexto específico y concreto y dar cuenta de cómo se presenta el mismo desde la percepción y la vivencia, poniendo temporariamente entre paréntesis los esquemas explicativos elaborados en su aprendizaje académico.

**Eje - "Historización del problema y mención de antecedentes"**, en el *grupo testigo*, la máxima frecuencia se concentra en el indicador (4) "menciona diversos antecedentes con sentido causal" (31%), en el Pre-Test, y desciende (28%), en el Post-Test. En el Post-Test, el indicador (3) "menciona diversos antecedentes sin interrelacionar" tiene 14% de respuestas, habiendo obtenido el 24%, en el Pre-test.

La mayor concentración de respuestas está en el indicador (1) "no menciona ningún antecedente histórico" (31% en el Post-Test) y el indicador (2) "menciona un solo antecedente" concentra 24% de respuestas, en el Pre-Test, y aumenta a 28%, en el Post-Test. También en el *grupo control* se visualiza un descenso general significativo. La mayor concentración de respuestas (39%) se ubica en el indicador (4), en el Pre-Test, que desciende significativamente (22%), en el Post-Test. En el Post-Test, la mayor concentración de respuestas (36%) se halla en el indicador (3), y el 28% de respuestas de dicho indicador, en el Pre-Test. El indicador (1) llega a 19% de respuestas, al final del cursado de la asignatura teórico-práctica por el grupo control, muy diferente al 31% que presenta, este indicador, al final del desarrollo de la Práctica Profesional del grupo testigo.

El resultado de la distribución de frecuencias en los indicadores de este eje en el *grupo testigo* abre interrogantes sobre cuestiones para seguir investigando.

Parece significativo que un estudiante de Psicología, que en un futuro próximo devendrá psicólogo profesional, no dé cuenta de la "historia" de un problema que convoca a la intervención de un psicólogo. Y ello cuando se le pregunta explícitamente por los antecedentes de una situación que interpela al psicólogo, al cierre de una experiencia en la que participa del aprendizaje de una práctica profesional de la disciplina.

**Eje - "Del realismo al perspectivismo".** Este "eje" de la situación problema remite a la conceptualización de Rodrigo y Pozo (2001) y Rodrigo y Correa (1999), realizadas sobre la base de un análisis del proceso progresivo de descentración en el cambio conceptual, en contexto educativo. En el *grupo testigo*, la mayor concentración de respuestas se encuentra en el indicador (3) "*la creencia o la duda se basa en algún conocimiento científico de la disciplina, más allá del sentido común*" (52%), en el Pre-Test, y desciende (41%), en el Post-Test. Por otra parte, el indicador (2) "*centración en una sola perspectiva del problema como si fuera "real"*", incrementa significativamente su frecuencia entre el Pre-test (14%) y el Post-test (31%), mientras que se produce una disminución significativa en el indicador (4) "*perspectivismo y descentración de una sola perspectiva del problema*", entre el Pre-test (24%) y el Post-test (10%). En el *grupo control*, la mayor concentración de respuestas se halla, también, en el indicador (3), en el Pre-test (39%), con un leve descenso en el Post-test (31%), pero el indicador (4) se mantiene en el Pre-Test y en el Post-Test (33%). El indicador (2) disminuye levemente su frecuencia (Pre-test 25% y Post-test 22%).

El aumento en el indicador (2), en este eje, en el *grupo testigo*, entre el comienzo y el cierre de la experiencia del aprendizaje en la comunidad de práctica profesional, parece relacionarse con una "vuelta al sentido común", tras el primer contacto con la acción del psicólogo, en clave situacional. El proceso parece tender a un extrañamiento o separación del conocimiento científico asimilado en el currículo previo, al confrontarse con la complejidad de cuestiones que la situación-problema concreta presenta al cabo de la práctica. El estudiante construye tal vez un conocimiento episódico, proveniente de experiencias y adquisiciones del "conocimiento cotidiano", desarticulándolo en un primer momento del conocimiento científico insuficientemente asimilado o del que se ha apropiado en un contexto "escolarizado", que tal vez no provea claves para la comprensión situacional.

