

FLACSO (Argentina) – Universidad Autónoma de Madrid

Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje

**La construcción del conocimiento profesional en
Psicología: demandas sociales y formación universitaria**
*Curriculum y cognición: Perspectivas en la formación del
Psicólogo de cara a los nuevos requerimientos académicos,
profesionales y socio culturales.*

Tesista: Andrea Julia Garau

Directora: Mgter. Cristina Erausquin

Diciembre de 2010

INDICE GENERAL

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 La construcción de conocimiento en el nivel universitario: el conocimiento profesional.

1-1 INTRODUCCIÓN. Fundamentación de la elección del tópico objeto de tratamiento

1-2 Aportes de la Psicología Cognitiva para el estudio de la construcción y transformación del conocimiento

1-2-1 El Aprendizaje como mecanismo adaptativo de carácter general y el aprendizaje como adquisición de conocimiento.

1-2-2 La adquisición de conocimiento como forma de aprendizaje específicamente humana: aprendizaje por asociación y aprendizaje constructivo.

1-2-3 La explicitación de las representaciones en la adquisición de conocimiento.

1-2-4 La naturaleza cognitiva del conocimiento: el sistema explícito de representaciones sobre representaciones, su génesis y su adquisición. . La conciencia en la construcción de conocimiento.

1-2-5 La adquisición de conocimiento en dominios específicos: módulos, pericia o teorías.

1-2-6 La representación del conocimiento en forma de teorías implícitas y modelos mentales.

1-2-7 Procesos de transformación del conocimiento: Cambio conceptual. Cambio cognitivo - Cambio educativo. La relevancia de la metacognición.

1-2-7-1 El Cambio conceptual

1-2-7-2 La mediación cultural en la adquisición de conocimiento y en el cambio cognitivo

1- 3 Aportes Socio culturales para el estudio del aprendizaje en situaciones contextuales de interacción.

1-3-1 Introducción: Nociones fundantes para la comprensión del desarrollo psicológico y su relación con las prácticas educativas.

1-3- 2 Cultura y acción mediada. La construcción de conocimiento al interior de los sistemas de interacción. Cambio cognitivo como cambio en el pensamiento y el conocimiento en el marco de una interacción dialéctica.

1- 3- 3 Los sistemas de actividad

1-3-4 El conocimiento construido socialmente. Esfuerzos colaborativos en entornos culturales: La comunidad de prácticas.

1-4 El conocimiento profesional

1-4-1 Introducción: Universidad, Profesión y Sociedad en el escenario actual

1-4-2 El conocimiento profesional, su especificidad; vinculaciones y diferencias con el conocimiento cotidiano y con el conocimiento científico o disciplinar.

1-4-2-1 Conocimiento cotidiano o no formal y el conocimiento escolar y científico. Esquemas y modelos mentales: hacia la consideración de representaciones en su contexto de uso.

1-4-2-2 Conocimiento académico y conocimiento profesional. Particularidades del conocimiento profesional.

1-4-3 Transformaciones en el conocimiento y práctica reflexiva en la formación profesional al interior de una comunidad de prácticas.

1-4-4 La noción de competencias profesionales. Alcances y límites del enfoque por competencias.

CAPÍTULO 2 La Psicología como campo disciplinar y profesional. La formación en psicología en coordenadas socio contextuales actuales

2-1 Introducción

2-1 Perspectiva histórica del desarrollo de la Psicología como disciplina

2-2 Perspectiva histórica del desarrollo de la Psicología como profesión

2-2-1 La Psicología en su tridimensionalidad profesional-tecnológica-científica

2-2-2 La constitución de la Psicología como institución universitaria en Argentina. La legitimación profesional.

2-3 El impacto de la globalización sobre los procesos de formación del Psicólogo

2-4 La Psicología en Argentina en el contexto actual; procesos de autoevaluación y estándares de acreditación

2-5 Retos actuales en la formación en Psicología. Tensión entre orientaciones y modelos de intervención profesional. Perfiles, competencias y demandas sociales. Expectativas sobre el aporte de la disciplina y la profesión sobre la calidad de vida poblacional

SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 - DISEÑO DEL TRABAJO EMPÍRICO

3 – 1 - Planteo del problema

3 – 2 - Diseño del modelo

3 – 3 - Objetivos del estudio

3 – 4 - Hipótesis

3 – 5- Instrumentos

3 – 5 – 1 Guía de entrevista semiestructurada

3 – 5 – 2 Guía de análisis de planes de estudio

3 - 6 - Trabajo de campo

CAPÍTULO 4 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

4 - 1 Unidad de análisis

4 - 2 Muestra

4- 2- 1 Descripción

4-2-1-1 Perfil de los informantes

4-2-1-2 Planes de estudio

4 - 3 Análisis realizados

CAPÍTULO 5 - ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5-1- Relevamiento de demandas sociales respecto del desempeño del psicólogo en cuatro áreas de actuación: educacional, salud, organizacional y jurídica, a través de entrevistas a informantes clave

5-1-1 ÁREA EDUCACIONAL

5-1- 2 AREA CLÍNICA /SALUD

5-1- 3 AREA ORGANIZACIONAL/ LABORAL

5 -1- 4 AREA JURÍDICA

5-2 Análisis de indicadores curriculares en planes de estudio de carreras universitarias

5-2-1 Introducción

5-2-2 Análisis de indicadores curriculares

CAPÍTULO 6 DISCUSIÓN DE RESULTADOS y CONCLUSIÓN

6-1 Introducción: El conocimiento profesional y los sistemas de formación e intervención

6-2 Discusiones a partir del análisis de *las actuaciones del psicólogo en contextos profesionales y de las propuestas curriculares universitarias*, como componentes ambos de los sistemas de actividad contemplados en la unidad de análisis

6-2-1 Convergencias y divergencias respecto de la actuación del psicólogo en los distintos campos: fortalezas y aspectos críticos. Tensiones y vacancias de cara a los sistemas de formación

6-3 Triángulo mediacional expandido para la representación de las tensiones entre dos sistemas de actividad

6-4 Reflexiones finales. Líneas para el debate e indagación futura

7- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8- ANEXOS

Anexo I. Guión de entrevista a Informantes clave

Anexo II. Sistema de categorías para el análisis de contenido de las entrevistas.

RESUMEN

Estudiar el proceso de formación profesional conlleva la consideración del contexto socio cultural en el que se desarrolla, su multidimensionalidad y sus aristas problematizantes, así como el impacto que estos requerimientos ejercen sobre los programas formativos que imparte la Universidad. La Psicología constituye un campo disciplinar y profesional que detenta especificidades conforme su desarrollo histórico y su particular proceso de consolidación en el país. El relevamiento de demandas sociales sobre la actuación profesional del psicólogo, en base al análisis de expectativas poblacionales sobre el perfil, permite analizar algunas particularidades que presenta la intervención del psicólogo en los campos clínico, educacional, organizacional y jurídico. Se exploran relaciones posibles entre las dimensiones nodales de las competencias requeridas para satisfacer las demandas sociales en los distintos campos y las propuestas curriculares que se ofrecen en tres universidades nacionales a través de un conjunto de indicadores curriculares que se consideran clave por su impacto sobre la formación. Se entiende de interés en el marco del presente estudio situar la formación *académico- profesional en la universidad* y la *actuación profesional en los distintos contextos* conformando una unidad de análisis compleja al interior de sistemas de actividad.

1- LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL NIVEL UNIVERSITARIO: El conocimiento profesional.

1-1- INTRODUCCIÓN. Fundamentación de la elección del tópico objeto de tratamiento

Estudiar el proceso de formación profesional conlleva la necesaria consideración del contexto socio cultural en el que se desarrolla, sus múltiples dimensiones problematizantes y el impacto que éstas ejercen sobre los programas formativos de la Universidad. El curriculum universitario en tanto construcción histórica y social no queda al margen de las vicisitudes de un escenario complejo que interpela a la universidad en sus funciones tradicionales, entendidas como la producción de conocimiento y la formación profesional a través de la transmisión de saberes especializados.

Si se dimensiona el propósito del tramo de formación superior en términos del desarrollo de un perfil profesional, se entiende que al graduado del nivel se le demandarán “conocimientos en acción”, amplios, flexibles y viabilizados a través de habilidades de pensamiento de nivel superior (Resnik, 1996). Se espera en consecuencia no sólo una adaptación activa al medio, sino en particular que sea capaz de acceder a la resolución eficaz y creativa de las problemáticas propias del campo profesional que se le planteen, conforme a conocimientos y habilidades en un marco de actualización y rigurosidad científica. El sistema universitario atraviesa, con distinto grado de avance en Europa y en América, un proceso de autoevaluación y transformación sustantivo.

Las propuestas curriculares deben dar respuesta a una formación académico profesional conforme las necesidades de un entorno complejo y en constante cambio, al tiempo que se propende a la incorporación del alumno al código cultural propio de un campo de conocimiento conforme a estándares de calidad académica.

En este escenario resulta de interés focalizar la indagación en la formación universitaria en el campo de la Psicología en Argentina, analizando las perspectivas en la construcción de conocimiento profesional del Psicólogo de cara a las exigencias socio contextuales actuales.

Respecto del campo de la Psicología, Robert Roe (2003) establece que existen escasos trabajos dedicados al estudio de la formación profesional del psicólogo y a la naturaleza del contenido curricular demandado para su formación. Relativamente pocas publicaciones se han dedicado al contenido de la profesión psicológica (Peterson *et al*, 1992; BPS, 1995; Pryzwansky and Wendt ,1999 y Hartley y Branthwaite, 2000).

Labarrere Sarduy y otros (2003) destacan cuatro áreas de problemas presentes en la formación de los psicólogos en la región: a) Los psicólogos en formación construyen una imagen fragmentaria de la profesión, la cual no les permite orientarse en su recorrido curricular; b) La vida en las instituciones formativas continúa separada - y demorada - con respecto al movimiento de la profesión en los distintos espacios de la actividad del psicólogo; c) La participación de los estudiantes en actividades de carácter profesional es deficiente; d) Las actividades específicas de formación, al interior de cátedras y materias, no se conectan eficientemente con el rol del psicólogo. Estos autores conciben a la profesionalización en términos de núcleo del proceso formativo_ en el que se ven comprometidos los psicólogos y los otros profesionales _ el cual conjuga el desarrollo de las competencias para el ejercicio de una praxis determinada, con conocimientos de diferente tipo, así como conciencia de su empleo oportuno y apropiado, con la autonomía, responsabilidad y el compromiso para desarrollar las tareas propias de la profesión en un período o momento histórico determinado.

Perrenoud (1994) afirma que la universidad en su misión ligada a la formación profesional, no debe abandonar el lenguaje de los saberes sino que debe integrarlo al lenguaje más general de las competencias. Destaca que es necesario abandonar la concepción ligada a que el saber es por sí mismo un medio de acción y que sólo alcanza con conocer saberes procedimentales para poder realizar acciones competentes. Enfatiza que es necesario dinamizar otro tipo de habilidades y

estrategias cognitivas en orden a sistematizar y afianzar saberes prácticos propios del desempeño profesional, en contextos experienciales.

En nuestro país la Res 343/09 define claramente los alcances del título en términos de las actividades profesionales reservadas a los títulos de licenciado en psicología y psicólogo. Las mismas definen actividades profesionales específicas, que expresan saberes complejos ligados a desempeños contextualizados en la resolución de situaciones y problemas propios del campo de intervención. Surgen interrogantes cuando se discuten los dispositivos formativos que se entienden necesarios para favorecer la construcción de ese saber calificado. Paralelamente tampoco existen acuerdos cuando se requiere definir un conjunto de competencias constitutivas de un perfil de graduación que oriente la formación.

La indagación de las demandas sociales sobre el título constituye un punto de interés, en ese sentido, y favorece la ponderación del grado de ajuste que se advierte entre las competencias del graduado y las expectativas de la comunidad.

Alonso M., en uno de sus estudios realizado en 1997, establecía que la cantidad de psicólogos argentinos se estimaba en unos 40.000. Esto implicaba una relación de 825 habitantes por cada psicólogo, ó 120 psicólogos cada 100.000 habitantes (Alonso, 1997a). Alonso, en el año 2008 a partir de los últimos datos producto de su relevamiento afirma que al 31-12-2007 se contaba con 66.217 egresados y 63.391 alumnos en universidades públicas y privadas estudiando Psicología.

Algunos países desarrollados evidencian altos índices de desocupación en la población de graduados en Psicología con índices que fluctúan entre aproximadamente 24 y 45 psicólogos cada cien mil habitantes (Robiner, 1991).

Alonso en sus estudios detallaba que en la ciudad de Buenos Aires existían 500 psicólogos cada cien mil habitantes, - probablemente la proporción más elevada en el mundo -, mientras que se estimaba que unos 27000 psicólogos, cerca del 85%, se encontraban trabajando en el área clínica, en la que predomina la actividad psicoterapéutica, en especial de enfoque psicodinámico, conviviendo con: sistémicos.

Castro Solano (2004) destaca las exigencias crecientes de un mercado laboral complejo que demanda contar con personal altamente entrenado (Gottfredson, 1997; Zalaquett & Turner, 1997), y señala que esto adquiere particular relevancia en el campo de la Psicología ya que la alta presión del ámbito laboral lleva a que se desarrollen nuevas actuaciones e intervenciones profesionales en diversas áreas, siendo necesarias una formación y una especialización específicas del psicólogo en cada área de intervención (Santolaya Ochando, 2003 citado en Castro Solano, 2004). En el mismo trabajo, refiere que en el campo de la Psicología argentina, la oferta de psicólogos resulta excesiva, tal como lo han documentado estudios previos sobre el tema (Alonso & Eagly, 1999; Courel & Talak, 2001). Paralelamente menciona que en los Estados Unidos existe una creciente preocupación por el aumento de la tasa de desempleo de graduados en psicología (Pion, Kohout & Wicherski, 2000).

Distintos autores recomiendan contar con datos actualizados sobre la fuerza de trabajo necesaria para el quehacer profesional (APA 1997; Frank & Johnstone, 1996; Pederson et al., 1997; Pion & Lipsey, 1984; Robiner, 1991). Esto incluye determinar cuáles son los puestos más necesarios según las necesidades de la comunidad, su remuneración, sus condiciones de contratación y cuáles son las trayectorias profesionales de aquellos jóvenes egresados que buscan empleo y finalmente se ocupan.

Hasenfeld (1992) insistió en el análisis de las necesidades de recursos humanos capaces de satisfacer las demandas del entramado social. Brown (1996) ha señalado la falta de estudios empíricos respecto al tema de las necesidades profesionales y su relación con el entrenamiento y selección de recursos humanos capacitados. El relevamiento de las necesidades de la comunidad, requisito en instancias preliminares de diseño curricular, en orden a determinar la esfera de alcances de algún campo profesional, no resulta preponderante en Argentina (Castro Solano, 2004). El autor cita a Van Cott y Huey (1992) quien ha realizado una encuesta en instituciones educativas con el fin de examinar la relación entre el nivel educativo alcanzado por profesionales de la Psicología, el entrenamiento recibido y las necesidades de diversos empleadores, y en base a los datos empíricos

obtenidos, recomienda definir la demanda laboral examinando las tareas que la comunidad requiere de los recursos humanos especializados. Es necesario determinar las habilidades y competencias, requeridas para poder evaluar el grado en que las instituciones educativas proveen este tipo de formación.

Informes de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI) han resaltado la imagen del psicólogo como un profesional con destrezas y competencias genéricas, primando la formación académica relacionada con la psicología clínica, en desmedro de otras orientaciones y especialidades. Los planes de estudio de la carrera en términos generales tienen como carencia básica la desconexión entre teoría y práctica profesional.

Courel & Talak (2001) afirman que las carreras de Psicología en el país se han desarrollado aisladas de los organismos y lugares donde se practica la psicología como profesión, con insuficiente entrenamiento en procedimientos de intervención profesional en los campos de trabajo. Este distanciamiento entre dispositivos de formación y el campo de los problemas socio profesionales perjudica el perfil desarrollado. Paralelamente es clara la exigencia social respecto de una mayor eficacia de los nuevos titulados en el campo laboral, a través de conocimientos más aplicables a situaciones contextualizadas; en definitiva se pretende asegurar la ocupación de calidad para los titulados, además de un desempeño profesional óptimo (Ajello, 2002).

Erausquin (2006) expresa que la profesionalización demanda el ejercicio de la libertad y de la responsabilidad sobre los desempeños realizados, así como la capacidad para evaluar y enriquecer el saber, en función de la experiencia y las problemáticas a las que se enfrenta, en el marco de una metódica práctica reflexiva dinamizadora de los cambios necesarios. Destaca que los saberes profesionales no sólo poseen componentes declarativos y procedimentales, explícitos e implícitos, sino que incluyen verdaderos "habitus", en términos de aquellos esquemas de pensamiento y decisión, generalmente inconscientes, que se manifiestan en la puesta en práctica de saberes en situaciones complejas (Bourdieu, 1990). Lamentablemente en las universidades la trasmisión de las herramientas para auto-evaluar y transformar dichos "esquemas" hasta ahora ha sido ignorada.

La universidad es una institución con una larga tradición y ha de realizar un importante esfuerzo para abandonar los presupuestos, y metodologías propios de la enseñanza tradicional para adecuarse a nuevas formas de enseñar y evaluar de acuerdo con las actuales exigencias sociales y formativas. Poner en diálogo los sistemas de formación e intervención se entiende de interés en el marco de estas puntuaciones.

1-2 Aportes de la Psicología Cognitiva para el estudio de la construcción y transformación del conocimiento.

1-2-1 El Aprendizaje como mecanismo adaptativo de carácter general y el aprendizaje como adquisición de conocimiento.

El Aprendizaje constituye junto con la programación genética uno de los mecanismos adaptativos con alto valor para la supervivencia de las especies (Baddeley, 1990 citado en Pozo, 2003). Mientras que la configuración filogenética provee paquetes especializados de respuestas ante estímulos determinados, poco flexibles y relativamente independientes de la experiencia, el aprendizaje permite la modificación o moldeamiento de formas de conducta ante demandas cambiantes del ambiente.

La especie humana en particular, evidencia un alto potencial de aprendizaje, en su aspecto central irremplazable por sistemas mecánicos constituyendo una de las capacidades básicas del acervo humano (Pozo, 2003). Desde una perspectiva general e introductoria el aprendizaje puede definirse como una función biológica desarrollada en los seres vivos de cierta complejidad que implica producir cambios en el organismo para responder a los cambios ambientales relevantes, conservando esos cambios internos para futuras interacciones con el ambiente, lo que exige disponer de diferentes sistemas de memoria o representación de complejidad creciente (Pozo, 2001).

Organismo y ambiente se configuran mutuamente, resultando el ambiente no sólo de la configuración física de los estímulos sino de la organización cognitiva que el propio organismo impone. En este sentido resulta de interés considerar el aporte de

Tooby y De Vore, 1987 (citado en Pozo, 2003) según el cual los ambientes, pueden entenderse como “nichos cognitivos” contruidos por los propios organismos ante las presiones selectivas del ambiente. Los ambientes humanos- en tanto culturales- presentan una enorme variabilidad y complejidad en comparación con otras especies, lo que exige nuevas formas de aprendizaje, las cuales, a su vez constituyen en sí mismas una de las vías esenciales para el acceso a los nuevos conocimientos (Pozo, 2003).

La adquisición de conocimiento como rasgo propio del sistema cognitivo humano, establece la diferencia respecto de otros organismos que aprenden. A su vez, la comunicación a través de un lenguaje simbólico, el acceso conciente a los propios pensamientos y representaciones, la capacidad de acumular conocimiento adquirido, así como la de garantizar su transmisión generacional estarían estrechamente ligados a la capacidad humana de conocer. El proceso de hominización anudado a la construcción evolutiva de nuevas funciones cognitivas, y en especial a la función de conocer o representar explícitamente las propias representaciones cognitivas, sólo se completa mediante el acceso culturalmente mediado a nuevos sistemas de representación y conocimiento. La continua evolución cultural conlleva a su vez nuevas formas de conocer, y en definitiva nuevas funciones cognitivas (Pozo, 2003).

Si bien, comprender el carácter específico de los procesos de adquisición de conocimiento implica atender a los complejos procesos específicamente humanos, es necesario, a la vez considerar la necesaria apoyatura de éstos en formas más elementales de aprendizaje compartidas con otras especies. Si bien, algunos enfoques niegan la existencia de mecanismos generales de aprendizaje, postulando la existencia de módulos de aprendizaje especializados, en general puede admitirse que ciertos procesos comunes, muy antiguos en la filogénesis, permiten a los organismos la detección de regularidades en el ambiente, y la selección de las conductas más adecuadas en función de sus variaciones. Estas formas básicas de aprendizaje asociativo, pueden considerarse fenómenos de carácter general (Papini, 2002, citado en Pozo, 2003), y no difieren en lo esencial de los propios del *homo discens* (Roitblat y Von Fersen, 1992, citado en Pozo, 2003). Por ejemplo el funcionamiento de ciertas emociones básicas. Sin embargo resulta necesario establecer las particularidades que definen el aprendizaje específicamente humano

en tanto dirigido a la adquisición de conocimiento, y diferenciable en relación a otros mecanismos de carácter general compartido con el resto de las especies.

1-2-2 La adquisición de conocimiento como forma de aprendizaje específicamente humana: aprendizaje por asociación y aprendizaje constructivo

Distintos intentos abocados a dar cuenta de las diferencias profundas entre los dos tipos de aprendizaje _ los generales compartidos filogenéticamente y los específicamente humanos vinculados a la adquisición de conocimiento_ han presentado sus limitaciones. La distinción entre aprendizaje conductual y cognitivo no resultaría adecuada para diferenciar los distintos sistemas de aprendizaje ya que tanto aquellos elementales compartidos, como los específicos, son sistemas de aprendizaje cognitivo, aunque basados en diferentes procesos, de distinta naturaleza computacional y representacional (Pozo, 2003).

Una de las propuestas relevantes que ha intentado explicar estas diferencias ha sido la que distingue procesos de aprendizaje asociativo (basados en cálculos estadísticos de probabilidad de ocurrencia de sucesos) y procesos de aprendizaje constructivo (centrados en la interpretación y en la elaboración, en gran medida conciente de los propios conocimientos). El aprendizaje constructivo lejos de reflejar isomórficamente los estímulos ambientales, posibilita la construcción de la propia representación del mundo, habilitando nuevas formas de conocer el mundo y nuevas formas de organización cognitiva a través de la generación de significados. Pozo (2003) afirma que, tanto las concepciones partidarias del aprendizaje asociativo como las centradas en el aprendizaje constructivo evidencian amplio sustento teórico y empírico.

El autor sostiene que las teorías asociacionistas no sólo han permitido esclarecer procesos ligados al condicionamiento y a la detección de contingencias (Baker, Murphy y Mehta, 2001; Pearce y Button, 2001), también han generado conocimiento en lo atinente a la adquisición de categorías y conceptos naturales (Margolis, 1998), en el campo de la adquisición de conocimiento procedimental (Anderson y Lebiere, 1998; Anderson y Schunn, 2000), en el del aprendizaje implícito de reglas y

procedimientos (Stadler y Frensch, 1998), así como respecto del conocimiento experto en dominios específicos (Anderson, 2000). El enfoque constructivista ha desarrollado amplia investigación sobre la adquisición de conocimiento específico de dominio (Glaser, 2001; Voss, Wiley y Carretero, 1995; Wellman y Gelman, 1997), ya sea en el dominio científico (por ej., Carretero, 1996; Pozo y Gomez Crespo, 1998), como en el social (Carretero, 1995; Carretero, Pozo y Asensio, 1989; Carretero y Voss, 1994 ;Voss y Carretero, 1998), matemático (Nunes y Bryant, 1997), en el estudio del conocimiento experto (Chi, Glaser y Farr, 1998; Ericsson, 1996), así como en la instrucción para la adquisición de conocimiento (Carretero , 1993; Carretero y cols., 1991; Carver y Klahr, 2001; Claxton, 1999; Reigeluth, 1999).

Sin embargo las tendencias reduccionistas que aparecen en cada uno de los enfoques citados, al no reconocer los aportes del otro modelo, incrementan la polisemia o ambigüedad que conlleva el concepto de aprendizaje constructivo (Carretero y Limón, 1997; Pozo, 1996; citado en Pozo, 2003). En esa línea, podría afirmarse que, si bien es posible rechazar la vigencia absoluta del principio de correspondencia e isomorfismo en todo tipo de aprendizaje, esto no legitima afirmar que todos los procesos psicológicos de adquisición de conocimiento conllevan necesariamente la interpretación y elaboración de significados característica del aprendizaje constructivo. Evidentemente la noción de construcción aloja procesos bien diferentes, resultando algunos de ellos compatibles con algunos aportes racionalistas innatistas (por ejemplo la posesión de sistemas especializados en el cómputo de determinada información para la construcción del propio “nicho cognitivo”) y otros compatibles con el enfoque empirista asociacionista.

El concepto de “construcción asociativa”, legitimado por recientes estudios conexionistas pone de manifiesto cómo ciertas configuraciones holísticas pueden resultar del producto de la asociación entre unidades de niveles más elementales o subsimbólicos (Clark, 1997, 2001; O’Brien y Opie, 1999, citado en Pozo, 2003). En esta dirección los modelos cognitivos dinámicos (Bikhard, 2000; Dietrich y Markman, 2000; Van Gelder, 1998), al basarse en una lógica de “construcción asociativa” postulan que las representaciones no son locales, ni están explícitamente presentes en el sistema, al modo en que lo describen los modelos simbólicos clásicos (Fodor, 2000), sino que constituyen el producto de la activación situacional de unidades de

información que dan lugar a una nueva representación o construcción contextualmente situada, que no se correspondería puntualmente con ninguna representación o ambiente antes procesado (Pozo, 2003).

Estudios sobre la influencia de los conocimientos previos sobre los nuevos aprendizajes y los relativos a los efectos del priming o primacía sobre memoria y aprendizaje asociativo, indagaron la diferente naturaleza cognitiva de la construcción que se produce en cada caso. En un caso, según la lógica asociativa, se trataría de una activación implícita o incidental de ciertas unidades de información que torna más probable la activación de ciertas representaciones vinculadas; en el otro caso se trataría de una búsqueda deliberada, explícita del significado de la nueva información, desde la perspectiva constructiva.

Pozo (1994) al establecer la diferencia entre constructivismo estático y dinámico, afirma que la construcción estática de conocimiento implica que la actividad cognitiva, en cualquier contexto, está restringida por las representaciones activas en ese momento. Este sentido del concepto construcción admite la inclusión del priming en la activación de conocimientos previos, toda vez que se trata de una construcción situacional de un modelo mental, o el resultado de la historia de refuerzos previos.

La construcción dinámica de conocimientos implica el carácter deliberado o intencional del proceso de construcción de nuevas representaciones o conocimientos para la resolución de nuevos problemas o tareas. Este proceso cognitivo demanda la capacidad de representar las propias metas y procesos de aprendizaje, transformando un proceso teleonómico funcional en una acción teleológica, movida por la intención. Ambas formas de aprender _ asociación y construcción_ lejos de excluirse se complementan y requieren mutuamente (Pozo, 1989); siendo necesario diferenciar procesos en cuanto a su naturaleza implícita o explícita.

El conocimiento profesional al tratarse de una forma de conocimiento humano complejo, producto de sociedades culturales avanzadas requiere de formas de construcción y acumulación de conocimiento específicas y multidimensionadas. Convoca a todo un sistema de aprendizaje (Pozo, 1996; 2008). Así se lo podría

entender constituido por distintos resultados y procesos en determinadas condiciones. Alberga aprendizajes de sucesos y conductas, habilidades, actitudes y representaciones sociales, patrones de respuestas, conceptos y teorías así como supone la aplicación de técnicas y estrategias de intervención ante los requerimientos ambientales. El conocimiento profesional demanda la interacción dinámica y reflexiva entre los diversos componentes del sistema, los cuales a su vez cursan a través de procesos de tipo asociativo (en sus formas más elementales) y otros de naturaleza estrictamente constructiva, conforme su complejidad creciente, resultando éstos a modo de responsables de la reestructuración de saberes previos más simples.

La conciencia y el control acerca de los propios procesos de aprendizaje y pensamiento favorecen el uso estratégico del conocimiento, a partir de la toma de conciencia sobre las representaciones, sobre los procesos comprometidos, y sobre los resultados alcanzados en relación con las metas preestablecidas. Algunas conceptualizaciones acerca de la necesidad de explicitación de las representaciones, contribuirán a especificar algunas dimensiones propias del conocimiento profesional.

1-2-3 La explicitación de las representaciones en la adquisición de conocimiento.

El término *aprendizaje implícito*, acuñado por Reber en 1967 refiere a la “adquisición de conocimiento que tiene lugar en gran medida con independencia de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimiento explícito sobre lo que se adquiere” (Reber, 1993, p.5 citado en Pozo, 2003). El autor comprobó que es posible que se produzcan aprendizajes sin que puedan explicitarse los contenidos del mismo, evidenciándose que los humanos son capaces de adquirir representaciones de las que no pueden informar.

Se trata del sistema de aprendizaje más antiguo en la filogénesis (todos los organismos disponen de representaciones implícitas a partir de la detección de regularidades en la interacción con el ambiente via mecanismos asociativos y condicionamiento), temprano en la ontogénesis, independiente de la edad y del

desarrollo cognitivo, de la cultura y de la instrucción; resulta más estable y consistente que el aprendizaje explícito, y permite un funcionamiento más económico desde el punto de vista del insumo cognitivo. Reber afirma que no sólo existiría una disociación entre los procesos explícitos y los implícitos, sino una verdadera primacía funcional y evolutiva del sistema cognitivo implícito con respecto al explícito (1993, citado en Pozo, 2003).

Pozo afirma que esta primacía se ve apoyada por las investigaciones sobre la filogénesis de la mente, las cuales presentan a la evolución en términos de proceso de construcción paulatina de la conciencia, de explicitación progresiva y acceso gradual al conocimiento a partir de representaciones inicialmente implícitas (Carruthers y Chamberlain, 2000; Donald, 1991, 2001; Mithen, 1996, Sperber, 2000).

Si bien este sistema aparece así caracterizado como exitoso en términos de estabilidad, durabilidad y disposición hacia la generalización, no aparece con claridad la relación que existe con otras formas de aprendizaje más complejas. Reber afirma que no serían funcionalmente distintos, y plantea una diferencia de grado, no cualitativa. En cambio, Pozo (2003) destaca el papel de la conciencia en los procesos de adquisición de conocimiento diferenciándose su perspectiva de los enfoques que la consideran sólo un epifenómeno de otros procesos implícitos.

En esta línea otras perspectivas sostienen que los procesos metacognitivos tienen como función esencial reorganizar las representaciones previas a través de su explicitación (Karmiloff-Smith, 1994; Martí, 1995; Mateos, 2001), desarrollando en consecuencia una función constructiva, al generar formas de aprendizaje por reestructuración (Pozo, 1989; 1996). De este modo la explicitación habilitaría la asignación de nuevos significados a las representaciones previas, así como la producción de nuevas estructuras conceptuales. Dienes y Perner (1999) afirman que sólo es posible hablar de conocimiento en la medida en que se explicitan algunos componentes de una representación.

Las formas explícitas de aprendizaje, expresan una diferencia cualitativa con otras formas asociativas generales de aprendizaje, compartidas con otras especies, a través de la génesis de un nuevo producto cognitivo específicamente humano _ el

conocimiento_ el cual requiere a su vez nuevos procesos específicamente humanos de aprendizaje (Pozo, 2003).

La explicitación representacional, opera a través de nuevos formatos y sistemas de representación cultural. La explicitación de lo aprendido, cuando produce esa reestructuración, implica una doble reconstrucción: la de las representaciones culturales externas, que deben redescibirse en representaciones mentales, y la de las representaciones implícitas, las que a través de la mediación de los sistemas culturales se redesciben en representaciones explícitas (Pozo, 2001).

En acuerdo con Karmiloff-Smith (1994) el aprendizaje explícito, no sólo no puede disociarse de los procesos implícitos que le dan sustento, sino que supone una redescipción representacional de esos aprendizajes implícitos previos, cumpliendo una función de reestructuración de los mismos.

La noción de niveles de aprendizaje jerárquicos (Mesarovic, Macko y Takahara, 1980 citado en Pozo, 2003) refiere a la interdependencia asimétrica entre niveles estratificados. Estas jerarquías no sólo establecen distintos estratos o niveles de análisis sino que en cada nivel el funcionamiento del sistema se ve restringido por las operaciones de los niveles inferiores, por lo que deben ser compatibles con las leyes que lo rigen. Sólo en los dos últimos niveles, de representación y conocimiento, puede hablarse de aprendizaje como proceso cognitivo de cambio de representaciones sobre el mundo, y sólo en el último o en el de las representaciones explícitas reside la especificidad cognitiva del homo discens ligado a la adquisición de conocimiento.

1-2-4 La naturaleza cognitiva del conocimiento: el sistema explícito de representaciones sobre representaciones, su génesis y su adquisición. La conciencia en la construcción de conocimiento.

Conocer es la capacidad de manejar representaciones explícitas (Pozo, 2001; 2003), o en términos de otros investigadores metarrepresentaciones (Sperber; 2000, citado en Pozo, 2003). La transición de las representaciones implícitas a las explícitas es gradual y son muy diferentes los umbrales de conocimiento individuales, en

términos de identificación certera del nivel de conciencia y de posibilidad de manipulación de las propias representaciones.

El dispositivo cognitivo que permite representar las propias representaciones, comunicarlas a otros y modificarlas mediante procesos de aprendizaje explícito es específicamente humano. Al mismo tiempo es cualitativamente distinto a los niveles anteriores, pero requiere de ellos, según la relación evolutiva que plantea la integración jerárquica de sistemas en la organización de la materia y la vida (Dawkins, 1976; Lorenz, 1996; Simon, 1962; citado en Pozo, 2003).

El homo sapiens en algún momento de su desarrollo evolutivo conquistó la capacidad cognitiva de representarse a sí mismo y a sus congéneres y de convertir la mente humana en objeto de conocimiento. La complejización de la vida social auspició el desarrollo de la capacidad representacional conforme la necesidad de construir relaciones sociales complejas (Mithen, 1996). La necesidad de anticipar la conducta de los demás habría augurado el desarrollo de una Teoría de la Mente, dando lugar a una mirada interior (Humphrey, 1986), mental (Riviere y Nuñez, 1996), como rasgo esencial de especificidad cognitiva.

La “suite ejecutiva” de la mente define para Donald (2001) la señal de identidad cognitiva del homo sapiens. Las competencias de segundo orden son las que permiten la reconstrucción o redesccripción representacional de funciones previamente desarrolladas a través de funciones cognitivas nuevas. Estos “órganos de la civilización” según Luria, no tendrían funciones especializadas sino ejecutivas, que gobiernan y controlan el funcionamiento del resto del sistema. En palabras de Goldberg, constituyen el prerrequisito crítico de la conciencia y posibilitan la “percepción interior”; “...la corteza prefrontal está directamente interconectada con cada unidad funcional bien diferenciada del cerebro... parece contener el mapa de la corteza entera” (Goldber, 2001, p.52 de la trad. cast. citado en Pozo 2003). Esta “elaborada maquinaria para representar estados internos “(Goldberg, 2001, p.126 de la trad cast. citado en Pozo, 2003) posibilita nuevas y poderosas funciones para la construcción y adquisición de conocimiento.

En cuanto a las funciones cognitivas de la conciencia en la adquisición de conocimiento, y lejos de considerarla un simple epifenómeno sin eficacia causal sobre el funcionamiento de la mente (por ej Reber, 1993; Dennet, 1991), una línea de investigación reciente la vincula con procesos ligados a la atención, la percepción, al control ejecutivo, la autorreferencia y el metaconocimiento, según distintos niveles de conciencia y en relación con distintos procesos cognitivos (Damasio, 1999; Diges, 1986; Donald, 2001; De Vega, 1995; Tulving, 2002, citado en Pozo, 2003).

El autor por su relevancia en los procesos de adquisición de conocimiento menciona las nociones de conciencia ampliada (Damasio, 1999); conciencia de segundo orden (Edelman y Tononi, 2000) y conciencia transitiva (Carruthers, 2000), o metarrepresentacional (Riviere, 1997).

Respecto de las funciones concientes ejecutivas, Dehaene y Naccache (2001, citado en Pozo, 2003) describen tres funciones esenciales que realiza la conciencia relativas al desarrollo de nuevas funciones responsables de la conexión y supervisión de las representaciones generadas por los sistemas implícitos específicos. La primera es mantener activa la representación mental de un estímulo físicamente ausente, en ausencia de cambios energéticos observables (recuerdo explícito); la segunda inhibir o suprimir alguna representación activa, y la tercera llevar a cabo conductas intencionales guiadas por un plan y orientadas hacia una meta ausente.

Goldberg (2001) afirma que la función esencial de la corteza prefrontal es la gestión cognitiva de las propias representaciones, establece fines y objetivos, concibe los planes de acción, selecciona las habilidades cognitivas necesarias para implementar las acciones, coordinándolas y asegurando la secuencia adecuada. Finalmente es la responsable de evaluar el éxito o fracaso de las acciones en relación con las metas preestablecidas e intenciones. Ejecuta acciones metarrepresentacionales centradas en la planificación, supervisión y evaluación inherente al uso estratégico y metacognitivo del conocimiento (Mateos, 2001; Pozo, Monereo y Castello, 2001; Pozo y Postigo, 2000, citado en Pozo, 2003).

Karmiloff-Smith (1994) sostiene que la conciencia queda situada de este modo en términos de proceso_ no estado_ transitivo y representacional, en referencia a un contenido. Como proceso de explicitación de las propias representaciones se inscribe en el sentido del aprendizaje constructivo, ya que trasforma y redescrive las representaciones sobre las que opera.

La tradición constructivista en aprendizaje, propone mecanismos específicos de aprendizaje explícito orientados hacia la adquisición de conocimiento, en términos de representación explícita. Dienes y Perner (1999) afirman que conocer es adoptar una actitud proposicional con respecto a una representación estableciendo una relación epistémica que predica una acción mental con respecto a esa representación.

La función de una actitud proposicional demanda la explicitación progresiva del contenido de esa representación (la parte del mundo a la que se refiere), la actitud (la relación epistémica con ese contenido, que incluiría su factualidad es decir su relación en el espacio y tiempo con otros contenidos) (Dienes y Perner, 2002) y el sujeto agente de esa representación. La adquisición de conocimiento supone la progresiva explicitación de los componentes de una actitud proposicional que conlleva la relación que ciertos objetos/representaciones mantienen con otros objetos/ representaciones.

Este proceso de explicitación se desarrolla a partir de tres mecanismos y niveles desarrollados por Pozo (2003): la supresión, la suspensión y la redescipción representacional.

La *supresión representacional* es un proceso que se aplica a las representaciones implícitas modificando su funcionamiento. Persigue, en busca de niveles mayores de equilibrio cognitivo, inhibir la “contribución del entorno real a la conceptualización” (Glenberg, 1997); resulta muy necesaria para el recuerdo o memoria explícita, para el desarrollo de funciones de predicción y control, en la comprensión del lenguaje (en la evocación de significados) y en la construcción de modelos mentales con elementos tomados de la memoria explícita. Las funciones de la conciencia requieren de este mecanismo inhibitorio, el cual permite mantener activa la

representación de un suceso en ausencia del estímulo. Implica la desactivación de representaciones presentes provenientes de la información procedente del ambiente físico, y su sustitución por otras representaciones activadas internamente. Proporciona cierta independencia cognitiva respecto del entorno y otorga beneficios en cuanto a flexibilidad y capacidad de adaptación, aunque implique cierto costo desde el punto de vista cognitivo.