**Eje - "Del individuo a la trama interpersonal",** se refiere al cambio de unidad de análisis en el enfoque de los problemas que el proceso de profesionalización convoca para la intervención de los "psicólogos en formación". En el *grupo testigo*, la mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (2) "*tendencia a la personalización del problema sin tramas relacionales o a la definición social del problema, sin intenciones o*

*metas subjetivas*", tanto en el Pre-test (31%) como en el Post-test (38%). El indicador (3) "*combinación de factores subjetivos idiosincrásicos, personales, con factores estructurales, de regularidades*" disminuye su frecuencia de respuestas entre el Pre-test (28%) y el Post-test (21%), y lo mismo ocurre con el indicador (4) "*combinación de factores subjetivos personales con conflictos intra e interpersonales*", que desciende levemente entre el Pre-test (28%) y el Post-test (24%). En el *grupo control*, la concentración de respuestas es similar. En el Pre-Test, la mayoría de estudiantes (44%) se ubica en el indicador (4) y este porcentaje desciende a 22%, en el Post-Test. La mayor concentración (36%) en el Post-test está ubicada en el indicador (3), mientras que este indicador obtiene 28% de respuestas, en el Pre-Test, El indicador (2) aumenta la frecuencia entre el Pre-test (19%) y el Post-test (28%), pero no es tan significativa la concentración como en el grupo testigo.

La mayor concentración de respuestas al cierre de la experiencia de la Práctica Profesional, vinculadas con la "personalización de problemas", parece tener relación con el predominio del modelo clínico de intervención en la representación de estudiantes de Psicología, ya destacado por diferentes investigaciones en nuestro contexto (Scaglia y otros, 2001, Erausquin y otros 2001). Por otra parte, algunas respuestas sitúan los problemas en el plano opuesto, definiéndolos "desde el campo social, sin vinculación con la subjetividad personal", tendencia asociada, en el imaginario de los estudiantes de Psicología, al modelo social-comunitario o de la salud pública. Adquiere una menor concentración la consideración de factores estructurales a la vez que personales, de regularidad y singularidad al mismo tiempo. Y resulta significativa la relativamente baja frecuencia de aparición de la categoría de "conflicto" intrapersonal e interpersonal o intra e inter-sistémico y del "dilema ético" en el enfoque de la situación problema para su análisis y resolución, en el grupo testigo, al cierre de la práctica profesional.

## **B) Intervención profesional, sobre el problema.**

De acuerdo con la conceptualización emanada de los análisis de la "acción mediada" y de las "cogniciones distribuidas", aplicada a las intervenciones profesionales en el área de los equipos de salud por Engeström y Cole (2001), y los modelos de la "epistemología de la práctica" y la "reflexión desde, en y sobre la acción profesional" (Schön, 1998), se considera,

**Eje - "De la decisión sobre la intervención".** En este eje, se produce un significativo giro entre el Pre-test y el Post-test del *grupo testigo* que cursó la Práctica Profesional. El indicador (3) "*decisión situada en el agente psicólogo profesional únicamente*" mantiene la frecuencia de 31% respuestas, entre el Pre-test y el Post-Test, siendo el indicador de mayor frecuencia. El indicador (4) "*decide el agente psicólogo, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes*" aumenta la frecuencia de

respuestas, entre el Pre-test (24%) y el Post-test (28%). El indicador (2) "*decisión situada fuera del agente psicólogo*" disminuye la frecuencia de respuestas, entre el Pre-test (24%) y el Post-test (14%). En este caso, sí hay una significativa diferencia entre el grupo testigo y el grupo control. En el *grupo control*, la mayoría de las respuestas se concentra en el indicador (2) "*decisión situada fuera del agente psicólogo*", tanto en el Pre-test (58%) como, con un ligero descenso (50%), en el Post-Test. Se visualiza muy baja y ligeramente ascendente la frecuencia del indicador (3) (Pre-test 14% y Post-test 17%). Asimismo, es muy baja y ligeramente descendente la frecuencia del indicador (4) (Pre-test 19% y Post-test 17%).

Los resultados en este eje son significativos, porque un supuesto de la investigación era que todos los estudiantes de Psicología situarían la decisión de la intervención en el agente psicólogo profesional, y que una parte situaría la decisión en el psicólogo, atendiendo a la opinión de otros agentes o actores. Resulta importante la cantidad de estudiantes, tanto en el grupo control como en el pre-test del grupo testigo, que no sitúa la "decisión de la intervención" en el psicólogo, aunque el agente que ejecuta, y a quien en general se evalúa con relación al resultado de la acción, sea el psicólogo profesional. Confunden muy frecuentemente "demanda" con "decisión", y muchas veces quien consulta, o quien orienta o regula a quien consulta, el directivo de una institución, el juez que solicita la intervención, es "quien decide". Esto se modifica significativamente al cierre de la Práctica Profesional y de un modo diferente que en el grupo control, en el cual sigue predominando la "decisión fuera del agente psicólogo" al cierre del curso.

**Eje - "De la simplicidad a la complejidad de las acciones".** En el *grupo testigo*, la mayor concentración de las respuestas (45%) se ubica en el indicador (4) "*acciones complejas multidimensionales*", en el Pre-test, pero esa frecuencia disminuye considerablemente (21%), en el Post-test. En el Post-test, el indicador (2) "*se describe, y/o se explica, una sola acción*", se presenta con mayor frecuencia (48%) de respuestas que en el Pre-test que concentraba 21% de las respuestas. El indicador (3) "*acciones puntuales en la intervención*" concentra el mismo porcentaje de respuestas en el Pre-test y en el Post-test (31%). En el *grupo control*, la mayor concentración (36%) de las respuestas se ubica en el indicador (4), en el Pre-test, lo mismo que en el grupo testigo, y desciende al 28% en el Post-test. El indicador (3), en el Post-test, ubica 36% de respuestas, y en el Pre-test había concentrado 33%. El indicador (2) se mantiene estable (Pre-test 19% y Post-test 19%).

En este caso, en el *grupo testigo*, la Práctica Profesional desarrollada en quince semanas, parece generar la focalización en una sola acción, la que el estudiante de Psicología ha podido percibir y vivenciar, dándole un sentido unívoco y probablemente simple, pero cercano a lo experimentado, y por lo tanto, de valor para él.

**Eje - "Un agente o varios en la actividad profesional",** indaga la posibilidad y pertinencia de la acción - no ya la decisión - en el contexto comprensivo de la "acción mediada", entendida como "acción interpersonal" y como "acción instrumental" en el enfoque socio-histórico-cultural. En el *grupo testigo*, el indicador (3) "*actuación profesional del agente psicólogo únicamente*", obtiene la máxima concentración (62%) de respuestas, en el Pre-test, aunque aumenta ligeramente (66%), en el Post-test. El indicador (4) "*actuación profesional del psicólogo y otros agentes*", disminuye ligeramente la frecuencia entre el Pre-test (28%) y el Post-test (21%). En el *grupo control*, por otra parte, los indicadores (3 y 4), en el Pre-test, se distribuyen igualmente la máxima frecuencia (47%), mientras que en el Post-Test, la máxima frecuencia (53%) la concentra el indicador (3), le sigue el indicador (4) con 33%.

Resulta consistente con el predominio del modelo clínico de intervención profesional en la Carrera de Psicología que el indicador "un solo agente" sea el predominante. En el imaginario de los estudiantes de Psicología, la intervención profesional se sitúa como ejercida por el psicólogo profesional autónomamente y con cierta soledad, cuando no aparece un cierto antagonismo con la opinión médica, y en especial con el psiquiatra profesional. Esa podría ser la razón de que no se incrementen las respuestas sobre "actuación del psicólogo y otros agentes" o "actuación del psicólogo en construcción conjunta con otros agentes".

**Eje - "Objetivos de la intervención profesional".** En el *grupo testigo*, el más alto porcentaje se concentra en el indicador (3) "*acciones dirigidas a un objetivo único*", que se incrementa entre el Pre-test (59%) y el Post-test (69%). Disminuye el porcentaje de respuestas del indicador (4) "*multiplicidad de objetivos articulados antes de la intervención*", entre el Pre-test (28%) y el Post-test (14%), y aumenta la frecuencia de respuestas del indicador (2) "*enuncia confusamente objetivos de la intervención*", entre el Pre-test (3%) y el Post-test (14%). Por otra parte, en el *grupo control*, también la máxima concentración de frecuencias se ubica en el indicador (3), y se incrementa entre el Pre-test (67%) y el Post-test (72%); la frecuencia del indicador (4) disminuye significativamente entre el Pre-test (17%) y el Post-test (8%); así como se mantiene la frecuencia del indicador (2) (Pre-test y Post-test 14%).