Siendo un logro evolutivo tardío, la supresión o control de las representaciones implícitas previamente adquiridas, constituye un requerimiento para la adquisición de conocimiento. Visto de este modo, conocer es una forma de resistencia frente a las affordances que el ambiente impone en forma de representaciones encarnadas, inhibiendo las acciones desencadenadas por los estímulos que exigen la representación del mundo y la acción sobre él (Cosmides y Tooby, 2000). En este nivel la función de la conciencia es operar a modo de amortiguador de la fuerza de las demandas de estimulación externa, así como de amplificador de las propias representaciones internas generadas. Este mecanismo, si bien no es suficiente, es necesario, ya que sin él, sólo sería posible la representación del objeto presente, resultando imposibilitada la reconstrucción de otras posibles relaciones o actitudes representacionales con respecto al mismo. La supresión se corresponde con los mecanismos de crecimiento en modelos clásicos de aprendizaje cognitivo (por ej. Carey, 1991; Rumelhart y Norman, 1978; Vosniadou, 1994), es decir aquellos que dan cuenta del incremento o reducción de la probabilidad de activación de las representaciones disponibles. La supresión sólo aseguraría la sustitución de una representación implícita por otra explícita en situaciones simples y toda vez que exista una alternativa disponible e intensamente activa, pero resulta insuficiente ante representaciones implícitas con potentes affordances. Se requiere de mecanismos de adquisición de conocimiento más complejos que impliquen la relación o integración entre distintos tipos de conocimientos y permitan la construcción de representaciones alternativas (Pozo, 2003).

La *suspensión representacional* es un proceso que, en lugar de inhibir el objeto, posibilita la construcción de nuevas actitudes representacionales, plenamente epistémicas, incrementando la riqueza de explicitación de nuevos componentes y la génesis de nuevos conocimientos. El *Modelo de Suspensión Representacional*

desarrollado por Riviere (1997; Riviere y Español, 2002), a partir de las ideas de Leslie (1987) se refiere a la acción mental que permite que un objeto se transforme en símbolo, en vehículo de conocimiento. Si bien el modelo, aunque inacabado, se focalizó inicialmente en los fenómenos relacionados con el origen y construcción de la Teoría de la Mente como función semiótica (Español, 2001, citado en Pozo, 2003), es legítima su aplicación a la explicación de procesos similares ligados a la adquisición de conocimiento (Pozo, 2003).

La *suspensión* implica suprimir algunos de los componentes de una representación, sustituyéndolo por otra función o significante, conduciendo a una integración de representaciones. Se plantea como “dejar sin efecto” o mitigar los efectos, o detener el proceso o sus consecuencias, inhibiendo de hecho algunos de los componentes de la representación. De especial interés es el tercer nivel de suspensión semiótica ya que alrededor de los 2 años se produciría la emergencia de la representación explícita no sólo del objeto, sino de la actitud, en el sentido de Dienes y Perner (1999); en esta instancia los objetos se despegan de las acciones habituales, convirtiéndose en ámbitos de posibilidad. Dejar en suspenso las *affordance* propias de los objetos, posibilita el surgimiento del juego simbólico y de ficción en realidades alternativas (Riviere, 1997).

Se multiplican las posibilidades de establecimiento de nuevas relaciones entre representaciones de los objetos y actitudes, al tiempo que es posible hacerse conciente de las mismas. Estos procesos expresan sin duda un alto valor en cuanto al aprendizaje. En el cuarto nivel, según Riviere, se accedería plenamente al conocimiento, en términos de sistema explícito de representaciones sobre representaciones, y con él a las competencias mentalistas.

La *Redescripción representacional* es un proceso propuesto por Karmiloff-Smith (1994) para explicar la transformación de representaciones implícitas en conocimiento a través de un cambio en la naturaleza de los sistemas de representación. Conlleva, no solamente la apertura de sistemas modularizados a otros niveles de representación, sino además la construcción de un yo agente como componente de la teoría del conocimiento propuesta por Dienes y Perner (1999). Una identidad cognitiva surgiría en forma de teoría específica de dominio a partir de

la redescrición representacional de las relaciones y actitudes mantenidas ante diferentes objetos en un mismo campo de conocimiento.

Karmiloff-Smith (1994) en referencia al modo de cambio cognitivo orientado a la progresiva accesibilidad del conocimiento, alude a la forma específicamente humana que consiste en que "...la mente explote internamente la información que ya tiene almacenada _tanto en forma innata como adquirida_ mediante el proceso de redescibir sus representaciones, o para ser más precisos, para representar iterativamente, en formatos de representación diferentes, lo que se encuentra representado por representaciones internas" (p.34).

Pozo (2003) afirma que si bien este modelo surge como eminentemente evolutivo es de alto interés para la explicitación de los procesos cognitivos que promueven la transformación de conocimiento en diferentes contextos de aprendizaje.

Los cuatro niveles propuestos expresan fases, no estadios de desarrollo, sino partes de un ciclo repetitivo que ocurre reiteradamente en diferentes microdominios a lo largo del ciclo vital.

En el primer Nivel, denominado Implícito, la naturaleza de las representaciones es esencialmente procedimental, admitiendo ser descripta en términos conexionistas (Clark, 1991, Karmiloff- Smith 1994). La información que contiene no está disponible ante otros operadores del sistema cognitivo y gran parte de ella se manifiesta, al igual que en otras especies, a través de la maestría conductual. Se trata de secuencias de acciones automatizadas, que no admiten ser descompuestas para su recuperación parcial, de modo explícito intencional, dado que conforman unidades de información encapsuladas, impenetrables y opacas al resto del sistema cognitivo, modularizadas en el sentido fodoriano (Pozo, 1996). Estas representaciones implícitas, del tipo "teorías en acción" se diferencian de otras disponibles, presentes como tales en la memoria, pero aún no concientes correspondientes al nivel E1.

Paralelamente define otras representaciones accesibles, que además pueden hacerse concientes, las que se corresponderían con el nivel E2. Este primer nivel de explicitación, a través de la redescrición representacional hace posible el acceso a

nuevas descripciones al nivel E2 (Karmiloff- Smith 1994). Al empaquetarse esa información de forma estable y duradera y al estar disponible en formato simbólico o esquemático en la memoria (Pozo, 2001) las representaciones estarían disponibles para hacerse accesibles a otras representaciones explícitas.

Pozo (2003) añade que en la medida en que las representaciones episódicas se reconstruyen recursivamente dan origen a representaciones abstractas o prototípicas de los rasgos más estables de las mismas, las que constituyen a su vez el patrón desde el que se construirán nuevos modelos mentales situacionales para dar respuesta a nuevas demandas cognitivas (Rodrigo y Correa, 2001 citado en Pozo, 2003).

En el Nivel E2 las representaciones se hacen accesibles a la conciencia pero aún no pueden expresarse verbalmente, lo cual sólo será posible en el Nivel E3, ya que aún las representaciones E2 _descripciones de las representaciones E1_ si bien son accesibles a la conciencia, se encuentran en un código representacional similar al Nivel E1; por ejemplo las representaciones espaciales. Más allá de que la frontera entre ambos niveles se suele visualizar con poca claridad (Pozo, 2003), el proceso de descripción representacional va más allá de los procesos de explicitación como la supresión y la suspensión de representaciones. Se afirma que la plena explicitación, la construcción de conocimiento requiere de la descripción, o en otros términos, de la traducción de esa representación en un nuevo sistema o formato representacional, inaugurando un nuevo sistema de relaciones (Karmiloff-Smith 1994).

Este nivel de explicitación plena implica no sólo explicitar el objeto y la actitud, en el sentido de Dienes y Perner (1999), sino el agente de esa representación, es decir los sistemas de representación desde los que el agente establece ciertas actitudes epistémicas o proposicionales en relación al objeto de conocimiento. El sujeto logra así representarse sus propias teorías, en formatos de relaciones entre representaciones. El conocimiento demanda la representación de la propia agencialidad cognitiva (De Vega, 1997, citado en Pozo, 2003).

Según el autor los procesos de aprendizaje explícito conllevan la reestructuración de los conocimientos en un dominio dado (Chi, 1992; Pozo, 1989, Pozo, Mateos y Perz Echeverría, 2002; Rumelhart y Norman, 1978). La explicitación de una teoría implícita es posible sólo a través de su redescrición en un nuevo marco teórico, representacionalmente estable y potente, dando lugar a un cambio conceptual (Schnotz, Vosniadou y Carretero, 1999).

La adquisición de conocimiento, en su forma más completa y compleja, implica una explicitación plena (Dienes y Perner, 1999) y un verdadero cambio representacional (Pozo y Rodrigo, 2001), ya que a través de nuevos códigos se logra la metarrepresentación de esas representaciones.

Es necesario destacar que en la mente coexisten en un mismo dominio representaciones de distinto nivel y naturaleza, pudiéndose recuperar la más implícitas automatizadas. La existencia de pluralidad representacional al interior de los dominios es defendida por Caravita y Halldén (1994), Gomez Crespo, Pozo y Sanz (1999), Pozo y Rodrigo (2001), en tanto afirman que la mente humana es capaz de construir representaciones diferentes en función de las demandas contextuales. Pozo (2002) en relación a la adquisición de conocimiento científico como proceso de cambio representacional afirma que aún en instancias de construcción de conocimiento científico en un dominio específico, es posible considerar la presencia de representaciones implícitas automáticas en ese dominio.

La idea de que diversos tipos de representaciones pueden desarrollar funciones cognitivas distintas en contextos diferentes es compatible con las posturas de los teóricos de la cognición situada (por ej. Caravita y Halldén 1994; Halldén, 1999; Lave y Wenger, 1991; Saljo, 1999, citado en Pozo, 2003), y desde la Psicología Cultural (Cole, 1996); ambas perspectivas afirman que el análisis de las representaciones no puede escindirarse del contexto de uso, o de actividad, y que incluso en gran medida se encuentran socialmente distribuidas (Salomon, 1993).

Las relaciones entre ambos sistemas_ implícito y explícito- es de doble vía, aunque no son idénticas. Las representaciones implícitas, pueden hacerse explícitas, y a su vez la explícitas pueden tornarse implícitas a través de procesos de automatización

(Anderson 1983, 2000; Hogath, 2001; Pozo, 1996, citado en Pozo, 2003), dando lugar a un tipo de representaciones encapsuladas, técnicas o rutinas, de comportamiento del tipo modularizado, denominado por Karmiloff-Smith (1994) maestría conductual. Éstas pueden desarrollarse sin control conciente en tanto no surjan situaciones problemáticas que afecten su curso.

1-2-5 La adquisición de conocimiento en dominios específicos: módulos, pericia o teorías

El sistema cognitivo humano dispone de mecanismos generales de cómputo y aprendizaje y de sistemas específicos para la representación y aprendizaje en dominios concretos. Si bien la naturaleza de esos dominios es abordada desde diversos enfoques teóricos, la Psicología de la Instrucción, ha evidenciado interés en indagar los procesos cognitivos de construcción de conocimiento en sujetos expertos.

Así, desde los estudios sobre el campo del ajedrez (por ej. Chase y Simon, 1973; Holding, 1985; Saariluoma, 1996 citado en Pozo, 2003); o los enfocados en el estudio de la resolución de problemas en Física (Chi, Feltovich y Glaser, 1981; Larkin, 1985; Pozo y Carretero, 1992; Simon y Simon, 1978) o las más recientes investigaciones con expertos en Ciencias Sociales (por ej. Carretero y Voss, 1994, Voss y Carretero, 1998;) asumen que esas diferencias son producto de la adquisición de conocimiento específico de dominio y no de capacidades o procesos generales, resultando como consecuencia de aprendizajes anteriores (Pozo, 2003).

Aunque hay distintos argumentos explicativos de esas diferencias (por ej. Chi, Glaser y Farr, 1988; Ericson, 1996; Mateos, 1995; Pozo, 1989; Voss, Wiley y Carretero, 1995) podría considerarse aceptado que los expertos disponen de más conocimientos y rutinas automatizadas, evidencian mayor comprensión de los problemas que abordan, evidencian habilidades o destrezas cognitivas específicas de dominio, así como un mejor uso de los recursos metacognitivos en el área de pericia (Pozo, 2003). El conocimiento experto, en este marco no es fácilmente generalizable, o lo es de un modo limitado y depende de formas de aprendizaje, automatización y reestructuración de recursos al interior del dominio en cuestión

(Glaser, 1992). No evidencia funciones adaptativas en sentido estricto desde el punto de vista de la especie, al no formar parte del equipamiento cognitivo de serie (Pozo, 2003); en términos de Klein y cols. (2002) se trata de capacidades inicialmente arbitrarias que se adquieren como consecuencia de cierto tipo de práctica masiva.

Las áreas de pericia son socialmente relevantes, aunque se diferencian de los core domains que conforman el esqueleto conceptual sobre el que se construye el conocimiento humano (Gelman y Williams, 1997, citado en Pozo, 2003). Se trata de dominios sociales, ámbitos de conocimiento socialmente estructurados, en los que los sujetos adquieren determinadas capacidades producto del aprendizaje o de la instrucción, al interior de prácticas sociales específicas y explícitas.

Muchas investigaciones instruccionales han identificado las dificultades que entraña acceder a un aprendizaje relevante y generalizable en áreas específicas como las ciencias naturales, matemáticas o sociales, existiendo acuerdo en que todas requieren de algún proceso de cambio conceptual. Se requiere de la reestructuración de representaciones implícitas, poder ir más allá de ciertas restricciones del equipamiento cognitivo de serie, de modo de lograr su interiorización y conversión en representaciones a través de la mediación de sistemas culturales de representación.

El enfoque de la pericia_ como acumulación de saberes y destrezas_ no es el único que intenta explicar la naturaleza de las representaciones específicas de dominio. Otros dos enfoques, el modular y el de las teorías, de acuerdo a epistemologías diversas- racionalista y constructiva, respectivamente_ intentan explicar cuestiones relativas a la supuesta continuidad o discontinuidad entre formas simples y otras más complejas de representación, la naturaleza de esos sistemas de representación y conocimiento, así como los mecanismos que hacen posible su cambio.

El enfoque modular, cercano al racionalismo de Fodor y Chomsky, afirma que las representaciones específicas encuentran su origen en dispositivos especializados para el procesamiento selectivo de cierta información; estos universales cognitivos, son definidos como impenetrables y encapsulados y no admiten revisión y

modificación a través de la experiencia. Se han indagado sistemas cognitivos nucleares, como la física y la psicología intuitiva (Leslie, 1995, 2000, Spelke, 1994, citado en Pozo, 2003). Otro enfoque, asume que las representaciones del sistema cognitivo humano constituyen teorías de dominio, en términos de sistemas de representación consistentes y sistemáticos, basados en ciertos principios que restringen el procesamiento de información en el dominio, pero que admiten ser revisados y modificados por acción del aprendizaje.

Si bien existen distintas posturas en relación a este enfoque, en general se tiende a aceptar que las representaciones específicas guardan cierta similitud con el funcionamiento del conocimiento científico (el hombre como científico intuitivo en su interacción /organización del mundo).

Las representaciones implícitas iniciales, que surgen como producto de formas de procesamiento conforme las restricciones del sistema, adquieren potencialidad para organizar el mundo a partir de la aplicación de principios tales como abstracción, coherencia, causalidad y compromiso ontológico (Gopnik y Meltzoff, 1997), y tienden a ser revisadas en función de su éxito representacional en busca de teorías más eficaces a partir de su contrastación.

Se plantea la discontinuidad entre las teorías ingenuas o implícitas y las teorías científicas. Son los procesos de cambio conceptual o teórico, los que darían lugar a ciertos cambios estructurales cercanos a un enfoque de carácter constructivista superador de cualquier cambio simplemente acumulativo.

Pozo (2003) afirma que los tres enfoques expresan diferencias en su potencialidad y eficacia explicativa; según se trate de diferentes dominios: es posible adquirir pericia en algunos dominios “arbitrarios”; otros sistemas responden a un funcionamiento compatible con los formatos modulares, y en otros dominios es posible reestructurar las teorías iniciales a través de la experiencia y del aprendizaje. Por ejemplo algunos dominios nucleares, tales como la física intuitiva (representación de los objetos) y la psicología intuitiva (representación de las personas) son específicos e inherentes al homo discens y están basados en restricciones “encarnadas” producto de la adaptación cognitiva (Pozo, 2003).

Rodrigo (1997) y Rodrigo y Correa (2001) postulan que las representaciones implícitas son dependientes del contexto, en particular en aquellos dominios nucleares propios de la historia evolutiva de la especie, tales como el conocimiento de los objetos y de las personas. Los principios que organizan/restringen la forma en que se percibe el mundo son de naturaleza abstracta o esquemática, le brindan coherencia a la representación al interior del dominio, y permiten la construcción de modelos mentales situacionales para dar respuesta a las demandas específicas de cada escenario. El carácter teórico de las representaciones implícitas se ve apoyado por el hecho, aunque complejo, de que el cambio conceptual o reestructuración de esas teorías es posible a través de la instrucción y la intervención cultural. Se trata de un cambio que no se define a través del reemplazo de una teoría por otra, sino por una suerte de reorganización, en el marco de una nueva teoría o sistema de relaciones conceptuales (por ej. Benlloch y Pozo, 1996; Pozo, Gómez Crespo y Sanz, 1999, citado en Pozo, 2003).

Pozo afirma que si bien el cambio es posible, el paralelismo con la lógica científica es poco probable; de hecho son representaciones muy resistentes al cambio. Estas misconceptions, al contrario de lo que ocurre en el campo científico, manifiestan alta consistencia en contextos o subdominios específicos, pero carecerían de consistencia global (Gómez Crespo y Pozo, 2001) o de coherencia argumental o explicativa (Correa, Ceballos y Rodrigo, 2003; Mortimer, 2001; Samarapungavan y Wiers, 1997). Además las representaciones implícitas, de acuerdo con su propio funcionamiento de aprendizaje evidencian una estructura asociativa, a través de cadenas lineales causales entre sucesos y reglas muy diferentes al funcionamiento de la complejidad científica (Chi y Roscoe, 2002; Chi, Slotta y de Leeuw, 1994; Pozo y Gomez Crespo, 1998, Pozo y cols. 1999, en Pozo, 2003).

En síntesis las diferencias entre los enfoques modulares y los que sostienen las teorías implícitas no reside tanto en la naturaleza innata o constructiva de las mismas, sino en la posibilidad de admitir revisión y reconstrucción mediante procesos de aprendizaje. Las restricciones innatas de dominio imponen cierta organización del mundo, pero la adquisición de conocimiento socialmente construido, según ciertas perspectivas, permitirá la supresión provisional, la

suspensión, o la redescrición de esa representaci3n en pos de un conocimiento m1s complejo.

1-2-6 La representaci3n del conocimiento en forma de teorías implícitas y modelos mentales.

Rodrigo (1994) postula que los sujetos organizan su conocimiento acerca del mundo conformando *Teorías Implícitas*, las cuales estructuran conjuntos organizados de conocimiento sobre el mundo físcico o social. Evidencian alta relevancia adaptativa y funcional a trav3s de las funciones que cumplen en t3rminos de organizaci3n y predicci3n, lo que las torna muy resistentes al cambio. Se trataría de modelos interpretativos aplicados a la realidad. Las teorías implícitas dan cuenta de conexiones entre unidades de informaci3n aprendidas implícitamente por asociaci3n, a partir de experiencias en el seno de grupos sociales en los que se desarrolla el individuo. Permiten formular explicaciones causales a problemas, interpretar situaciones, realizar inferencias sobre sucesos y planificar el comportamiento (Rodrigo, Rodr3guez y Marrero, 1993). Lejos de tratarse de conceptos aislados, son unidades altamente interconectadas, aunque su formato organizativo y su coherencia interna no condicen con la perspectiva de una teoría cientíscica. Son implícitas, no accesibles a la conciencia.

Por un lado constituyen un dispositivo epistémico al servicio de la construcci3n de conocimiento sobre la realidad pero evidencian un alto potencial predictivo como fuente de inferencias y base para diagramar planes de acci3n a raíz de su car1cter propositivo. Se construyen a partir de las experiencias personales en episodios de contacto con pr1cticas y formatos de interacci3n social (Rodrigo, 1993).

En cuanto a sus antecedentes, la teoría de trazos, de Hintzman las explica como conjunto de trazos o registros de experiencias almacenadas de manera epis3dica y autobiogr1fica, que en el contexto de una situaci3n determinada, se activan sintetiz1ndose u organiz1ndose para dar una respuesta conductual, explicar o predecir un fen3meno (Rodrigo, Rodr3guez y Marrero, 1993). Pozo (1996) afirma que estos trazos surgen a trav3s de un aprendizaje asociativo, lo que explica su car1cter implícito. Las principales reglas asociativas que regulan su funcionamiento son las

de semejanza entre causa y efecto, o entre la realidad observada y el modelo que la explica; las de contigüidad espacio temporal entre causa y efecto y las de covariación cualitativa entre causa y efecto. Están basados en trazos de memoria ligados a experiencias específicas y no en abstracciones memorizadas, de modo que no operan a través de recuperaciones mecánicas de estructuras preexistentes en la memoria, sino a través del conjunto de experiencias en dominios específicos en respuesta o acomodación a las demandas de la tarea o situación.

Rodrigo (1985; 1993) postula que las teorías son estructural y funcionalmente análogas a esquemas de conocimiento social, y las vincula con la noción de *Modelo Mental* como teoría semántica de razonamiento de Johnson-Laird (1983). En cuanto a su similitud es posible considerar que ambos representan paquetes de conocimiento prototípico que expresan regularidades de las personas y objetos del entorno, tratándose de proposiciones ordenadas según un continuo de tipicidad; desde el punto de vista de su funcionalidad, ambos se orientan y contribuyen a explicar, predecir y planificar la conducta. En esa línea los esquemas proporcionan marcos interpretativos guiando los procesos de comprensión y su principal función es de carácter inferencial en tanto colaboran en la previsión de resultados a través de mecanismos anticipatorios. Los esquemas no sólo contienen información conceptual sobre el mundo, sino que evidencian un carácter procedimental dirigido hacia la acción (Piaget, 1950; Minsky, 1975; Schank y Abelson, 1977, citado en Rodrigo, 1985).

Sin embargo las categorías esquemáticas suelen ser más cercanas a los patrones sensoriales, evidenciando alta correlación con la estructura realista del entorno. Evidencian escasas diferencias individuales y transculturales, resultando sus procesos inferenciales prácticamente automáticos.

Las teorías implícitas son unidades representacionales de alto nivel, lo cual supone que los patrones de covariación no tienen una entidad sensorial inmediata, sino que vienen definidos por la retícula de relaciones interpersonales y las propiedades sociales inferidas. Por otra parte, los *Modelos Mentales* expresan formatos globales de razonamiento y desde esta perspectiva, al tratarse de representaciones fijadas culturalmente organizan el significado global del conocimiento.

De acuerdo con los enfoques cognitivos sobre memoria episódica (De Vega, en prensa citado en Rodrigo, 1997), memoria dinámica (Schank, 1981) y memoria distribuida (Rumelhart, Smolensky, Mc Clelland y Hinton, 1986) las Teorías Implícitas no se almacenan en la MLP como esquemas globales, sino como redes de trazos que se activan y sintetizan en un contexto situacional determinado, en respuesta a una demanda cognitiva. La síntesis de trazos de información estereotipada sobre la teoría implícita se integraría en la memoria operativa con los trazos episódicos del Modelo Mental de la situación (Rodrigo, 1997). Estos trazos episódicos contienen información sobre la estructura temporal, causal e intencional de la situación particular. Las teorías implícitas, al basarse en gran medida en aprendizajes de tipo asociativo, se organizan en forma de estructuras implícitas de conocimiento, son en cierta forma estereotipadas y no permitirían la adaptación a las especificidades y requerimientos de cada situación (Rodrigo, 1993). Para que esto ocurra resulta necesaria su integración en un *Modelo Mental* de la situación, dando lugar a representaciones dinámicas y temporales, ligadas a información relativa a personas, sucesos, estados, procesos, las que a su vez estarían basadas en fragmentos específicos de las propias creencias sobre el mundo, pero activadas y actualizadas a partir de las demandas de la tarea o de la situación (Johnson-Laird, 1983).

A diferencia de otras representaciones duraderas como los esquemas, entendidos en términos de unidades significativas de representación de carácter molar, los *Modelos Mentales* son constructos psicológicos organizados a partir de los datos percibidos por un sujeto en una situación dada, y su contenido informativo se ve influido por la intención del sujeto hacia el objeto, evento o situación particular. Los *Modelos Mentales* incluyen reglas y sistemas de producción, en tanto los sistemas cognitivos construyen modelos de situaciones con las que interactúan con el propósito de acceder a su interpretación y predicción, de manera similar a los esquemas, pero con la diferencia de que éstos son representaciones estables. Los *Modelos Mentales* se construyen en cada situación específica ganando flexibilidad.

Correa y Rodrigo (2001) establecen que las teorías sobre la representación del conocimiento postulan la existencia de modelos múltiples de representación

(Whitney, Budd, Bramucci y Crane, 1995; Spiro, Feltovich, Jacobson y Coulson, 1991). Los sujetos cuentan no sólo con representaciones esquemáticas (del tipo de las teorías implícitas) sino con representaciones episódicas como los modelos mentales (Schnotz y Preub, 1995; Vosniadou, 1994; Rodrigo, 1997). Acerca de la forma en que se recuperan los esquemas preexistentes en un *Modelo Mental* para algunos autores el conocimiento previo guiaría la construcción del Modelo Mental facilitando inferencias anticipatorias que promueven la asimilación de la nueva información (Fincher-Kiefer, 1992), pero la mayoría de las investigaciones adhieren a que es el modelo mental el que guía la participación del conocimiento previo activándolo en forma selectiva a partir de las demandas de la tarea y la información de la situación (Graesser, Millis y Zwaan, 1997; Withney et al., 1995). Investigaciones de Voss y colaboradores (Wiley, Ciarrochi, Foltz y Silfies, 1996) evidenciaron que el efecto del conocimiento previo es regulado por la información específica que aporta la situación en la que se desencadena.

Rodrigo (1997) postula que estas representaciones temáticas de las situaciones en las que participan los sujetos se dan de un modo flexible y en complejización creciente atento a los cambios que emergen al interior de escenarios de participación, negociación y ajuste en los que se desarrollan las acciones. Los Modelos Mentales permiten procesos de razonamiento e interpretación de las situaciones en base a heurísticos.

Cuando se indagan las particularidades del conocimiento que se pone en juego en instancias de resolución profesional resulta de interés considerar a los modelos mentales en tanto construcciones mediadas por artefactos, producidas a lo largo de los procesos de participación del sujeto en *comunidades de práctica de aprendices* (Rogoff, 1997, 2001), que no pueden escindirse de los contextos socioculturales de producción.

Erausquin (2009) afirma que “los modelos mentales de situación son construcciones apropiadas para el recorte, análisis y resolución de problemas de la práctica profesional” (p.116). En el marco de este estudio se afirma que los desarrollos producidos por la psicología cognitiva, conjuntamente con los aportes de la psicología cultural (Cole, 2001; Wertsch, 1999; Rogoff, 1997, 2002, Engeström,

1991, 2001) destacan la dimensión social y cultural de la mente, indispensable para la comprensión del fenómeno. La actividad cognitiva deja de entenderse como un proceso interno del individuo para comprenderse a partir de las múltiples interrelaciones de ese sujeto con otros sujetos y herramientas en escenarios culturales en los que desarrolla su acción.

1- 2 -7 Procesos de transformación del conocimiento: Cambio conceptual. Cambio cognitivo - Cambio educativo. La relevancia de la metacognición.

Según los modelos clásicos de cambio conceptual el cambio educativo requiere de cambios globales y continuos en el conocimiento cotidiano que den lugar a una sustitución total o a su completa integración con el conocimiento escolar (Spada, 1994; Carey y Spelke, 1994 citado en Rodrigo y Correa ,2000). De este modo el conocimiento cotidiano quedaría subsumido u sustituido por el conocimiento científico, el cual aportaría al alumno interpretaciones certeras sobre la realidad. En cambio otras perspectivas afirman que no habría *homo discens* sin intercambio social de representaciones, lo que requiere de sistemas culturales de representación que a su vez lo complejicen, y hagan más potente y eficaz el intercambio (Pozo, 2003). Se presenta a continuación una breve reseña acerca de nociones clásicas relativas al Cambio conceptual para luego ahondar en esta línea.

1-2-7-1 El Cambio conceptual

Las concepciones alternativas, entendidas en términos de construcciones personales surgen de la interacción del sujeto con el medio a partir de las necesidades de atribuir sentido al mismo, tornando eficaz su acción y control sobre éste. El estudio de las concepciones de los sujetos ha sido abordado desde distintas perspectivas (Rodríguez Moneo, 1999). Estas concepciones han recibido distintas denominaciones, resultando cada una de ellas tributaria de la teoría que las sustenta (Gilbert y Watts, 1983; Millar, 1989, citado en Rodríguez Moneo 1999). En esta dirección, hablar de ideas erróneas o generalizaciones incorrectas, indudablemente da primacía al grado de inadecuación respecto de una versión científica univoca y final; en cambio los constructos modelos personales, o teorías espontáneas dan cuenta de una consideración al enfoque del conocimiento inherente al propio sujeto

(Wandersee y otros, 1994 citado en Rodríguez Moneo 1999). La autora adhiere a la denominación conocimiento previo, en tanto refiere su naturaleza anterior al cambio conceptual y a la de concepciones alternativas, en tanto aluden al conocimiento que surge a partir de la experiencia de los sujetos. Se destaca la noción de concepción, derivada de concepto en tanto indica cómo un sujeto construye una representación mental del mundo que aporta inteligibilidad y redundancia en beneficios funcionales en términos de acción eficaz sobre el mismo.

Dentro de la diversidad de posturas existentes respecto a la naturaleza de las concepciones, existe cierto grado de acuerdo en considerarlas construcciones personales, implícitas y resistentes al cambio; sin embargo _ y en virtud de tratarse en la gran mayoría de estudios descriptivos_ no existe marco de acuerdo respecto a la naturaleza de esas concepciones, ya que para algunos autores se trata de teorías (Crey, 1985; Chin y Brewer, 1993; Rodrigo y otros, 1993), en otros casos se habla de miniteorías (Claxton citado en Duit, 1987), y en otros se les atribuye la entidad de conocimiento fragmentario (di Sessa, 1983; Solomon, 1983). En cuanto a la idea de concepción y su correlación con la idea de “concepto” en algunos casos se han señalado diferencias entre ambas. White (1994) y White y Gunstone (1989) consideran que por un lado el concepto refiere a un sistema de clasificación que permite situar una instancia dentro de una clase, y consecuentemente permite referenciar el conocimiento que posee un sujeto asociado al nombre de ese concepto (Rodríguez Moneo, 1999). La idea de concepción aludiría a un sistema de explicación más complejo y difícil de definir. Duit (1987) acompañaría esa postura indicando que la idea de concepción posee caracteres más vagos, imprecisos y menos definidos que el concepto. Rodríguez Moneo (1999) establece que ambas formas resultarían complementarias, toda vez que ese contenido se aplica en la interpretación de la realidad.

Las concepciones se consideran espontáneas, en virtud de que no requieren la intervención explícita de intencionalidad instruccional alguna, existiendo variabilidad intersubjetiva al respecto. Del mismo modo, si bien se establece que en general son implícitas (Pozo y Carretero, 1987; Rodrigo y otros, 1993) no todas lo son en igual dimensión dependiendo del grado de formulación que evidencie su componente declarativo.

Si bien existen diversos modelos teórico explicativos del cambio, aún no es posible considerar un campo de acuerdos o explicaciones exhaustivas respecto del mismo. El cambio conceptual puede entenderse como una transformación en la forma de relacionarse con el mundo y se explica en función del uso del conocimiento y la adecuación del mismo a los distintos contextos (Caravitta y Halldén, 1994). El conocimiento conceptual constituye una herramienta generativa y cognitiva eficaz en la construcción de representaciones ante demandas de la actividad, y el cambio conceptual resultaría a modo de producto a partir de las interacciones que se establezcan entre ellas (Schnotz y PreuB, 2006). El conflicto es un mecanismo explicativo del proceso de desarrollo intelectual y desde estudios clásicos ha tenido un espacio de relevancia en la reestructuración de las concepciones previas. Sin embargo a pesar de esto su efecto ha sido cuestionado en tanto su mera presencia no garantizaría un automático cambio conceptual, toda vez que ha sido evidenciada la coexistencia de concepciones contradictorias en el mismo sujeto respecto del mismo fenómeno.

Considerar la potencialidad del conflicto para la promoción del cambio, implica no sólo la introducción de información contradictoria que desestabilice la teoría previa, sino que resulta indispensable la presentación de concepciones científicas alternativas, que resulten comprensibles y plausibles para los sujetos (Strike y Posner, 1992). Cuando el conflicto se acompaña de concepciones científicas inteligibles sí se generaría un cambio conceptual (Rodríguez Moneo, 1999).

Los modelos del cambio conceptual, se han centrado en forma privilegiada en la transformación de la estructura de conocimiento declarativo y no del conocimiento procedimental, con la relevancia que implica la transferencia de estos “saberes” en el plano de la acción resolutive. Tampoco será eficaz en el caso de aplicarse sobre representaciones fragmentarias, dado que el sujeto con frecuencia establece formulaciones rectificatorias *ad hoc*, destinadas a justificar las anomalías inicialmente advertidas en su sistema interpretativo (restableciendo la coherencia del sistema desde un punto de vista local superficial). El cambio conceptual debe entenderse, no como un reemplazo de concepciones erróneas, sino en términos de activación contextual diferencial de representaciones alternativas, en un marco en el

que la reestructuración sobrevendría a partir de un proceso y no de acciones únicas e inmediatas (Carey, 1991).

La Teoría Revisionista del cambio conceptual (Strike y Posner, 1992; citado en Carretero, 2006) establece algunas diferencias con los tradicionales requerimientos planteados por la Teoría clásica del cambio. En ese sentido no sólo resultaría suficiente la insatisfacción respecto de las concepciones existentes y la disponibilidad de una nueva “versión”, sino que ésta debe ser inteligible y plausible, y debe evidenciar gran potencialidad explicativa y predictiva en términos de comprensión de nuevo corpus empírico.

Investigadores socio constructivistas han desarrollado conceptualizaciones similares desde la perspectiva de la cognición situada. Ambas perspectivas asientan su crítica en considerar excesivamente racionalista la versión tradicional, toda vez que la investigación fenomenográfica indica que el cambio adviene a partir de la modificación en las relaciones que establece el sujeto con el mundo (Duit, 2006). Schnotz y Preub (2006) adoptando un punto de vista vigotskiano, consideran el cambio conceptual como una herramienta cognitiva general para la construcción de representaciones mentales más específicas orientadas a la tarea, tales como las estructuras proposicionales y los modelos mentales.

Por último cabe destacar el papel de la metacognición en la promoción del cambio en particular y en el proceso de construcción de conocimiento en general. En palabras de Vosniadou (1991 citado en Rodríguez Moneo, 1999) si los sujetos tuvieran un metaconocimiento de la naturaleza de sus hipótesis explicativas y desarrollos interpretativos su aprendizaje resultaría mucho más favorable.

Martí (2000) recuperando las clásicas nociones al respecto de Flavell (1971) describe los dos aspectos constitutivos de la metacognición: el conocimiento sobre la propia actividad cognitiva, y la regulación de dichos procesos. El primero es de tipo declarativo, relativamente estable, tematizable (aunque en ocasiones erróneo) y de desarrollo tardío; es el que permite acceder al conocimiento de los procesos empleados en la ejecución de acciones orientadas hacia la resolución de una tarea. El segundo, referido al aspecto procedimental permite encadenar las acciones

necesarias para alcanzar la meta. El interés por lograr en el alumno el control conciente de los procesos desarrollados en la ejecución de una tarea ha motivado el desarrollo de diversas propuestas instruccionales, en general, de bajo impacto según el autor. El pasaje de la regulación externa a la autorregulación no es un proceso sencillo y requiere del trabajo guiado sobre la explicitación de los modelos y representaciones que acompañan la ejecución del alumno. La transición de la regulación externa a la autorregulación se construye en la dinámica interactiva docente-alumno-tarea y no se reduce a la simple explicitación verbal de los procedimientos adecuados.

1-2-7-2 La mediación cultural en la adquisición de conocimiento y en el cambio cognitivo

Rodrigo y Correa (2000) proponen la noción de *cambios situados* en los modelos mentales dependientes de la naturaleza de la tarea y de la situación (Vosniadou, 1994; Rodrigo, 1997). Según este desarrollo sólo los modelos mentales y no las teorías implícitas en su conjunto, admiten cambios situados en función de las demandas de la tarea académicas, en contextos de interacción y negociación entre los participantes. De este modo los intercambios comunicativos estimulan la creación de un lecho episódico de modelos mentales que irían sufriendo modificaciones a causa del aprendizaje situado. Los cambios propician ciertas reconstrucciones que incidirían sobre las teorías implícitas en el marco de un proceso que no es lineal ni acumulativo, sino producto de rodeos y descubrimientos emergentes. Las autoras recuperan la afirmación de Pozo en cuanto a que el cambio conceptual de la teoría implícita sería la meta final de la enseñanza y no su método cotidiano. A su vez estas representaciones dinámicas y temporales, basadas en creencias y conocimiento previo sobre el mundo, son activados por requerimientos de la situación y dependen de las intenciones subjetivas de la persona, respecto de la tarea que debe enfrentar (Rodrigo, 1994).

En el proceso de indagación sobre el conocimiento profesional resulta de utilidad retomar el modelo de *profesional reflexivo* de Schon (1998) y en particular los distintos niveles en los que según su opinión se desarrolla el mencionado conocimiento. Estos diversos procesos involucrados pueden entenderse como un

continuo de progresiva explicitación, toma de conciencia y redescrición representacional compatible con el modelo presentado por Karmiloff-Smith (1994) como mecanismo de avance en la construcción de ese conocimiento. Sin embargo tal como lo expresa Eruasquin et. al. (2008) el cambio racional reflexivo no asegura la modificación en la práctica hasta que las mismas “no se encarnan en la actividad” (p.261).

Karmiloff – Smith (1994) plantea un modelo según el cual el cambio representacional dentro de cada fase se centra en realizar redescriciones representacionales. En este proceso desempeña cierto papel tanto la retroalimentación positiva como la negativa (según se base en los éxitos de la tarea o en fallos, insuficiencias, incongruencias). Las representaciones implícitas pueden hacerse explícitas y las explícitas se pueden tornar implícitas mediante procesos de automatización (Anderson, 1983, 2000; Hogath, 2001; Pozo, 1996; citado en Pozo, 2003). Ese proceso da lugar a representaciones encapsuladas, técnicas o rutinas, que se comportan modularizadamente. Estas rutinas inflexibles pueden ejecutarse en ausencia de control conciente en tanto no surgen problemas en la realización y dan cuenta de maestría conductual. Destaca la retroalimentación positiva entre fases, resultando esencial para que se produzca la redescrición. Se redesciben, en consecuencia, las representaciones que han alcanzado un estado estable. Se trata de un modelo de cambio cognitivo como proceso basado en el éxito, a partir de que el sujeto puede realizar producciones lingüísticas o alcanzar una meta en una situación de resolución de problema. Karmiloff-Smith (1994) considera que el formato lingüístico constituye uno de los niveles superiores de redescrición. Destaca en este marco que la flexibilidad cognitiva y la conciencia surgen a partir de la reiteración del proceso de redescrición representacional y no simplemente por interacción con el ambiente externo.

El intercambio social de representaciones requiere de sistemas culturales de representación; éstos al incorporarse al sistema cognitivo reformatean (en el sentido de producen) nuevos sistemas de memoria y representación mental (Donald, 2001; Pozo, 2001; Wells, 2000 citado en Pozo, 2003). En este sentido puede decirse, en acuerdo con los autores que los sistemas de representación, códigos y lenguajes mediante los que se reconstruyen las representaciones encarnadas /y la mente en

sentido amplio constituyen sistemas culturalmente generados de representación explícita, por lo que la adquisición de conocimiento debe entenderse al interior de esta dinámica. Aún más los procesos por los cuales se adquieren los conocimientos, también son sistemas culturales.