En este eje, parece delinear mejor, al cierre de la Práctica Profesional, un solo "objetivo" de la intervención profesional del psicólogo, si bien en el grupo control también parece el "objetivo único" incrementarse entre el comienzo y el final del cursado de la asignatura. Los estudiantes del grupo testigo pueden, en su mayoría, después de la Práctica, centrarse en "el" objetivo de la intervención, es decir, simplificarla focalizando en un solo propósito, lo que les permite articular mejor problema, herramienta y resultado. Esto parece más difícil de hacer atendiendo a la heterogeneidad y complejidad de las



metas y sentidos de la actividad profesional multidimensional.

**Eje - “Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de sus problemas”.** En la intervención profesional del psicólogo, este “eje” muestra una diferencia significativa entre el grupo testigo y el grupo control, en el giro producido entre el Pre-test y el Post-Test. En el *grupo testigo*, la mayor concentración de respuestas (38%), en el Pre-test, se sitúa en el indicador (3) “se enuncia acción indagatoria sin ayuda a los actores para resolver problemas o se enuncia acción de ayuda para resolver problemas sin indagación”, y la frecuencia se incrementa (52%), en el Post-test. Hay además una disminución del indicador (4) “articulación entre indagación y ayuda para resolver problemas, con sucesión en el tiempo de ambas perspectivas”, (Pre-test 31% y Post-test 10%). Se visualiza un leve aumento de frecuencia, entre Pre-test (24%) y Post-test (31%), del indicador (2) “se enuncia acción indagatoria y de ayuda para resolver problemas, sin diferenciación entre ambas perspectivas”. En el *grupo control*, el indicador (3), si bien con máxima concentración de respuestas, es mayor en el Pre-test (50%) que en el Post-test (44%). El indicador (4) manifiesta un descenso entre el Pre-test (25%) y el Post-test (11%), a la vez que el indicador (2) revela un incremento de frecuencia de respuestas entre el Pre-test (25%) y el Post-test (33%) apareciendo el indicador (1), “no se enuncia acción indagatoria ni de ayuda para resolver problemas”, en el Post-Test (11%), que no había aparecido en el Pre-Test.

Los resultados de este eje, en el grupo de estudiantes de las Prácticas Profesionales y en la materia del dispositivo pedagógico del currículo tradicional, parecen indicar que, en la Carrera de Psicología, predomina la tendencia al planteamiento teórico de los problemas, sin referencia al “para qué” ni el “cómo” la teoría se convierte en herramienta útil para ayudar a resolver problemas (Erausquin y otros, 2000). No parecen los “profesionales en formación” alcanzar, ni antes ni después de la Práctica Profesional, ni antes ni después de la materia, a contextualizar los conceptos, hipótesis y teorías, en una actividad de indagación y reconstrucción de las condiciones de producción del problema, a la vez que en una actividad de ayuda a los actores para la resolución de los mismos. La dimensión de “ayuda” es la que, en sentido estricto, está implicada en el significado del término “intervención”, ya que una tarea sólo indagatoria se inscribe en la acepción de “análisis” o “evaluación”.

**Eje - “Valoración y distancia/ implicación con el actor y la intervención por parte del relator”.** En este “eje” se manifiestan progresos en el *grupo testigo* (estudiantes de la Práctica Profesional). La máxima frecuencia de respuestas (62%) se concentra en el indicador (4) “implicación del relator con el actor y su intervención, con distancia y objetividad en la apreciación”, en el Pre-test y el Post-test (41%), manteniéndose la frecuencia del

indicador (2) “valoración polarizada en la intervención: agentes o destinatarios idealizados, victimizados o impotentes, peyorizados”, en Pre-test y Post-test (14%) y aumentando considerablemente el indicador (3) “desimplicación y distancia del relator con relación al actor y la intervención o confusión y sobreidentificación del relator con el actor y la intervención”, entre Pre-test (14%) y Post-test (41%). En el *grupo control*, el indicador (4), con máxima frecuencia en el Pre-test (50%) revela una significativa disminución en el Post-test (28%), pasando a ser el (3) el indicador de mayor frecuencia, (Pre-test 25% y Post-test 44%). El indicador (2) manifiesta un ligero incremento entre el Pre-test (11%) y el Post-test (19%). Al cierre de la Práctica Profesional es menor la cantidad de estudiantes de Psicología que rehuyen implicarse e identificarse con la actividad profesional del psicólogo, manteniendo distancia y objetividad al mismo tiempo, si se compara con el grupo control. Al cierre de la Práctica, de todos modos, se visualiza en los estudiantes un significativo aumento de la des-implicación o sobre-implicación y confusión con la intervención profesional del psicólogo, como si el compromiso que demanda dicha práctica los confundiera o reenviara a una puesta de distancia externalista, que “mire de afuera” la intervención.

### C) Herramientas.

En el *eje “unicidad o multiplicidad de herramientas”*, en el *grupo testigo*, predomina el indicador (3) “varias herramientas referidas a una dimensión del problema” o “una herramienta referida a varias dimensiones”, que se mantiene en el Pre-test y en el Post-test con la misma frecuencia (38%). El indicador (2) “menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema”, disminuye levemente entre el Pre-test (31%) y en el Post-test (24%). Asimismo, disminuye la frecuencia del indicador (4) “varias herramientas referidas a diferentes dimensiones del problema” entre el Pre-test (21%) y el Post-test (14%). En el *eje “el carácter genérico o específico de la herramienta”*, predomina el indicador (3) “las herramientas se vinculan al rol profesional y al área de actuación profesional”, que aumenta la frecuencia de respuestas, entre el Pre-test (41%) y el Post-test (48%). La frecuencia del indicador (4) “con alguna fundamentación teórica de su uso” aumenta levemente entre el Pre-test (3%) y el Post-test (7%), y disminuye la frecuencia del indicador (2) “menciona herramientas específicas del rol pero no del campo de actuación” (Pre-test 21% y Post-test 3%). Por otra parte, aumenta considerablemente la frecuencia del indicador (1) “menciona herramientas sin especificidad con relación a la profesión”, (Pre-Test, 31% y Post-Test, 41%). No hay diferencias significativas con el *grupo control*.

En esta dimensión, los datos analizados indican que los estudiantes de Psicología, al final del recorrido por las Prácticas, no dan cuenta de conocimientos sobre procedimientos, técnicas, metodologías, que tengan

alguna standardización, o que hayan sido consensuadas por la comunidad científica como válidas y/o efectivas con relación a los objetivos planteados para la práctica profesional. O se menciona una sola herramienta referida a diferentes dimensiones, o se mencionan varias herramientas referidas a una sola dimensión, pero no hay un espectro diversificado que se despliegue al cierre de la Práctica Profesional. De todos modos, se denota un incremento de la especificidad de la herramienta con relación al rol profesional y a los modelos de intervención propios de cierta área de actuación profesional en una parte de la muestra, aunque también hay un aumento de los que mencionan herramientas sin especificidad alguna. Las respuestas "la palabra" o "la escucha" predominan, como también "marco teórico", "conocimientos del área", "la formación", "el análisis del profesional", "la supervisión".

#### D) Resultados y Atribución.

En el *eje* - "**resultados con atribución unívoca o múltiple**", en el *grupo testigo* predomina el indicador (3) "*se menciona resultado con atribución unívoca a una competencia del agente o una condición del contexto*", aunque disminuye su frecuencia entre Pre-test (62%) y Post-test (48%). Sí aumenta considerablemente el indicador (2) "*menciona resultado sin atribución*", entre el Pre-test (21%) y el Post-test (28%), y disminuye asimismo, el indicador (4) "*menciona resultado con atribución múltiple*", entre el Pre-test (14%) y el Post-test (7%). En cuanto al *eje* - "**consistencia del resultado y la atribución con el problema y la intervención**", las frecuencias máximas son muy semejantes entre el indicador (2) "*la atribución del resultado no tiene consistencia con el problema ni la intervención*" (31%), y el (3) "*la atribución del resultado tiene consistencia con el problema y con la intervención*" (37%), en el Post-test. Mientras que en el Pre-test, la frecuencia del indicador (3) era más alta, de 62%, y en el (2) de 14%. No hay diferencias significativas con el *grupo control*.