María José Rodrigo (1999) considera que el cambio cognitivo en contexto educativo es un cambio en el conocimiento de dominios cuyo estudio requiere analizar sus dimensiones y estudiar cómo se desarrollan en los diferentes escenarios socioculturales o comunidades de práctica. Describe tres dimensiones del cambio en el conocimiento de dominio: *de lo simple a lo complejo, de lo implícito a lo explícito y del realismo al perspectivismo.*

El pasaje hacia los polos opuestos comporta un recorrido en el que interjuegan sus propios recursos, y las ayudas que recibe en los escenarios en los que participa. La *dimensión de lo simple a lo complejo* no solo implica el cambio de conceptos erróneos por otros certeros, sino que comporta un cambio en las relaciones causales entre el concepto y la teoría, pasando de esquemas lineales unidireccionales hacia esquemas de relaciones complejas, sistémicas y multidireccionales (Pozo, 1987; Chi, 1992, citado en Rodrigo y Correa, 2000). Se producen cambios vinculados con el enriquecimiento, la diferenciación y la integración conceptual. La dimensión de *lo implícito a lo explícito*, en una dirección similar a la redescipción representacional de Karmiloff-Smith (1994), refiere a la necesidad de verbalizar los contenidos de la mente (metaconocimiento) auspiciando su accesibilidad, su recuerdo y su eficiencia de uso a partir de su inscripción en códigos científicos. La dimensión del *realismo al perspectivismo*, implica abandonar una posición realista y única del mundo, para acceder a la diversidad de puntos de vista conforme las voces plurales de la ciencia.

1- 3 Aportes Socio culturales para el estudio del aprendizaje en situaciones contextuales de interacción.

1-3-1 Introducción: Nociones fundantes para la comprensión del desarrollo psicológico y su relación con las prácticas educativas

La construcción de conocimiento en la universidad y el complejo proceso de desarrollo que demanda el “saber profesional” pueden ser abordados desde las conceptualizaciones vigotskianas, así como desde los aportes de los enfoques socio culturales posteriores, toda vez que se considera que la educación formal constituye un instrumento esencial de enculturación y humanización, de relevancia para la constitución de formas avanzadas de desarrollo psicológico (Riviere 1988, citado en Baquero, 2009).

Baquero (2009) destaca que las contribuciones de la teoría vigotskiana ofrecen un marco fértil para encarar abordajes descriptivos y explicativos de las prácticas educativas y de los procesos de desarrollo intersubjetivos institucionalmente regulados al interior de dispositivos de formación. La adquisición de ciertas formas de desarrollo psicológico surge a partir de la necesaria participación en procesos de socialización específicos, quedando evidenciado el rol inherente y no meramente coadyuvante que ejerce la educación sobre los procesos de desarrollo.

En esa línea es necesario recuperar la tesis central en relación al origen histórico y social de los Procesos Psicológicos Superiores, así como el papel central que cumplen los instrumentos de mediación _herramientas y signos _ en la génesis de tales procesos.

Los PPS se originan en la vida social, a través de la participación del sujeto en actividades compartidas con otros seres sociales, quedando establecida una visión del desarrollo en términos de internalización de prácticas sociales determinadas.

Queda situado de este modo el poder de la organización cultural sobre las vicisitudes del desarrollo en general y cognitivo en particular, a partir de la acción

educativa incluyendo en esta noción desde las prácticas de crianza hasta la enseñanza escolar.

Los procesos de desarrollo en el dominio ontogenético dan cuenta de la convergencia de dos líneas evolutivas diferenciadas pero interactuantes, la línea de desarrollo natural y la línea de desarrollo cultural, cada una de las cuales expresa una relativa independencia en su lógica de progreso. Si bien la presencia de los Procesos Elementales posibilita la emergencia de los Superiores, la lógica de la maduración estrictamente biológica no puede explicar el surgimiento de los Superiores ya que no se trata de una simple continuidad entre ambos.

Para Vygotski y Luria (1996, citado en Baquero, 2009) el desarrollo de nuevos órganos funcionales ocurre a través de la formación de nuevos sistemas funcionales, que es la manera por la cual se da el desarrollo ilimitado de la actividad cerebral. La corteza cerebral humana, gracias a ese principio se convierte en un órgano de la civilización, en la cual se ocultan posibilidades ilimitadas y que no requieren nuevos aparatos morfológicos, cada vez que la historia crea la necesidad de una nueva función.

El sujeto se constituye en y por la interacción, en un medio social que lo impregna y está connotado por significados propios; es el resultado de esa relación (Riviere, 1988; citado en Baquero, 2009). Aún más, la condición de posibilidad de una actividad individual significativa está marcada por la intersubjetividad.

Siguiendo a Riviere la actividad instrumental y la interacción pueden ser consideradas las unidades de análisis de la Psicología Socio Histórica. Herramientas e instrumentos semióticos contribuyen a transformaciones internas y externas.

El acceso a los PPS expresa no sólo el grado de dominio voluntario del comportamiento, sino también el control conciente sobre las propias operaciones cognitivas, y el uso de instrumentos de mediación.

Para Vigotski el sujeto se constituye en la interacción; la génesis de las funciones mentales superiores ocurre en, y por la interacción de sujeto con el medio, no sólo

físico, sino en especial cargado de significados histórico culturales (Vasconcellos & Valsiner, 1995).

La noción de mediación es fundamental en la teoría vigotskiana toda vez que permite comprender las relaciones del sujeto con el mundo físico y social, así como la génesis de las funciones psicológicas superiores. Daniels (2003) sostiene que esta noción sienta las bases para una explicación no determinística según la cual las herramientas culturales funcionan como medios por los que el individuo recibe la acción de factores sociales e históricos, para actuar a su vez sobre ellos. Debates en torno de estos mediadores han derivado en enfoques centrados en lo semiótico (Wersch, 1991), mientras que otros se han focalizado en la actividad tal como Engestrom (1993, citado en Daniels, 2003).

La mediación posibilita la interacción entre los miembros o elementos de una relación; el mundo humano, a diferencia de la conducta animal opera a través de un sistema de señales culturales que regulan la acción de los hombres entre sí y con los objetos del medio. Vigotski, concibe dos tipos de mediadores, pero en particular destaca el valor del signo, el cual cuando es incorporado a la acción práctica, transforma el psiquismo inaugurando funciones psicológicas superiores.

A su vez la función mediadora del lenguaje, entendida en términos de sistema de signos, vuelve al hombre capaz de reflexionar sobre sus propias formas más sencillas de comportamiento, así como permite habilitar formas de regulación de su propia acción.

Ciertas acciones intersubjetivas situadas en marcos sociales específicos de interacción, cuando aparecen fuertemente connotadas por la intencionalidad de la enseñanza que introducen otros culturales más expertos en el dominio de ciertos sistemas simbólicos, sin duda marcan el acceso a prácticas culturales específicas denominadas “Avanzadas”.

Éstas evidencian un grado creciente de control conciente y voluntario sobre los procesos psicológicos, viabilizan la utilización de sistemas notacionales complejos, y

un uso diferenciado de los instrumentos de mediación, en especial en cuanto a su creciente descontextualización.

Por ejemplo el dominio de conceptos científicos, al tratarse de Procesos Superiores Avanzados adviene como efecto de la participación en contextos y actividades sociales específicos, dominio crecientemente abstracto y voluntario. El desarrollo del concepto científico de carácter social se produce en las condiciones del proceso de instrucción, lo que constituye una forma singular de cooperación sistemática del pedagogo con el niño (Vigotski, 1934 citado en Baquero 2009).

En acuerdo con Baquero, y destacando la relación de inherencia que ejerce la educación, es posible afirmar que los procesos de desarrollo consisten en la apropiación de objetos, saberes, normas e instrumentos culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos.

Todo dominio autónomo en el campo del conocimiento, en este marco, solamente es posible a través de la participación previa en una situación de interacción mediada semióticamente. Queda así plasmada una vinculación clara entre aprendizaje y desarrollo según la cual la interrelación de un docente, por ejemplo, con un sujeto contribuye a orientar el desarrollo a través de la apropiación de los instrumentos de mediación cultural. La acción intersubjetiva evidencia así, un efecto formante sobre el desarrollo.

Desde las referencias al desarrollo más temprano del niño, es posible afirmar que el aprendizaje despierta un conjunto de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez internalizados estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (Vygotski, 1988).

Las nociones de internalización y mediación conforman el sustrato conceptual que hace posible comprender el carácter sociohistórico del desarrollo humano (Vygotski, 1986).

Vygotski destaca la superioridad humana, en tanto se relaciona con la naturaleza, modificándola y, al hacerlo, resignifica e internaliza su experiencia, de acuerdo con el bagaje individual y social con el que carga (Vygotski y Luria, 1996, citado en Baquero, 2009). La internalización corresponde a la capacidad humana de reconstruir e interiorizar las experiencias vividas externamente. En una sociedad mediada por la cultura, el hombre reconstruye dialécticamente sus experiencias, atribuyendo a éstas significados conforme a elementos e instrumentos propios de su contexto.

En palabras de Riviere (1996) el trayecto de individuación hace que el hombre inicialmente se vea inmerso y “diluido” en una red social de significados, para seguidamente, a través de la internalización, construir su individualidad y su conciencia. El sujeto no se constituye desde dentro hacia fuera, ni es el resultado reactivo a una acción del medio, es el resultado de esa particular relación. La transformación del mundo material mediante el empleo de herramientas propicia las condiciones para la “modificación de la actividad y su transformación cualitativa en conciencia” (pag.42).

Se describe un trayecto no lineal, recurrente y recursivo de lo interpersonal a lo intrapsicológico, según el principio denominado de *Doble Formación*. Así “todas las funciones en el desarrollo del niño aparecen dos veces, primero en el nivel social, y después, en el nivel individual; primero entre personas (como característica interpsicológica), y después, en el interior del niño, (como categoría intrapsicológica) (Vygotski, 1988)

Lejos de tratarse de un simple traspaso, o reproducción de un proceso o contenido del plano externo al interno, Baquero (2009) destaca un sentido fuerte de reconstrucción interior; es decir que el proceso psicológico interiorizado sufre una reorganización de su estructura y función, dando origen a un proceso psicológico nuevo.

En las instancias de coparticipación, tiene lugar un funcionamiento psicológico intersubjetivo, toda vez que los participantes de la acción, comparten la “definición de la tarea” (Baquero, 2009 citando a Wertsch, 1984). Resulta de especial

relevancia el rol que desempeñan los instrumentos de mediación en la génesis de estos espacios en los que, por ejemplo la interacción verbal colabora en la creación de diversidad de planos y niveles de intersubjetividad.

1-3- 2 Cultura y acción mediada. La construcción de conocimiento al interior de los sistemas de interacción. Cambio cognitivo como cambio en el pensamiento y el conocimiento en el marco de una interacción dialéctica.

La cultura desde esta perspectiva es concebida como “un arsenal de herramientas , artificios y dispositivos que acrecientan el nivel de desempeño (van der Veer y Valsiner, 1991 citado en Baquero,2009); destacándose la mutua apropiación entre sujeto y cultura. El sujeto se constituye en la apropiación gradual de instrumentos culturales y en la interiorización progresiva de operaciones inicialmente intersubjetivas propias de la vida social, y la cultura “se apropia del sujeto” en la medida en que lo constiuye” (Baquero, 2009).

La “mediación por artefactos” define el particular modo de intervención humana sobre el entorno; los individuos modifican los objetos materiales como medio para regular sus interacciones con el mundo y entre ellos. Estas herramientas “no sólo van cambiando sus condiciones de existencia, sino que producen efecto sobre el sujeto en la medida en que realizan un cambio en él y en su condición psíquica” (Luria, 1928).

Luria (1981; citado en Wertsch, 1999) afirma que el origen de las formas complejas de la conciencia debe ser buscado más allá del organismo humano, buscando la génesis de la actividad conciente en las condiciones externas de la vida social. Esta premisa alcanza no solamente los objetos materiales, sino que posiciona al lenguaje como parte central del proceso de mediación cultural, resultando en palabras del autor la “herramienta de las herramientas” (p.495).

La cultura así, en su dimensión propia de historicidad, puede ser entendida en términos de reserva de artefactos acumulados por el grupo social en su devenir experiencial (Cole, 1999).

En línea con lo planteado cabe destacar la relevancia de la actividad práctica como eje central del enfoque cultural histórico, consideración que conlleva la premisa de que todo análisis de los procesos psicológicos humanos debe basarse en las actividades cotidianas que conforman la experiencia humana. Para Vigotski, la unidad dialéctica de los sistemas relativos a la inteligencia práctica y al uso de los signos, si bien pueden operar en forma independiente en los niños, dicha unidad constituye la esencia de la conducta humana compleja. La actividad simbólica desempeña una específica función organizadora que “se introduce en el proceso del uso de instrumentos y produce nuevas formas de comportamiento (Vigotski p.47)

Señala que el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual que da origen a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta es a partir de que el lenguaje y la actividad práctica convergen en una línea de desarrollo. El empleo de los signos en su incorporación a la acción, ejerce un efecto claro de transformación y reorganización de la misma.

Un artefacto es un aspecto del mundo material que se ha visto modificado a partir de la experiencia de su incorporación en una acción humana dirigida hacia alguna meta. Sus formatos van variando en virtud de su inclusión en interacciones sucesivas. El objeto natural adquiere una significación, al representar la “encarnación” de un propósito o estado intencional que se anuda paulatinamente a la experiencia vital –generado por una razón y su puesta en uso (Bakhurst, 1990, pag. 182, citado en Baquero, 2009).

Esta relación triangular mediacional expresa la vinculación sujeto –objeto a través de artefactos culturales, enfatizándose el carácter instrumental del signo y su papel como mediador y conector entre pensamiento y lenguaje.

Cualquier acción humana es cualificada y constituida en su esencia por el significado asignado a ella por el sujeto que la realiza (Weber, 1947), resultando comprendida e identificada no sólo por el mismo sujeto agente sino que forma parte de un sistema intersubjetivamente compartido de acciones y significados.

Los sistemas de mediación que constituyen el fundamento del funcionamiento mental humano son creaciones culturales; surgen a partir de la propia actividad humana, se preservan y a su vez se proyectan en las prácticas de la Comunidad.

Considerar la acción mediada implica referirse a la acción humana, tanto interior como exterior, realizada por grupos o por individuos. Los actos humanos son actos mediados por instrumentos culturales, resultando visible el poder de esos instrumentos culturales en la conformación de cada acción, así como la potencialidad del agente activo que utiliza ese instrumento cultural (Wersch,1999).

Wersch (1999) señala que la investigación vigotskiana y la de sus discípulos se centró fundamentalmente en los aspectos interpsicológicos de los procesos mediados. Considera, sin embargo que los aspectos históricos, sociales, institucionales, etc. de carácter más general, cumplen un papel decisivo en el surgimiento de instrumentos de mediación y en la promoción de escenarios para el desarrollo de actividades interpsicológicas.

La acción mediada es la unidad de análisis, conforme una concepción dialéctica entre agente e instrumentalidad (Burke, 1969, citado en Wersch, 1999). Wersch destaca el aporte de Burke a los estudios socio culturales en tanto sistematización de una herramienta metodológica para la investigación sobre la acción y los motivos humanos, centrada en los cinco principios generadores acto, escena, agente, agencia y propósito.

La cultura incluye la herencia del grupo tanto en concepto de esquemas y modelos culturales, como sus artefactos materiales y prácticas culturales.

La noción de *profesión* refiere a una unidad estructural de la sociedad constituida a través de prácticas culturales ancladas en sistemas simbólicos de interacción social. Se trata de un tipo de práctica y saber especializados, emergentes al interior de sistemas culturales determinados, los que a su vez definen y son regulados por medio de sistemas de pautas y principios de acción, al tiempo que configuran un universo narrativo y discursivo en torno de un conglomerado de herramientas, usos, prácticas.

A su vez el saber instituido es transmitido a través de prácticas formativas orientadas hacia fines determinados, los cuales se replican y recrean según el devenir de los sistemas de interacción en los que surgen y se desarrollan. Desde la perspectiva del sujeto y del nivel de dominio que es capaz de alcanzar al interior de esa comunidad de prácticas, se trata de un tipo de saber que surge a partir de procesos de apropiación participativa en contextos con otros sujetos más aventajados

Si bien, tal como señala Wertsch, los cambios pueden advenir a través de variaciones en los niveles de habilidad u otros aspectos relativos al sujeto /agente la más poderosa instancia de cambio es la transformación de la acción que deviene de la introducción de nuevas herramientas culturales.

El alcance de la noción de internalización surge de situarlo estrictamente en el marco de la acción mediada, es decir a partir del uso de herramientas culturales, (más allá de las múltiples y controversiales definiciones del término). La noción de internalización puede ser homologada a *dominio*, remitiendo a un “saber como” (Ryle, 1949, citado en Wertsch, 1999); al uso de un determinado modo de mediación con facilidad a una cierta destreza en su uso.

En cambio, en cuanto a la internalización como *apropiación*, los agentes no se apropian sencillamente o sin dificultades de las herramientas culturales; suele existir *resistencia* entre los modos de mediación y el uso peculiar de la acción mediada. Siempre existe cierta tensión entre el agente y el instrumento de mediación, y si bien se señala que los niveles superiores de dominio se corresponden con niveles altos de apropiación, no siempre ello se da de ese modo. Existe la posibilidad de que ciertos agentes evidencien dominio en el uso de una determinada herramienta cultural sin considerar que la misma les pertenezca, sin apropiarse de ella, sin implicarse en su uso.

Es así que según Rogoff (1997) algunas explicaciones sobre procesos de aprendizaje incurren en una clara separación entre la persona y el contexto social toda vez que se describen entidades estáticas que se adquieren a modo de conceptos, destrezas, etc. La noción que define *apropiación participativa* refiere a

procesos cognitivos activos que no admiten ser reducidos a conocimientos adquiridos o almacenados al modo de simple traslación de algo externo al medio interno o ajustado “a su nuevo propietario”, según las estructuras preexistentes en el individuo. La *apropiación participativa* no concibe la escisión descripta; el sujeto que participa en una actividad es parte de ella, además de tomar parte.

Este proceso puede ser comprendido desde tres planos: el plano institucional/cultural, según el cual algunos sujetos participan activamente con otros en una actividad culturalmente organizada a través del dispositivo denominado *apprenticeship*; el plano interpersonal, el cual refiere a procesos de implicación mutua entre individuos que se comunican en tanto participantes (*participación guiada*) y un plano individual según el cual los individuos se transforman a través de su implicación (*apropiación participativa*).

Cabe destacar que nunca los instrumentos culturales determinan mecánicamente la acción; esta dinámica dialéctica y recursiva se enmarca en términos de tensión permanente e irreductible entre los instrumentos culturales y su activo uso por parte del agente, en un contexto socio cultural que involucran dimensiones de poder y autoridad (Wertsch, 1999).

El contexto paralelamente lejos de ser un factor más, se constituye en aquello que “entrelaza” (Cole, 1999); se trata de “actos en contexto” en consonancia con una interpretación relacional de la mente, en un proceso histórico bio social y cultural. Así el acto de comprender /interpretar /significar la experiencia requiere tanto de las capacidades distribuidas en los instrumentos, prácticas y tradiciones de explicación y narración propios de una cultura, como de la acción del agente concreto capaz de realizar esa acción a la luz de su punto de vista personal y situado, único enraizado en su historia personal.

Vygotski define un claro vector indicativo del aprendizaje como el proceso que impulsa el desarrollo humano. Moll (1990) expresa que el vocablo ruso *abrazovanie* (educación) utilizado por el autor para explicar la mencionada relación, enfatiza “un proceso de formación provocado por fuerzas externas”. Según Moll esto entra en

correlación con el término *obuchenie*, el cual describe un doble proceso de enseñanza-aprendizaje, una transformación mutua entre profesor y alumno.

Queda explicitado cómo en este marco teórico la interacción entre los diferentes miembros de la cultura favorece la creación de ZDP. Éstos pueden ser adultos o niños, pero con capacidades diferentes. La ZDP se caracteriza por cierta tensión entre el nivel de desarrollo actual (aquello que el sujeto ya es capaz de realizar en forma autónoma ante el grupo social) y el nivel de desarrollo potencial, entendido en términos de aquellas habilidades que el sujeto despliega cuando es ayudado o asistido.

Se define a través de operaciones destinadas a incentivar aquellos logros que aún se encuentran en estado de potencialidad y sólo se manifiestan desplegados en espacios de interacción mediada bajo estímulo de otros culturales más expertos. Se trata en consecuencia de intervenir sobre operaciones aún no consolidadas, las cuales encontrarán su configuración estable y autónoma a partir de su participación en tareas cooperativas con sujetos que evidencien mayor dominio en la resolución de las tareas en juego.

La noción de ZDP, lejos ya de representar capacidades inmanentes a un sujeto representa las características de un sistema específico de interacción socialmente definido. Cole afirma que la ZDP podría entenderse como la estructura de actividad conjunta en cualquier contexto en el que hay participantes que ejercen roles y responsabilidades diferenciadas atento a niveles distintos de pericia (Cole, 1989, citado en Baquero 2009).

Newman, Griffin & Cole (1991) destacan la naturaleza situacional del aprendizaje y la comprensión, toda vez que la mente humana se desarrolla en situaciones sociales a través de la mediación de herramientas y artificios culturales, las cuales, tal como se ha mencionado apoyan, amplían y reorganizan el funcionamiento mental.

Cuando un docente y un alumno se involucran en un discurso indeterminado y mantienen una conversación, establecen un terreno común de comprensión y

entendimiento; se establece allí lo que Vygotski llama zona de desarrollo próximo y Newman, Griffin y Cole denominan zona de construcción. Puede ser definida como la zona que media entre el pensamiento de dos personas, es una actividad compartida en la que tienen lugar procesos interpsicológicos.

El cambio cognitivo adviene como cambio en el pensamiento y en el conocimiento, y es un procesos tanto social como individual. Cuando interactúan sujetos con diferentes metas, papeles y recursos, las diferencias de interpretación ocasionan oportunidad para la construcción de nuevo conocimiento. Los cambios ocurren al interior de esas interacciones socialmente mediadas que para Vigotski (1986, 1988) constituyen la zona de desarrollo próximo. Define un proceso que implica la interacción dialéctica entre el mundo social y el cambio individual. La noción para Newman, Griffin y Cole (1991) incluye las nociones de reestructuración, invención y direccionalidad. La unidad de análisis no es el individuo aislado, el medio social asume como parte integrante del proceso de cambio cognitivo y no como factor externo que ejerce influencia sobre el organismo individual, destacándose el valor de la interacción dialéctica ente lo interpsicológico y lo intrapsicológico a partir de una doble y mutua transformación.

Es posible considerar, por ejemplo, que la cultura profesional exterioriza la mente en sus herramientas, tales como el lenguaje, producciones escritas y formatos institucionales sociales. El cambio cognitivo comporta un conjunto de interiorizaciones y transformaciones de las relaciones sociales que conciernen y modifican a los sujetos involucrados.

La *formación profesional*, en referencia a la noción de ZDP explicitada, alude a un sistema interactivo en el que convergen una cantidad de sujetos interesados en la acción y resolución de problemas, y que evidencian diferencias en el grado de experticia, respecto a ciertos requerimientos de la tarea que están en condiciones o no de afrontar.

El cambio cognitivo se produce en esta zona, comprensiva de: la dimensión histórica evolutiva individual, la estructura de apoyo generada por los demás, y por las herramientas culturales disponibles en la situación. Es la interacción misma

mediada por la cultura la que se interioriza, convirtiéndose en una nueva función del individuo. Podría afirmarse que el sistema interpersonal al interior de la ZDP constituye un sistema funcional.

La noción de objeto cognitivo ínter psicológico supone la existencia de procesos de negociación de significados entre los participantes de la interacción, en especial a partir de sus diferentes comprensiones o análisis de la situación. Las tareas son ficciones estratégicas que utilizan las personas para negociar la interpretación de una situación; organizan el trabajo conjunto y propician comprensiones compartidas del mundo.

La apropiación (término original de Leontiev, 1981, citado en Newman, Griffin & Cole, 1991) es el concepto con el cual se intenta reemplazar el término piagetiano “asimilación”, de mayor connotación biologicista. La apropiación de herramientas propias de la cultura se produce mediante la inmersión en actividades culturalmente organizadas.

El sistema de interacción al interior de la zona da cuenta de una especie de *como si*; los sujetos participan en una actividad de mayor complejidad que la que su capacidad de comprensión autónoma puede alcanzar, y la actuación precede a la competencia (Newman, Griffin & Cole, 1991) utilizando la expresión de Cazden (1981). En esa zona las acciones se interpretan en la actividad conjunta con los otros y con el profesor; los sujetos quedan expuestos a sus comprensiones, aún sin que medie la intencionalidad explícita de la enseñanza.

El proceso de apropiación supone que en el marco de un episodio particular, en el que participan novatos y expertos, las funciones psicológicas se desarrollan en acuerdo con los procesos de apropiación de actividades y herramientas con otros en coexistencia en la zona. Las nociones de indefinición y creatividad adquieren relevancia en este contexto.

La teoría socio histórica destaca la intervención productiva de otras personas y herramientas culturales en el proceso de cambio cognitivo; y a diferencia de los enfoques cognitivos clásicos la unidad de análisis para entender el cambio cognitivo

implica reconocer que éste debe estudiarse como un cambio en los “sistemas funcionales” (Luria, 1932, citado en Newman, Griffin & Cole, 1991), toda vez que conforman una “unidad integradora de análisis” (Zinchenko, 1985, citado en Newman, Griffin & Cole, 1991).

1- 3- 3 Los sistemas de actividad

Desarrollos realizados por Engeström que reelaboran la teoría de la actividad han sido tomados por trabajos de investigación que indagan las prácticas de intervención y aprendizaje profesional de psicólogos que intervienen en el campo psicoeducativo realizados por Erausquin et al (2010, 2009, 2008, 2007).

Se entiende relevante comprender la intervención profesional, en tanto práctica y saber socio cultural, en el entramado de los sistemas de actividad en las que surge y se desarrolla, bajo el andamiaje de una unidad de análisis compleja que permita interpretar más adecuadamente la doble transformación del sujeto y su práctica en contexto.

Cole (1989) analizando las relaciones inherentes entre cultura y cognición retoma el concepto de actividad de Leontiev en tanto “bisagra” entre el nivel de análisis cultural e individual, considerándola la “unidad básica de análisis” para ambas dimensiones.

En la actividad el objeto es transformado en forma subjetiva al tiempo que la actividad es convertida en resultado objetivo o producto; en este sentido podría afirmarse que la actividad emerge como un proceso de transformación recíproca entre el polo del sujeto y del objeto (citado en Baquero, 2009).

Los procesos cognitivos complejos se dan a partir de procesos de aprendizaje situado en los que las actividades distribuidas entre los sujetos interactuantes permiten el logro de los objetivos que definen un conjunto de tareas.

La actividad como una de estas unidades de análisis psicológico desarrollada por Leontiev ha sido reformulada por Engeström (1987, 2001, 2006) quien considera que la teoría de la actividad histórico-cultural ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación.

La actividad es entendida como una unidad molar, no aditiva, es un verdadero sistema con estructura propia, transformaciones internas y su propio desarrollo (Wertsch, 1999). Cole (1996, citado en Daniels, 2003) afirma que la tesis de la escuela rusa histórico cultural es que la estructura de los procesos psicológicos humanos surge mediante la actividad práctica mediada culturalmente y en desarrollo histórico.

Engeström (1996) establece que la teoría de la actividad ha evolucionado a través de tres generaciones de investigación. La primera generación, centrada en torno a Vygotsky, creó la idea de mediación, prescindiendo del dualismo individuo /sociedad. Esta idea se concretó en el famoso modelo triangular de Vygotsky (1988) en el que la conexión directa condicionada entre el estímulo y la respuesta es trascendida por un «complejo acto mediado».

La idea de Vygotsky de mediación cultural de las acciones es comúnmente expresada como la tríada de sujeto, objeto, y artefactos mediadores; representando actores y sus intenciones con los resultados mediante el empleo instrumental.

La inserción de artefactos culturales en las acciones humanas introduce un cambio sustancial en la unidad básica de análisis; superándose definitivamente la escisión cartesiana sujeto/medio, el individuo ya no puede ser entendido sin su medio cultural, y la sociedad ya no puede ser entendida por fuera de la agencialidad de las personas que utilizan y producen artefactos. Los objetos representan entidades culturales y las acciones hacia ellos orientadas resultan determinantes de la cognición humana.

Engeström (1996) sitúa la limitación de la primera generación en que la unidad de análisis permaneció focalizada individualmente, muy orientada hacia la progresión de las funciones psicológicas superiores, y no logró incluir en el modelo explicativo las estructuras sociales que organizan y limitan la actividad misma. Postula a los artefactos como componentes esenciales de la actuación humana, pero advierte respecto a la necesidad de que el estudio de la mediación se focalice en la relación

con los otros componentes de un sistema de actividad (Engeström, 1999, citado en Daniels, 2003).

Para Engeström, la actividad es una formación colectiva y sistémica, con una compleja estructura de mediación, aunque puede reconocerse que un sistema de actividad produce acciones y se desarrolla por medio de ellas. Los sistemas de actividad evolucionan durante largos períodos socio históricos, adoptando la forma de instituciones y organizaciones.

La segunda generación, sobre la base del aporte de Leontiev y de su concepto sobre actividad procura superar en parte esta limitación, y a través del ejemplo de «caza colectiva primitiva» (Leontiev, 1981, págs. 210-213, citado en Engeström, 2001) explica la diferencia fundamental entre una acción individual y una acción colectiva de la actividad, aunque sin llegar a expandir el modelo original de Vygotsky en un sistema de actividad colectivo.

Sin embargo el concepto de actividad se amplía en tanto se incluyen las complejas interrelaciones entre el sujeto individual y su comunidad. (Engeström, 2001). Esta expansión del triángulo vigotskiano inaugura el análisis de los sistemas de actividad en el macronivel de lo colectivo y de la comunidad en lugar de centrarse en el micronivel del agente individual que opera con instrumentos. Se representan los elementos sociales y colectivos de un sistema de actividad incorporando nociones relativas a la comunidad, las reglas, la división del trabajo, señalando la relevancia de considerar las interacciones mutuas (Daniels, 2003).

Daniels (2003) destaca la conceptualización de Engeström según la cual afirma que las acciones individuales y grupales al interior de un sistema de actividad colectiva implican la representación de actividades de orientación a objetos/objetivos, y que éstas siempre están caracterizadas explícita o implícitamente, por la ambigüedad, la sorpresa, la interpretación, la producción de sentido y el potencial para el cambio (1999). El avance en las investigaciones acerca de los sistemas de actividad sociales hizo necesario considerar las contradicciones internas como desarrollo y motor de cambio, ya conceptualizadas por Il'enkov (1977, 1982) según el autor.

Paralelamente Cole (1988; Griffin & Cole, 1984, citado en Engeström, 2001) señala la ausencia de atención en la segunda generación de la teoría de actividad para con nociones tales como la diversidad cultural o cuestiones relativas al diálogo entre las diferentes tradiciones o perspectivas.

La tercera generación de la teoría de la actividad necesita desarrollar herramientas conceptuales para incluir el diálogo, las múltiples perspectivas, los procesos de negociación y las redes de interacción de los sistemas de actividad.

Wertsch (1991) presentó las ideas de Bakhtin (1981, 1986) sobre dialogicidad como una forma de ampliar el marco vygotskiano. Engeström (1995) ha dado un paso más al aunar las ideas de Bakhtin con el concepto de actividad de Leontiev.

Sin embargo Engestrom destaca que en esta perspectiva la acción mediada por signos en un contexto socio cultural no contempla la naturaleza colectiva de la actividad humana. La construcción de objetos mediada por artefactos es un proceso dialógico y colaborativo en el que confluyen diversas perspectivas; éstas encuentran sus raíces en distintas comunidades de prácticas que coexisten a su vez al interior del sistema de actividad (Engeström, 1999, citado en Daniels, 2003).

Nociones como la de redes de actividad (por ejemplo, Russell, 1997) se están desarrollando y se distinguen entre artefactos del tipo denominativo-descriptivo (qué); procesales (cómo); diagnosticadores y explicativos (por qué) y especuladores o potenciaizadores.

La unidad de análisis para la Teoría de la actividad es la practica o actividad conjunta, aceptando la naturaleza conflictiva de toda práctica social sus tensiones, inestabilidades y contradicciones del sistema, las cuales operan como factor de desarrollo y cambio. Engestrom (2001) establece que la tercera generación toma dos sistemas de actividad interactuando como su unidad mínima de análisis: el sistema de actividad colectivo es la unidad de análisis, considerando el contexto de sus relaciones de red con otros sistemas. Las acciones individuales y grupales, si bien constituyen unidades relativamente independientes se encuentran subordinadas a la interpretación del sistema como conjunto.

La tercera generación de la teoría de la actividad se sustenta en cinco principios: el primero afirma que la unidad de análisis es un sistema de actividad colectivo mediado por artefactos y orientado a objetos, considerado en su red de relaciones con otros sistemas de actividad. Los sistemas se realizan y reproducen a si mismos mediante la generación de acciones y operaciones.

El segundo destaca la multivocalidad o multiplicidad de voces, una comunidad de múltiples puntos de vista, tradiciones e intereses señalando la impronta que ejercen como fuente de tensiones, y demanda de negociación y traducción. El tercer principio es la historicidad que alude a las distintas marcas de su devenir histórico en los artefactos, reglas y convenciones. El cuarto principio señala el valor de las contradicciones como motor de cambio y los ciclos expansivos como posible forma de transformación.

El quinto se focaliza en la posibilidad de transformaciones expansivas; los sistemas se desplazan a través de ciclos de transformaciones cualitativas; el conflicto y las tensiones inciden en impulsos y acciones hacia el cambio, en tanto se cuestionan normas establecidas (Engestrom, 2001).

Al interior de las mismas surgen inevitablemente tensiones y conflictos en relación con la definición de los motivos y el objeto de la actividad en el marco de instancias de poder y autoridad. Engestrom (1999, citado en Daniels, 2003) consideró necesario ir más allá del sistema de actividad singular para indagar la transformación de las redes de actividad, incorporando algunas nociones de los teóricos de la actividad como objeto limítrofe, traslación y cruce de límites.

Esto permite analizar el despliegue de la actividad cooperativa desarrollada por varios actores, instrumentos y medios de construcción de objetos limítrofes, en procesos concretos de trabajo.

Los objetos pasan de un estado inicial a ser un objeto colectivamente significativo construido por el sistema de actividad; sujeto a construcción conjunta; el objeto de la actividad se revisa y reformula, es un “blanco en movimiento y no reductible a

objetivos concientes a corto plazo”, residiendo en este aspecto el potencial creativo de la actividad (Engestrom, 1999 citado en Daniels 2003, p.134).

El sistema de actividad incluye el macrocontexto del plano institucional-social-cultural y no sólo el microcontexto del plano subjetivo e intersubjetivo. El motivo está situado más en el objeto social de la actividad que en el sujeto; puede estar fuera del sujeto, para ser re-construido a través de la apropiación (Engestrom, 2008).

Engestrom ha desarrollado un modelo de transformación denominado *ciclo expansivo* en el que la interiorización y la exteriorización desempeñan papeles complementarios. Engestrom y Miettinen (1999, citado en Daniels, 2003) proponen un nivel de funcionamiento del proceso de interiorización y exteriorización en cada nivel de actividad. Ponen en relación la interiorización con la reproducción de la cultura y la exteriorización con la creación de artefactos que se pueden utilizar para la transformación de la cultura. Este aspecto consolida la ratificación de la noción de agencia activa del sujeto en el aprendizaje y en el desarrollo.

Wersch (1999) destaca que el plano interno de la conciencia resulta de naturaleza cuasi-social toda vez que la internalización no es una copia o pasaje de la realidad externa a un plano interno preexistente, sino que el mecanismo se centra en el dominio de formas semióticas externas.

Quedan sentadas las bases para el aprendizaje innovador, sobre la base de la Teoría de la Actividad, entendido éste en términos de contextual, orientado hacia la comprensión de prácticas locales, enmarcadas históricamente, así como sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social. El aprendizaje desde esta perspectiva basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento, se focaliza en el potencial creativo de la cognición humana, el cual opera permitiendo explicar los cambios cualitativos que se producen en las prácticas humanas.

Cole y Engestrom (1999) entienden que la cognición es “el nuevo estado emergente del conocimiento del sujeto resultante del análisis y la síntesis de por lo menos dos fuentes de información en tiempo real” siendo una el objeto que ya posee el sujeto, y

la otra el objeto representado por el medio (Cole y Engestrom (1993, p.7 citado en Daniels, 2003).

Queda planteada una teoría cultural de la mente en la que la cognición se redistribuye a partir de formas de actividad conjunta a distancia, instituida a partir de niveles de pensamiento tanto entre individuos como al interior de ellos. El ciclo expansivo se inicia con el cuestionamiento de una práctica aceptada, que se expande hasta formar un movimiento colectivo, resultando el conflicto, el cuestionamiento o la insatisfacción.

1-3- 4 El Conocimiento construido socialmente. Esfuerzos colaborativos en entornos culturales: La Comunidad de prácticas.

Para Salomon (1993) la cognición humana se distribuye entre los individuos y el conocimiento se construye socialmente a través de esfuerzos colaborativos en busca de objetivos comunes en entornos culturales y mediados por artefactos proporcionados por la cultura.

La cognición entendida como fenómeno que trasciende las fronteras del individuo y emergente a partir de la actividad compartida resulta solidaria de la concepción vigotskiana en relación a la sociogénesis de los procesos cognitivos superiores.

Desde el aporte de la antropología se puede considerar a la cultura como reservorio de recursos cognitivos acumulados, por ej para Hutchins las tareas relativas al aprender, recordar y transmitir los conocimientos culturales están distribuidos en tanto exceden las capacidades individuales de los sujetos (1995, citado en Daniels, 2003). Resulta de interés considerar que no necesariamente todos los actores deben estar presentes en tiempo y espacio, aunque paralelamente se afirme que las cogniciones son situadas, en tanto están en dependencia de las oportunidades particulares de la situación (Salomon, 1993).

La actividad de aprendizaje puede desarrollarse a través de redes que pueden ser próximas o distantes y contribuyen a potenciar el valor de artefactos externos en pos del desarrollo de la cognición individual.

El aprendizaje considerado como actividad situada para Lave y Wenger (1991) auspicia la noción de participación periférica legítima. Los principiantes participan en comunidades de profesionales y el dominio del conocimiento y de la práctica demandan una participación más plena en las prácticas socio culturales de la comunidad, activando nuevas intenciones de aprender y contribuyendo al desarrollo de nuevos significados. Este proceso incluye el aprendizaje de capacidades avanzadas, tales como las que se entiende conciernen al saber profesional.

En instancias de consideración de las particularidades del saber profesional resulta de interés destacar a la zona de desarrollo próximo como aquella distancia entre las acciones cotidianas presentes en los expertos al interior de un determinado campo y las formas históricamente nuevas de la actividad susceptibles de ser generadas colectivamente, como solución a “los dobles vínculos/callejones sin salida que se incrustan potencialmente en el día a día de las acciones” (Engestrom, 1987, p.174).

El paradigma de la *cognición situada* representa una de las tendencias actuales representativas de la teoría y la actividad sociocultural, que toma como punto de referencia los escritos de Vygotsky (1986; 1988), Leontiev (1978) y Luria (1987), y más recientemente, los trabajos de Rogoff (1993), Lave (1997), Bereiter (1997), Engeström y Cole (1997), Wenger (2001), resultando de relevancia para el ámbito educativo toda vez que concibe al aprendizaje como un proceso de participación social.

El enfoque socio histórico vigotskiano deja sentadas las bases para afirmar que el conocimiento es situado, es decir, forma parte y es producto de la actividad, del contexto y de la cultura, destacando la importancia de la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de ayuda ajustada.