#### A MODO DE CONCLUSIÓN. UNA APERTURA DE LÍNEAS DE DISCUSIÓN Y DE INDAGACIÓN.

La investigación realizada, en el marco del Proyecto mencionado, en el año 2003, contempló la construcción de procedimientos de trabajo para la recolección de datos, como el "Cuestionario sobre Situaciones-Problema de Intervención Profesional del Psicólogo", así como también para el análisis y procesamiento de los datos recogidos. La construcción de las "categorías" implicó la delimitación de una unidad de análisis compleja, diferenciada en cuatro dimensiones. Luego se delimitó un conjunto de "ejes" que atraviesan, como en el presente trabajo, los diferentes movimientos posibles de cada una de las dimensiones. Atraviesan las tensiones que, como

plantean Engestrom y Cole (2001), constituyen el meollo de la circulación de fuerzas entre contradicciones, que hacen posible el cambio instituyente, pero también el estancamiento y la reproducción de lo instituido. Hemos analizado el movimiento que se produce, en un pequeño segmento del dispositivo de formación académico-profesional del psicólogo: el recorrido de los estudiantes de Psicología por las Prácticas Profesionales y de Investigación, hoy asignatura obligatoria del currículo de grado en UBA. En lo que respecta a la **situación problema**, tanto en el eje "de la simplicidad a la complejidad" como en el eje "de la descripción a la explicación", como en el "del realismo al perspectivismo", lo que pareciera un retroceso puede ser producto de una desestructuración cognitiva que la participación en la práctica profesional genuina en contexto, genera como efecto en los profesionales en formación. Pareciera más sencillo analizar problemas complejos, interrelacionando sus factores y dimensiones, desde las teorías, y antes de insertarse en la práctica, cuando el aprendizaje académico consiste fundamentalmente en asimilación de conocimientos teóricos. Después de la práctica, se visualiza un movimiento hacia la consideración de un solo aspecto del problema, aunque lo simplifique. También se visualiza en los estudiantes, al cierre de la Práctica, una tendencia a describir más que explicar los problemas y una vuelta al sentido común en la perspectiva, alejándose del conocimiento científico el modelo explicativo de los problemas en juego en la intervención. Tal vez ése sea el proceso del que esos estudiantes hayan podido apropiarse, o que hayan podido construir, a través de la práctica misma: ver un solo aspecto, pero verlo en un contexto de intervención concreta. ¿Constituye eso una involución? Sería lineal y simplificador nuestro análisis si arribara prematuramente a esa conclusión: los cambios cognitivos que implican reorganizaciones no son puntuales, ni progresivos en un sentido lineal, ni unidireccionales, ya que implican avances y retrocesos. Las desestructuraciones y los movimientos hacia atrás pueden ser fecundos desde otra perspectiva, puntos de apoyo de transformaciones significativas posteriores. Ello sólo podrá determinarse en un seguimiento del proceso de profesionalización, que observe y analice los cambios en unidades de tiempo mayores y ante diferentes situaciones. En el eje "historización del problema", son significativos los resultados en el grupo de estudiantes, en cuanto a la escasa mención de antecedentes históricos al cierre de la Práctica Profesional, siendo Psicología una disciplina a la cual le es inherente el proceso de historización de sujetos individuales y colectivos. Una clave interpretativa sobre el dato la aporta el contacto que el equipo de investigación ha tenido con Tutores de la Práctica Profesional y de Investigación en el currículo de grado. Los entrevistados afirmaron que su esfuerzo se concentró en evitar lo anecdótico de los antecedentes, en el análisis de una situación problema, para contribuir