Vygotski (1988, 1986) fue uno de los primeros en precisar que las funciones mentales “superiores”, son construidas paulatinamente mediante la apropiación de las herramientas y prácticas desarrolladas históricamente, que son puestas de manifiesto para los niños y “andamiadas” en las acciones significativas y en las palabras de los coparticipantes en la actividad conjunta. Así, cuando las personas

realizan una actividad conjunta, sus acciones, gestos y discurso, no sólo median la coordinación de la participación, sino que hacen públicas las actividades mentales implicadas, quedando así disponibles para su apropiación por parte de los participantes novatos. Los contextos de enseñanza formal en algunos de sus formatos procuran optimizar estos principios

El aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social de pertenencia. Los aprendices se apropian de las prácticas y artefactos culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia de los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes.

La construcción de conocimiento a lo largo del trayecto de formación en un campo de conocimiento puede ser entendido a partir del conjunto de relaciones entre personas, actividad y contexto en un determinado entramado contextual de una comunidad, resultando indispensable la noción de participación en una práctica cultural (Lave y Wenger, 1991).

La negociación de significados a partir de la interacción social en el seno de una comunidad de práctica se basa en las actividades del aprendiz con los objetos de aprendizaje. La participación exitosa en una actividad social organizada promovería no solo la construcción de conocimiento en términos de datos, hechos y conceptos sino también destrezas y habilidades al tiempo que se dinamiza el desarrollo de las identidades de los estudiantes como aprendices y como profesionales en formación.

Lave y Wenger (1991) afirman que el proceso que conlleva convertirse en experto no se basa linealmente en el dominio de conocimiento abstracto y en la interiorización del lenguaje, sino en la actuación dentro de una comunidad caracterizada por un “conjunto de relaciones entre persona, actividad y mundo, a lo largo del tiempo y en relación con otras comunidades de practica tangenciales y más o menos coincidentes (Prior, 1977, pag. 98 citado en Daniels. En ese sentido Lewis (1997, citado en Daniels, 2003) habla de núcleo de conocimiento compartido.

Se considera relevante situar el proceso de formación profesional desde la perspectiva del aprendizaje situado, toda vez que aprender deviene por la participación en una comunidad de practica; poniendo el énfasis en el carácter social del aprendizaje, destacando la potencialidad del contexto en los procesos consustanciados.; la acción o actividad situada ha de verse como interacción con los artefactos e instrumentos bajo las circunstancias sociales que los envuelven y no sólo como interacción entre sujetos sociales (Lozares, 2000).

Erausquin (2004) en su estudio sobre los procesos de apropiación y construcción de conocimientos de los estudiantes de Psicología desde su participación en comunidades de práctica analiza los sistemas de actividad a través de las categorías creadas por Wertsch, Lave y Engestrom, en la “teoría dialéctica de la práctica como conocimiento y acción”.

Considera el papel de los dispositivos de Practicas Profesionales en la conformación del saber profesional a partir de la comparación de los mismos en las universidades de Buenos Aires y la Autónoma de Madrid. Allí se abordan, en los procesos de formación universitaria de grado los complejos procesos de interacción entre actores, objetos de conocimiento, metas de la actividad e instrumentos de mediación pero incluyendo la comprensión relativa a las coordenadas contextuales de la institución en relación con su organización social, política e histórica.

Los conflictos y tensiones se entienden sobre la base de circulación de sentidos que vehiculizan u obstaculizan posibles transformaciones en relación con la distribución de tareas entre ciencia-academia –profesión, las posiciones de los sujetos dentro del dispositivo institucional, la asignación de roles, los espacios de poder y las normas que facilitan o restringen las interacciones.

Entre las tensiones identificadas en el sistema de la Universidad de Buenos Aires, y en relación a los instrumentos de mediación (por ejemplo el marco teórico psicoanalítico clínico) y las representaciones sociales de los actores involucrados (alumnos, docentes y profesionales) se refieren a:1- la extrapolación del modelo clínico más allá de los márgenes de su pertinencia y utilidad a pesar de la percepción de la necesidad de otro tipo de intervenciones, 2-la auto inhibición

consecuente para la génesis de transformaciones y 3-el déficit de implicación de los estudiantes con las necesidades sociales sobre las que orientar su acción.

Para Erausquin y Basualdo (2005) las prácticas profesionales resultan de alto interés para identificar tensiones entre los modelos formativos y las modalidades de intervención en el campo profesional y disciplinar. La promoción de comprensiones situadas evidencia potencialidades para su reconsideración y transformación. En instancias de evaluación de la formación en Psicología contribuir a la generación de espacios para la problematización de instrumentos y prácticas probablemente acreciente la posibilidad de reconstruir categorías de análisis y herramientas conceptuales y metodológicas que propicien la resolución de problemas del campo y la disciplina.

Los problemas que conciernen al saber profesional en el escenario actual son complejos y multidimensionados y reclaman para su estudio un abordaje situacional en un contexto de alto índice de incertidumbre, demandando no sólo capacidad para el diseño de estrategias adecuadas para su resolución sino que reclaman su encuadre inicial particular.

Siguiendo a Engestrom (1991) el aprendizaje por expansión favorecerá que los Psicólogos en formación se apropien de las herramientas y artefactos culturales a través de actividades ligadas al descubrimiento y a la práctica compartida, para alcanzar lo que aún no está, pero será construido al interior del sistema de actividad. El desempeño profesional, ya sea entendido a modo de saber experto, conocimiento estratégico, conocimiento práctico o dominio competencial, alude a un tipo de desempeño centrado en la actividad orientada hacia la resolución de situaciones propias del contexto y que no pueden ser resueltas por la aplicación mecánica de procedimientos técnicos.

Pearson (1984, citado en Fernandez Gonzalez et al., 2003) distingue entre conocimiento “técnico habitual “ orientado al desempeño de rutinas necesarias en el campo de la profesión y el “conocimiento técnico inteligente “ que supone el ejercicio del discernimiento, la acción inteligente en situaciones no estructuradas que requieren creatividad y búsqueda de alternativas ante la toma de decisiones.

Los aporte vigotskianos histórico culturales y socio culturales permiten acceder a un abordaje de la experticia profesional en términos de sistemas complejos de actividades y habilidades contextualizadas en instancias de mediación instrumental.

La intervención profesional, como cualquier actividad humana y sistema de acciones y operaciones (Leontiev, 1981) implica un sujeto que actúa sobre un objeto impulsado por motivos y necesidades en vías a la obtención de su objetivo, su intencionalidad. En la praxis sobre el mundo confluyen sus conocimientos previos sobre la actividad y sobre el objeto, sus representaciones acerca de esa actividad y de los procedimientos y medios comprometidos, así como de la meta a alcanzar.

La actividad al ser entendida como un proceso que media la relación dialéctica entre un sujeto y el recorte de realidad sobre el que actúa, implica la doble transformación del sujeto en sus sistemas funcionales vía la mediación instrumental de herramientas y símbolos, así como del objeto motivo de la acción.

La noción de actividad es central en la génesis de estos procesos psicológicos complejos, que habilitan progresivamente configuraciones psicológicas complejas, que van integrando otras unidades y organizaciones funcionales con alto grado de reflexión, autorregulación, flexibilidad y generatividad en la producción de nuevas respuestas.

El conocimiento profesional se desarrolla al interior de una comunidad de práctica que a través de un proceso histórico y cultural instituye acciones, intervenciones y significados definiendo modelos o patrones de desempeños socialmente mediados y construidos para una determina profesión. El contexto es determinante de su condición, y no sólo inherente a su desarrollo, sino que impregna su naturaleza y modalidad de las significaciones que devienen de complejos procesos de negociación socio cultural. Si bien se particularizan en la acción individual de un sujeto ante los requerimientos situacionales que demandan su intervención representan y se enmarcan en modelos de actuación social legitimados por el contexto de prácticas en las que se inscribe.

1- 4- El conocimiento profesional.

1- 4 - 1 Introducción: Universidad, Profesión y Sociedad en el escenario actual

Estudiar el proceso de formación profesional conlleva la necesaria consideración del contexto socio cultural en el que se desarrolla, sus múltiples dimensiones problematizantes y el impacto que éstas ejercen sobre los programas formativos de la Universidad.

El curriculum universitario en tanto construcción histórica y social no queda al margen de las vicisitudes de un escenario complejo que interpela a la universidad en sus funciones tradicionales, entendidas como la producción de conocimiento y la formación profesional a través de la transmisión de saberes especializados.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, convocada por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1998) estableció que en un contexto económico, social y tecnológico, caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el conocimiento y sus aplicaciones, así como por el tratamiento de la información, deben reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad.

Zabalza (2002) enuncia diferentes líneas de tensiones que contribuyen a definir un escenario universitario complejo: la distancia respecto de campos de interés social; la preocupación de los organismos gubernamentales por el control de la calidad en relación con el gasto presupuestario invertido, los cambios en las demandas del mundo productivo, la escasa formación pedagógica de la docencia en el nivel; la internacionalización de los estudios superiores y los cambios profundos en las expectativas de movilidad laboral.

La masificación y progresiva heterogeneidad de los estudiantes, la reducción de fondos, el desarrollo de una cultura de acreditación de la calidad, el surgimiento de nuevas titulaciones y la transición de una orientación tradicional volcada a la enseñanza, hacia otra centrada en el aprendizaje, generan transformaciones en la

estructura y en los modos de enseñanza universitaria, en su posición y sentido social.

En los últimos veinticinco años se identifican en la Universidad cambios más sustantivos que los registrados a lo largo de su historia, relacionados con la vertiginosa producción y difusión del conocimiento, y los nuevos retos sociales a los que debe dar respuesta. Se advierte el pasaje de una institución dedicada desde su origen a proporcionar “alta enseñanza” hacia otra, de la cual se espera contribuya a formar los líderes del mundo científico, social y cultural (Zabalza, 2002).

Resulta claro en este contexto que las demandas socio culturales poblacionales requieren de la Universidad la producción de saber científico al servicio de la resolución de sus necesidades.

Desde una perspectiva centrada en el estudiante y en sus procesos de aprendizaje, se puede destacar la dimensión cognitiva ligada a la necesidad de desarrollo de habilidades más complejas, dinámicas, prontas a la reestructuración y al autoaprendizaje. Paralelamente, se jerarquiza la relevancia de generar entornos de aprendizaje situados al interior de los auténticos contextos de práctica.

La llamada “sociedad del conocimiento”, con énfasis en la información, atenta a la complejidad en su producción, circulación y desarrollo, demanda un conocimiento experto, altamente especializado, a la vez que requiere saberes generales que se asienten en competencias estructurales tales como: conceptualización, abstracción, planeación, previsión, análisis y resolución de problemas, capacidades interactivas, comunicativas e investigativas.

Pozo (2009) caracteriza al conocimiento académico vigente en términos de inabarcable, de duración y fiabilidad limitada, relativo a la perspectiva adoptada y en constante transformación. Respecto de las consecuencias epistemológicas que esto acarrea destaca la noción de Morin (1999) a partir de la cual es posible afirmar que hoy conocer es “dialogar con la incertidumbre”.

En esa línea, entiende que la discusión no debería enmarcarse en la polaridad enseñanza de conocimiento factual versus formación en competencias, sino en promover estudiantes autogestivos y críticos que sean capaces de generar mapas de referencia comprensivo interpretativos que habiliten abordajes eficaces sobre las problemáticas que deba afrontar.

La fragmentación del saber en disciplinas, el divorcio entre las prácticas profesionales y el ámbito de formación en la disciplina, la especialización creciente, y las modalidades de generación de conocimiento al interior del campo profesional contribuyen a que se profundicen las distancias entre la formación teórica disciplinar y la práctica propia de la intervención profesional, dando lugar a crecientes indicadores de insatisfacción en docentes y estudiantes respecto de la formación impartida (Coll, 2003).

En los últimos años es posible advertir un progresivo movimiento hacia la reestructuración en los sistemas formativos de nivel superior en respuesta al fenómeno de la globalización y a los efectos sociales, económicos, tecnológicos y culturales que el cambio conlleva. El énfasis en la productividad y competitividad de las organizaciones, impone nuevos requerimientos y mayores exigencias sobre los graduados para su inserción en el mundo del trabajo. Este desafío interpela a la educación superior y a los procesos de formación que promueve, en orden a que actualmente se exige, el dominio de determinadas competencias que faciliten la actuación en el ámbito profesional.

La necesidad de acercar a las universidades a las demandas sociales y a los patrones internacionales de calidad formulados para la educación superior es indiscutible, hecho que conlleva a la revisión de sus estructuras formativas y a la toma de decisiones para la elaboración e implementación de los cambios curriculares. Más allá del debate en torno de la formación de competencias es posible afirmar que el mundo intercomunicado y globalizado se ha convertido en un gran reto para la formación profesional en la Universidad (Nieves Achón, et. al; 2007).

Sin embargo, tradicionalmente en los contextos académicos, ha imperado una representación acerca de la formación muy anudada a la transmisión de conocimiento disciplinar, esto es, al corpus de conocimiento científico y metodológico que produce una disciplina determinada, y estructurado en base a su propia lógica.

de la Fuente Arias (2003) afirma que, si bien esta concepción evidencia una larga tradición y sus determinantes son multicausales, el análisis de los diversos formatos curriculares vigentes así lo evidencia a través de sus descriptores y prescripciones.

Esta valoración del conocimiento disciplinar (anclada en una particular representación sobre el enseñar y el aprender implícitamente asumida por un gran sector de la comunidad académica) también encuentra expresión a través de la jerarquización de las tareas investigadoras por encima de las formativas y académicas, alentadas por el propio sistema.

La asunción errónea de que el conocimiento factual disciplinar capacita *per sé* para la enseñanza de una determinada asignatura (Baena, 1999), sumado a la escasez de programas formativos para el profesorado que impulsen la innovación y mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje universitarios contribuyen a cierto desconocimiento sobre la naturaleza y las variables inherentes a estos procesos y complejizan la situación descrita (Coll y Solé, 2001).

Continúa vigente en la formación universitaria actual la clásica concepción sesgada que diferencia teoría-práctica en el diseño didáctico de las asignaturas, así como la ausencia de un modelo profesional final, no solo de competencias, sino también de conocimiento, que oriente el proceso formativo (*Proyecto EuroPsychT*, 2003).

Así, por ejemplo, en los Practicums de Psicología se advierte que aún es necesario definir no solo a nivel académico, sino también profesional, qué estrategias implementar para que el alumno integre el conocimiento académico y el aplicado, en un conocimiento profesional (Balsells, Jové y Noria, 1998; Cáceres, 1998; Díaz, 1989, citado en de la Fuente Arias, 2003).

Paralelamente, al no estar instaurada en el ámbito profesional la tradición respecto de la producción y sistematización del conocimiento esto ha contribuido a generar la idea, en los entornos académicos, de que el conocimiento profesional es simplemente un desarrollo o aplicación del conocimiento académico (de la Fuente Arias, 2003).

El autor destaca una serie de interrogantes de interés acerca de las posibles y aún no demasiado estudiadas diferencias y relaciones entre el conocimiento académico y el profesional, las rupturas y continuidades entre ambos, los requerimientos de precedencia que los vinculan, así como las decisiones didácticas que es necesario asumir para garantizar su integración.

En relación a la escasa investigación y conocimiento acerca de cómo se produce la construcción integrada de ambos tipos de conocimientos se cita la revisión bibliográfica efectuada en la base de datos PyINFO sobre el tópico conocimiento profesional (Aprofessionalknowledge@2003 en el que se han registrado sólo 23 referencias de trabajos referidos a este tópico (de la Fuente Arias, 2003).

Una primera aproximación a la naturaleza del mencionado conocimiento posibilitará el acceso a niveles introductorios de comprensión acerca de su especificidad y de los requerimientos formativos implicados.

1-4-2 El conocimiento profesional, su especificidad; vinculaciones y diferencias con el conocimiento cotidiano y con el conocimiento científico o disciplinar.

Fernandez Perez (2001) afirma que si bien se suele priorizar la perspectiva que vincula a la profesión con las instituciones de educación superior responsables de su desarrollo, la profesión va más allá, dado que su crecimiento ha estado ligado en forma permanente a la evolución de las sociedades, en donde ha asumido características que le permiten ser considerada una institución dentro de la estructura social a la que pertenece, estando sujeta a las influencias que sobre ella ejercen los procesos de transformación y cambio sobre las condiciones y características del mundo profesional.

En términos generales, se ha definido a la profesión como una ocupación que monopoliza una serie de actividades privadas sobre la base de un gran acervo de conocimiento abstracto, el cual permite a quien lo desempeña una considerable libertad de acción, evidenciando importantes consecuencias sociales (Fernandez Perez, 2001); implica un control sobre el contenido del trabajo, su organización propia, autorregulación, altruismo, espíritu de servicio a la comunidad y elevadas normas éticas (Cleaves ,1985).

La profesión debe ser entendida como una unidad estructural de la sociedad moderna que condensa elementos y procesos de la realidad social, política e ideológica en la que se inscribe, al tiempo en que es formalmente establecida y legitimada por el sector que la constituyó como tal (Compagnucci, 2005).

Se trata según de la Fuente Arias (2003) de un conocimiento propio de las sociedades desarrolladas construido en gran medida en situaciones propias del campo profesional diferenciándose del conocimiento académico y del cotidiano.

Compagnucci (2005) sostiene que la práctica profesional supone el uso responsable, autónomo y contextualizado de los conocimientos adquiridos en el trayecto formativo y requiere del desarrollo de un pensamiento complejo, el cual deviene de una formación crítica y reflexiva.

Habiéndose enmarcado el concepto de Profesión a partir de coordenadas macro sociales, resulta necesario caracterizar y analizar la especificidad psico cognitiva del conocimiento profesional. Se propone considerar sus vinculaciones y diferencias con otros tipos de conocimiento, tales como el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico o disciplinar, así como los obstáculos que se plantean en su construcción desde la perspectiva del sujeto en formación.

Constituye una visión compartida por los docentes del nivel superior la profunda dificultad que representa para los estudiantes la articulación entre el conocimiento académico científico de carácter verbal conceptual y el conocimiento profesional entendido en términos de aprendizaje contextualizado en situaciones resolutivas de la práctica profesional.

Castro Solano (2004) en su estudio en relación con las competencias profesionales del Psicólogo retoma la idea de que existen dos tipos básicos de saberes (Pozo, 1996): Un conocimiento de tipo declarativo que está relacionado con el saber acerca de la realidad y de las cosas y otro tipo de conocimiento procedimental, vinculado con el hacer y con el ejercicio de destrezas y habilidades para resolver determinados problemas. El ejercicio de una profesión requeriría la integración de ambos tipos de conocimiento.

Anderson (1983, citado en Pozo, 1999) ha establecido una distinción entre conocimiento declarativo y procedimental dando cuenta de dos formas y ámbitos diferentes de conocimiento, de aprendizaje y no necesariamente conectados entre sí.

En líneas generales puede afirmarse que el conocimiento declarativo describe cómo es el mundo, a través del procesamiento de datos, conceptos, reglas y principios acerca de los fenómenos, de característica básicamente, consciente, explícito, académico, verbal y conceptual. Se representa a través de redes semánticas y, mientras el conocimiento episódico es un conocimiento de acontecimientos o experiencias singulares vinculadas a un contexto espacio-temporal, el conocimiento semántico, es, básicamente, un conocimiento de carácter genérico, desprendido del contexto espacio-temporal.

El conocimiento procedimental es un conocimiento relativo al saber hacer (destrezas y procedimientos) es, básicamente, implícito y frecuentemente de carácter automatizado.

En el campo laboral se exige que el sujeto sepa resolver con cierta pericia las tareas inherentes al puesto (Morales, Ariza & Morales, 1999, citado en Castro Solano, 2004).

En el marco de un enfoque laboralista organizacional las competencias profesionales aparecen vinculadas con una tarea o actividad determinada. Son consecuencia de la experiencia y constituyen saberes articulados que una persona

pone en marcha automáticamente ante determinadas condiciones contextuales (Levy-Leboyer, 1997). Están ligadas a las actividades profesionales y a las misiones y alcances que forman parte de un determinado desempeño experto.

Aparicio y Rodríguez Moneo (2000) establecen que el desafío del aprendizaje reside en que el conocimiento semántico se articule al servicio del conocimiento procedimental; y dado que las personas recuperan un conocimiento diferente dependiendo del contexto de acción, la clave estaría en que el conocimiento declarativo vehiculice la solución de problemas. El conocimiento procedimental es la culminación del conocimiento porque es la forma de traducir el conocimiento a acción y la acción se dirige a una meta.

Ser experto en algún dominio, implica evidenciar pericia a través de la automatización de destrezas condensadas, de forma de liberar recurso cognitivo para afrontar los requerimientos situacionales de la tarea, hecho que en los novatos se vería dificultado (por ej. Chi, Glaser y Farr, 1988; Ericsson y Smith, 1991; citado en Pozo, 2003).

Recuperando estas conceptualizaciones es posible considerar que el conocimiento profesional es un saber complejo que integra diversos tipos de conocimiento: un conocimiento factual, conocimiento conceptual, procesos de Interacción entre representaciones internas y representaciones culturales simbólicas externas propias de dominio, componentes comportamentales y habilidades prácticas en contexto con un grado de pericia evidenciable.

La puntuación de las diferencias con otros tipos de conocimiento que también son construidos por el alumno a lo largo de su formación se entiende favorecerá la aproximación hacia la naturaleza de este tipo de conocimiento que se pretende analizar.

1- 4- 2- 1 Conocimiento cotidiano o no formal y el conocimiento escolar y científico. Esquemas y modelos mentales: hacia la consideración de las representaciones en su contexto de uso.

Acerca de las diferencias entre las epistemologías cotidianas y científicas es posible sintetizar que el conocimiento cotidiano habilita la concreción de las operaciones necesarias en la vida diaria y es de valor probabilístico. Está basado en recurrencias predictivas y en el establecimiento de regularidades y patrones que facilitan la conducta en situaciones experienciales. Gran parte de éste es transmitido culturalmente, a través del legado generacional, vía experiencias significativas al interior de la familia o el entorno y a partir del procesamiento de la información ligado a la propia experiencia bajo procesos de carácter predominantemente asociativos (Reber, 1993, citado en Pozo 2003).

Este tipo de saber acompaña al sujeto en su desarrollo a lo largo de la vida, y es considerado un conocimiento de primer orden por su valor adaptativo, en tanto garantiza la capacidad de ajuste al medio en la conducta cotidiana.

El conocimiento disciplinar, académico o científico representa otro de los pilares constitutivos del conocimiento humano. Gracias a su transmisión formal a través de diferentes instituciones, se accede, desde las primeras etapas de la vida y a lo largo de ella, al conocimiento formal, elaborado y sistematizado a través de las diferentes disciplinas y campos del saber.

Se trata de un conocimiento estructurado y factual, que permite la comprensión en profundidad de los fenómenos personales, sociales o naturales, siendo históricamente, la Escuela y la Universidad, las instituciones depositarias de este saber (de la Fuente Arias, 2003)

Los alumnos no cuentan con ideas aisladas sobre el mundo cuando comienzan su formación escolar, sino con teorías implícitas en términos de conjuntos relativamente integrados de conocimiento, con un cierto grado de consistencia interna (Pozo y otros, 1992; Carretero, 1993; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Claxton, 1991; Vosniadou, 1994 citado en Pozo, 2003).

Cuando este conocimiento adquirido sin dificultad en condiciones experienciales, entra en relación con los aprendizajes propuestos por la escuela surgen posibilidades y también frecuentes dificultades, en especial toda vez que la escuela pretende sustituir o reemplazar este tipo de conocimiento. En cuanto a la ingerencia

del contexto en el “uso” potencial del conocimiento, en los contextos cotidianos el conocimiento se orienta a la consecución de metas y a la solución de problemas. En cambio en los contextos académicos las metas son artificiales y el uso puede no ser identificado, en tanto el conocimiento puede que no esté orientado a la solución de problemas (Rodríguez Moneo, 1999).

De hecho es claro que no existe continuidad natural entre ambos tipos de conocimiento, toda vez que el conocimiento cotidiano no es una versión simplificada y errónea del conocimiento escolar o científico, que se modificaría por simple incremento o rectificación y ajuste (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)

Qué tipo de conocimiento se construye, cuál es su finalidad y en qué escenario socio cultural se construye implica grandes consecuencias diferenciales toda vez que ambos tipos de conocimiento se diferencian según el sustrato epistemológico que guía su construcción y el escenario socio cultural en el que se construyen (Rodrigo, 1994; Pozo, 2001).

El conocimiento cotidiano es muy útil y eficaz en instancias interpretativas, predictivas y de actuación en el entorno experiencial físico y social (Claxton, 1984; Pozo y otros, 1992; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). El pasaje de un conocimiento del mundo físico a través de la experiencia sensible y el mundo interpersonal (facilitado por la predisposición ontogenética), a la elaboración de los mismos por medio de los aprendizajes académico - científico que proponen las instituciones educativas, representa con frecuencia grandes dificultades.

Se trata de un conocimiento que no conlleva procedimientos objetivos de obtención de evidencia, ni procesos de comprobación sistemática o falsación de hipótesis. Tampoco es mediatizado a través de operaciones discursivas complejas para argumentar propuestas, detectar contradicciones, etc. Sumado a estas diferencias su frecuente condición de implícito, o no accesible a la conciencia, lo hace de difícil revisión y modificación (Kuhn, Amsel y O`Loughlin, 1988, citado en Pozo, 2003).

La escuela demanda la construcción de un conocimiento complejo y abstracto, a menudo alejado de los intereses espontáneos de los alumnos; se trata de un

contexto que exige alcanzar ciertos estándares de eficacia en relación con parámetros normativos y requiere el empleo de procesos cognitivos de coordinación entre teoría y práctica los cuales a su vez demandan procesos de verificación y legitimación (Rodrigo y Correa, 2000).

La escuela y la casa constituyen comunidades de práctica o escenarios socio culturales definidos en términos de entornos espacio temporales que incluyen personas con determinadas intenciones y metas, que desempeñan actividades significativas para la cultura, que siguen determinados formatos interactivos y discursivos, y negocian representaciones compartidas acerca de las mismas (Lave, 1988, Resnick, Levine y Teasley, 1991; Lacasa, 1994 citados en Rodrigo y Correa, 2000)

Claxton (1994) y Rodrigo (1995; 1996) acuerdan en que es posible advertir las diferencias cualitativas entre ambos tipos de conocimiento, y que la adquisición de conocimiento escolar debería permitir la reconstrucción del conocimiento apropiado en la vida cotidiana al interior de la comunidad de práctica escolar, bajo la mediatización de sus procesos y formatos específicos.

Resulta de interés, en consecuencia, promover el pasaje de dominios de carácter pragmáticos ligados a actividades y experiencias, a una progresiva organización centrada en dominios disciplinares, creados a partir de la transposición didáctica de dominios científicos.

El conocimiento escolar adquiere entonces nuevos sentidos y significaciones, surgen nuevas estructuras conceptuales para su representación y nuevos métodos para su estudio y análisis. Estas prácticas al interior de actividades académicas determinadas (por ejemplo las ligadas a la descripción, exposición, argumentación, detección de contradicciones) implican la negociación entre pares y con el docente así como la mediatización a través de formatos interaccionales y discursivos apropiados al contexto del aula (Rodrigo y Correa, 2000).

Algunos estudios consideran que, sin negar la existencia de conocimiento esquemático del mundo, las personas cuentan con representaciones episódicas de

situaciones o tareas (Schnotz y Preub, 1995; Vosniadou, 1994; Cravita y Halden, 1994; Rodrigo, 1997, Rodrigo y Arnay, 1997). En esta línea los modelos mentales representan un modelo representacional del conocimiento que compatibiliza la existencia de teorías implícitas de naturaleza esquemática y la de modelos mentales de naturaleza episódica” (Rodrigo y Correa, 2000, pp. 78). (*Ver Apartado 1.2. Aportes de la Psicología cognitiva para el estudio de la construcción y transformación del conocimiento*).

Los modelos mentales destacan la naturaleza situacional de las representaciones, su dependencia contextual, recuperando el valor del conocimiento episódico que se genera para dar respuesta a las demandas de escenarios específicos, locales, situados (Rodrigo, 1997). De este modo Rodrigo (1997) denomina y explica la construcción episódica del conocimiento que opera en el desarrollo del conocimiento específico de dominio, situando a las representaciones en su contexto de uso.

1-4-2- 2 Conocimiento académico y conocimiento profesional. Particularidades del conocimiento profesional

de la Fuente Arias (2003) referencia algunos trabajos de investigación que se han centrado en las particularidades del conocimiento académico (Claxton, 2001; Coll, Palacios y Marchesi, 2001; Rodrigo, 1997; Sternberg y Zhang, 2001).

A partir de las concepciones y clasificaciones del conocimiento de Gagné y Briggs (Gagné, 1977; Gagné y Briggs, 1979; Reigeluth, 1979), es posible afirmar que se trata de un conocimiento *factual*, dirigido a la acumulación de *saber* acerca de hechos, conceptos y principios explicativos sobre la realidad objeto de estudio. Paralelamente Incluye la construcción de aprendizajes que evidencian ligazón con la dimensión motivacional y procedimental, en tanto se espera que se promueva a lo largo de su desarrollo el querer saber y el poder hacer.

Si bien el conocimiento académico tiene un componente actitudinal o motivacional-afectivo implícito muy relevante (Pintrich y Zeider, 2000) esta vertiente no siempre ha sido tomada en consideración con el suficiente interés, desde la programación factual de los conocimientos universitarios al uso (Álvarez y Lázaro, 2002 citado en de la Fuente Arias, 2003).

de la Fuente Arias destaca que el conocimiento académico es de orden teórico-aplicado, al estar modelizado según la lógica metodológica del conocimiento científico-deductivo.

Esta impronta disciplinar denota una secuencia en la construcción de dicho conocimiento (teoría-práctica) que ha ejercido alta influencia en la manera de enseñar y de aprender las materias disciplinares. Por ejemplo, es común entender la práctica como un desarrollo de la teoría, y no tanto como un requisito para comprender y enriquecer la construcción teórica.

En cuanto al tipo de procesos de pensamiento que vehiculizan la construcción de este conocimiento, al estar prioritariamente enfocado sobre el corpus teórico, se encuentra centrado en la comprensión de modelos explicativos y en la identificación y descripción de los problemas objeto de tratamiento. Es un pensamiento bastante alejado de los procesos de toma de decisiones reales que se ponen en juego en las situaciones profesionales.

El conocimiento profesional representa otra clase de saber cultural diferente de los dos anteriores. Es un tipo de conocimiento que el ser humano ha ido creando a lo largo de la historia más reciente de la humanidad y es propio de las sociedades desarrolladas y especializadas en las que surge. Se transmite a su vez una concepción de profesión con significado propio en relación con cierto estatus personal, social y cultural (de la Fuente Arias; 2003).

Cabe señalar que si bien es permeable a los otros tipos de conocimientos, tiene entidad propia, al ser producido y construido, en buena medida, en las situaciones profesionales, diferentes en muchos aspectos a las situaciones académicas y a las cotidianas.

de la Fuente Arias destaca que la investigación ha prestado atención insuficiente a análisis más interactivos entre los ámbitos académico y profesional (Blas, 1996), y que la Psicología Educativa aún no ha facilitado el esclarecimiento de los aspectos profundos ligados por ejemplo a las condiciones de formación del conocimiento profesional, a las vicisitudes que atraviesa a lo largo de su desarrollo, a la legitimidad de la relevancia que se le atribuye al saber académico teórico

disciplinar, así como queda pendiente profundizar la investigación acerca de sus vinculaciones con el conocimiento experiencial y el teórico conceptual.

Estudios y evaluaciones sobre la calidad de la enseñanza universitaria en términos de perfil profesional del graduado acuerdan en establecer, según el autor, una desconexión entre la formación académica y la práctica profesional (Alvarez y Lázaro, 2002; Bricall, 2000; Latiesa, 1992; Molina, 2001; Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas, 2003; Watts y Esboreck, 1999); situándose con frecuencia la responsabilidad en los errores cometidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios.

Por definición el conocimiento profesional es un conocimiento factual práctico, centrado en el almacenamiento de aspectos fundamentales de la realidad en la que el profesional se desenvuelve cotidianamente, y focalizado en el procesamiento de hechos, conceptos, principios y reglas de acción relativas al campo de desempeño profesional y a sus problemas relevantes (tipos de problemas que se presentan, demandas de la organización, tiempo de intervención, prioridades estratégicas en su resolución, explicaciones específicas de los problemas reales, predicciones probabilísticas específicas de los mismos, entre otras).

Una de los rasgos esenciales de este conocimiento es que es un conocimiento situado, contextualizado, es decir, se genera en torno del *aquí y ahora* de los problemas concretos. Tiene un carácter y una entidad propia (aunque probablemente la falta de sistematización y difusión del mismo, entre otras causas, no contribuya a consolidar su estatus como tal), puesto que es producido mayormente a partir de la práctica profesional cotidiana, utilizando como insumo y marco las concepciones académicas, con las cuales puede o no coincidir (de la Fuente Arias, 2003).

Está referido a dos niveles comportamentales (cognitivo y conductual) e integra otro constitutivo esencial: *el saber hacer*.

Lejos de tratarse de un conocimiento técnico reducido a ciertas habilidades que posibilitan la ejecución de tareas, la investigación reciente ha puesto de manifiesto que el conocimiento del proceso de toma de decisiones y la regulación del mismo,

ante un problema determinado, constituye una habilidad profesional de alta relevancia para poder desarrollar la actividad profesional aplicada (Romero y Sobrado, 2002; Schön, 1998).

Si bien evidencia un alto componente experiencial estratégico, en tanto requiere la aplicación de muchas fuentes de información simultáneas para poder identificar, evaluar e intervenir ante un problema adecuadamente, no es un conocimiento que se infiera directamente de la observación de un profesional dado, si éste no lo explicita y modelizar, entre otros requerimientos.

Este tipo de conocimiento sólo se construye de forma progresiva y personal, poniéndolo en acto de forma significativa y funcional, ante problemas contextualizados. No es una aplicación mecánica de leyes o principios generales académicos sino, más bien, se trata de un nuevo conocimiento reelaborado, a partir de los condicionantes situacionales de manera inductiva, y enriquecido por las categorías conceptuales que lo sustentan, hasta acceder a la génesis de principios explicativos propios.

Para su construcción requiere haber desarrollado heurísticos, guiones y estrategias reales de resolución de los distintos problemas. En definitiva, supone desarrollar un proceso de investigación profesional o investigación sobre la propia acción, donde se incluyan las habilidades personales facilitadoras del desempeño profesional (de la Fuente Arias, 2003).

A nivel actitudinal, es un conocimiento que conlleva la satisfacción por la resolución adecuada de los problemas que aborda, y se ve direccionado por el deseo de perfeccionar las habilidades prácticas de orden cognitivo y conductual.

El tipo de pensamiento que más lo identifica es el proceso de toma de decisiones para la solución de problemas, especialmente en lo referido a los procesos relativos a su evaluación e intervención. Este tipo de conocimiento es de orden mixto, dado que contextualiza el conocimiento académico en la práctica de resolución de problemas, y viceversa, a la luz de la contrastación con las teorizaciones psicológicas. Es de carácter complejo en tanto demanda no sólo la inmersión en la

práctica y su integración con los fundamentos teóricos sino la necesidad de realizar permanentes trasvasamientos y conexiones entre ambos tipos de conocimiento.

La simple permanencia en un escenario académico o profesional no garantiza su construcción; se requiere de un trabajo conciente y explícito para su desarrollo, revisión y mejora. Perfiles de sujetos que elaboran un conocimiento integrado son, por ejemplo, aquellos que trabajan en la práctica profesional con interés por la reflexión, la evaluación sistemática e investigación sobre la propia práctica y la consecuente contrastación teórica.

Pozo (2009) refiere que la transmisión lineal de conocimientos, y la promoción de prácticas reproductivas, sobre la base de psicologías del aprendizaje de corte conductista, se muestran insuficientes para dar cuenta del aprendizaje humano en contextos de verdadera transferencia. En esa línea afirma que nuevas formas constructivistas de concebir el aprendizaje y la enseñanza serían necesarias para la formación de profesionales estratégicos, superando el mero adiestramiento técnico.

Siguiendo la caracterización de de la Fuente Arias (2003) es posible afirmar que el conocimiento profesional transita un continuum a lo largo del proceso de toma de decisiones bajo las modalidades *teórico-aplicado-teórico* y *viceversa*. El proceso de toma de decisiones para la resolución de los problemas podría representarse bajo la lógica reflexión-acción-reflexión-acción, en el que los procesos de monitoreo le confieren una cualidad investigativa metacognitiva sobre la propia intervención, base de posteriores e incesantes reajustes (Pozo, 1999; 2003).

1-4-3 Transformaciones en el conocimiento y práctica reflexiva en la formación profesional al interior de una comunidad de prácticas.

Los centros universitarios tradicionalmente orientados hacia la promoción preferencial del saber académico, descontextualizado difícilmente propenden a la formación de un conocimiento profesional, tal como ha sido descrito.

En los últimos tiempos las instituciones universitarias en Europa se están ajustando a las nuevas demandas sociales de conocimiento profesional, a través del proceso de Convergencia Europea (EEES).

La escasez de estrategias formativas en contextos universitarios y profesionales para contribuir a que los psicólogos en formación logren superar esta desconexión epistemológica dificulta la mejora en la promoción de un conocimiento profesional integrado (de la Fuente Arias, 2003).

Promover mejores aprendizajes y estructuras de conocimiento de dominio constituye uno de los desafíos actuales que asume el cambio educativo, y una de las vías que generaría este tipo de progreso reside en la promoción de oportunidades de aprendizaje situado, jerarquizando los diferentes escenarios socio culturales en los que circula, se produce o legitima el conocimiento, o al interior de auténticas comunidades de práctica. En el apartado *1.2. Aportes de la Psicología Cognitiva para el estudio de la construcción y transformación del conocimiento* se referencian las tres dimensiones esperables en el cambio de conocimiento de dominio sostenidos por Rodrigo y Correa (2000) en tanto pasaje de lo *simple a lo complejo*, de lo *implícito a lo explícito* y del *realismo al perspectivismo*.

El camino hacia la complejización no se limita a la sustitución de los conceptos erróneos por otros complejos; supone un cambio en el análisis de las relaciones causales entre los conceptos al interior de la propia teoría, a través de la progresiva instalación de esquemas de relaciones complejos, sistémicos y multidireccionales (Pozo, 1987; Chi, 1992; citado en Rodrigo y Correa, 2000). En cuanto a la dimensión *implícito-explícito* el cambio en el conocimiento de dominio supone la consolidación del metaconocimiento a través de la verbalización, por medio de formatos discursivos científicos en concordancia con la estabilización de habilidades cognitivas típicas del razonamiento científico. El abandono progresivo de una posición realista y unívoca sobre el mundo, para dirigirse hacia una perspectiva plural y científica, avalada por operaciones ligadas a la formulación de explicaciones alternativas, desarrollo de tramas argumentativas, detección de contradicciones, se entiende coadyuva en el sentido mencionado.

Phillips (1985, citado en Rodrigo y Correa) afirma que el conocimiento científico no surge de la simple aplicación del método científico, sino de un sistema socialmente construido de comprensiones, suposiciones, y procedimientos compartidos por una determinada comunidad.

En relación con la indiscutible noción de cambio conceptual y alejándose de las propuestas más clásicas que lo explican a partir de la transformación del conocimiento declarativo, y conforme procesos estrictamente racionales (denominados modelos fríos por Pintrich, et al, 1993), estos modelos han sido enriquecidos por los aportes de los modelos cálidos, los cuales dan cuenta de las modificaciones en la estructura de conocimiento teniendo en cuenta factores afectivos y motivacionales (Pintrich, 1999, Pintrich, et al.,1993, Strike y Posner, 1992)

Del mismo modo estos modelos han sido complementados también por los llamados modelos situados, desde los que adquiere relevancia el conocimiento procedimental. El cambio conceptual se concibe como una transformación en la forma de relacionarse con el mundo y se explica en función del uso del conocimiento y la adecuación del mismo a los distintos contextos (Caravitta y Halldén, 1994, Linder, 1993)

El valor de la experiencia y la impronta de los contextos de formación en el marco de la cognición situada permiten comprender algunos requerimientos para el logro aprendizajes estratégicos asentados en la transformación del conocimiento procedimental (*Ver apartado 1.3 Aportes Socio culturales para el estudio del aprendizaje en situaciones contextuales de interacción.*)

Ya no se trataría de desestabilizar las concepciones alternativas a través del conflicto sino que lo que se promueve es la adecuación del conocimiento al contexto de aplicación, a través de exposiciones sucesivas que demanden la aplicación multicontextual.

La complejización del conocimiento procedimental jerarquiza la calidad de las estrategias de intervención y resolución de tareas, resultando de interés que los avances en el conocimiento estratégico también implican repercusiones sobre la adquisición de conocimiento conceptual de dominio.

Los cambios situados en los modelos mentales dependen de las demandas contextuales y tareas que propone el profesor, en este caso (Vosniadou, 1994; Schnotz y Preub, 1995, Rodrigo, 1997). La diversidad de contextos, tareas,

materiales, tanto procedimental como conceptual abstracto y las negociaciones al interior de una comunidad de prácticas estimularía la creación de un lecho episódico de modelos mentales que irían sufriendo modificaciones a causa del aprendizaje situado, contribuyendo al desarrollo de conocimiento profesional. Rodrigo y Correa (2002) sostienen que estos cambios situacionales irían propiciando la reconstrucción progresiva de aspectos propios de las teorías implícitas de base a lo largo de un proceso no lineal ni acumulativo, sino con rodeos y descubrimientos súbitos.

El desarrollo del conocimiento profesional en términos de bagaje de saberes multidimensionados transferibles y eficaces en la resolución de problemáticas propias de un campo de intervención demanda a la luz de lo expuesto no sólo la articulación teoría-práctica, sino la construcción de conocimiento comprensivo y el acceso a la toma de conciencia de las condiciones reales y los contextos que posibilitan la acción

Siguiendo a Elliot (1990) la práctica reflexiva es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica.

Feldman (2004, citando a Elbaz 1981) desde otra perspectiva, pero también en consideración a la multidimensionalidad del conocimiento práctico establece que éste incluye más de una dimensión cognitiva toda vez que abarca imágenes, reglas y principios. Del mismo modo las teorías implícitas son cada vez más reconocidas en su conformación del conocimiento práctico.

Lo entiende a modo de “conjugación de saberes” (p.86) de carácter situacional, orientado hacia contextos prácticos, diferenciándose profundamente de la aplicación técnica reproductiva de procedimientos.

Se trata de un conocimiento que “emerge y está encajado en la práctica” (Smith, 1991, p.333, citado en Feldman, 2004) y se conforma en ella; es producido en contexto respondiendo a los requerimientos de la situación y dependiente de la experiencia.

Por todo esto es un conocimiento necesario para la acción, que no reemplaza al conocimiento teórico ni es una versión “degradada” del saber científico; se alimenta del conocimiento científico pero en forma mediatizada a través de prácticas culturales instituidas en una determinada comunidad.

Al tratarse de un conocimiento propio de los contextos de acción en los que habitan zonas de incertidumbre, de singularidad, de tensiones y conflictos de valores, escapa a “los cánones de la racionalidad técnica “(Schon, 1992, p.20, citado en Feldman, 2004),

Los problemas, al no encontrarse claramente definidos, demandan para su resolución el ejercicio de cierto “juicio práctico” para la definición y resolución de problemas, propias del ejercicio profesional desarrollada en expertos, quienes ponen en juego esquemas y rutinas de acción, así como modelos interpretativos construidos a partir del bagaje teórico

De la Fuente Arias (2003) supone que es necesario desarrollar un proceso de investigación profesional o investigación sobre la propia acción, de modo de explicitar las habilidades personales facilitadoras del desempeño profesional.

A nivel actitudinal es un conocimiento que lleva consigo la satisfacción por el conocimiento profesional aplicado, la resolución adecuada de problemas reales, así como el deseo de perfeccionar las habilidades prácticas de orden cognitivo y conductual.

Al tratarse de una forma de conocimiento *incorporado en la acción* (Johnson, 1989, citado en Feldman 2004) o *conocimiento en la acción* (Schon, 1992) es un conocimiento que se actúa, está imbricado en la experiencia personal. Si bien es un tipo de conocimiento que provee procedimientos orientados hacia la acción práctica, no es inmediatamente accesible a la conciencia y requiere procesos de distanciamiento, objetivación y reflexión sobre la práctica.

En palabras de Schon (1992) el término *conocimiento en la acción* refiere a acciones inteligentes, observables o privadas, en las que el *conocimiento está en la*

acción (p.35); se manifiesta a través de la ejecución espontánea y hábil, y resulta en ese plano incapaz de hacerse explícito verbalmente.

Sin embargo, en ocasiones, y a través de la reflexión sobre las acciones, es posible realizar una descripción de ese conocimiento tácito, según los propósitos de la situación y los sistemas de codificación disponibles. Es posible reconstruir las secuencias de las operaciones realizadas, identificar las reglas y procedimientos implementados, así como develar los supuestos y fundamentos que legitiman lo actuado. Resulta de particular interés recuperar la noción que sitúa a estas descripciones como construcciones que devienen de un intento de explicitación y verbalización de una praxis espontánea y tácita.

Paralelamente, cuando surgen imprevistos o inconvenientes, es posible reflexionar en el medio de la acción sin interrumpirla; en el curso de una acción presente, el pensamiento sirve para reorganizar la acción mientras se la está desarrollando, dando lugar a lo que Schon denomina *reflexión en la acción*.

Este proceso posee una función crítica y pone en consideración la estructura de suposición del conocimiento en la acción. Durante el proceso es posible reestructurar las estrategias de acción: la reflexión da lugar a experimentaciones in situ a partir de la exploración de fenómenos recién observados, monitoreando la comprensión provisional de los mismos. Tiene una inmediata relevancia para la acción, in situ. La diferencia entre el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción puede resultar "sutil" (p.39) y es posible llevarlo a cabo sin necesidad de verbalización.

Ambos forman parte de las experiencias del pensar y del hacer cuando se aprende el arte de una práctica profesional (Schon, 1992; p.41).

También es posible reflexionar sobre la acción retomando lo actuado y pensado, para ponderar logros, acciones y su contribución hacia ciertos resultados, una vez que el hecho ya se ha producido. Una práctica profesional es la competencia alcanzada por una comunidad de prácticos que comparten, en términos de Dewey,

las tradiciones de una profesión (citado en Schon, 1992) Comparten convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos propios.

Lave y Wenger (1991) en su aporte acerca de la situacionalidad del significado al interior de las comunidades, introducen una modificación en la unidad de análisis del contexto de los individuos al contexto en términos de comunidad. El aprendizaje en estos términos puede ser comprendido como el desarrollo de una identidad como miembro de una comunidad, construyendo habilidades de conocimiento a partir de la participación en ese proceso.

Se propone la noción de comunidad de práctica (emergente del enfoque del aprendizaje situado) según el cual el aprendizaje deviene a partir de la participación en una comunidad, y es concebido en términos de proceso de participación social. La empresa conjunta es comprendida y renegociada por sus miembros, conforme un compromiso asumido en torno a un conjunto de recursos, artefactos, rutinas, estilos, etc.

Wenger (1999) retomando la teoría del aprendizaje social considera a las comunidades sociales como lugares privilegiados para la adquisición y creación de conocimiento; estas comunidades constituyen el contexto para desarrollar una práctica, entendida como proceso activo, dinámico e histórico de participación en la negociación de significado en el que en forma simultánea se construyen las identidades de los participantes y su aprendizaje.

El conocimiento profesional, en tanto orientado a la resolución de situaciones contextualizadas al interior de un determinado campo implica la participación en una práctica cultural que opera como componente indispensable de la generación de conocimiento.

En acuerdo con Fernández Perez (2001) se entiende a la formación profesional como el conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referidos a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Es al interior de los mencionados procesos que se espera que los alumnos desarrollen ese saber complejo integrado por conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

1- 4 - 4 La noción de competencias profesionales. Alcances y límites del enfoque por competencias.

La Conferencia Mundial de la Educación Superior (UNESCO, 1998) expresó la necesidad de actualizar la Educación Superior en el marco de la sociedad del conocimiento. Reclamó del sistema universitario una contribución efectiva para elevar el nivel de vida de la población mundial. Destacó la necesidad de acercar la educación superior a la sociedad, intensificando el carácter formativo de las universidades y la eficacia del aprendizaje, así como la profesionalización de la formación universitaria en sintonía con un sistema más transparente y accesible.

La declaración de Bolonia (Ministros Europeos de Educación Superior, 1999), en el marco del proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) asume estos retos, al igual que los ministros de educación del Espacio Común de Educación Superior que comparten la UE con América latina -el Caribe (ALCUE) en la declaración y en el plan de acción 2005-2008 acordados en México en abril del 2005.

Se asiste a coordenadas contextuales en las que la educación como proceso propio de un determinado periodo de la vida de carácter preparatorio, cede el lugar a una noción de educación como elemento del desarrollo vital del ser humano que lo acompaña a lo largo de la vida. Los espacios educativos tradicionales, circunscriptos a la institución escolar y a la universidad como ámbitos privativos, se abren a la valoración de múltiples contextos, formales o informales, que devienen en prácticas y espacios de alto valor formativos. Paralelamente, y en relación con un paradigma educativo centrado en finalidades y estrategias de transmisión lineal de saberes y contenidos, se asiste a una progresiva transición hacia currículos abiertos y hacia la admisión de fuentes diversas de información, que suscitan la necesidad de promover habilidades múltiples para operar en la sociedad del conocimiento comprometiendo todas las dimensiones personales.

Armengol (2003, citado en Tejada Fernandez, 2007) afirma que los cambios actuales que propenden hacia una formación para el desarrollo socio profesional resultan escenarios formativos que permiten superar limitaciones del sistema tradicional. La formación competencial estaría relacionada con las prácticas eficaces para resolver problemas y mejorar distintos contextos sociales; con la gestión responsable del conocimiento; y con la eficiencia en el uso de los recursos.

Algunas opiniones afirman que Incorporar el concepto de competencia implica intensificar el carácter integral y la responsabilidad social de la formación universitaria. Otras lo consideran un enfoque reduccionista, técnico pragmático que reduce la formación universitaria al entrenamiento profesional.

Si bien no constituye el eje de indagación del presente trabajo resulta necesario presentar las diversas perspectivas desde las que se significa la noción de competencia, en particular en la medida en que se la inscribe en campos diferenciales.

En el mundo laboral la inclusión del término competencia refleja un verdadero cambio de perspectiva y paradigma (Stroobants, 1994; Trépos, 1993; Ropé y Tanguy, 1994; Ropé, 1996 citado en Perrenoud, 2003). Las transformaciones en el campo del trabajo (flexibilidad, economía de mercado, búsqueda de calidad total, gestión de recursos humanos, movilidad de los trabajadores, entre otras) han conducido a priorizar las “calificaciones formales iguales sobre las competencias reales, diferenciadas, evolutivas, ligadas a la historia de las personas “(Perrenoud, 2003, p.14).

Lejos de definir calificaciones tipo para atribuir sobre esta base puestos de trabajo a individuos, se incorpora el enfoque competencial (Levy-Leboyer, 1997) representativo de conjuntos integrados de conocimientos que devienen en potencial colectivo de una organización. De allí su aceptación por parte de las formaciones profesionales.

Perrenoud (2003) refiere que las resistencias se advierten en la Universidad, en la que si bien se asume que éstas forman en competencias, se pone el énfasis en la transmisión de saberes eruditos, teóricos y metodológicos. Enmarca esta cuestión

en el marco del histórico enfrentamiento entre sectores que defienden la formación humanística, artística o de carácter general (quienes suelen afirmar el valor de la cultura y del conocimiento en sí mismos), con aquellos inscriptos en posiciones más funcionalistas o utilitaristas empresariales (ligados a la perspectiva económica y a los sistemas de producción). Cita por ejemplo como antecedente a los movimientos de la Escuela Nueva y la Pedagogía Activa, en sus postulados sobre una escolaridad que prepare para actuar sobre la realidad.

Perrenoud (1994) afirma que la universidad en su misión ligada a la formación profesional, no debe abandonar *“el lenguaje de los saberes sino que debe integrarlo al lenguaje más general de las competencias”*. Destaca que es necesario abandonar la concepción ligada a que el saber es por sí mismo un medio de acción y que sólo alcanza con conocer saberes procedimentales para poder realizar acciones competentes. Enfatiza que es necesario dinamizar otro tipo de habilidades y estrategias cognitivas en orden a sistematizar y afianzar saberes prácticos propios del desempeño profesional, en contextos experienciales.

La atención al desarrollo basado en competencias enfatiza y localiza el esfuerzo del desarrollo económico y social en la valoración de los recursos humanos, intentando responder mejor a la necesidad de encontrar un punto de convergencia entre educación y empleo.

Bernstein (1997) afirma que la competencia ha sido definida de muy disímiles formas según el contexto en el cual se requiera la noción, entrando en lo que denomina *“recontextualización”* en función de los campos e intereses a los cuales se orienta.

Díaz Villa (2006) refiere que la mayoría de las definiciones sobre competencia, en particular aquellas denominadas competencias profesionales, son descripciones teóricamente endebles que operan con objetos extrínsecos, por ejemplo una habilidad, los rasgos de un desempeño, las características de un oficio, una acción, etc.

Este anclaje de la definición en base a los principios de descripción, no permiten establecer cómo se constituye una competencia, cómo se consolida, cómo un desempeño se traduce en competencia y viceversa.

Para Goczy (2001) el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que demanda al estudiante el establecimiento de relaciones recursivas entre la práctica y la teoría; aptitud y disposición para transferir el aprendizaje a diferentes situaciones complejas y cambiantes, autoaprendizaje y capacidad para plantear y resolver problemas actuando de manera crítica reflexiva ante distintas situaciones.

Competencia según Le Boterf (2001), es la capacidad de movilizar y aplicar correctamente en un entorno laboral determinado, recursos propios (habilidades, conocimientos y actitudes) y recursos del entorno para producir un resultado definido. En esta definición se destaca la idea de interacción entre los recursos personales y los del entorno, así como la inclusión del resultado de ambos en una conducta verificable.

Perrenoud (2003) define a la competencia como un conjunto organizado de esquemas. El esquema es entendido como una totalidad constituida que sirve de base a una acción u operación singular, mientras que una competencia pone en acto varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, que operan como fuente de inferencias, anticipaciones, transposiciones, analogías y generalizaciones, que confluyen a su vez hacia la lectura y evaluación de indicadores y a la toma de decisiones. En su génesis pasa por instancias de razonamiento explícito, ensayos, errores y logra automatizarse gradualmente hasta constituir un esquema complejo, “nuevo componente estable del”inconciente práctico” piagetiano (Perrenoud, 2003)

El autor recupera la noción de hábitos de Bourdieu (1972) entendido desde el campo de la sociología como conjunto de esquemas que permiten generar prácticas adaptadas ante situaciones nuevas en ausencia de instancias explícitas. Destaca que integran experiencias pasadas y funcionan a modo de matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, las cuales viabilizan la resolución de problemas vía transferencias analógicas de esquemas.

Baistein (1997, citado en Perrenoud, 2003) establece que un experto es competente tanto porque dispone de esquemas eficaces en forma automática e inmediata (en

ausencia de vacilación y sin reflexión), y porque es capaz de, con esfuerzo de reflexión, reajustar y recrear nuevos esquemas para afrontar las demandas emergentes de la tarea. Se destaca el lugar de esta reflexión como la base de las competencias más valiosas

Toda competencia se encuentra anclada en una determinada práctica social la cual a su vez refiere a una historicidad en una comunidad de prácticas, tal como se ha fundamentado en apartados previos.

Perrenoud (2003) acerca de la noción admite varias significaciones vinculadas con la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (p.7); demanda el uso y asociación de varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos, a modo de representaciones de la realidad construidos partir de la experiencia y la formación.

Destaca que nunca se trata del “el puro y simple empleo racional de conocimientos, de modelos de acción, de procedimientos” sino de la integración de diversos tipos de conocimiento que la ciencia cognitiva ha descrito como conocimiento declarativo (descriptivo de la realidad en forma de hechos, leyes o regularidades), el conocimiento procedimental (secuencias de acciones para la consecución de uno determinados resultados) y el conocimiento condicional (aquel que permite establecer las condiciones de validez de los conocimientos por procedimiento).

La competencia del experto, además de la inteligencia operatoria, se basa en modelos heurísticos o analogías específicas de dominio, en patrones de pensamiento, en modelos para la resolución de problemas que activan la recuperación de conocimientos y vehiculizan su transposición; de este modo se elaboran estrategias de acción pertinentes.

El autor destaca que la pericia implica actitud y postura mental proclives hacia el interés y la curiosidad, la pasión por la búsqueda de sentido, en síntesis de intuición y razón, formación y experiencia.

La construcción de competencias encuentra anclaje en la formación de modelos de movilización de conocimiento, en forma adecuada, en tiempo real, orientada hacia la acción resolutoria de la problemática situacional.

En ese sentido “los modelos se construyen de acuerdo a una formación, de experiencias renovadas, redundantes y estructuradoras a la vez, formación aun más eficaz porque se asocia a una postura reflexiva” (p.11), y se desarrollan y consolidan según la práctica (Perrenoud, 2003)

Etienne y Lerouge (1997, p.67, citado en Perrenoud, 2003) afirman que “la creación de una competencia depende de una dosis justa entre el trabajo aislado de sus diversos elementos y la integración de éstos en una situación de operabilidad” (p.11); el desafío de la intervención didáctica requerida para su formación reside en alimentar la dinámica dialéctica entre estas dos dimensiones.

La integración operacional de los conocimientos no adviene a partir del simple aprendizaje secuencial de los procedimientos. La pericia exige movilización de conocimientos en situación en un escenario complejo y cambiante que requiere de operaciones ligadas a la comprensión, anticipación, evaluación y afrontamiento de la situación a través del dominio de herramientas y estrategias adecuadas.

Díaz Villa (2006) desde un enfoque de carácter sociológico, define sus rasgos objetivos en términos de construcción social, afirmando que no puede abstraerse de los procesos y relaciones que la construyen, jerarquizan y legitiman. Se desarrolla y valida en instituciones especializadas, cuyas ideologías y proyectos formativos se encuentran delineados y expresados en currículos y pedagogías específicas.

Señala que estos procesos formativos se realizan en el interior de campos de conocimiento y de práctica fundamentados en principios, teorías, hipótesis, interpretaciones, explicaciones y argumentos, que se comparten y que se consideran legítimos. En este sentido, el conocimiento profesional es un producto colectivo, social que, en tanto definido como legítimo, comparten los profesionales de una comunidad epistémica.

Para su desarrollo se requieren prácticas de interacción (enseñanza-aprendizaje) en contextos específicos donde se refuerza la actividad y creatividad del estudiante, en relación con los saberes y prácticas propios del campo y su logro está asociado a fines y objetivos relacionados con el saber y el hacer dentro de contextos específicos y a criterios de actuación o desempeño verificables y demostrables.

Podría afirmarse conjuntamente con Diaz Villa (2006) que la educación promueve el desarrollo de la competencia de un sujeto, en tanto incentiva el desarrollo de sus potencialidades (Durkheim, 1975) o sus facultades humanas las cuales asumen diversas expresiones en prácticas específicas.

La formación profesional reclama hoy aptitudes particulares y conocimientos específicos que posibiliten la realización de una práctica, para intervenir en contextos conocidos e indeterminados. La competencia, en este sentido es equiparable a los resultados del aprendizaje y sus componentes, connotados por criterios de desempeño asociados.

Diaz Villa (2006) expresa que evaluar la pertinencia del enfoque competencial en el curriculum universitario implica revisar la misión de la universidad en las coordenadas socio contextuales actuales. Tal como se mencionó en apartados iniciales cabe situar la preocupación en el ámbito académico, ya enunciada por Barnett (2001) “por la migración hacia el mundo académico de valores e intereses propios de otros medios” (p. 56) y la percepción de que “la libertad académica y la autonomía institucional de la que se disfrutó alguna vez están disminuyendo” (p. 57).

El autor afirma que proponer el enfoque competencial en el curriculum universitario implica asumir la responsabilidad social inherente al vinculo universidad /sociedad. Poner en diálogo la visión académica con la profesional conlleva atender a las demandas sociales explícitas respecto de una titulación favoreciendo la utilización y transferencia de conocimiento para el bienestar común, preservando la dimensión ética que tal planteamiento implica.

Un abordaje de la tarea académica, de carácter colaborativo e integrado, que comprometa a todos los sectores y actores sociales involucrados (condición

imprescindible de un enfoque competencial extenso y riguroso), no sólo jerarquiza la profesionalización de la actividad académica, sino que representa un modo de utilizar constructivamente la libertad académica y la autonomía institucional, eliminando riesgos reduccionistas o tecnicistas de la cuestión (Barnett, 2001, citado en Diaz Villa, 2006).

2- LA PSICOLOGÍA COMO CAMPO DISCIPLINAR Y PROFESIONAL. La formación en Psicología en las coordenadas socio contextuales actuales.

2-1- Introducción:

Analizar las perspectivas en la construcción del conocimiento profesional del Psicólogo de cara a las exigencias socio contextuales actuales conlleva la consideración de las tensiones que anidan al interior del campo de la Psicología, así como la atención a los requerimientos actuales sobre el título.

Es por esto que se considera de valor para el establecimiento de algunas líneas comprensivo interpretativas sobre las variables y condiciones intervinientes la indagación acerca del devenir histórico en el desarrollo de la Psicología como disciplina y como profesión.

Talak, Vezzetti y Pavesi (2008) entienden que todo abordaje de la Psicología y su campo debe atender a las perspectivas problemáticas en su triple dimensión: 1-la que concierne a la Psicología en términos de proyecto científico y disciplina de conocimiento; 2- a la que refiere a la psicología como “tecnología” atento a los usos, prácticas, marcos institucionales y demandas sociales al interior de un campo de luchas de poder; y 3- como comunidad profesional, en tanto conjunto de especialistas que evidencian cierto monopolio sobre áreas de conocimiento, técnicas y ámbitos de aplicación.

En esa línea Robert Roe (2003) establece que existen escasos trabajos dedicados al estudio de la formación profesional del psicólogo y a la naturaleza del contenido curricular demandado para su formación. Afirma que relativamente pocas publicaciones se han dedicado al contenido de la profesión psicológica (Peterson *et al*, 1992; BPS, 1995; Pryzwansky and Wendt ,1999 y Hartley y Branthwaite, 2000).

En relación a los retos actuales en la formación en psicología Ramos Lopez (2003) considera que, si bien el interés es creciente, tanto en cuanto al devenir histórico de la carrera, como en la aproximación a la enseñanza de la Psicología, el número de contribuciones es reducido, aunque con hitos relevantes tales como los de Blanco

(1999, 2001), Crespo (19982), Delclaux (1980), Delval (1976, 1980), Duro (1979), Fernandez Seara (1983), Hernandez (1989), Siguan (1978), Yela (1976, 1994) entre otros.

En Argentina, en las últimas décadas, ha surgido la preocupación por el mejoramiento de la calidad educativa en la formación de psicólogos. El sistema universitario procura revisar su estructura de gestión, la dimensión curricular, sus estrategias de enseñanza, la formación de su cuerpo docente, así como su vinculación con la comunidad a través de la extensión y la transferencia, intentando dar respuesta a los requerimientos del contexto y de la época.

Labarrere Sarduy y otros (2003) destacan áreas de problemas presentes en la formación de los psicólogos en la región ya referidas en el presente trabajo (Ver 1.1.Introducción

Una indagación que comprometió la participación de estudiantes, docentes, graduados e informantes clave de la comunidad, relevada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires por Erausquin y Basualdo (2004) focalizó el modelo de rol profesional y la capacitación ofrecida por el Plan de estudios de grado. Como resultado (Slapak y otros, 1999), los actores mencionados destacan que la formación del Psicólogo es una formación exclusivamente teórica y carente de prácticas, con un Plan de estudios alejado de las problemáticas sociales y una marcada tendencia hacia la formación clínica y el Psicoanálisis, con escasa presencia de otras orientaciones o modalidades de práctica profesional.

Abordar las particularidades de la construcción de conocimiento en el campo de la Psicología requiere atender al carácter problemático de su constitución como ciencia y como profesión. Esto implica en palabras de Rosa Rivero (2004) asumir que la psicología se encuentra en una encrucijada interdisciplinar entre ciencias de corte natural y social, y que además como toda acción humana debe plantearse cómo orientar su propio futuro a partir de “las opciones que tiene abiertas a cada momento, las que dependen tanto del desarrollo interno de la psicología misma, como de los desarrollos de otras disciplinas y de las demandas sociales por el trabajo aplicado” (p32).

En opinión del autor actualmente la Psicología se encontraría volcada hacia el mundo de la aplicación y hacia la acumulación de evidencia empírica, aunque con clara debilidad en cuanto a la producción de desarrollos teóricos sistemáticos (Rosa Rivero, 2004).

2-1- Perspectiva histórica del desarrollo de la Psicología como disciplina

Considerar la cuestión inherente a qué es la Psicología en términos de disciplina de conocimiento atendiendo a sus objetos, métodos y paradigmas teóricos requiere de la recuperación de la diversidad de tradiciones y corrientes constitutivas que han tensionado su anclaje entre la ciencia natural y la ciencia humanística o social (Caparros, 1984; 1991; 2002).

Canguilhem (1958) desde el encuadre de la Filosofía busca el concepto que permita aprehender *qué es la Psicología* y pone en cuestión su existencia como disciplina con fundamento científico, poniendo en duda la legitimidad de sus prácticas y de su ética. Afirma que muchos de sus desarrollos se asientan en auténticos “pactos de convivencia” en ausencia de una unidad conceptual, tratándose de conglomerados de disciplinas, de objetos y métodos diversos. Para el autor intentar dar respuesta a qué es la psicología implica asumir la búsqueda de una unidad de sentido que posibilite sustentar un proyecto unificado de la disciplina.

Entiende que atender a la perspectiva histórica que recupera sus orientaciones en relación con la historia de la filosofía y de las ciencias ,contribuye en esa dirección, en la medida en que permite diferenciar el modelo centrado en la psicología como ciencia natural (integrado por la psicofisiología y la psicopatología, por ejemplo) , el que concibe a la Psicología como ciencia de la subjetividad (situado en el sujeto de la experiencia) y la Psicología como ciencia del comportamiento (centrada en las relaciones organismo medio).

Queda así planteada una compleja discusión en torno al status científico de la psicología actual, en correlación con la coexistencia de diversos modelos basados en criterios de científicidad no coincidentes. Si bien cada proyecto procura el logro de unidad asentada en un único sistema coherente, la historia de la disciplina

evidencia que en ningún período se han logrado los acuerdos epistemológicos que posibiliten esa meta.

Caparrós (1991) señala que desde fines del siglo XIX la idea de crisis ha estado presente en diversas escuelas psicológicas, según su opinión, a causa de la falta de unidad conceptual o consenso respecto a los criterios en los que se fundamenta su legitimidad.

Esta conciencia de crisis en una dimensión paradójica, según el autor, ha estado centrada más en la reflexión de los propios psicólogos acerca de su propia ciencia que en el déficit de su producción investigativa y profesional, ya que la psicología científica se ha desarrollado en una comunidad con logros y compromisos tan sostenidos como su percepción de crisis

Por ejemplo refiere el trabajo publicado por Stern en 1900 acerca de la labor psicológica del siglo XIX, el cual refleja la clara conciencia de crisis imperante en la comunidad psicológica, enmarcada en un período de intensas disputas en torno al objeto, método, estatus, supuestos teóricos y relevancia práctica de la psicología. Este debate acerca de una identidad inherente a las ciencias de la naturaleza o del espíritu transcurre a su vez en una década de importantes avances experimentales.

La Psicología, después de la primera guerra mundial, consolida posiciones, tanto en el surgimiento de institutos universitarios que se dotaron de secciones de psicología aplicada, Escuelas Técnicas Superiores, cátedras de psicotecnia, como en el desarrollo de la psicología general y experimental. La producción bibliográfica provee indicadores en el mismo sentido, aunque la dificultad para su integración u organización expositiva según criterios internos es manifiesta (Caparrós, 1991).

Más allá de la consideración de un campo “singular o plural”, Caparrós (1991) establece que lo que define la identidad científica del campo de la Psicología es el conjunto de actividades estrictamente científicas, los resultados y las prácticas profesionales que de ellas devienen, aunque manifieste la particularidad de haber estado desde sus inicios y en forma ininterrumpida marcada por la propia conciencia de crisis, en palabras del autor “*la crisis como categoría autoatribuida*”.

La consideración de la psicología como una disciplina “problemática”, caracterizada por ausencia de unidad y cierta inconsistencia científica ha acompañado el proceso de implantación y desarrollo de las disciplinas psicológicas a lo largo de este siglo.

Vezzeti (1998) en su trabajo en relación con las “psicologías del fin de siglo” y sobre la base de una “nueva historiografía de la psicología” presenta la idea de una nueva etapa para la disciplina que vendría a cerrar un ciclo, en articulación con la proposición que afirma la existencia de varias psicologías. Afirma que el impacto de los cambios profundos, sociales, políticos, culturales y del pensamiento del fin de siglo, tal como impactan sobre el conjunto de las disciplinas pareciera anunciar cierta vivencia del fin de un ciclo histórico y la transición, hacia un futuro de incertidumbres, aunque considera que cualquier ejercicio de anticipación acerca de las psicologías del futuro requiere de una mirada al pasado, sobre todo centrada en el “problemático” proceso de su constitución como campo científico y profesional.

Hablar de “psicologías”, sin duda alude a un tópico central y enuncia un estado de la materia que ha sido, distintamente caracterizado como *pluralidad o fragmentación*. Así se alude en forma diferencial a un rasgo favorable a su desarrollo, o por el contrario, a un factor de inconsistencia y falta de cohesión, con amenaza de disolución. Para Caparros (1991) el uso del plural se anuda a la heterogeneidad de tradiciones teóricas, de “objetos”, métodos y ámbitos de aplicación.

El término “crisis” se presta a equívocos si es tomado en el marco de los aportes de Kuhn, en el sentido de aceptar la existencia de algún período de “ciencia normal” o “paradigma” aceptado, respecto del cual el estado actual de la disciplina mostraría un estado de tensión, hecho que entiende no ha ocurrido. Considera que el reconocimiento y la admisión de la pluralidad constitutiva del campo estarían legitimados actualmente, aunque resultando objeto de dispares apreciaciones; también considera que esta característica podría acrecentarse, desechando la búsqueda de una pretendida unidad de la psicología.

Vezzeti (1998) en una revisión histórica de la disciplina, particularmente crítica respecto de los modelos cercanos a la psicología experimental de Boring, rechaza la

perspectiva de un campo que avanza a través de un desenvolvimiento progresivo y acumulativo de los resultados de los enfoques experimentales, y afirma que la historia de la psicología debe ser abordada de un modo conjunto con otras disciplinas en el contexto de la historia del pensamiento y la cultura.

Rosa Rivero (2004) en relación con la afirmación identitaria de la psicología como ciencia indiscutible y ya no joven, cuestiona la pretendida rígida separación positivista entre ciencias naturales y sociales afirmando que la ciencia como cualquier otro producto de la acción humana no puede dar la espalda a su "historicidad immanente".

Vezzetti (1997) propone una perspectiva que enfatiza el poder constitutivo de los orígenes sociales, a modo de sistemas de interacción mediada. Es al interior de este contexto en el que el desarrollo de un corpus teórico debe ser aprehendido a partir del entramado relacional que vincula ideas y programas con intereses sociales, instituciones y "actores" (considerados éstos en términos de grupo profesional particular que ejerce el control y monopolio sobre un campo de conocimiento y sobre el ejercicio basado en la aplicación de sus técnicas). Los interrogantes sustantivos acerca de la constitución de la disciplina se desplazan del plano aislado de los conceptos, los métodos y los problemas (aunque exista investigación relevante en ese sentido), hacia la conformación de una comunidad académico-profesional, su contexto y sus prácticas.

En su trabajo busca examinar el devenir de la psicología desde una perspectiva más amplia, que exceda la mirada de "fin de siglo", para no anudarla a supuestos cambios contemporáneos, que si bien resultan visibles, pueden resultar engañosos toda vez que no necesariamente representan un "giro copernicano" (por ejemplo el que postula el pasaje del conductismo al cognitivism o la expansión de las neurociencias).

Esa nueva historia buscaría reexaminar y reescribir el proceso de formación y constitución de la disciplina, remontándose a sus comienzos para analizar varias "fundaciones conceptuales" a lo largo del S XIX (por ejemplo Kant, Fechner, la física y la *Naturphilosophie*, Darwin y la biología, así como otras "fundaciones" que derivan del campo de experiencias de la clínica, la neurología y la psicopatología).

La generación siguiente, representada por W. Wundt y W. James, lejos de considerar a la psicología como una disciplina autónoma, afirmaba su lugar como disciplina básica, conformando el campo de la filosofía y representando un cuerpo de saberes empíricos fundamentales para la ética y la epistemología.

La psicología del SXX, seguidamente en EE.UU adquiere una fisonomía propia, conjugando una implantación académica autónoma, la constitución de un grupo y de una cierta "identidad" (atravesada, sin embargo, por la separación entre los académicos y los practicantes de la profesión) y la inserción y expansión en la sociedad y en las instituciones públicas: educativas, militares y económicas.

El camino por alcanzar legitimidad como disciplina científica autónoma la llevó a alinearse con las ciencias naturales, vía el acceso a una homogeneidad metodológica, aunque persistiera en ciertos ámbitos la insatisfacción en relación con un estatuto no suficientemente legítimo en términos de científicidad.

Queda así planteado el pasaje desde una "identidad híbrida" propia de la psicología experimental inicial en la producción alemana, a modo de síntesis entre objetivos filosóficos y métodos científico naturales, al ajuste disciplinar sobre la base de los procedimientos experimentales de las denominadas psicologías objetivas(MG. Ash & W.R.Woodward, 1987, citado en Vezzetti, 1997).

En el siglo XX, el contrapunto entre disciplina científica y su dimensión tecnológica profesional connotan el desarrollo de la Psicología, inaugurando la implantación institucional de la disciplina. Se advierte una presencia del psicólogo en ámbitos no académicos, conforme el incremento de la demanda social (educación, prensa, gobierno e instituciones militar y judicial), en correlación con la consolidación del psicólogo en la figura de experto.

Este posicionamiento social conlleva el reconocimiento de la dimensión subjetiva asociada a la función de describir, interpretar y gestionar el malestar asociado al cambio social y la modernización. Las ciencias sociales y humanas aparecen en su

aporte compensatorio respecto de los déficits, fallos o exigencias de la vida moderna.

La expansión del campo en el SXX se manifiesta particularmente en la “investigación” y la “aplicación” adquiriendo predominancia el perfil ligado a la “profesionalización” u orientación hacia la práctica a través de la aplicación tecnológica en los diversos campos (clínica, educación, producción industrial, criminalidad y penalidad jurídica).

Vezzetti (1998) afirma que la perspectiva revisionista es crítica respecto del estatuto científico alcanzado, toda vez que habiéndose posicionado en categorías y métodos propios de las ciencias naturales, no se habrían producido modelos explicativos y métodos investigativos pertinentes a su objeto. La discusión se desplaza de su legitimidad científica y autonomía, hacia el surgimiento problemático de la psicología en su relación con otras disciplinas, la dispersión entre tradiciones, las relaciones entre las comunidades académicas y profesionales y los usos tecnológicos aplicados en un contexto de amplia expansión de la psicología como discurso cultural

Un aspecto no menor en instancias de análisis del campo de la psicología en Argentina implica la consideración de los aspectos que devienen de las connotaciones locales en atención al indisociable entrecruzamiento de las tradiciones teóricas y metodológicas con ciertos rasgos culturales y situaciones nacionales particulares.

El impacto de las corrientes del “multiculturalismo”, activas en los medios académicos norteamericanos, en los estudios culturales y literarios, en las ciencias sociales y en el campo de la Psicología, suponen desafíos y rupturas de otro orden, en el sentido de un relativismo extremo y probables nuevos reduccionismos (Iijima Hall C., 1997, citado en Vezzetti, 1998).

Schneider (1990, citado en Vezzetti, 1998) muestra un panorama complejo en relación a las perspectivas de la psicología académica y profesional. El campo clínico es un ejemplo claro de estas problemáticas, en tanto entre otras cuestiones, se sostiene a partir de una psicología clínica dominada por el modelo psiquiátrico, anclado en un

modelo médico biologicista y destacándose profundos conflictos en el perfil del psicólogo como “proveedor de servicios de salud”.

Spence, (1987, citado en Vezzetti, 1998) describe con cierta preocupación lo que denomina *tendencias centrífugas* en el campo de la psicología académica y en el de su investigación. Su artículo, de interés, en tanto reflejo de la tarea docente universitaria, describe el problema que implica la presentación de la psicología, toda vez que existe una clara oposición entre asumirla como disciplina unitaria con un núcleo central firme, o como una serie de áreas relativamente independientes.

Otra línea de fractura que expresa las diferencias entre ciencia y profesión, reside en la coexistencia de dos culturas separadas por una profunda brecha existente entre la cultura científica y la cultura de las humanidades, dentro del campo de la psicología (Snow, 50, citado en Vezzetti, 1998). Esto plantea algo más que una distinción de enfoques y tradiciones de conocimiento en la medida en que separaría dos sistemas de valores, de creencias y de lenguaje.

Schneider, en base a un trabajo anterior de G.A. Kimble, refiere a una encuesta realizada por este autor, en 1984, a psicólogos con diversas adscripciones disciplinares; en ella se manifiestan diferencias sustantivas en criterios básicos, convicciones científicas y supuestos epistemológicos entre psicólogos representantes de un modelo “científico” (enmarcado básicamente en una “psicología experimental”) y la identidad “humanística” de los miembros de la división “psicoterapia”(Vezzetti, 1998). Más que una confrontación metodológica, se trataría para el autor de una disociación o profunda *incomunicación* entre dos “sistemas de valores”.

Spence (1987, citado en Vezzetti, 1997) destaca que los avances en la investigación académica, en las últimas décadas (tanto en investigación empírica como en producción de nuevas teorías) concentrados en las áreas de la *cognición* y las *neurociencias* no produjeron una mayor unidad metodológica y disciplinar sino todo lo contrario una colección de áreas de investigación relativamente independientes. El espacio académico de la psicología se vacía y se “desgrana” hacia otras áreas disciplinares.

Paralelamente se señala que conjuntamente con estos riesgos ligados a la fragmentación y *divisibilidad*, las tendencias *centrífugas* habrían beneficiado a la psicología a través de la interacción con otras disciplinas, con nuevos modelos de investigación y encuadres de formación más abiertos y extendidos. Para el autor las alternativas de crecimiento estarían situadas no tanto en el afianzamiento de las tendencias *centrípetas*, que si bien aseguran la unidad, la estabilidad y la armonía, a la vez pueden producir inmovilidad y una formación reproductiva, sino en el crecimiento de las áreas que *conectan*, que establecen puentes y abren nuevas perspectivas de investigación y aplicación.

Esta orientación hacia la interdisciplinariedad implica ampliar la perspectiva de la investigación empírica actualmente muy circunscripta y poco favorable hacia la consideración de enfoques más amplios sobre los problemas de la vida psíquica y la subjetividad.