al proceso de conceptualización que permitiera aprehender - en corto tiempo - la estructura psicopatológica, la regularidad, a la vez que el contexto actual, situacional, a fin de interpretar las recomendaciones o decisiones que necesita tomar un psicólogo profesional. ¿Se estará oponiendo estructura y regularidad a historia del acontecimiento y singularidad, en la trasmisión del conocimiento? ¿Estarán necesitando disociar estructura e historia, eligiendo una u otra, los estudiantes, en su apropiación cognoscitiva de problemas de intervención de los psicólogos? La respuesta debe postergarse y suspenderse, ya que requiere una profundización de líneas de indagación convergentes. Lo mismo ocurre con el aumento significativo de respuestas que "personalizan el problema", disociándolo de una trama relacional intersubjetiva o psicosocial, o - en menor medida - lo sitúan exclusivamente en la "dimensión social", sin referencia alguna a las intenciones individuales o cuestiones subjetivas. En cuanto a la **intervención profesional**, al principio de la Práctica Profesional, en el imaginario de los estudiantes, aparece el psicólogo como un agente que "recibe órdenes o demandas", que configuran y estructuran completamente su decisión. Ello parecería atribuir un carácter pasivo a la participación voluntaria y consciente del psicólogo profesional en las decisiones. Es significativo que en este "eje" se visualice un cambio significativo entre el antes y el después de la práctica profesional. El estudiante de Psicología concibe, después del recorrido y atravesamiento de la Práctica, que el profesional psicólogo decide la intervención, y diferencia entonces más nítidamente decisión de demanda. En cuanto a la "simplicidad o complejidad de las acciones", "la unidad o multiplicidad de acciones" y "de objetivos", Lev Vygotsky afirmaba (1988) que el "conocimiento científico" y el "conocimiento cotidiano" debían alimentarse mutuamente, en una línea ascendente, que enriqueciera al cotidiano con la abstracción, la generalización, la aplicación y la transferencia a diferentes contextos del conocimiento científico, pero también en una línea descendente, que enriqueciera al científico con relación al cotidiano, brindándole a aquél la riqueza vivencial de éste, su anclaje en la experiencia genuina de la vida, su posibilidad de superar el formalismo vacío de la abstracción descontextualizada. Ello, a nuestro entender, hace posible pensar movimientos hacia la "simplicidad", o el "sentido común", como anclajes necesarios para avanzar en la transformación progresiva y reorganizativa de los conocimientos, que implica su apropiación en el marco de una disciplina científica y una práctica profesional. Al cierre de las Prácticas, los estudiantes parecen centrarse en el aspecto central de la "intervención" como "ayuda", concibiendo que el conocimiento teórico tiene "utilidad" y "sentido", con relación a la ayuda efectiva y concreta a los actores de una situación para analizar y resolver los problemas que los atraviesan y por los que consultan. De todos modos,

predomina la dificultad para la articulación diferenciada entre ambas operaciones, la indagación y la ayuda, ya que suele aparecer el sesgo a favor de una u otra, o la indiferenciación, que no es sinónimo de articulación. En general, se incrementa en el imaginario de los estudiantes, la aparición de "un solo agente", "un solo objetivo", pero con un cierto avance en la "implicación" con la práctica profesional del psicólogo, entre el comienzo y el cierre de la Práctica Profesional, si bien aun no se articula distancia y objetividad con compromiso y exposición en la situación. La dimensión **herramientas** presenta aun cierto desdibujamiento en la producción de los estudiantes de Psicología, en la enunciación de sus contenidos, después de la Práctica Profesional, especialmente en lo que respecta a su diversidad y variedad de dimensiones del problema a las que se aplica, y parcialmente con relación a la especificidad de los instrumentos. Herramientas, en el sentido de "instrumentos de mediación" (Wertsch, 1999, Vygotsky, 1988) y "artefactos culturales" (Cole, 1999), implican algo decisivo en la concepción socio-cultural-histórica de la acción mediada. El instrumento media efectivamente entre los sujetos y sus acciones, y aun entre el sujeto y sus propias intenciones. Utilizando instrumentos, los agentes posibilitan y restringen sus acciones, lo perciban o no, tomen o no conciencia del sentido que cargan sus instrumentos. Las palabras con que los estudiantes de Psicología nombran las "herramientas" utilizadas en la actividad profesional cubren un espectro restringido, aunque con gran uniformidad en la valoración emblemática - como "escucha" -. Pero no parecen compartir códigos de enunciación consensuados por la comunidad científico-profesional de otros países para los instrumentos en Psicología, ni puede constatarse, dada la amplitud e imprecisión de los términos, que sean componentes dotados de especificidad y consenso en la comunidad profesional local. La dimensión **resultados y su atribución** parece requerir una proximidad mayor de los estudiantes de Psicología, no sólo con la intervención profesional, sino con procesos de intervención, prolongados en el tiempo, en los que se evalúen resultados con relación a los objetivos propuestos. No pareciera posible transitar esos procesos en un recorrido de quince semanas, como el que implica la Práctica Profesional. Por otra parte, en nuestro contexto socio-institucional, no parece predominar la "cultura" de la evaluación sistemática y ponderada de la actividad profesional, el análisis de resultados con relación a los objetivos planteados y el discernimiento y análisis de los factores, causas o razones que determinan el éxito o el fracaso de las intervenciones.

La indagación a desarrollar en el marco del Proyecto UBACYT 2004/2007 ampliará la perspectiva, con relación a: a) establecer cuáles son las diferencias entre las distintas Áreas en las que los estudiantes de Psicología desarrollan la Práctica Profesional; b) delimitar los



modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados de los Tutores y Coordinadores Docentes de las Prácticas Profesionales; y c) desarrollar un seguimiento longitudinal de corto plazo sobre la evolución de los modelos mentales de los estudiantes considerados "profesionales en formación", cuando se gradúan y comienzan a trabajar como profesionales.