En este marco resultaría de alto valor para el autor la disponibilidad de un *marco intelectual* amplio desde el cual interrogar y descubrir los desarrollos y los *descubrimientos* en las distintas áreas, en un horizonte abierto de teorización. Y es la psicología la disciplina que podría conducir esa tarea de pluralización en un marco de abordajes transdisciplinares toda vez que evidencia raíces firmes tanto en lo biológico como en lo social (Vezzetti, 1998).

El desafío consecuente se centraría en admitir la pluralidad y la diversidad del campo a la vez que se consolidan algunas normas de justificación, de racionalidad, sistematicidad y transmisibilidad sobre la base de un diálogo que permita compatibilizar diferencias profundas en los criterios y las tradiciones del saber.

Rosa Rivero (2004) en relación a cómo orientar una ciencia psicológica firmemente fundada sugiere no confundir teorización con especulación, evitar la oposición entre teoría y aplicaciones, entre teoría y datos, entre acumulación de datos y avance de conocimientos. Destaca que siempre se requiere del reajuste de teorías explicativas propias que a su vez contribuyan a prescindir de la aplicación de artefactos metodológicos importados de otras disciplinas.

Recuperando la intencionalidad de Vigotski , reclama el desarrollo de una psicología de carácter general, que “tuviera con las subdisciplinas de la psicología la misma relación que cada una de ellas tiene con los hechos a los que ellas refieren” (p.48). Se trataría de crear categorías de transito entre esas disciplinas y con otras disciplinas para salir de la encrucijada actual encontrando anclaje en lo interdisciplinario entre lo físico, biológico y socio cultural de modo de afianzar allí su identidad propia.

2-2- Perspectiva histórica del desarrollo de la Psicología como profesión

2-2-1- La Psicología en su tridimensionalidad profesional-tecnológica-científica

Caparros (2002) afirma que cuando, se presenta a la psicología actual desde posiciones académicas, o se trazan las grandes líneas de su desarrollo histórico, o se la concibe fundamental y casi exclusivamente como una disciplina científica. Sin embargo destaca que la comunidad en general a partir del “crecimiento incesante de sus profesionales, su literatura, sus cátedras, sus estudiantes” (p. 191) lo entiende como cuerpo de conocimientos y técnicas popular y de masas, que consideran su valor bajo la perspectiva de los muy diferentes problemas psicosociales que les afectan, en tanto posible fuente de sus soluciones.

Su relevancia social lo erige en un saber necesario en el imaginario social ubicándolo en un lugar cercano a una profesión competente respecto de problemas relacionados con la enfermedad y la salud mental, con el aprendizaje y los trastornos escolares, con la dinámica de grupos y la psicopatología del trabajo, entre otros campos.

Esta perspectiva de carácter más tecnológico privilegia su intervención a través de la elaboración de técnicas y procedimientos con los cuales afrontar problemas prácticos que responden a requerimientos de la población. El interés por ejemplo en el desarrollo de la psicoterapia y la intervención psicológica en distintos ámbitos, supera al focalizado en la promoción de la investigación estrictamente científica.

Caparros (2002) considera que esta imagen técnico-tecnológica, si bien no siempre aparece correctamente plasmada, no implica necesariamente inadecuación al no coincidir con la actividad estrictamente académica.

Dos aspectos contribuyen a la consolidación de esta situación, por un lado el gran incremento en las dos últimas décadas de estudiantes universitarios de Psicología, incremento de los psicólogos profesionales y del número de miembros de sus sociedades y colegios profesionales; el otro se refiere a que la actividad investigadora, básicamente realizada en ámbitos universitarios y académicos recibe retroactivamente el impacto y el influjo de esta creciente profesionalización, determinando su orientación.

Las exigencias profesionales traccionan hacia objetivos más aplicados que de ciencia básica, si se considera el mayor interés hacia el diseño de programas y técnicas de intervención que posibiliten la configuración de conductas según metas establecidas, y no tanto hacia el conocimiento de la estructura y funcionamiento de esas conductas.

Cabe mencionar que en el planteo del autor no se descalifica el valor de este tipo de producción de conocimiento, ni su relevancia científica, sino que se pretende identificar “naturaleza y objetivos” diferentes para cada caso, destacándose una noción de la Psicología en términos de *actividad profesional de naturaleza técnico-práctica*. Ésta en la medida de lo posible, debiera asentarse en los avances y resultados de la investigación científica rigurosa, y sus métodos.

En este sentido destaca la tridimensionalidad profesional-tecnológica-científica de la Psicología contemporánea. El fundamento de esta categorización reside en las razones históricas que la consagran como conjunto de saberes, técnicas, actividades investigativas y profesionales con identidad diferenciada y autonomía. Paralelamente sostiene que se encuentra en proceso de consolidación desde la década de los setenta del siglo pasado, en la que es posible situar su establecimiento como ciencia (Caparros, 2002).

Conforme lo expuesto, es necesario mencionar que resultaría erróneo inferir que la psicología como ciencia tiene su *única* o *principal* justificación en su relación fundacional con cierto tipo de “tecnología”, ya que la investigación tecnológica y la intervención técnico-práctica constituyen una de sus dimensiones, pero no la única.

En acuerdo con el autor y reconociendo la primacía de la Psicología como ciencia, es posible concebirla en la actualidad como una “red o entramado de programas de investigación institucionalizados, tanto de naturaleza científico-básica como tecnológica, y de actividades técnico-prácticas, entramado en el que tiene lugar una serie de interacciones muy diversas y complejas que la determinan y le confieren unas propiedades específicas y peculiares” (p.194).

2-2-2 La constitución de la Psicología como institución universitaria en Argentina. La legitimación profesional.

Gallegos (2005) afirma que la historia de la psicología en Argentina es también la historia de las instituciones que le brindaron el marco para su anclaje y desenvolvimiento.

A modo de “cartografía institucional” del saber psicológico en Argentina es necesario situar algunos hitos considerados “pioneros” y de alto valor como antecedentes de desarrollos sistemáticos posteriores en el país. Entre ellos Gallegos menciona el primer Laboratorio de Psicología Experimental o Psicofisiología de América Latina fundado en San Juan por Victor Mercante (próximo a la creación del Primer Laboratorio de Psicología Experimental, de Wundt en 1879 y la Sociedad Argentina de Psicología, fundada en 1908 conjuntamente por Horacio Piñero y José Ingenieros (institución que constituía no sólo la primera sociedad científica en América Latina, sino que editaría la primera revista en castellano del área titulada “*Anales del Instituto de Psicología*”. En 1930 Enrique Mouchet la refundaría bajo la denominación de *Sociedad de Psicología de Buenos Aires*.

El primer *Laboratorio de Psicología Experimental*, inaugurado por Piñero en 1898 funcionó en instalaciones del Colegio Nacional hasta que al hacerse cargo de la primera cátedra de psicología del país, desplazando a Rodolfo Rivarola _ primer

profesor de dicha cátedra_ se traslada a la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Más tarde Mouchet sucedería a Piñero en la primera cátedra de psicología (Cortada, 1978; Klappenbach & Pavesa, 1994; Paolucci & Verdinelli, 1999; Papini, 1976; Roselli, 1991; Vilanova, 2003; Vilanova & Di Doménico, 1999, citado en Gallegos, 2005).

La psicología de los primeros años del SXX se asienta en un modelo de corte positivista experimental, recibiendo esa influencia los ámbitos de la pedagogía, la criminología, la corriente asistencial psiquiátrica y la investigación. Ese paradigma epistemológico sería reemplazado en la década del 20 con Alejandro Korn & Coriolano Alberini fundamentalmente, quienes dinamizan las referencias al vitalismo, la filosofía, la psiquis humana, la axiogenia y la caracterología de la personalidad, entre otras. En la década del 20 y el 30 se produce un viraje en la dirección temática que asume el saber psicológico y la consecuente inserción institucional acorde con cambios y demandas socio profesionales emergentes y cierto agotamiento del modelo preexistente. Paralelamente el gobierno militar de los años 30' y 43' implican retrocesos en cuanto a espacios logrados.

El período comprendido entre los años 20' y la creación de las primeras carreras de Psicología en el país es "polimorfo y heterogéneo" aunque relevante en cuanto a cambios institucionales y desarrollo del saber psicológico. Algunos de ellos se correlacionan con 1- la orientación en su anclaje con lo educativo y lo profesional laboral, a través de la creación del Instituto de Psicotecnia y Orientación Profesional, en 1926 y la Escuela de Psicología Correctiva, en 1929; 2- desarrollo de lo asistencial, en sus aspectos sanitarios y preventivos, la higiene social y la profilaxis (por ejemplo a partir de la creación de la Escuela de Visitadoras de Higiene Social, en 1923, con sede en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y la Escuela de Asistentes Sociales del Museo Social Argentino, en 1930 (Rossi, 2005; Rossi & Falcone, 2005, citado en Gallegos, 2005)).

Courel & Talak, (2001, citado en Gallegos, 2005) consideran que se debe mencionar el Instituto de Psicología Experimental, fundado en Mendoza por Horacio Rimoldi en 1942, el Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, fundado en San Luis por Plácido Horas en 1948, tres instituciones en Tucumán (el Instituto de

Psicotecnia y Orientación Profesional, el Instituto de Ciencias de la Educación y el Instituto de Filosofía) y la Licenciatura de Psicotecnia y Orientación Profesional a partir del 50; el Gabinete de Psicotecnia, creado en Paraná, en 1951; el Instituto de Psicología Educacional y Orientación Profesional, creado en La Plata, en 1948 y el Instituto de Psicología, fundado en Rosario por Erminda Benítez de Lambruschini, en 1954.

En este contexto y sobre las bases de estos desarrollos comienza a cobrar sentido la instauración universitaria de las carreras de psicología. Cabe destacar en ese sentido la realización del Primer Congreso Argentino de Psicología, realizado en marzo de 1954, en San Miguel de Tucumán evidenciando significativa relevancia para la institucionalización del saber psicológico y como punto de diferenciación de la medicina y la filosofía. Allí se alentaría y recomendaría la creación de las carreras (Gentile, 2003; Rossi, 1994; citado en Gallegos, 2005).

En distintos dispositivos, a modo de Institutos, Laboratorios, Gabinetes, se aloja el saber psicológico de la época (Dagfal, 1997; Rossi, 1997). Éstos constituyen los antecedentes institucionalizadores de la nueva identidad que plasmaría en las primeras carreras, en las que el saber psicológico se estructura en el entramado con otras disciplinas como la filosofía, la pedagogía y la medicina, impronta que aparecerá en las primeras carreras.

En la década del 50 se desplegó la fundación de las primera carreras de psicología en Argentina con asiento en universidades nacionales, públicas y subvencionadas por el Estado; en primera instancia, se crea en 1955 la de Rosario, con dependencia de la Universidad Nacional del Litoral (UNL); luego en 1957, la de Buenos Aires (UBA); en 1958 las de Córdoba (UNC), La Plata (UNLP) y Cuyo (UNC, con sede en San Luis); en 1959 se inaugura la de Tucumán (UNT) y en 1966 se abre la de Mar del Plata (UNMP).

En la década del 60 surgieron los primeros graduados en psicología en el país, poniendo fin a la etapa de la llamada “psicología sin psicólogos” (Vilanova & Di Doménico, 1999, citado en Klappenbach, 2003).

Este es un punto de consolidación del perfil de la psicología como profesión, quedando situado en el centro de la escena, el debate en torno al rol del psicólogo. Se ha analizado que, en uno de los extremos del debate, se sostenía que el psicólogo era simplemente un psicoanalista (Harari, 1970, Klappenbach, 2000b). En el otro extremo, se sostenía que “el psicólogo es – aun por sola presencia- un agente de cambio” (Bleger, 1966, p. 75, citado en Klappenbach, 2003).

En lo relacionado con el título que otorgaban, cabe mencionar que en Rosario y Tucumán los egresados recibían el título de Psicólogo, mientras que en las restantes se emitía el de Licenciado en Psicología; esta característica aún se mantiene (Courel & Talak, 2001, citado en Gallegos, 2005).

Gallegos menciona que en relación con la formación académica y los modelos curriculares de psicología en Argentina, es necesario destacar la influencia ejercida por las recomendaciones de la *Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología* reunida en Bogotá, en diciembre de 1974 (Ardila, 1986) en correspondencia con la suscitada en Boulder, Colorado (Estado Unidos, 1949) sobre la enseñanza de la psicología.

Estas enfatizan el carácter de la Psicología como profesión y como ciencia, y entre algunos de sus criterios orientadores de la formación es posible mencionar que la capacitación tendría que ser amplia en las diversas áreas de la profesión; en carreras no menores a cinco años; los estudiantes deberían realizar tesis y prácticas supervisadas; se reconoce el mérito de la investigación en psicología y se recomienda la elaboración de leyes profesionales y laborales (Klappenbach & Pavesa, 1994; Vilanova, 2003).

Vilanova (2003) en el marco de estas orientaciones afirma que los modelos curriculares y la formación impartida en la región en el grado universitario de Psicología adquirió la característica de “bipolar” resultando en los inicios de carácter predominantemente teórica y en los últimos ganando en prácticas psicológicas.

En contraposición a la orientación y el dominio teórico con el que se inauguraron las carreras de psicología, hacia la década del sesenta, se produjo el fenómeno del psicoanálisis en Argentina, el cual no tuvo una expansión homogénea ni se expresó

con la misma intensidad en los distintos lugares del país; de hecho las carreras de Rosario y Buenos Aires fueron las más influenciadas. Sin embargo la hegemonía curricular no fue inmediata sino que se fue instalando con el correr del tiempo (Gallegos, 2005).

En relación con el Psicoanálisis, y conforme a la significatividad que alcanzara en Argentina, en las década del 20' y 30' es posible identificar una fuerte divulgación e interés por la teoría psicoanalítica en el plano científico e intelectual, aunque a diferencia de lo que ocurrió posteriormente fue realizada por “no-psicoanalistas” (Roselli,1991, citado en Gallegos, 2005). Por ejemplo pueden encontrarse referencias iniciales a Freud y el psicoanálisis en la obra de Ingenieros, así como también, en los programas de Enrique Mouchet, quien abordaba la enseñanza de la psicología desde 1922, en la Facultad de Filosofía Letras de la UBA (Vezzetti, 1996a, 1996b).

En 1942 se fundaría la *Asociación Psicoanalítica Argentina* (APA) sobre la base de la influencia de destacadas figuras como Angel Garma, Celes Cárcamo, Arnaldo Rascovsky, Enrique Pichón Rivière, Marie Langer, entre otros (García, 1978), tomando no sólo estatus institucional el psicoanálisis, sino además su enseñanza en Argentina.

Klappenbach (2000) afirma que a fin de la década del sesenta, comenzaría a evidenciarse el predominio teórico del psicoanálisis en los estudios universitarios de Psicología, al tiempo que los contenidos psicoanalíticos irían permeando los contenidos universitarios resultando complejo situar la causa en un único factor (Klappenbach (2003).

El fuerte sesgo profesionalista con el que comenzarían las primeras carreras de psicología haría que la propia formación académica se acentuara más sobre los aspectos profesionales que sobre la disciplina misma. Este sesgo aparecía connotado por las discusiones emanadas acerca del rol profesional del psicólogo, por los conflictos de identidad “psicólogo/psicoanalista”, y por el lugar preponderante adjudicado a la clínica dentro de su quehacer profesional. Paralelamente el debate

epistemológico de la Psicología quedó subordinado al de la profesión (Klappenbach, 2000b).

El sesgo psicoanalítico, entonces, impregnó toda la formación del psicólogo entre 1960 y el fin de la dictadura militar en 1983, permaneciendo en cierto modo vigente en las últimas dos décadas aunque con lentas modificaciones. Por ejemplo en la Universidad Nacional de Rosario se ha reconocido una marcada hegemonía psicoanalítica lacaniana que también puede observarse, aunque en menor intensidad en las universidades nacionales de Buenos Aires, Córdoba y Tucumán y en algunas universidades privadas. Sin embargo, “desde la recuperación democrática se ha diversificado el perfil de formación universitario, tanto en relación con las macro-teorías dominantes, como en la relación con los campos de práctica” (Klappenbach, 2003, p.5).

Vilanova (2001, 2003) afirma que esta tendencia al *clanicismo* se mantiene tanto en formación impartida en las diversas carreras como en la visión social del quehacer del psicólogo en el país.

Un hito institucional nacional de envergadura orientado hacia el propósito de mejorar la situación académica de la formación de psicólogos, estuvo representado por la constitución de la *Asociación de Unidades Académicas de Psicología* (AUAPsi) en Rosario, en 1991. Esta Asociación conformada por las distintas carreras de psicología públicas del país y el Uruguay, conjuntamente con algunas privadas, centró sus esfuerzos en promover la vinculación de la psicología con el contexto internacional, estimular la investigación científica y la formación de recursos humanos en investigación y favorecer los procesos de reforma o cambios curriculares (AUAPSI, 1991; citado en Gallegos, 2005).

Otro hecho destacable fue la organización de los *Encuentros Integradores de los Psicólogos del Mercosur*, convocado desde 1994 con el objetivo de continuar con la integración regional. En el II Encuentro, reunido en 1995 en Buenos Aires, comenzaría la labor de la “Comisión Ética”, que más tarde se articularía con la “Comisión de Formación”, para el abordaje de aspectos necesariamente inherentes.

El objetivo se focalizó en la necesidad de establecer consensos en pos de un marco de legalidad y ética mínima que habilite la circulación de profesionales en la región. Consecuentemente se propuso aunar criterios respecto a la formación del graduado en psicología, posibilitando un encuadre de las regulaciones ético y deontológicas del ejercicio profesional de la psicología; exigencias insoslayables para llegar a la unidad regional (Hermosilla, 2000, citado en Gallegos, 2005).

La consideración de la historia de la legitimidad profesional del psicólogo, representa un aspecto de relevancia toda vez que el inicio legislativo de la actividad del psicólogo y su ejercicio profesional vendrían sesgados por el campo médico (la Ley de ejercicio legal de la medicina de 1967 expresa que la actividad del psicólogo corresponde a la de un auxiliar de la medicina). La discusión y el conflicto interprofesional estarían relacionados con el ejercicio de la clínica y la psicoterapia ya que el psicólogo queda instalado a modo de asesor o colaborador del médico (Klappenbach, 2000).

El proceso de legitimación profesional del Psicólogo no sería en esos términos homogéneo ya que en nuestro país la fijación del alcance e incumbencias de los títulos profesionales que emiten las universidades, le corresponde al *Ministerio de Educación y Justicia* pero la facultad para establecer las leyes de ejercicio profesional le corresponde a los gobiernos provinciales, generándose una paradoja según la cual egresaban psicólogos universitarios titulados en ausencia de legitimidad de su ejercicio profesional (Hermosilla, 2000b; Klappenbach, 2000).

A pesar de contar con historia institucional (en forma de asociaciones profesionales, colegios y entidades gremiales) y académica de varios años, la legitimación del título de psicólogo y el alcance de su ejercicio profesional, sería un lento proceso que se consumaría recién a partir de la década del 80.

En la primera resolución sobre las incumbencias del psicólogo, se expresan las limitaciones y restricciones sobre el actuar profesional del psicólogo, toda vez que no debe practicar el psicoanálisis, no puede ejercer la psicoterapia y tampoco prescribir drogas psicotrópicas. Esta situación produjo una fuerte movilización institucional y gremial en todo el país, que tiempo después posibilitó una nueva resolución más

amplia del quehacer del psicólogo y menos restrictiva que la anterior (Klappenbach, 2000b, citado en Gallegos, 2005).

Superadas las restricciones propias de la dictadura militar iniciada en 1976 y en consonancia con esfuerzos institucionales y gremiales se logra la legitimidad esperada del título de psicólogo a través de la Resolución del *Ministerio de Educación y Justicia*, del 20 de septiembre de 1985, que otorga validez nacional al título de Psicólogo y Licenciado en Psicología emitido por las diversas universidades del país (Gallegos, 2005).

2-3 El impacto de la globalización sobre los procesos de formación del Psicólogo

Klappenbach (2003) afirma que desde la década de 1990 se han incrementado los estudios relacionados con la formación universitaria del psicólogo. Una de las líneas destacadas de estos estudios se ha centrado en el análisis y definición de las características de las competencias y capacidades que reúnen los psicólogos tras el entrenamiento universitario (Bartram, 1996; Blanco, 1998; Hayes, 1996; Klappenbach, 2000a; Mc Govern, Furumoto, Halpern, Kimble & Mc Keachie, 1991; Peterson, Peterson Abrams, & Stricker, 1997; Poortinga & Lunt, 1997).

Paralelamente estudios recientes han priorizado el análisis de estándares internacionales en la formación profesional del psicólogo (Lunt, 1999; Nixon, 1990; Poortinga & Lunt, 1997).

De interés para la identificación de aspectos nodales en la formación del psicólogo, estudios relevados por el autor coinciden en señalar la imposibilidad de situar un núcleo común al interior del campo (*core curriculum*) toda vez que la psicología se caracteriza por su diversidad (Benjamin, 2001; Griggs, Proctor & Bujak-Johnson, 2002; Lipsey, 1990).

En EEUU y desde las recomendaciones de Boulder (modelo científico-profesional relativamente estandarizado sobre formación universitaria en psicología) se promueve la combinación de la formación académica y la aplicada, la necesidad de

un año de internado y posteriormente el Ph D. (Baker & Benjamin, 2000; Belar, 1992a, 2000, citado en Klappenbach, 2003). Se proponía un amplio desarrollo de la psicología clínica, inclusiva de todo el espectro, desde la normalidad _en términos de orientación_ hasta lo psicopatológico, acorde con los requerimientos de disciplina científica y profesión, aunque se señale que su falencia reside en su aceptación acrítica del modelo y lenguaje médico y psiquiátrico (Albee, 2000, citado en Klappenbach, 2003).

Se afirma que desde ese período han sido constantes los análisis y estudios relacionados con la formación en psicología en los Estados Unidos, tanto a través de estudios empíricos sobre el curriculum de grado como a través de informes producidos por comité de expertos, *task forces* o conferencias (McGovern, 1992).

Entre las Conferencias que afianzarían el modelo Boulder, al tiempo que incentivaban la diversificación y expansión de los campos profesionales más allá del clínico se referencian las de Cornell, 1951; Standord, 1955; Miami Beach, 1958; Michigan, 1960; Princeton, New Jersey, 1961; Chicago, 1965; Vail, Colorado, 1973; Arden House, New York, 1983; Hilton Head Island, South Carolina, 1985; Mission Bay, California, 1986; Utah, 1987; Gainesville, Florida, 1987; Gainesville, Florida, 1990; Maryland, 1991 (Belar, 1992a; Belar, 1992b; Belar & Perry, 1992; Ellis, 1992; Fox & Barclay, 1989; Lloyd & Brewer, 1992, citado en Klappenbach, 2003).

Klappenbach destaca algunos de los aportes emanados por la Conferencia de 1991 en el St Mary's College, Maryland, en la que se enfatizó la necesidad de orientar la formación hacia el abordaje científico de la conducta y la experiencia a través de un curriculum orientado a atender a la diversidad humana, con amplitud y profundidad del conocimiento; competencia metodológica; experiencia práctica y aplicada; adquisición de habilidades comunicativas; sensibilidad y preocupación por las cuestiones éticas (Blanco, s/f; Lloyd & Brewer, 1992).

En Europa, las carreras de psicología surgieron por lo general a posteriori de la Segunda Guerra Mundial, al igual que en América Latina y la consecuente preocupación por la formación del psicólogo sería central para la *European Federation for Professional Psychological Associations*, convertida en la *European*

Federation of Psychological Associations a partir de la Asamblea General de Londres de 2001, albergando en su denominación la doble dimensión científica y la profesional de la Psicología.

Klappenbach (2003) cita los estudios de Lunt, (1994) y Newstead, (1994) los cuales muestran la coexistencia en Europa de varios modelos de formación diferentes, en tanto algunos presentan una currícula de cinco años de duración, de corte generalista; otros una currícula de cinco años de duración, enfatizando una especialización en el área educacional, clínica u otra; y otros más extensos (una currícula de seis o siete años), en la que los primeros años procuraban una formación general, para luego a nivel de postgrado propiciar una especialización.

Se describen, en consecuencia dos tendencias en cierto sentido contradictorias: por una parte se identifican claramente diferencias entre los distintos países, tanto en lo relacionado con la formación universitaria del psicólogo como con los aspectos legales que regulan los títulos y la profesión (Lunt, 1999; Pulverich, 1998; Wilpert, 1999); por la otra, se advierte una tendencia a la homogeneización de la enseñanza y de otros aspectos regulables de la disciplina, incrementada sustantivamente en la última década en el marco de los requerimientos del EEES (Lunt, 1998, 2002; Peiró & Lunt, 2002; Poortinga & Lunt, 1997; Wilpert, 2002).

La formación del psicólogo en los países de la Unión Europea está enmarcada en la directiva 48/89 de la Comunidad Económica Europea, la cual promueve la armonización de titulaciones en vías a la libre circulación de profesionales en el proceso de unificación europea.

Una investigación conjunta llevada a cabo entre varios países miembros de la Unión Europea y subsidiada por el Programa Leonardo Da Vinci, arroja que la Directiva 48/89 todavía no se estaría cumpliendo plenamente (Project EuroPsyT, 2001, citado en Klappenbach, 2003). Sin embargo el proceso de unificación europea, condujo, ya en 1992, a que la EFPA aprobara unos estándares mínimos en la formación del psicólogo, necesarias para el ejercicio de la profesión en cualquier país de la comunidad.

2- 4- La Psicología en Argentina en el contexto actual; procesos de autoevaluación y estándares de acreditación

Klappenbach (2003) en relación con la situación de América Latina, referencia los estudios de Amalio Blanco en el marco de la Organización de Estados Americanos y los trabajos sobre la situación en el Mercosur (Blanco, 1998; s/f; Blanco, Dembo, Di Doménico, Pineda, & Rojo, 1993), así como la Conferencia de Bogotá en 1974, en la que se sentaron las bases para el diseño del “modelo latinoamericano” de entrenamiento en psicología.

Éste, sobre el reconocimiento de la Psicología como ciencia y como profesión, enfatizaba la necesidad de establecer una currícula de carácter “generalista” la cual a través de una formación básica fuese capaz de dar sustento científico al desempeño en los distintos campos de aplicación (Ardila, 1975, 1978, citado en Klappenbach, 2003).

En cuanto a los déficits regionales planteados, se destaca la ausencia de personal entrenado en las áreas de educación, salud mental, investigación sobre el comportamiento, y la falta de diferenciación en el rol profesional del psicólogo con otros profesionales tales como el psiquiatra, el psicoanalista o el pedagogo.

En Argentina, los estudios más destacados sobre la formación universitaria del psicólogo se han desarrollado desde comienzos de la década de 1990, y desde una perspectiva general, se han ocupado investigadores de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Alberto Vilanova y Cristina di Doménico (Di Doménico, 1996, 1999a; Di Doménico & Vilanova, 1990a, 1990b; Vilanova, 1993, 1994, 1997; Vilanova & Di Doménico, 1999), así como en la Universidad Nacional de La Plata los estudios de Piacente y otros (Piacente, 1994; Piacente, Compagnucci, Schwartz & Talou, 2000).

Piacente, se ha dedicado a investigar el lugar del psicoanálisis en la formación del psicólogo (Piacente, 1998) y Klappenbach (1998) se ha centrado en la formación del psicólogo en todo lo relacionado con las prácticas de investigación (Klappenbach, 2003).

Desde el punto de vista institucional, son de destacar los Informes y propuestas generados por la Asociación de Unidades Académicas en Psicología (AUAPsi) activa desde 1991 con el objetivo de “jerarquizar la carrera de Psicología, promover la interrelación entre las distintas unidades académicas de psicología del país, con miras a mejorar la formación de grado y posgrado, la investigación y la extensión universitaria” (Asociación de Unidades Académicas en Psicología, s/f, p. 8, citado en Klappenbach, 2003).

Entre los objetivos fundantes de la AUAPSI se encontraba la necesidad de establecer estándares comunes y homogéneos para la formación del psicólogo.

Posteriormente se produjo la constitución del Mercosur educativo, el cual fue formalizado a través del Tratado de Asunción de marzo del 1991 (Mercosur, 1991), e institucionalizado en la Primera Reunión de Ministros de Educación de los países miembros en Brasilia el 21 de diciembre de 1991.

Esta instancia permitió acordar un Protocolo de Intenciones para el área educativa, que declaró en su punto quinto, “el propósito de favorecer la articulación, la equiparación y la convalidación de los estudios entre los diferentes Sistemas Educativos, en todos sus niveles y modalidades” (Mercosur. Reunión de Ministros de Educación, 1991, p. 2), y acordó en su punto tercero, la “armonización de los sistemas educativos” (Mercosur. Reunión de Ministros de Educación, 1991, p. 3).

Cabe destacar para los fines del presente estudio lo expresado en los puntos 3.4. “Tipificar los perfiles mínimos de formación profesional y técnica, que posibiliten la equivalencia de los estudios y títulos, facilitando el ejercicio profesional en los Países Partes”; y el 3.5. “Compatibilizar los perfiles para la formación de los recursos humanos de nivel superior (terciario y universitario), posibilitando el establecimiento de mecanismos que faciliten la circulación de alumnos, docentes y profesionales en la región.” (Mercosur. Reunión de Ministros de Educación, 1991, pp. 4-5, citado en Klappenbach, 2003).

La Asociación de Unidades Académicas (1998) elaboró un diagnóstico de la situación de la enseñanza de la psicología en Argentina y Uruguay en cada una de

las carreras de psicología de las universidades públicas de ambos países sobre la base del marco conceptual de Coll (1992), el cual reconoce tres niveles fundamentales en la Estructura del Diseño Curricular, conocidos como tres *niveles de concreción del currículum* (Coll, 1992b, citado en Klappenbach, 2003). Esta “matriz de análisis y planificación curricular” permite delimitar cómo se concretan las intenciones educativas, desde su definición más genérica correspondiente al diseño, hasta la evaluación de la implementación en el aula (Asociación de Unidades Académicas de Psicología, 1999, p. 5).

Entre los aspectos más destacables del mismo, y en relación con la enseñanza de la psicología en Argentina, el Informe diagnóstico de AUAPsi, señalaba para el primer nivel de concreción curricular (en referencia al *currículum prescripto* en términos de *perfil, objetivos y contenidos* (Coll, 1992, 1994) que: 1-El último período de ruptura institucional implicó pérdida de las tradiciones académicas, detención del desarrollo curricular, interrupción de la formación docente y paralización de la investigación; 2-La mayoría de los planes tiene más de diez años de antigüedad, prácticamente en su mayoría fueron diseñados por personas no formadas en diseño curricular, y en general, en ausencia de consideración de otros modelos curriculares más allá de los nacionales.; 3-Se evidencia prevalencia de lo profesional en detrimento de lo disciplinar; 4- La secuenciación de contenidos no evidencia coherencia; 5-Los perfiles evidencian un sesgo clínico; 6- Los objetivos prácticamente no consideran el desarrollo de capacidades lingüísticas, ni de relaciones interpersonales, ni el desarrollo de capacidades ético-axiológico-deontológicas; 7-El recorte de los contenidos mínimos de las asignaturas no alcanza a cubrir las exigencias de los perfiles ni las capacidades de los objetivos; 8 -Los procesos psicológicos básicos y las metodologías de investigación en psicología ocupan un lugar relativamente secundario (Klappenbach, 2003).

En concordancia con lo expuesto y atento a otras observaciones referidas en los otros dos niveles de concreción curricular resulta preocupante que se advierta que los planes otorgan muy poca importancia a la evaluación de alumnos y docentes, y en cuanto a éstos últimos apenas se refiere a su propia evaluación (Asociación de Unidades Académicas de Psicología, 1998, p. 12, 15 y 21, citado en Klappenbach, 2003).

Se informa que el acervo bibliográfico es poco actualizado y limitado en relación con la cantidad de usuarios y muy baja la disponibilidad de colecciones de revistas completas y actualizadas. Paralelamente se expresa que no existen estudios sistemáticos ni se dispone de un instrumento consensuado para el análisis de las prácticas de aula.

Talak y Courel referencian varios puntos críticos a considerar en vías al mejoramiento en la formación del Psicólogo en el país en el marco del *Proyecto de mejoramiento de la calidad de la enseñanza en las carreras de Psicología en seis universidades nacionales. Informe diagnóstico de la situación actual*, y en el *Programa de formación de especialistas en innovación curricular. Informe de la segunda etapa del programa de innovación curricular. Recomendaciones acerca de la formación universitaria en psicología en Argentina y Uruguay* ambos elaborados por la AUAPSI (1998)

A los fines del presente estudio resulta relevante considerar las apreciaciones vertidas en los citados documentos en relación con la insuficiencia de políticas universitarias nacionales orientadas hacia la flexibilización de los sistemas curriculares y de titulaciones, para adecuarlos a las particularidades del mundo ocupacional actual. Se destaca en particular la necesidad de introducir mejoras en los sistemas de evaluación de planes de estudio y en investigaciones.

En relación con la titulación que se imparte y conforme el régimen de incumbencias vigentes, afirman que no queda ciertamente verificado que las habilitaciones profesionales se encuentren respaldadas por la formación y el entrenamiento que los estudiantes universitarios reciben en las distintas áreas profesionales y en los ámbitos donde ellas se llevan a cabo (por ejemplo: hospitales, escuelas, empresas).

Talak y Courel (2001) mencionan que no se han documentado investigaciones que brinden fundamento a la correspondencia entre el título académico de grado y la habilitación profesional para el ejercicio de la psicología en todas las áreas, así como no se dispone de estudios acerca de las diferencias que puedan existir entre las

competencias necesarias para la formación académica y las requeridas por los ejercicios profesionales.

Conforme lo planteado, se afirma que los planes de estudio ofrecen escasas oportunidades para la realización de prácticas supervisadas destinadas a la formación profesional. Se destaca que a pesar de que este déficit es notoriamente evidente en áreas no clínicas, aún en éstas no es posible identificar programas formativos sistemáticos que asegure la competencia y el conocimiento de las realidades asistenciales y de sus contextos (Courel, 1999d, citado en Talak y Courel, 2001).

En cuanto a los problemas propios de los planes de estudio, y sobre la base de reconocer que cada asignatura es diseñada según criterios individuales de cada docente desde su respectiva área de competencia, habitualmente no se consideran visiones curriculares generales con los consiguientes riesgos en términos de superposiciones, solapamientos, áreas de vacancia, etc.

Al respecto la AUAPSI (1998) en evaluaciones provisorias identifica, en la formación básica, desequilibrios entre las distintas teorías y áreas, pudiéndose distinguir vacancias y tratamientos insuficientes de algunas de ellas. Talak y Courel señalan varios puntos de tensión en el análisis realizado, por ejemplo el que concierne a la problemática relación entre la psicología, o *las psicologías*, y el psicoanálisis. El psicoanálisis ha influido decisivamente en la disciplina, desde su origen en nuestro país, connotando un perfil profesional marcadamente clínico. Paralelamente, la existencia de otros programas de investigación o “psicologías no psicoanalíticas” ejercen reconocido impulso respecto de la investigación científica en diversas áreas y de otras aplicaciones profesionales. Acordar márgenes de representatividad resulta por demás complejo.

En esa dirección, se observa insuficiente atención a desarrollos más actualizados referidos a procesos psicológicos básicos (percepción, memoria, lenguaje, atención, aprendizaje, conciencia, etc.), así como carencias formativas para los ejercicios profesionales en áreas incluso tradicionales en Argentina como la clínica (Courel,

1999, citado en Talak y Courel, 2001). Se sitúa la generalizada coincidencia respecto de la insuficiente formación en métodos y técnicas de investigación.

Por último cabe mencionar que de acuerdo con el informe diagnóstico de la AUAPSI (1998,a) es manifiesta la falta de estudios sistemáticos tanto del grado de satisfacción de estudiantes y docentes respecto de los planes como de la valoración que tienen de ellos instancias externas a las carreras.

No es un aspecto menor la reciente aprobación de los estándares que deberán cumplir, por prescripción del Ministerio de Educación, las carreras de Psicología, por ser considerados esenciales para el reconocimiento de la validez del título a nivel nacional.

A través de la Res. Min. Ed. 343/2009 se han aprobado los contenidos curriculares básicos, la carga horaria y los criterios de intensidad de la formación práctica para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología en nuestro país.

Es necesario recordar que mediante el Acuerdo Plenario N° 21 del Consejo de Universidades, de fecha 2 de octubre de 2003 y por Resolución Ministerial N° 136 de fecha 23 de junio de 2004 se incluyó a los títulos de Psicólogo y de Licenciado en Psicología en el régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior. El artículo 43 de la Ley N° 24.521 de Educación Superior establece que los planes de estudios de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, o los bienes de los habitantes, deben tener en cuenta la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades.

Paralelamente, y por el mismo artículo, tales carreras deben ser acreditadas periódicamente por la Comisión Nacional de evaluación y acreditación universitaria (CONEAU) o por entidades privadas constituidas con ese fin, de conformidad con los estándares que establezca el Ministerio de Educación en consulta con el Consejo de Universidades según lo dispone el artículo 46, inciso b) de la Ley N° 24.521.

2- 5 Retos actuales en la formación en Psicología. Tensión entre orientaciones y modelos de intervención profesional. Perfiles, competencias y demandas sociales. Expectativas sobre el aporte de la disciplina y la profesión sobre la calidad de vida poblacional

Las titulaciones que se ofrecen en las facultades de Psicología evidencian un corte generalista, polivalente, habilitando para cantidad de actividades profesionales. Sin embargo ciertas particularidades de los diseños curriculares vigentes tornan dudosa su pertinencia en relación con las necesidades de los actuales escenarios, no existiendo investigaciones que permitan identificar la correlación entre formación y requerimientos socio profesionales sobre el título.

Courel y Talak (2001) afirman que las carreras “han sido creadas sin definiciones previas que fijaran una política de titulaciones basadas en estudios concienzudos sobre las áreas de competencia, sus diferencias y sus relaciones” (p. 41).

Los alcances del título, en consecuencia podrían no estar garantizados a través de la formación, en tanto no existe evidencia respecto de la promoción de saberes y competencias profesionales acordes con los diversos campos de intervención.

Courel y Talak paralelamente señalan que es escasa la incorporación a la enseñanzas de conocimientos sobre las realidades locales. Las investigaciones sobre temas específicos en poblaciones locales son poco aprovechadas en el dictado de las materias.” (p. 59). A consecuencia de esta falencia no estaría tampoco asegurado que las necesidades poblacionales de la comunidad sean objeto de conocimiento e indagación a lo largo de la formación, de modo de promover el conocimiento acabado de los problemas en orden a buscar su resolución.

Btsh et al. (2001) realizaron investigaciones en la Universidad de Buenos Aires en el período comprendido entre 1989-1990 sobre una población de docentes, estudiantes, graduados e informantes clave respecto de la percepción del déficit en la formación de grado. Los datos arrojaron que el 89% de los estudiantes, el 90% de los docentes y el 100% de los graduados, opinaba que el plan de estudios era exclusivamente teórico, carecía de prácticas, estaba alejado de la realidad social y

sus problemas, estaba centrado en el psicoanálisis y la clínica, y se encontraban ausentes otras orientaciones profesionales. Además, el 91% de los estudiantes caracterizó a la formación como deficitaria, aún para el psicoanálisis y la clínica, el 93% de los docentes caracterizó como insuficiente la capacitación profesional y el 87% consideró que la formación no corresponde a los requerimientos de la sociedad.

Slapak, Zubieta y D'onofrio (1999) concluyeron que discusiones llevadas a cabo en instancias de evaluar innovaciones curriculares, no incluyeron la planificación de una oferta educativa en relación con demandas sociales identificadas.

Benito y Elmasian (2009) realizaron una encuesta sobre los hábitos de lectura de estudiantes de psicología de la UBA y de una muestra de 392 estudiantes, el 50% no evidencia preocupación por la necesidad de actualización en la disciplina, un 18,1% lee revistas científicas o de divulgación científicas, un 18,6% conoce algún proyecto de investigación de la facultad y sólo 3,3% participa en alguna investigación. Estos datos reflejan la escasa información que circula entre los estudiantes, respecto de avances o conocimientos recientes en la disciplina, y sobre la actividad de investigación de su propia institución.

Una indagación bibliométrica reciente sobre el material que se ofrece en los programas de las materias de grado obligatorias de las carreras de la UBA y de la Universidad Nacional de Córdoba (Medrano, Moretti, Benito, Elmasian, 2009) mostró que en la UBA, sólo 3 de las 22 materias obligatorias relevadas mostraron un semi-período en sus referencias, menor a 10 años.

Btresh et al.(2001) en una encuesta llevada a cabo sobre estudiantes que se encontraban realizando prácticas profesionales, al ser indagados por las funciones del psicólogo en cada área, los estudiantes respondieron con términos imprecisos, definidos como *genéricos* por los autores (tales como “ayuda”, “contención”, “asistencia”, “escucha”)predominando el enfoque individual clínico profesionalizante de corte psicoanalítico. En concordancia con lo expuesto en 1999, el 75% de los estudiantes se inscribían en pasantías clínicas y el resto en otras áreas profesionales (laboral, jurídica, comunitaria).

En un estudio reciente (Moya, 2009), los estudiantes de psicología de la Universidad de Mar del Plata fueron consultados sobre las reformas curriculares que contiene el documento AUAPSI-UVAPSI, reportando, los estudiantes avanzados, la necesidad de contemplar mayor cantidad de vertientes teóricas que los recién ingresantes, quienes ponen como principal interés la formación práctica.

De hecho los estudiantes avanzados tienden a no estar a favor de la presencia de prácticas desde el inicio de la carrera, al tiempo que detectan “falencias terminales en la propia capacitación referidas a otros enfoques y aplicaciones prácticas” (p.11). El 47.8% de los encuestados (139 alumnos, el 30% de la matrícula de esa carrera) consideró que no es necesaria la formación científica para un buen desempeño profesional, y un 32% no estuvo de acuerdo con que el psicólogo debería formarse primero en contenidos básicos y luego en prácticas profesionales. Asimismo, un 33,1% consideró que la formación en estadística no es necesaria, un 78,4% reiteró lo mismo respecto de lógica y matemática y un 32,4% sobre epistemología.

Si es posible afirmar que el sesgo profesionalista se mantiene a lo largo de la carrera; sin embargo el 0% consideró que los trabajos de campo podían ser de relevancia para su formación. Aparecen opiniones sobre un campo estrecho de prácticas, donde prima la clínica. El 98,6% de los estudiantes acordó sobre la necesidad de recibir formación en entrevistas, el mismo porcentaje acordó en la formación de residencias, un 96,4 sobre la evaluación psicológica y un 93,5 en el estudio de casos. Modificaciones curriculares recientes introducen fuertes cambios en el campo de la formación práctica.

Labarrere (2003), en referencia a la complejidad que entraña el diseño de propuestas formativas, expresa la preocupante inexistencia de criterios esenciales, para definir y aprehender el desarrollo profesional, así como sus transformaciones en un periodo determinado. El concepto de profesionalidad o profesionalización tardía, al operar con la representación de que la profesionalidad “ocurre” fuera de los límites del espacio formativo, poco ha contribuido a la necesidad de poner en relación crítica el proceso que promueve la construcción de un determinado perfil

profesional con la propuesta formativa que se diseña e implementa para el logro del mismo.

La indagación de las demandas sociales sobre el título constituiría un requerimiento que favorece el análisis del ajuste que se plantea entre las competencias del graduado y las expectativas de la comunidad, orientadas sobre el perfil en los distintos campos de actuación, operando a su vez como insumo para la revisión curricular.

El diseño de un Plan de Estudios define, enmarca y formaliza el devenir de distintos procesos de enseñanza y aprendizaje, resultando necesario recordar que en ambos planos operan sistemas de expectativas, valores, visiones particulares acerca de la enseñanza, de la disciplina y de la profesión. Y en el campo de la Psicología no es éste un aspecto de menor relevancia.

Es en este marco en el que las reformas curriculares que se vienen propulsando en muchas universidades nacionales y extranjeras convergen en la necesidad de actualización de los perfiles profesionales, en función de las demandas del campo profesional y disciplinar.

En particular, y sobre el desarrollo de competencias profesionales, existe una visión compartida entre los distintos actores del nivel superior acerca de la dificultad que representa la articulación entre el conocimiento académico científico de carácter verbal conceptual, y el conocimiento experto, entendido en términos de intervención contextualizada en situaciones resolutivas de la práctica profesional.

En línea con la definición de Fernandez Pérez (2001) de la formación profesional como “conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referidos a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral” (p.4), se abre el interrogante acerca de la naturaleza propia del conocimiento experto en el campo de la Psicología.

De la Fuente Arias (2003), respecto del desfasaje habitual entre el conocimiento académico que la formación universitaria promueve y el conocimiento práctico que el

ejercicio de la profesión psicológica requiere, sugiere la necesidad de incluir este problema en la agenda de la Psicología de la Educación, en vías a propiciar el análisis de su origen. Destaca que, a pesar de la identidad diferenciada de estos tipos de saberes, la investigación acerca de sus trayectos constitutivos, así como sus vinculaciones a lo largo del proceso de formación, aún no han ocupado un lugar central en la agenda educativa, al tiempo que señala la escasa información disponible acerca del desarrollo de una versión integrada entre el dominio académico y el conocimiento profesional.

Castañeda Figueras (2004) considera que se cuenta con evidencias insuficientes acerca de los mecanismos responsables del desarrollo de la pericia profesional en la formación académica del Licenciado en Psicología, en lo que respecta a cómo se desarrollan las competencias iniciales en el ámbito académico, así como las competencias avanzadas en la práctica profesional independiente, siendo éste un asunto insuficientemente atendido por la investigación. En particular, en cuanto a la identificación de los perfiles de competencias deseables en los distintos ciclos formativos y en los diversos campos de aplicación

En nuestro país, los estándares aprobados por la normativa ministerial claramente prescriben que la Carrera debe contemplar tres áreas de formación, sin perjuicio de la flexibilidad e integración curricular que determine cada Unidad Académica: un *Área de Formación Básica* (que corresponde al conocimiento de los procesos básicos de la conducta humana: biológicos, psicológicos y socioculturales y de sus características en las diferentes etapas evolutivas y desde los distintos enfoques teóricos, considerando la historia de la Psicología y la metodología de la investigación), un *Área de Formación General y Complementaria*, (la cual corresponde a asignaturas y actividades curriculares de otras disciplinas, tendientes a la formación integral) y un *Área de Formación Profesional*, (la cual corresponde a la formación en los distintos campos de aplicación profesional del ejercicio de la Psicología; a partir de los conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales para la evaluación, diagnóstico, tratamiento, pronóstico e intervención psicológica, que permitan el reconocimiento y delimitación de distintas entidades psicológicas y psicopatológicas desde diferentes concepciones teóricas)

Los campos de aplicación son: Clínica, Educacional, Jurídico-Forense, Laboral-Organizacional, Social-Comunitaria, Sanitaria y Emergentes: Psicología Política, Psicología Económica, Psicología del Tránsito, Psicología de la Actividad Física y del Deporte; Psicología de las Emergencias y Catástrofes, entre otras.

El análisis acerca de la incidencia que ejercen las transformaciones sociales sobre la estructura y función de las ocupaciones, en este caso en el profesional psicólogo, represente probablemente un valor orientador respecto de los propósitos que se deba plantear la formación superior.

Peiró (2003) en el contexto del proceso de convergencia Europea, destaca los cambios en los sistemas socio políticos y en los modelos de sociedad, en particular ligados a los cambios en los servicios de Salud y en la denominada crisis del Estado de bienestar, enfatizando que de este escenario seguramente se desprendan “repercusiones significativas sobre el rol que puede desempeñar la Psicología como ciencia, disciplina académica y profesión en un futuro relativamente próximo” (p.25), situando el aporte respecto de la calidad de vida que la misma es capaz de ofrecer.

En términos generales, la psicología del Cono Sur posee algunas notas que la distinguen, en sus líneas de despliegue, de la de otras latitudes, como Europa y Estados Unidos. Los rasgos comunes podrían describirse del siguiente modo: origen en las inquietudes intelectuales de disciplinas ya establecidas y a menudo en intereses estatales (como la educación, la criminología, etcétera); creación de los grados con escasos recursos en el interior de Facultades de Filosofía, Humanidades o Artes; improvisación en los planteles docentes iniciales; sujeción a valores extradisciplinarios, sobre todo médicos y filosóficos; tensiones legales al momento de la presentación pública del graduado, en particular con el gremio médico; tendencias tecnicistas y profesionalistas que, en detrimento de la formación básica, perduran a lo largo de cuatro o cinco décadas; progresivo desarrollo de la identidad profesional acompañado de una preocupación por las dimensiones histórica y académica y, en los últimos años, surgimiento de organizaciones geopolíticas transnacionales que operan por sobre las Universidades de origen y ponen la disciplina en el centro de sus intereses (vg.Mercosur).

Los acuerdos "integradores" del Mercosur han evolucionado, de 1994 a la fecha, manifestando preocupaciones sobre la formación e interés hacia la definición de parámetros internacionales. Tal como lo referencia el Protocolo Marco para la Formación de Psicólogos de diciembre de 1998, postular una "formación científico-profesional sólida", es indicativo de una conciencia de vacancias en la faz investigativa, quedando explicitado que la tendencia "profesionalizante", tecnicista, se apoya en una formación sin la suficiente base científica (Di Doménico, Vilanova;1996).

También el acuerdo Mercosur propone paliar las orientaciones monotéóricas que han imperado en algunos de nuestros países, sugiriendo "garantizar el pluralismo teórico y metodológico" en la formación básica del psicólogo. También aparecen indicios de trasladar a los diseños curriculares aspectos relacionados a las necesidades reales de cada contexto social.

A partir de lo planteado se entiende de interés analizar los sistemas que comprenden la formación y la actuación del psicólogo en un contexto que se entiende propicio conforme expectativas y demandas de la comunidad en su conjunto.

3- 1- PLANTEO DEL PROBLEMA

El conocimiento profesional constituye un saber complejo y la promoción de su desarrollo representa un desafío que interpela a la Universidad en contextos de profundas transformaciones sociales, económicas, políticas, institucionales y culturales.

Un escenario en el que se evidencian nuevas formas de vinculación entre formación, producción y transferencia de saberes requiere procesos de estudio e indagación que permitan orientar mejores procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior.

La psicología constituye un campo disciplinar y profesional que detenta especificidades conforme su desarrollo histórico y su particular proceso de consolidación en el país.

La revisión de los Planes de Estudios y la necesidad del establecimiento de acuerdos respecto de la formación del Psicólogo forman parte de la agenda educativa del nivel superior en ámbitos internacionales y nacionales desde hace más de una década.

La fuerte demanda que la carrera evidencia en Argentina y en la región, constituye un factor adicional que debe orientar el análisis de las intervenciones profesionales que se realizan, así como los dispositivos de formación que se ofrecen. Por ejemplo según los datos relevados por Alonso y Gago (2007) al cierre del año 2006 un total de 63.391 alumnos cursaban la carrera en universidades de gestión estatal y privada en el país, dictándose la misma en 41 universidades (10 de gestión estatal y 31 de gestión privada) (sobre datos tomados del Anuario 2006: Estadísticas Universitarias. PMSIU 2007. Min. De Educación, Ciencia y Tecnología

La categorización del título de Psicólogo, en términos de carrera de riesgo social, por el Art 43 de la Ley N° 24.521 de Educación Superior enfatiza la necesidad de indagar las demandas de intervención profesional que expresan los distintos campos, así como los procesos formativos que promueven el desarrollo de la pericia en las áreas y tareas solicitadas.

El saber profesional como objeto complejo y multidimensionado (conforme su caracterización al interior del presente estudio) y su desarrollo interpelan a los sistemas formativos y profesionales de cara a las exigencias contextuales y poblacionales actuales.

El propósito del presente trabajo se focaliza en describir y analizar algunas particularidades que presenta la actuación del psicólogo en los campos clínico, educacional, organizacional y jurídico en nuestro país, a través del relevamiento de demandas sociales actuales. En función de profundizar en los requerimientos formativos que connota este saber profesional, se indaga de qué manera se ven representadas estas demandas sobre el perfil de formación del psicólogo en una muestra de Planes de Estudio universitarios vigentes. Para dar cumplimiento a este propósito se selecciona un conjunto de indicadores curriculares que se consideran clave por su impacto sobre la formación.

3-2- DISEÑO DEL MODELO

La presente investigación se enmarca en una metodología cualitativa en función de su adecuación para la comprensión de los problemas educativos, incorporándose al campo de la educación a partir de sus aplicaciones en campos afines como la sociología y la psicología (Colas Bravo, 1999). Se asume que engloba enfoques metodológicos diferenciados en tanto distintas corrientes conceptuales y epistemológicas, nutren y generan procedimientos metodológicos cualitativos.

Shulman (1998, citado en Colas Bravo, 1999) da cuenta de la legitimidad de su aplicación en educación, toda vez que se entiende que la educación es un campo de estudio, no una disciplina, y como tal requiere de otras disciplinas como psicología, sociología y antropología para abordar y tratar los problemas al interior del campo. De la sociología la investigación cualitativa recupera la etnometodología, el interaccionismo simbólico, el análisis del discurso y el análisis de contenido, de particular interés a los fines del presente estudio. Del mismo modo, toma de la psicología la fenomenología y la hermenéutica, no menos importantes. Para estos autores, la investigación cualitativa refiere a determinados enfoques y formas de

producción de conocimiento científico, basado en concepciones epistemológicas que le dan sustento.

Si bien los autores enuncian diversas propuestas para sistematizar las prácticas de investigación cualitativa, dada la ausencia de uniformidad en los criterios de clasificación, es posible afirmar desde una perspectiva general que la investigación cualitativa se centra en el estudio del significado de la experiencia humana.

Mason (1996, citado en Vasilachis de Gialdino, 2007) afirma que la investigación cualitativa no se reduce a un conjunto prescriptivo de principios y señala tres rasgos comunes a la variedad de estrategias y técnicas que conforman este enfoque: 1- se asienta en una tradición filosófica de carácter interpretativo toda vez que su interés se focaliza en las formas en que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido; 2- está basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y 2- está sostenida en métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Las fortalezas de la investigación cualitativa residen en su solidez para proporcionar conocimientos acerca de la dinámica de procesos sociales contextualizados permitiendo generar conocimiento acerca del cómo y del porqué de ciertos objetos de estudio.

La presente investigación busca caracterizar y clasificar las particularidades de la intervención profesional del psicólogo indagando la forma en que lo entienden actores sociales implicados en campos de práctica de incumbencia compartida, así como las relaciones posibles que pueden establecerse con algunos programas de formación orientados al desarrollo de ese saber. Se entiende esto posible, dado que la investigación cualitativa es pragmática e interpretativa y se asienta en la experiencia de las personas (Marshall y Rosman (1999, citado en Vasilachis de Gialdino, 2007).

Este proceso supone la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre su mundo, considerando la investigación como proceso de

interacción con los participantes. La metodología es descriptiva y analítica toda vez que privilegia las palabras de los sujetos y su comportamiento como datos primarios.

El propósito de la investigación cualitativa es según Whittemore, Chase y Mandle (2001, citado en Vasilachis, 2007) proveer comprensión acerca de un fenómeno social, el cual es abordado desde la perspectiva de la experiencia de los sujetos involucrados, valorando su conocimiento y sus prácticas conforme a la particularidad contextual. Es así que privilegia la profundidad sobre la extensión buscando captar los significados de las experiencias vitales.

El presente es un *estudio descriptivo* de carácter exploratorio con *análisis cualitativos* de datos a través del *análisis de contenido*.

En acuerdo con los propósitos y potencialidades que evidencia la investigación cualitativa el presente estudio pretende describir, comprender y explicar las particularidades de la intervención profesional del psicólogo en los distintos campos, desde la perspectiva de actores sociales - informantes clave- considerados portadores de un saber acerca de las prácticas estudiadas, desde las especificidades del propio contexto y en perspectiva temporal.

Resulta de interés la examinación del campo de demandas sobre la intervención del psicólogo en un contexto de transformación social y de los sistemas formativos y productivos.

En cuanto al análisis de los datos, a través de la técnica de *análisis de contenido* se procura facilitar la descripción e interpretación sistemática de los significados de un texto comunicativo, de modo de acceder a inferencias válidas que contribuyan a la comprensión del fenómeno estudiado.

El *análisis de contenido* es definido por Krippendorff (1990) como el conjunto de métodos y técnicas de investigaciones destinadas a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, así como la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos.

En tanto aplicable a discursos, mensajes y textos se la considera una técnica adecuada a los fines del análisis de las opiniones de los informantes respecto de la intervención del psicólogo requerida y de los contenidos curriculares que dan cuerpo a los Planes de Estudios en las Carreras relevadas.

Se trata de una técnica que presenta *objetividad*, toda vez que los resultados pueden ser verificados a través de procedimientos de análisis reproducibles; evidencia *sistematicidad* vinculada a la fijación de criterios previos para la conformación de categorías; los contenidos admiten una *observación directa*, sin perjudicar la investigación de contenidos latentes y posee *capacidad de generalización* ya que permite realizar análisis de los datos cuantitativos para probar hipótesis y extraer conclusiones.

Para Krippendorff (1990) evidencia una triple finalidad: 1- prescriptiva, en tanto guía la conceptualización y el diseño; 2- analítica, ya que facilita el examen crítico de los resultados alcanzados por parte de diferentes investigadores y 3- metodológica, dado que orienta el desarrollo y perfeccionamiento sistemático del propio método.

Aparece como el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes. Se trata de una *hermenéutica controlada* basada en la deducción y la inferencia. Su intención es comprender formatos comunicacionales captando su significación (Bardin ,2002)

Por tanto, pertenece al campo del análisis de contenido todo el conjunto de técnicas tendientes a explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos y la expresión de ese contenido con ayuda de indicios cuantificables o no. Se trata de un proceso de obtención de deducciones lógicas justificadas concernientes a la fuente – el emisor y su contexto – o eventualmente a sus efectos. Para ello se ponen en juego operaciones de análisis pertinentes según la naturaleza del material y del problema que se tratará de resolver, pudiendo utilizar una o varias que sean complementarias entre sí para enriquecer los resultados o pretender así una interpretación fundamentada científicamente.

3- 3- OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Generales

- 1- Analizar las particularidades de la actuación del psicólogo en el campo profesional.
- 2- Relevar y categorizar las actuales demandas sociales respecto de los perfiles del Psicólogo en los distintos campos de intervención profesional.
- 3- Explorar las relaciones posibles entre las dimensiones nodales de estos perfiles requeridos y las propuestas curriculares vigentes que se ofrecen en tres universidades nacionales seleccionadas (dos de Gestión estatal y una privada).
- 4- Ponderar los resultados de este análisis en la perspectiva de una posible contribución a la discusión actual acerca del proceso de formación del psicólogo en la universidad.

Específicos

- 1- Identificar componentes críticos de las tareas complejas que reflejan pericia profesional del Psicólogo, en términos de competencias deseables.
- 2- Identificar las competencias requeridas para un desempeño idóneo según las necesidades relevadas en los distintos ámbitos representativos de intervención.
- 3- Analizar cómo se ven representadas las demandas sociales sobre el perfil del psicólogo en distintos campos de intervención, en las propuestas curriculares que se imparten en 3 Carreras universitarias de Psicología en Argentina.

3- 4- HIPÓTESIS

- 1- Las demandas sociales emergentes expanden los requerimientos tradicionales sobre la intervención del psicólogo en distintos campos profesionales.
- 2- Las propuestas de formación del psicólogo vigentes en algunas instituciones universitarias nacionales presentan áreas de vacancia respecto del tipo de

conocimiento profesional demandado por requerimientos sociales, sobre la intervención del psicólogo en campos y coordenadas actuales.

3- 5- INSTRUMENTOS

3- 5-1- GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA (Anexo I)

Se ha diseñado una Guía para realizar una entrevista semiestructurada focalizada en el relevamiento de componentes críticos que caracterizan la actuación requerida al Psicólogo en los distintos campos de intervención. Este instrumento, recoge componentes nodales del desempeño profesional demandado al psicólogo.

La estructura del guión de la entrevista responde a los siguientes componentes de la dimensión abordada:

- a. Relevancia del aporte profesional
- b. Caracterización de la demanda de la tarea
- c. Caracterización de las competencias clave del perfil deseable
- d. Identificación de los aspectos críticos en términos de requerimientos de la tarea
- e. Descripción de patrones de actuación
- f. Competencias requeridas y logradas
- g. Competencias clave no disponibles
- h. Diferencial percibido en el desempeño en perspectiva temporal
- i. Demandas emergentes en el campo.
- j. Relación con intervenciones realizadas por profesionales de campos próximos.

3- 5-2- GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS PLANES DE ESTUDIOS

Se ha diseñado un Instrumento destinado al relevamiento y análisis de indicadores curriculares que se consideran nodales para el desarrollo del conocimiento profesional. Este instrumento, creado en el marco de los fines del presente estudio, facilita la recolección, sistematización y posterior análisis de indicadores curriculares.

La recolección de la información se focalizó en fuentes documentales: Planes de Estudios y Programas de asignaturas. Se considera que los Planes de Estudio y

Programas de asignatura constituyen el marco de referencia que regula, normaliza y orienta los procesos de enseñanza y de aprendizaje; en este sentido se valora la potencialidad e impacto que ejercen sobre la formación de competencias orientadas al desarrollo de un determinado perfil profesional.

Las categorías que componen la Guía para el análisis contribuyen a la organización de los datos de acuerdo con criterios teórico conceptuales curriculares. La interpretación de la matriz que es posible construir bajo la lógica del instrumento permite enriquecer la comprensión de los fenómenos estudiados, dando lugar a la emergencia de nuevas relaciones y significaciones entre aspectos curriculares y sus consecuencias formativas.

Se estructura sobre la base de dimensiones consideradas sustantivas a los efectos de obtener información acerca de dispositivos y estrategias orientadas hacia el desarrollo de las competencias profesionales requeridas:

- a. Perfil profesional a desarrollar
- b. Intensidad y gradualidad de la formación práctica. Presencia de espacios curriculares orientados hacia la formación de saberes integrados y hacia la transferencia de aprendizajes.
- c. Presencia de insumos curriculares que garanticen la formación básica, instrumental y profesional en los distintos campos y conforme distintas perspectivas teóricas.

3- 6- TRABAJO DE CAMPO

Se administraron 16 Entrevistas a Informantes clave representativos de los distintos campos o áreas de intervención profesional del Psicólogo (Clínica y Salud mental-Educacional-Organizacional –Laboral- Jurídico-). Las áreas consideradas responden a campos de intervención socialmente significativos, consolidados y avalados por los estándares nacionales e internacionales en la formación del Psicólogo en los que se legitiman los alcances del título (Res.343/2009 ME; Roe (2002) y Bartran y Roe (2005); Europsy (2003)).

En el presente estudio se realizaron encuentros planificados precedidos por el establecimiento de acuerdo y explicitación del propósito del estudio. Se trata de un

encuentro vincular con un sujeto constituido en informante que se espera promueva o mediatice el acercamiento a una determinada trama social.

La *entrevista* es una técnica de recolección de datos, que consiste en una comunicación verbal en profundidad con sujetos previamente escogidos, a fin de obtener información sobre cuestiones diseñadas y operacionalizadas con anterioridad. Esta información se obtiene mediante una serie de preguntas intencionales, motivadas en función de los objetivos de la investigación. La *entrevista semi-estructurada* parte de estipular un *guión* que sirve de base durante el encuentro lo que garantiza el relevamiento programado. Las preguntas focalizan la búsqueda de información en referencia a las categorizaciones preestablecidas.

Para Buendía, Colás y Hernández (1998) entre sus características más relevantes se entiende que pretende explicar más que comprender y busca minimizar errores adoptando el formato estímulo-respuesta. Es el entrevistador quien controla la entrevista siguiendo un patrón predeterminado.

En este trabajo se aborda el análisis de 3 Planes de Estudios de universidades nacionales correspondientes a la Carrera de Psicología. El curriculum en sentido amplio y como proyecto de formación integrado ofrece un marco de referencia complejo y de interés para situar en él los Planes de Estudios. La denominación Planes de Estudio refiere a los *proyectos formativos* que ofrecen las *instituciones universitarias* para la acreditación profesional en distintos campos del saber. Desde esta perspectiva y como uno de los niveles de concreción del Currículo se plantean como recursos socialmente legitimados de formación de los sujetos (Zabalza, 2003). Se entiende que el estudio de un sistema formativo orientado al desarrollo de un perfil profesional implica la indagación de múltiples dimensiones que exceden el propósito del presente trabajo.

En acuerdo con la descripción de tres niveles de concreción curricular sistematizada en un documento de AUAPSI del año 1998 en el que recuperando el marco conceptual utilizado por Coll en 1991 se hace referencia a distintos niveles de concreción curricular que expanden la perspectiva de la actualización de contenidos. Una descripción sistematizada se halla en un documento (AUAPSI, 1998) en el que la definición del marco conceptual utilizado (Coll, 1991) permitió discriminar tres niveles de concreción

curricular. El primero se ocupa específicamente de la definición de perfil, objetivos y contenidos; el segundo refiere al contexto institucional en el que operan los planes de estudio e incluye gestión, coordinación, seguimiento y evaluación curricular e infraestructura; el último toma en consideración la implementación en la práctica docente (Di Doménico y Vilanova, A ,1999). El objetivo del presente estudio se focaliza en algunos componentes de estas dimensiones sin perjuicio de considerar la necesidad de realizar en futuras investigaciones, procesos de análisis más abarcativos conforme la complejidad del objeto de indagación.

CAPÍTULO 4 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

4-1- UNIDAD DE ANÁLISIS

La actuación del Psicólogo en los distintos campos profesionales y la formación académico profesional en la universidad.

La dimensión *La actuación del psicólogo*, presenta los siguientes componentes:

- a. Relevancia del aporte profesional
- b. Caracterización de la demanda de la tarea
- c. Caracterización de las competencias clave del perfil deseable
- d. Identificación de los aspectos críticos en términos de requerimientos de la tarea
- e. Descripción de patrones de actuación
- f. Competencias requeridas y logradas
- g. Competencias clave no disponibles
- h. Diferencial percibido en el desempeño en perspectiva temporal
- i. Demandas emergentes en el campo.
- j. Relación con intervenciones realizadas por profesionales de campos próximos.

Para el estudio de la dimensión *Formación académico profesional del psicólogo en la universidad* se consideran Planes de Estudio y Programas de asignatura entendidos como marco de referencia que regulan, normaliza y orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan. Se relevan indicadores curriculares nodales en términos de aquellos que evidencian alto impacto en relación con el perfil de formación profesional. Los componentes escogidos son:

- a. Perfil profesional a desarrollar
- b. Intensidad y gradualidad de la formación práctica.
- c. Presencia de espacios curriculares orientados hacia la formación de saberes integrados y hacia la transferencia de aprendizajes
- d. Presencia de insumos curriculares que garantizan la formación básica, instrumental y profesional en los distintos campos y conforme distintas perspectivas teóricas.

4- 2-MUESTRA

La muestra está conformada por dieciséis (16) informantes clave, en tanto sujetos representativos de su grupo o cultura, y quienes disponen de información acerca del tópico a indagar. La selección de informantes se realizó sobre la base de un muestreo no probabilístico de carácter intencional, eligiéndose los sujetos según criterios preestablecidos

El criterio de inclusión de los sujetos se basó en considerar de modo prioritario a profesionales que desempeñan cargos de gestión y decisión en cada una de las áreas de intervención escogidas (Educativa, Salud, Jurídica y Organizacional) por un período no menor a 10 años en el campo. Se consideró excluyente el dominio de conocimiento acerca del tipo de desempeño idóneo que se espera del Psicólogo en cada ámbito de actuación, acorde con la función analizada.

Se privilegió la condición de *preferentemente no psicólogo* en función de lograr condiciones de explicitación de las demandas sociales tal como se manifiestan en el contexto de práctica, procurando evitar sesgos asociados a determinados marcos teóricos o modelos de formación e intervención prevalentes.

Se analizaron tres (3) Planes de estudio vigentes en universidades nacionales. La muestra es intencional según intereses temáticos y conceptuales del estudio. Los criterios que legitimaron la elección son: tasa de matriculación, actualización del plan y tipo de gestión de cada universidad que imparte la carrera. La selección pretende incentivar potencialidades explicativas a partir de la diferenciación de contextos, marcos institucionales, etc.

Se entiende que los tres planes escogidos pertenecen a instituciones que presentan en sentido general, cierta identidad cultural compartida, en base a su localización territorial cercana, dos de ellas ubicadas en el área metropolitana de la ciudad de Buenos Aires y la tercera en una zona urbana de la Provincia de Buenos Aires. Los informantes que intervienen en el estudio comparten la mencionada regionalización, y se asume que comparten cierta *idiosincrasia cultural*. La zona comprometida es la más poblada del país y los psicólogos en la zona representan el 45% del total.

4-2-1 DESCRIPCIÓN

4-2-1-1- Perfil de los informantes

Área Educacional. Se describen los perfiles de sus integrantes:

Un Profesor universitario y Licenciado en Ciencias de la Educación, Diploma Superior en Curriculum y prácticas escolares en contexto, Magister en Educación, 20 años de antigüedad en el campo educativo, asesor general pedagógico de una red de escuelas de nivel inicial, primario y secundario; un Profesor en Ciencias de la Educación con orientación en Psicología Educacional, Lic. en Gestión Educativa y Especialista en Educación Superior; asesor pedagógico en universidad y secretario académico de una carrera de Especialización en Docencia universitaria, Rector de escuela de Nivel Medio durante 20 años; un Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, Diploma Superior en Gestión de las Instituciones Educativas, Especialista en Gestión de las Instituciones Educativas, Magister en Gestión de las Instituciones educativas, Director de Nivel Medio y Vicedirector del Nivel Medio de Adultos; un Licenciado en Ciencias de la Educación, Diploma Superior en prácticas escolares en contexto, Director de escuela de nivel Medio; un Licenciado en Ciencias de la Educación y director de escuela de nivel Inicial; un Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación, rector de Nivel Medio; un Profesor de nivel primario, director de escuela de nivel Primario.

Área Clínica /Salud. Se describen los perfiles de sus integrantes

Un Médico Especialista en Cirugía, Magister en Educación en el campo de la Salud, docente universitario y decano de Facultad de Medicina de universidad privada, investigador categorizado en enseñanza en el campo de la salud; un Doctor en Medicina, Especialista en Cirugía, Profesor titular consulto, Director y consultor de Servicios de Salud en el ámbito público; un Medico Especialista en Neurología Clínica, doctorando en Psicología con Orientación en Neurociencias Cognitivas, Coordinador de equipo en el Servicio de Neurología Clínica de hospital público, docente universitario y coordinador de programas de capacitación en Investigación Clínica.

Área Organizacional. Se describen los perfiles de sus integrantes:

Un Licenciado en Administración de Empresas, Magister in Business Administration y doctorando en Ciencias de la Dirección de Empresas, docente de posgrado en Psicología Organizacional, director de programas de investigación y asesor de empresas en áreas ligadas a los recursos humanos y administración de personal, un Licenciado en Psicología, Director del departamento de evaluación y selección de personal.

Área Jurídica. Se describen los perfiles de sus integrantes

Un Licenciado en Psicología, Especialista en Psicología forense, miembro del equipo de psicología forense del poder judicial y docente universitario de la materia Psicología aplicada al derecho; un Licenciado en Psicología, coordinador de programa sobre violencia familiar; un Licenciado en Psicología, posgraduado en Psicoanálisis, miembro de equipo de salud en hospital público y especialista en Psicología Forense, tutor de prácticas en el campo jurídico en universidad de gestión estatal; un abogado, Mediador desde hace 14 años y Docente universitario; un abogado, Secretario de juzgado de Menores.

4-2-1-2 PLANES DE ESTUDIO

1. Un plan de estudios de una Carrera de Psicología perteneciente a una Facultad de Psicología de gestión estatal situada en la CABA; la Carrera fue creada en 1957 y concentra la mayor matrícula del país (26.387 egresados al 31-12-2007, lo que representa el 43,4 % del total de alumnos cursantes en universidades públicas y privadas del país) A la fecha mencionada la población total de alumnos era de 14.888 (Alonso, 2007). El Plan de Estudios analizado corresponde al aprobado para la Licenciatura en Psicología por RES. CS. 1138/85, la Res. CS 439/90 y en lo referido a carga horaria Res. CD 449/90.
2. Un Plan de estudios perteneciente a una Facultad de Psicología ubicada en una ciudad de la provincia de Buenos Aires en el marco de una universidad nacional de gestión estatal. La carrera fue creada en el año 1985, cuenta con 1672 egresados al 31-12-2007, concentrando un total de 2.288 alumnos

(Alonso, 2007) El Plan de estudios analizado corresponde al aprobado en 2010 por ordenanza del CS Nro.553.

3. Un Plan de Estudios correspondiente a la Carrera de Psicología creada en 1997 en el seno de una universidad nacional de gestión privada; se dicta en varias sedes en la ciudad de Buenos Aires y en el conurbano bonaerense. Al 31-12-2007 su población de alumnos alcanzaba los 1230 (Alonso, 2007). El Plan analizado fue presentado ante la DNGU el 17-5-2010

4-3- ANÁLISIS REALIZADOS

El tratamiento de la información recogida en los mensajes se centró en el armado de categorías que permitieran la clasificación y organización de los datos según su pertinencia temática. Seguidamente se procuró realizar inferencias de conocimientos relativos a las condiciones de producción (o de recepción) a través de indicadores cualitativos.

En síntesis se analizaron los materiales comunicativos con el objeto de obtener indicadores cualitativos a través de procedimientos sistemáticos y objetivos centrados en la descripción de los contenidos de los mensajes de los distintos sujetos. A partir de allí se realizaron inferencias de conocimiento relativos a las condiciones de producción de los mensajes con el objeto de realizar deducciones lógicas.

El análisis temático se centró en la localización de núcleos de sentido que componen la comunicación y cuya presencia o frecuencia de aparición puede aportar significación para el tópico objeto de análisis o tratamiento (Bardin, 2002).

Para el análisis de los datos se tomó en cuenta la tipificación de competencias centrales realizada por Roe (2002) y Bartran y Roe (2005) quienes plantean un conjunto de competencias básicas y habilitantes para la formación del Psicólogo (enabling competences) que fueron incorporadas en el marco común para la titulación del Psicólogo europeo (Europsy, 2003), y que han sido adoptadas como base para la

definición del Diploma Común de las universidades españolas (Peiró, 2003;Feixas, 2005; De La Fuente y Justicia, 2005).

En ausencia de competencias específicas en Psicología en el marco de referencia del proyecto Tunning América Latina se asume su inclusión en términos de competencias específicas de la profesión, las que se complementan con las genéricas: instrumentales, interpersonales y sistémicas (Juliá, 2006).

Roe (2002) plantea la competencia como “una habilidad aprendida para desarrollar una determinada tarea o rol” (p.195), integrando conocimientos, destrezas, valores personales y actitudes. La perspectiva británica plantea que estas competencias se construyen sobre la base de conocimientos y habilidades adquiridas en la experiencia laboral y por medio del aprender a hacer (Bartram y Roe, 2005).

Por otra parte las mismas guardan congruencia con la RES. ME. 343/2009 que define los estándares para la formación universitaria del Psicólogo, los contenidos curriculares mínimos y la intensidad de la formación práctica en acuerdo con los alcances y actividades vinculadas al título.

Dadas las particularidades de los campos de intervención el Análisis se realiza contemplando las AREAS de intervención: Clínica, Educacional, Organizacional/Laboral y Jurídica.

Siguiendo a Bardin (2002) el análisis realizado del material obtenido a través de las entrevistas se centró en identificar la presencia o ausencia de algún aspecto o dimensión estudiada, las recurrencias o frecuencias de mención de determinado aspecto en la unidad de registro, o el grado de intensidad en las expresiones utilizadas.

La definición que realizan del *estudio de caso*, Neiman y Quaranta (2006) en términos de recorte de un objeto social, o estudio centrado en un determinado fenómeno ubicado en tiempo y espacio, es congruente con el propósito y enfoque metodológico del presente trabajo. Se basa en la idea de que si se estudia con atención cualquier

unidad de un cierto universo, se estará en condiciones de conocer algunos problemas generales del mismo.

El estudio de caso como estrategia metodológica cualitativa permite el abordaje de un hecho, grupo, relación, institución, o proceso social a través de la comprensión de la situación y escenario construido a partir de un determinado objetivo empírico y conceptual de la realidad social que conforma el tema o problema objeto de indagación.

Merriam (1988) define el estudio de caso como particularista, descriptivo, heurístico e inductivo, resultando de utilidad para el estudio de problemas prácticos o situaciones determinadas.

En cuanto a los objetivos del estudio de caso, puede afirmarse que, a partir de un razonamiento inductivo y partiendo de la observación y recolección de datos se pretende explorar, describir, y establecer relaciones explicativas iniciales. Al interior del mencionado proceso se puede contribuir al estableciendo de hipótesis o generación de categorías ligadas al conocimiento teórico (sumando hallazgos, identificando rasgos comunes, diferencias y acumulando información).

CAPÍTULO 5 - ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5-1- Relevamiento de demandas sociales respecto del desempeño del psicólogo en cuatro áreas de actuación: educacional, salud, organizacional y jurídica, a través de entrevistas a informantes clave

5-1-1 ÁREA EDUCACIONAL

La indagación sobre la **relevancia del aporte profesional** del psicólogo permitió identificar un homogéneo acuerdo entre los informantes consultados acerca de la necesidad de la presencia del psicólogo en el campo educacional, calificando la totalidad de los casos como “muy relevante” el aporte del psicólogo al interior de las instituciones educativas. Sin embargo el 50% de las respuestas sitúa esta demanda con énfasis preferencial en el nivel medio del sistema de educación formal. Esta apreciación encuentra fundamento en dos argumentos: 1-*la complejidad del sujeto del nivel*, en tanto adolescente que presenta mayores “*problemáticas*” que interpelan a la gestión educativa; demandas que se presentan desde la perspectiva de los entrevistados con bajo índice de resolución, pareciendo acrecentarse en algunos escenarios; y 2- en consideración a que en el nivel primario las problemáticas más frecuentes que aparecen en la escuela están vinculadas más *estrictamente con el aprendizaje* y suelen ser mejor abordadas por otros profesionales tales como los Psicopedagogos o los Licenciados en Ciencias de la Educación con orientación psicopedagógica (explicitándose, en este marco discursivo que el psicólogo suele desconocer y/o desconsiderar el campo del aprendizaje).

Las problemáticas de la adolescencia que fueron destacadas se refieren a procesos de desarrollo identitario y preguntas no resueltas en el proceso de individuación y socialización del período etéreo, problemas del desarrollo puberal y crisis del adolescente en general, asociada a potenciales riesgos de adicciones, conductas de riesgo, impulsividad.

En cuanto a la **caracterización de la demanda de la tarea** convocante desde las necesidades percibidas, se destaca que la intervención del Psicólogo debería expresarse a través de la “*creación de estrategias para revertir la apatía, la falta de motivación*” (el término es textual y se advierte su intencionalidad semántica toda vez que pareciera expresar un reclamo relativo a la necesidad de innovación, de aporte creativo ante un problema acuciante frente al cual la escuela aún no encuentra

respuesta). En esa línea se presenta como ejemplo la intervención en Orientación Vocacional pero focalizada a intentar *“despertar inquietudes”*.