En materia de reflexiones con relación a las Prácticas Profesionales en Psicología, parece necesario instalar la pregunta sobre el proceso de "profesionalización": ¿cuándo debe comenzar, al interior de los planes curriculares y de la formación académica de grado y posgrado? ¿Por qué la profesionalización es "tardía", extra-académica, y se supone que es espontánea y automáticamente desplegada por todos y cada uno de los egresados una vez que se gradúan? Si el proceso es complejo y no puramente "endógeno"; si no es transferible a cualquier área de actuación profesional el conocimiento teórico asimilado como "competencia" estratégica adquirida, - y esta indagación parece confirmar en principio dicha hipótesis, para el tema-problema específico -, se hace necesario contemplar, en la formación académica, hitos y desarrollos, parámetros y criterios para la "profesionalización temprana" (Labarrere Sarduy y otros, 2003). Si el "desarrollo de competencias profesionales" en la formación del psicólogo es éticamente relevante, e implica una reorganización de conocimientos e instrumentos de mediación diversos, sería conveniente revisar desde el principio hasta el final, como responsabilidad de la institución universitaria, el diseño y la planificación estratégica para lograrlo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Asensio, M. y Carretero, M. (2000). "Tarea de Causalidad" y "Tarea de Razonamiento Analógico". Madrid: UAM.
- Baquero, R. (1997). "Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educativa", en *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*.
- Castorina, A. (2002). "El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo cognoscitivo", *Revista Psykhé*, Vol. 11, Nº 1.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cole M. y Engestrom Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Engeström, I. (1991). "Nonscolae sed vitae discimus. Toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, -Vol I, 243-259.
- Erausquin, C. Bassedas, A. (1998). "Lugar de la práctica en la formación profesional del psicólogo: una mirada psicoeducativa", Publicación de Cátedra II de Psicología Educativa. Facultad de Psicología UBA. Buenos Aires.
- Erausquin, C., Btsh, E., Caramés, D., Cánaves M.V., Codaro V., Di Biasi S., Lerman G. (2001). "Comunidades de práctica como contextos para el aprendizaje de la Psicología". Reunión Nacional Asociación Argentina Ciencias Comportamiento - afiliada a IUPYS -.
- Erausquin, C.; Basualdo, Ma. Esther, Btsh, E.; Lerman, G.; Bollasina, V., (2002). "La Psicología como profesión y como carrera: la mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones". *X Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), Revista de la Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin, C.; Basualdo, Ma. Esther; Btsh, E.; Lerman, G.; Bollasina, V. (2003). "Psicólogos en formación y construcción de modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación". *XI Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), Revista de la Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin, C.; Basualdo, Ma. Esther; Btsh, E.; Lerman, G. (2004a). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educacional en distintos contextos de aprendizaje", *Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología, sociedad y cultura*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Tomo I (ISSN: 1667-6750).
- Erausquin, C.; Basualdo, Ma. Esther; Bollasina, V. (2004b). "Modelos mentales de estudiantes de psicología sobre problemas situados de intervención profesional", *XI Jornadas de Investigación "Psicología, Sociedad y Cultura"*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 29 y 30 de Julio.
- Gil Pérez, D. (2000). "Propuestas alternativas para la introducción de los conceptos científicos: del aprendizaje como cambio conceptual al aprendizaje como investigación". Organización de Estados Iberoamericanos (OEA) Informe.
- Johnson-Laird, P.(1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui L., & Vargas Alfaro, A. (2003). La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo. En J. Villegas et al.(comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago: Universidad Central de Chile
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Rodrigo, Ma. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor
- Rodrigo, M. J. (1994). "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo, (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid. Síntesis.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo" en I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Rodrigo y Pozo (2001) "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual" *Infancia y aprendizaje* 24 (1), p.407-423.
- Scaglia H., Lodieu M.T. y otros (2001) "Representación profesional del psicólogo en ingresantes a la Carrera de Psicología". *Anuario VIII de Investigaciones* Facultad de Psicología. UBA.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Buenos Aires.
- Vygotsky Lev (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo.
- Vygotsky Lev (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid. Visor.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.