Asimismo, se expresa la necesidad de contar con profesionales que puedan *“hacer observación institucional”*, orientación a padres y *“contención a docentes”*. El reclamo por la intervención del psicólogo sobre los distintos actores sociales que transitan el escenario educativo es recurrente. Se menciona como prioritaria una actuación del psicólogo que logre *“ayudar a los alumnos a enfrentar conflictos y a desarrollar herramientas”*, así como *“Intervenir en problemas institucionales entre los distintos actores y su comunicación”*, e *“intervenir en los conflictos entre alumnos”*. También aparece con cierta insistencia la figura de un psicólogo que pueda realizar intervenciones con los docentes orientando su tarea. Este aspecto, tal como se verá más adelante, aparece calificado como relativamente deficitario, desde la percepción de los consultados en términos de competencias disponibles.

En las verbalizaciones aparece con frecuencia la caracterización de la escuela como un escenario complejo, atravesado por múltiples dimensiones problemáticas que desbordan su estructura y función, interpeándola desde lugares no convencionales. Los cuerpos de gestión expresan autopercepción de *“ineficacia”* respecto de una función tradicional, que concibe a la institución formativa desde la transmisión de saberes culturalmente reconocidos, que entienden no se cumple. En concordancia con lo dicho, se instalaría una auto atribución de incapacidad para enfrentar las nuevas demandas del escenario y al nuevo sujeto, desde su propia formación (docente). Desde allí se perfila el psicólogo como un profesional que podría intervenir desde el campo de la salud mental, contribuyendo a la resolución de problemas institucionales, comunicacionales, vinculares, familiares y personales. En esta línea y polarizando en extremo esta dimensión, un informante destaca la necesidad de *“la presencia de un contralor psicológico, que ayudaría a reordenar tantas pulsiones”* (en la escuela)

En la mayoría de los consultados, los **aspectos críticos en términos de requerimiento de la tarea** se concentran en la necesidad de realizar abordajes integrados con toda la comunidad, aunque se destaca conjuntamente como fortaleza que el psicólogo *“tiene presencia ante los padres”*. Se señala que el desafío lo constituyen las vacancias, toda vez que se requiere pensar *intervenciones desde y sobre lo grupal, lo familiar, lo colectivo*, lo comunitario. La intervención a nivel individuo aparece como aspecto competencial logrado, aunque con sesgo clínico toda vez que

se reconoce que cuando el alumno lo convoca, voluntaria o involuntariamente, desde el rol clínico, al psicólogo escolar le cuesta intervenir desde otro marco de referencia, confundiendo el rol.

En cuanto a **los patrones de actuación** se remarca como muy frecuente la intervención desde abordajes individuales, ante problemáticas detectadas por otros agentes educativos o por él mismo. Se destaca como fortaleza el vínculo prevalente que sostiene o promueve, descrito como cercano a la “*contención*”, aunque también logra poner límites y asumir la toma de decisiones desde un plano más pragmático en relación a perspectivas más cercanas a lo vital experiencial de los involucrados.

Si bien el objeto de indagación del presente trabajo se focaliza en la intervención profesional del Psicólogo y no del Profesor de Psicología cabe mencionar que se plantea con preocupación que cuando el psicólogo está a cargo del dictado de alguna asignatura, prevalece un modelo de intervención difícil de modificar, caracterizado a través de la frase “*lleva la clínica al aula*”. Se describe una actuación ligada a ejercer en exceso la interrogación sobre los alumnos, priorizando la *escucha* y la posible *interpretación*. Otro escollo que se advierte en este sentido es la bibliografía que suelen proponer, muy restringida al marco teórico psicoanalítico, aún cuando estén a cargo del dictado de la materia Filosofía, por ejemplo.

Se percibe en el 50% de los consultados cierta inquietud ante el posible desajuste entre algunas prácticas del psicólogo y el marco institucional de la escuela, en relación con intervenciones que se centran sobre el alumno/paciente, en particular en lo relativo al *manejo de la información* y al requisito de privacidad inherente a la misma. Expresan con preocupación el peligro de que se “pierda de vista a la escuela (desde su responsabilidad social, jurídica, etc., y a los padres como responsables directos en la crianza de sus hijos. En relación con esto, se narran episodios relacionados con intervenciones del psicólogo en casos de adicciones, conductas sexuales de riesgo o conductas delictivas, en los cuales surgen dudas acerca de cuál es la *intervención requerida*, en acuerdo con los requisitos éticos y jurídicos, que rigen la normativa institucional. Se perfila aquí el interrogante acerca de en qué medida el psicólogo es capaz de dar una respuesta satisfactoria que no descuide todas las dimensiones dilemáticas que atraviesan estas complejas demandas de abordaje.

La *efectividad percibida* en las tareas realizadas se refiere a intervenciones orientadas a proveer “ayudas” ante crisis adolescente, abordajes individuales sobre alumnos con “*problemas*” (de personalidad, de conducta) u orientación a padres.

En relación a las **competencias clave que definirían un perfil profesional deseable**, los consultados coinciden en que debe tener *conocimiento de Psicología Institucional y creatividad para generar propuestas*, junto con *disposición hacia la innovación*. Entienden que debe tener dominio de estrategias y herramientas para el desarrollo de dispositivos de intervención grupal, tales como talleres y dinámicas grupales.

Se destaca la necesidad de disponer de *perspectiva educativa*, entendiéndose por esto la capacidad para orientar al alumno en la escuela; atendiendo al escenario escolar, sus particularidades e implicancias. Se requiere pueda intervenir ante problemas de aprendizaje, y ante las distintas manifestaciones conductuales en relación con lo escolar. Por ejemplo, algunos mencionan los posibles beneficios de contar con ciertos conocimientos básicos sobre gestión escolar. La buena intervención del psicólogo en la escuela es descrita como aquella que parte de la contextualización social del caso. La *capacidad diagnóstica* es crucial, ya que la demanda suele aparecer solapada y difusa en un entramado discursivo complejo, que requiere el conocimiento de los actores y los sistemas de interacción involucrados. También aparece como prioritaria la *capacidad y disposición para el trabajo interdisciplinario* y las *habilidades* para ejercer el rol de *mediador en conflictos*. En último término aparecen las necesidades ligadas a habilidades discursivas orales y escritas que suelen presentar algunos desajustes en términos de responder con claridad a los destinatarios y propósitos de la comunicación.

Las **competencias requeridas y logradas** se refieren a: buen manejo de las *entrevistas a padres*, a la creación de espacios de comunicación en el marco de la *orientación vocacional*, y al desarrollo de *talleres* sobre temáticas predeterminada tales como educación sexual, adicciones.

La fortaleza más destacada remarca el *dominio de una concepción integral del sujeto*, bagaje que lo posicionaría en un lugar de privilegio en relación con otros profesionales que intervienen en el campo educativo, habilitando operaciones que contemplen una

mirada amplia y multidimensionada (ya que es definido por un informante como quien “*puede ver al sujeto como un todo, y no sólo al alumno*”). También se menciona el valor de las intervenciones que se ejercen a modo de “*acompañamiento*” y la buena interacción para fortalecer procesos de toma de decisión de la dirección, cuando conforma equipo de trabajo.

Cuando se indagan ***las demandas de la tarea que no logra resolver***, la *comunicación con todos los miembros de la comunidad educativa* aparece como un aspecto deficitario, vinculado según los informantes con cierta *prevalencia de un enfoque clínico* (resulta de interés la caracterización de una supervisora escolar quien refiere que el psicólogo suele aislarse en la escuela, descuidando espacios de importancia en el escenario escolar como son los recreos, las reuniones en sala de profesores, la participación en actividades de los alumnos. Pareciera que el psicólogo, en general, espera que se lo requiera desde la convocatoria del otro, autoexcluyéndose de espacios e interacciones naturales y propios del ámbito escolar, que son sustantivos dada la riqueza de los procesos que al interior de ellos se despliegan.

Se le requiere, tal como se ha expuesto, dominio de *estrategias eficaces para el abordaje de “lo colectivo”, desde una perspectiva sistémica* que evidencie impacto sobre lo grupal. Su vinculación con el cuerpo docente, como colectivo y en lo individual, suele ser reducida, y de difícil /lenta construcción, así como limitada su intervención respecto de los procesos de aprendizaje y enseñanza que allí se desarrollan. Esto ocasiona el bajo impacto de su intervención, según las opiniones de algunos informantes, en aspectos ligados al rendimiento, a la motivación por el aprendizaje, o los problemas vinculares entre docente/alumno, alumno/disciplina. Podría entenderse desde las palabras de un agente educativo, que el psicólogo “*no siempre ve al alumno allí*”.

Sus estrategias se orientan claramente hacia lo individual, extendiéndose en algunos casos hacia lo familiar; aunque con frecuencia este abordaje no logra mejoras sustantivas con los recursos implementados.

Las ***competencias clave no disponibles*** en opinión de los consultados, se refieren al bajo impacto de las intervenciones del psicólogo en relación a *lo escolar* (entendido en

términos de procesos de enseñanza y aprendizaje), escasa creatividad y disposición hacia la innovación en el ámbito educativo y poca eficacia en las estrategias de intervención sobre lo grupal.

Se le atribuye un conocimiento *incompleto* sobre el escenario educativo, lo cual dificulta la construcción de una visión global de la escuela, que sea inclusiva de todos sus subsistemas y actores en interrelación dinámica. Un entrevistado describe a un profesional que suele “*pararse como observador*”, como ajeno al contexto, con consecuencias sobre su inserción en la dinámica cotidiana de la escuela.

Resulta de interés el comentario de un directivo que refiere que, cuando el psicólogo es externo, con frecuencia tampoco dispone de estrategias que permitan el establecimiento de acuerdos y abordajes conjuntos con docentes y directivos en pos del bienestar del alumno y suele vivenciar el llamado de la escuela como una intrusión a la privacidad, manifestando que se suele advertir con cierta frecuencia que no logra armar equipo con la escuela. En cambio cuando este acuerdo cooperativo es posible los resultados resultan altamente satisfactorios.

Se califican como esporádicas las iniciativas autogestivas encaradas hacia el trabajo con docentes y aparece destacada la percepción de un entrevistado, afirmando que el psicólogo suele no considerar el aula como un ámbito de interés para el diagnóstico o la intervención.

Se advierte en el material recogido la escasa relevancia de los enfoques desde la salud que potencien el valor de la intervención educativa (excepto en los tradicionales talleres de orientación vocacional o educación sexual).

Se menciona cierto déficit en el dominio de habilidades discursivas (en especial cuando se requiere de formatos comunicacionales específicos como registros, Informes, etc.).

Como temas más alejados del dominio del psicólogo se mencionan los conocimientos sobre educación, sobre aprendizaje grupal y los abordajes de corte comunitario. También se menciona cierto desconocimiento acerca de sujetos con necesidades educativas especiales, y sobre estrategias que permitan abordajes personalizados en equipo, por ejemplo, con maestras integradoras.

Como **demandas emergentes** en el campo educativo, ante las cuales se entiende debe intervenir el psicólogo, se mencionan: la apatía en los jóvenes, los conflictos de convivencia entre los actores del sistema, el rendimiento escolar, el fracaso y el

abandono, así como el asesoramiento a docentes, que se autoperciben como carentes de recursos para afrontar las demandas complejas que se les presentan en los escenarios educativos actuales.

Paralelamente se advierte preocupación en relación con la noción de “*nuevas infancias*”, espacios de vacancia en las pautas de crianza, patologías tempranas en niños que no habituales tiempo atrás, tales como anorexia en niños pequeños, trastornos psicosomáticos, maltrato y violencias.

Respecto al ***diferencial a lo largo de la formación*** la opinión prevalente expresa que en general no se advierten diferencias en este campo, excepto una opinión, que remarca la fortaleza de recientes graduados en cuanto a su dominio de recursos TICS, lo cual genera aportes de interés en los abordajes realizados.

Cuando se indagan las ***relaciones con profesionales de campos próximos*** surge mayoritariamente la caracterización de la figura del psicopedagogo como un profesional mejor posicionado para el abordaje de problemas de aprendizaje, trabajos con maestros, seguimiento del rendimiento escolar, acompañamiento y asesoramiento a docentes nuevos y trabajos en el aula. También se ubica prevalentemente al psicopedagogo en el nivel primario, ligado a necesidades que plantea la educación básica. El psicólogo tal como se mencionó en apartados previos, aparece como un profesional que dispone de mejores estrategias para el afrontamiento de problemáticas de corte socio emocional, familiar, y en relación con patologías más severas o demandas que la escuela no puede o no sabe como afrontar. El psicopedagogo “*circularía mejor*” la escuela desde la mirada de varios consultados, aunque con una mirada más restringida. En ese contexto, el psicopedagogo, el asistente social y el fonoaudiólogo, son cualificados como profesionales con mejor disposición y habilidad para la conformación de equipos de trabajo.

En síntesis:

- En el *campo Educativo* se vincula al psicólogo con intervenciones propias a un *agente de salud*, capacitado especialmente para el abordaje de problemáticas propias del sujeto y los actores del sistema. Esta fortaleza permite el abordaje de demandas convocantes que comprometen la dimensión clínica de la intervención en un espacio atravesado por múltiples conflictos.

- El psicólogo logra establecer adecuados diagnósticos de aspectos situados sobre distintas problemáticas socio emocionales que presenta el alumno. La intervención a nivel individual aparece como un aspecto competencial logrado, valorándose capacidades ligadas a la interacción con alumnos y padres.
- Se le demanda la realización de abordajes integrados con toda la comunidad, apareciendo este aspecto como una dimensión de su intervención profesional a consolidar. El desafío se centra en pensar intervenciones con impacto sobre lo grupal, lo familiar, lo colectivo, lo comunitario.
- Esta modalidad de abordaje prevalente, focalizada en la dimensión subjetiva del alumno y un tanto descontextualizada del escenario escolar, si bien es vista críticamente por algunas opiniones, constituye el lugar desde dónde se lo convoca. La primacía de una intervención sobre problemáticas, desajustes y conflictos es pregnante y es allí dónde se lo sitúa como quien debiera proveer respuestas ante entramados complejos pendientes de resolución.
- Se valora su capacidad para establecer miradas multidimensionales sobre la subjetividad del alumno, atendiendo a perspectivas que con frecuencia exceden las fronteras tradicionales de la escuela. Esta capacidad lograda contribuye al asesoramiento del equipo de gestión en instancias de toma de decisiones.
- El enfoque preventivo o de promoción de la salud encuentra una expresión restringida a espacios destinados a la orientación vocacional, o la educación sexual. Estos formatos aparecen significados en el discurso de los entrevistados como tradicionales y algo rutinizados, demandándose mayor creatividad y producción autogestiva en esa línea, habida cuenta de las necesidades identificadas.
- Otro aspecto crítico lo constituye la descripta débil *perspectiva educativa* que evidencia en general el psicólogo. Se requiere aptitud para la comprensión de los procesos y actores en su conjunto, así como potencialidad para la aprehensión de la especificidad que deviene de su contextualización.
- Se destaca la necesidad de realizar abordajes orientados hacia la mejora de los procesos de aprendizaje, el incentivo de la motivación por aprender y la

relevancia de introducir asesoramiento a los docentes respecto de los procesos ligados al enseñar y al aprender con alta incidencia sobre el bienestar del alumno y del sistema.

5-1-2 AREA CLÍNICA /SALUD

Los informantes entrevistados acuerdan en destacar la **relevancia del aporte profesional** del psicólogo, afirmando la importancia de su intervención en el campo de la Salud en sentido amplio, en el ámbito hospitalario. Ésta es calificada por uno de los informantes como *necesaria o de apoyo*. Cabe reflexionar acerca de esta distinción realizada, en tanto que desde esta perspectiva podría asumirse que la mención al *apoyo* connotaría una intervención de menor jerarquía o relevancia.

Se reconoce el valor de la psicoterapia en afecciones críticas ligadas a la medicina general y en particular la eficacia en términos de efectos favorables de la participación de los psicólogos con adecuada formación en la especialidad de psicología clínica, que participan en un servicio de salud mental. También se hace referencia a los *efectos positivos de intervenciones sinérgicas* integrado junto a médicos asistenciales en un trabajo conjunto; aparece referenciado en las palabras de los entrevistados como un profesional muy necesario en el equipo de salud, sobre todo en el ámbito hospitalario.

En cuanto a **la caracterización de la demanda de la tarea** se mencionan como instancias que convocan la intervención del psicólogo la psicoprofilaxis prequirúrgica, la atención psicológica de pacientes con discapacidades o afecciones con pronóstico letal a corto o mediano plazo. Se entiende, desde las opiniones expresadas que debe poder dar continuidad terapéutica, es decir realizar el seguimiento del caso a lo largo del tratamiento médico y aún después de su finalización; se prioriza la “contención” del paciente y la capacidad de resolución del origen del síntoma si es de causal psíquica.

Se menciona como ejemplo la complejidad de la tarea en el servicio de oncología, en el que es necesaria la atención a pacientes neoplásicos a los cuales se les propone tratamiento operatorio; en ese contexto se describen instancias de sufrimiento subjetivo ligado a frecuentes procedimientos invasivos, en ocasiones mutilante, o con amenaza de complicaciones, accidentes operatorios y la muerte posible. La intervención del psicólogo contribuye positivamente en estos casos observándose

importantes cambios, incluso cuando algún cuadro depresivo aleja inicialmente a los pacientes del tratamiento y de una potencial curación.

Se incluye la intervención en la realización de evaluaciones neuropsicológicas, la atención a pacientes con queja cognitiva y el asesoramiento a familiares de pacientes con determinadas patologías.

Cabe destacar la apreciación de un informante médico que trabaja habitualmente con psicólogos, quien remarca la necesidad de promover un perfil profesional que transite o trabaje en los *“cuatro pilares en los que se funda la carrera profesional: docencia, Investigación, Clínica o asistencia, y Gestión”*. Se prioriza en este caso la necesidad de promover el desarrollo de conocimiento científico en el campo de la salud a través de la retroalimentación permanente que representa la atención diaria. El contexto de la Salud Pública es presentado como un ámbito de fuertes demandas insatisfechas, en las que el psicólogo debe participar, contribuyendo desde su saber y experiencia.

En cuanto a las **competencias clave** que definirían un **perfil deseable** se destacan las habilidades para realizar atención y contención al paciente y la familia, la capacidad de resolución de conflictos, muchas veces con recursos de distinta índole restringidos, la capacidad para interactuar con otros profesionales, y la disponibilidad de competencias relativas al manejo de diversas técnicas para el abordaje de los problemas que se suscitan en el ámbito de la salud.

Se destaca también la necesidad de dominio de un lenguaje apropiado que favorezca la cabal comprensión del paciente, y que logre referir en forma explícita lo que conoce acerca de la enfermedad, destacando aspectos positivos y perspectivas de éxito. Desde las percepciones de los entrevistados no sólo se advierte que se requiere de un perfil idóneo en dominio de dispositivos y herramientas de intervención con fundamento científico, sino que se perfila muy fuertemente la necesidad de competencias personales ligadas al compromiso, la empatía y la “vocación de servicio” en instancias atravesadas por complejos sistemas de tensiones y padecimientos. En palabras de un médico entrevistado *“además, no debe ser ajeno a la problemática de salud física que afecta al paciente, porque eso le permitirá intervenciones más fundamentadas y con mayores posibilidades de obtener resultados favorables. No ha de subestimar los padecimientos, como se ve con cierta frecuencia entre médicos y enfermeros que actúan en unidades de cuidados especiales quienes a veces descreen de la intensidad de los síntomas y escatiman recursos para paliarlos”*

En el ámbito de la Salud, aparece la figura del psicólogo como aquel profesional designado para asumir el cuidado de un sujeto, que a veces se invisibiliza ante las miradas de otros actores que comparten el escenario. Se destaca como fortaleza de la intervención la capacidad para el mantenimiento de un vínculo empático con el paciente, en general.

En cuanto a los **aspectos críticos en términos de requerimiento de la tarea** se enuncia la complejidad que implica la conformación de verdaderos equipos de trabajo entre profesionales de campos diferentes. Se refieren ejemplos en los que la ausencia de un discurso en común ante el paciente y la falta de una verdadera tarea en equipo culminan generalmente en el abandono del abordaje psicológico y/o médico, y el consecuente perjuicio del paciente en el descenso en la capacidad y calidad de su recuperación. Cuando el psicólogo conforma equipo de trabajo y se logra una verdadera *sinergia* se identifican notables avances.

El ámbito de intervención aparece referenciado en las opiniones de los entrevistados como fuente de obstáculos, toda vez que, la falta de privacidad de los ambientes hospitalarios torna compleja la intervención psicológica, dificultando la confianza y accesibilidad del paciente ante esas intervenciones. Se expresa que resultaría de interés identificar posibilidades superadoras desde la intervención del psicólogo, así como la necesaria transformación y mejora de la estructura del sistema de salud como un todo.

Paralelamente se señalan las tensiones e incompatibilidades entre modelos de intervención pública y privada en salud, las dificultades de logística de derivación en el Hospital Público, los honorarios de los profesionales en forma particular, y las resistencias que generan muchos abordajes que se plantean como tratamientos prolongados que no encuadran con los dispositivos tradicionales de intervención. Se mencionan por ejemplo abordajes grupales emergentes que se asumen como salida a la limitación ante el abordaje individual por carencias del sistema.

Si se analizan los **patrones de actuación frecuente** los informantes refieren tratamientos que se proponen como prolongados, con adaptaciones especiales en casos como psicoprofilaxis o abordajes focalizados, aunque en menor porcentaje. Se describe como prevalente desde la mirada de los entrevistados a un psicólogo *mejor*

preparado para los abordajes individuales. La prolongación del tratamiento en consultorios es entendida como muy dificultosa o fuera del alcance de grandes grupos poblacionales; se trata de un tipo de servicio profesional que se presenta poco accesible en la masividad del hospital público, o a través de institución asistencial prepaga o de la seguridad social. La atención privada genuina con un contrato individual entre paciente y psicólogo es percibida como muy onerosa y sólo al alcance de una porción reducida de la sociedad. Y este modelo se visualiza como pendiente de resolución por parte del psicólogo.

La intervención del psicólogo como profesional de la salud, en estas coordenadas aparece algo alejada, (en opinión de dos informante médicos con larga experiencia en servicios públicos de salud), de las reales posibilidades de acceso para elevados grupos poblacionales que lo requieren. También mencionan que se advierten distribuciones geográficas muy dispares en cuanto a la cobertura del campo “psi” entre las ciudad de buenos Aires y el interior, sin mencionar la ausencia significativa de oferta en poblaciones rurales o alejadas de los centros urbanos de mayor densidad demográfica, quedando sin cobertura importantes necesidades sociales y grupos de riesgo.

En cuanto a la ***efectividad en base a los resultados de las intervenciones***, en general la percepción es satisfactoria en el *abordaje de problemas en lo individual y familiar* en el campo de la salud. Se refieren menores impactos en los abordajes pre quirúrgicos y más altos en los posteriores en período de recuperación.

Otras opiniones destacan el valor de intervenciones idóneas desde lo profesional y lo personal, contribuyendo el psicólogo al compromiso del paciente con el tratamiento médico y psicológico, lo que representa un alto valor dadas las condiciones contextuales adversas ya descriptas. En sus palabras *“He observado a los psicólogos muy encariñados con sus pacientes, acompañarlos a la planta de quirófanos antes de la operación y asistirlos en el post operatorio mientras continúan internados, al comienzo en terapia intensiva y luego en habitación de piso. La mayor parte de las veces, me han manifestado su satisfacción por la atención recibida. A pesar de las dificultades mencionadas, estoy muy satisfecho, porque una parte significativa de los pacientes es recuperada para el tratamiento específico de la neoplasia, al cual era absolutamente refractario”*

Otras opiniones destacan la eficacia de las intervenciones del psicólogo cuando se logra conformar equipo de trabajo interdisciplinario y la consecuente *“homogeneidad en la forma de encarar las situaciones de cada paciente, teniendo de esta manera el mismo criterio para evaluar el grado de urgencia y la forma de intervenir”*.

Las **competencias requeridas y logradas** se refieren a la intervención eficaz, desde su campo de conocimientos en colaboración con el equipo para solucionar (o contribuir a solucionar) problemas personales, familiares, institucionales, relativos a la salud en sentido amplio que exceden las posibilidades de los afectados o de su entorno. Se perfila un profesional en una clara posición como *agente de salud*, el cual integrado al equipo interdisciplinario contribuye en la mejora de la calidad de vida de los pacientes. Aún más se lo caracteriza, desde las percepciones de los entrevistados como alguien que suele ocupar un lugar de relevancia al interior del equipo, ya que se desempeña como intermediario entre los otros miembros y el paciente, o entre el equipo y la familia, etc. En palabras de un informante *“además oficia de intermediario equidistante con el médico, quien muchas veces y desafortunadamente aparece ante el enfermo encarnando los aspectos técnicos implícitos en la enfermedad y su tratamiento. El psicólogo opera (en el sentido de que funciona) como aliado tanto del médico asistencial especialista como del paciente al que hay que cuidar y proteger”*.

Si se analizan las **demandas de la tarea que no logran ser abordadas** exitosamente se señala que en ocasiones hay falta de coordinación con otros profesionales del equipo de salud. Paralelamente se señala con insatisfacción que al interior del equipo de psicólogos también suelen existir *“heterogeneidad en las líneas de trabajo al momento de tratar a un paciente”*, así como ciertos *“dogmatismos”* que conducen a que en lugar de priorizar al paciente se privilegie la discusión entre las propias convicciones y los modelos teóricos. En esta línea se describe con preocupación algunos casos en los que se realizan *“intervenciones subjetivas, casi dando consejos y no intervenciones objetivas en situaciones de gran complejidad”*.

También se manifiesta la dificultad en encontrar profesionales con aptitud para realizar *intervenciones focalizadas* al momento de tratar a un paciente, así como el *abordaje de la urgencia* en general.

En línea con lo expuesto, y en cuanto a **competencias requeridas y no logradas** vuelve a aparecer en esta dimensión la dificultad que tienen algunos psicólogos para realizar intervenciones adecuadas a las necesidades de *intervención en el ámbito hospitalario*.

Se menciona escasa preparación de los psicólogos en lo relativo a *enfermedades psicosomáticas*, así como la necesidad de conocimientos sobre fisiopatología aplicada para que el psicólogo actúe en forma sinérgica con el médico. Se vincula este comentario a la percepción en ocasiones de cierta *“omnipotencia en tratar de resolver situaciones en que el desencadenante “funcional” inicial dejó de ser dominante, porque las consecuencias orgánicas se han instalado y requieren de soluciones medicamentosas o instrumentales”*. Los psicólogos según se desempeñen en determinadas áreas, necesitan tener conocimientos interdisciplinarios.

En el área de la salud mental y psiconeurología se advierten dificultades según la percepción de un experto en el área, en la integración con el resto del equipo de salud (en algunos casos). También se observan dificultades al momento de participar en un ateneo clínico; esta apreciación es atribuida a la poca actualización de la información acerca de las formas de tratamiento actual dentro de la profesión, en algunos casos. Se advierten ciertos déficits en la Intervención en urgencias, pacientes descompensados de carácter crónico, psicosis, depresiones mayores y trastornos bipolares.

En cuanto a **las demandas emergentes y áreas de vacancia en la formación** se menciona la necesidad de conocimiento por parte del psicólogo de nociones propias de la salud comunitaria, de la salud pública y de los niveles primarios de atención, de la psicología de las organizaciones y de principios básicos de la gestión de los centros de salud. Se requiere también conocimientos en el campo de las terapias paliativas y en abordajes iniciales conjuntos de pacientes clínicos complejos (con el médico general o clínico). Se advierten déficits en el campo de la neuropsicología en general y en relación a los procesos de aprendizaje y neurocognición en particular.

En referencia al **diferencial en la formación a lo largo de los años** los entrevistados afirman que advierten en general pocas, situando la diferencia en la ampliación del espectro de los campos en los que puede actuar un psicólogo.

Otro profesional destaca que la principal diferencia que encuentra en el campo de la psicología es el “enfoque” o la corriente que se emplea al momento de realizar una intervención. En algunos casos describe ciertas intervenciones atadas a un pensamiento hermético ligado exclusivamente a lo *observacional o al sentido común*, en congruencia con el desconocimiento de los vínculos relevantes de la psicología con la neurociencia y la neuropsicología,

La ***relación con otros profesionales de campos próximos*** se encuentra directamente vinculada con la capacidad para conformar equipos en un plano de complementariedad y cooperación. Las opiniones coinciden en que el psicólogo si está bien formado logra un abordaje más holístico, de lo contrario es más sesgado (En el campo de la Salud se están incluyendo sociólogos, antropólogos, y la clásica intervención de Psiquiatras). A veces los psicólogos logran mayor focalización en el problema, mejor Integración de aspectos en el diagnóstico, mayor amplitud de conocimientos y resolución efectiva en relación a Neurólogos, Psiquiatras, Psicopedagogas.

En síntesis

- Es posible afirmar, en el marco de la información relevada en el presente estudio, que el psicólogo es un profesional valorado al interior del equipo de salud en el ámbito hospitalario y reconocido el aporte de su intervención. Se encuentra en el psicólogo un profesional que se ocupa de las dimensiones subjetivas del paciente, que se entienden de relevancia por su impacto sobre el padecimiento físico y su recuperación.
- En el campo de la salud puede realizar el análisis de las necesidades y el planteamiento de metas u objetivos, identificando las características relevantes de los individuos objeto de su intervención. Las tareas convocantes remiten al tradicional perfil en el área con sus fases en el diagnóstico, terapéutica y seguimiento. Se incluye el asesoramiento a familiares de pacientes lo que representa un avance en el tipo de atención que se brinda, así como augura patrones de actuación más ligados a la promoción y prevención de la salud.
- Se destacan las habilidades para la resolución de conflictos en escenarios con recursos restringidos, la capacidad para interactuar con otros profesionales, y la

disponibilidad de competencias relativas al manejo de diversas técnicas para el abordaje de los problemas que se suscitan en el ámbito específico.

- Se describen en términos de fortalezas competencias inherentes al desempeño personal ligadas al compromiso, la empatía y la “vocación de servicio” en instancias atravesadas por complejos sistemas de tensiones y padecimientos.
- Se enfatiza la indispensable capacidad para la conformación de equipos interdisciplinarios describiéndose altos índices de satisfacción en todos los actores involucrados toda vez que esto es logrado. Cuando esto no ocurre la intervención no sólo se presenta como estéril, sino que se entiende como un alto riesgo para el bienestar del paciente. La falta de acuerdos al interior del equipo de psicólogos perjudica la necesidad de consensuar diagnósticos y principios de actuación desde el equipo como un todo.
- Las debilidades que se plantean tienen que ver con el desarrollo de saberes más ajustados a las demandas de un contexto específico que tensiona ciertas pautas tradicionales de intervención, interpelando al psicólogo a generar abordajes innovadores. Se señalan dificultades que devienen de la falta de lenguajes y marcos referenciales compartidos entre profesionales médicos y psicólogos, así como la dificultad que implica intervenir en dispositivos y escenarios que escasamente permiten espacios de privacidad. Las tensiones entre modelos de intervención en salud entre “*lo público y lo privado*” obstaculizan la atención que realiza el psicólogo toda vez que se pretende intervenir desde patrones ajenos al contexto.
- Se presenta como prevalente a un psicólogo mejor preparado para los abordajes individuales desde dispositivos tradicionales, entrando en contradicción con las reales posibilidades del contexto y con las oportunidades de los sujetos que demandan atención. La intervención del psicólogo como profesional de la salud, en estas coordenadas aparece alejada de las reales posibilidades de acceso para elevados grupos poblacionales que lo requieren quedando sin cobertura importantes necesidades sociales y grupos de riesgo. Se reclama una mirada más focalizada hacia el campo de la promoción de la salud, en los niveles de atención primaria y la salud pública y comunitaria.

- Se mencionan cierto déficit en áreas de conocimiento determinadas, tales como fisiología, patologías psicosomáticas y actualizaciones en el campo de las neurociencias y la neurocognición. En el área de la salud mental, se considera necesario desarrollar mayor conocimiento y capacidad de intervención en el dispositivo de la urgencia y en pacientes psiquiátricos graves.

5-1-3 AREA ORGANIZACIONAL/ LABORAL

En cuanto a la **relevancia de su aporte** las opiniones coinciden en que la presencia del psicólogo en este campo ha ido creciendo, en los últimos cuatro o cinco años, llegando a que en algunos casos la figura del psicólogo ya esté incluida en el plano organizacional. Si bien el área de mayor inserción es la relativa a la selección y evaluación de personal, en tanto aparece como la más legitimada desde las opiniones relevadas, también se refiere que si el psicólogo desarrolla experticia en el terreno, es habilitado y valorado por sus intervenciones en otros espacios más ligados al asesoramiento de los niveles de conducción. Se considera éste un campo en franca expansión y se estima que las posibilidades de incorporación de profesionales con experticia en psicología organizacional son amplias así como los aportes que representaría para la calidad de las experiencias de los actores comprometidos en el sistema.

En lo referido a la **caracterización de la demanda de la tarea** se destaca que como toda unidad compleja, la organización se encuentra atravesada por múltiples vectores fuente de potenciales conflictos. En su interior abrevan tensiones entre representaciones, valores e intereses de los grupos y subsistemas que la componen, con incidencia directa sobre los sistemas de interacción que al interior de la misma se producen. El área de las **comunicaciones** aparece como altamente requerida por su complejidad e impacto sobre la vida organizacional. Si se focalizan aspectos más de corte individual, aparecen problemáticas vinculadas con el desempeño laboral del sujeto, el stress, la tolerancia a la frustración, los niveles de autoestima. En opinión de los entrevistados, se visualizan con mayor frecuencia problemas de adicciones en el ámbito laboral. Otra tarea que demanda la intervención más clásica es la relativa a la búsqueda de personal, la capacidad para desarrollar entrevistas con distintos propósitos, la realización de evaluaciones psicotécnicas y la confección de informes.

Cuando se indagan las **competencias clave** en términos de **perfil deseable**, según la perspectiva de los informantes, lo fundamental es evidenciar capacidad y disposición para comprender la dinámica de la organización. Para ello destacan la necesidad de disponer de herramientas conceptuales propias del ámbito organizacional, que le permitan apropiarse de estrategias de intervención basadas en campos muy disímiles de los tradicionales clínicos de corte psicoanalítico. Se resalta la capacidad y conocimiento para el trabajo interdisciplinario, por ejemplo con sociólogos, administradores, filósofos, educadores y la capacidad creativa orientada hacia la eficacia en la resolución de problemas. En concordancia con lo expuesto, se destaca la capacidad de análisis y de síntesis, la capacidad para disponer de una mirada global y focal a la vez, multidimensionada y compleja, pero que no pierda de vista la cultura organizacional, sus metas, valores, etc. Se menciona la necesidad de evidenciar dominio de habilidades comunicacionales orales y escritas., dominio de estrategias de abordaje grupal. Aparece enfatizada la capacidad para investigar, orientada al desarrollo y puesta en práctica de innovadoras herramientas y dispositivos propios del ámbito con rigor científico.

Los **aspectos críticos en términos de requerimientos de la tarea** se concentran, según la apreciación de los consultados, en “*estar formado para funcionar en el plano organizacional*”, disponiendo de herramientas, estrategias y de una mirada integral del sistema. Son indispensables los conocimientos actualizados sobre el campo laboral y sus vicisitudes, así como el conocimiento sobre perfiles ocupacionales, evidenciando aptitud crítica y capacidad creativa para su redefinición. Constituyen requerimientos frecuentes la definición de perfiles según necesidades del sector y la evaluación de potencial en acuerdo con el diagnóstico de las variables contextuales (tales como las tasas de rotación y de renuncia crecientes debido a la mayor movilidad de profesionales entre empresas, por ejemplo).La capacidad de interpretación del escenario es considerada clave. Con frecuencia se incurren en errores en la evaluación de los postulantes, o se parte del análisis del puesto imperfecto. Otro aspecto muy relevante, con consecuencias sobre la eficacia de la tarea es la implementación de técnicas psicodiagnósticas, que, en muchos casos fueron creadas para otros propósitos. Paralelamente se señala que las habilidades en la realización de la entrevista son decisivas.

Respecto de los **patrones de actuación frecuente** los informantes consideran que si el psicólogo cuenta con las competencias requeridas, se ajusta perfectamente a los requerimientos de la tarea y se integra al funcionamiento institucional; en caso contrario no realiza ningún aporte, quedando aislado o en funciones de tipo nominales. En línea con lo precedente y en relación con la efectividad percibida en base a los “resultados” de dichas intervenciones, se visualizan aportes sustantivos si está bien formado en cuanto a lo que la organización requiere, expresando que *“puede ser un buen consejero u orientador de la dirección o de los niveles gerenciales”*; en otras ocasiones su aporte se reduce a cuestiones muy superficiales o focalizadas en tareas técnicas como la implementación tal vez descontextualizada o rutinizada de pruebas psicométricas.

Las **competencias requeridas y logradas**, desde la opinión de los entrevistados son las vinculadas con la creación y adaptación de pruebas e instrumentos para evaluaciones, en busca de diagnósticos y decisiones más confiables. Afirman que cuando se conoce la empresa, los sectores, los responsables de los mismos y las características propias del ámbito de trabajo es posible arribar a un mejor pronóstico en cuanto al grado de ajuste al puesto.

En cuanto al relevamiento de las demandas de la tarea que no logran ser abordadas exitosamente se sitúan carencias o debilidades en relación al conocimiento acerca de la organización, de la administración, del campo de los recursos humanos, y de los procesos de comunicación. La Organización debe ser entendida como colectivo o comunidad estable basada en el trabajo en equipo, a través de la participación, consenso y confianza de todos sus integrantes. Y si no existe una cabal comprensión de estas implicancias para los procesos que allí a diario se suscitan es poco lo que se puede aportar, según la opinión de los consultados.

Se menciona la escasa formación en *couching, counseling y mentoring*, así como la necesidad de poseer una formación interdisciplinaria, toda vez que la intervención en consultoría, así lo requiere.

También se menciona la dificultad que implica para algunos psicólogos no formados en el área transmitir a los sectores que solicitan cubrir las vacantes la realidad del mercado, o poder guiar la redefinición de un puesto conjuntamente con los

involucrados. Esto implica el dominio y actualización de conocimientos sobre el contexto socio económico y cultural local y global que exceden la psicología y lo laboral. Del mismo modo se demandan capacidades para interpretar con flexibilidad y eficacia las miradas de los distintos sectores según intereses diversos, así como el dominio de estrategias para la argumentación y la mediación entre partes en conflicto.

De este modo y en términos de **competencias requeridas y no logradas** vuelve a aparecer la necesidad de desarrollar un perfil que supere la mera administración de pruebas a través del dominio de otros esquemas o modelos comprensivos que devienen de la psicología organizacional. Se define a la tarea como compleja, que requiere saberes específicos conforme el contexto, que no siempre están disponibles en el psicólogo.

Se menciona como prioritaria la aptitud para advertir las tensiones entre el proyecto del individuo y los de la organización toda vez que se impone la necesidad de intervenir contribuyendo al desarrollo en el plano individual y organizacional. Es fundamental la capacidad para realizar *análisis institucional*.

Cuando se indaga acerca del **diferencial en la formación a lo largo de los años** las opiniones acuerdan en que los psicólogos recién recibidos evidencian no sólo inexperiencia y carencia de herramientas, sino falta de conocimientos relativos a ciencias cognitivas, neurociencias, teorías sistémicas y gestálticas. Los psicólogos de mayor experiencia están formados en bases psicoanalíticas freudianas o lacaniana, y en ambos casos se advierten escasos conocimientos sobre la organización.

En cuanto a **demandas emergentes y áreas de vacancia en la formación** se entiende que toda el área organizacional y sus conflictos exceden ampliamente la selección de personal. Se reclama la intervención del psicólogo en situaciones de *bullying* en el ámbito laboral. Se necesitan dispositivos de capacitación centrados en sólidos conocimientos sobre enfoques y estilos de aprendizaje así como el dominio de estrategias motivacionales y de los fundamentos que sostienen los *procesos de toma de decisiones*. Constituyen aspectos de interés, que calificarían la actuación del psicólogo en la organización, el dominio de nociones ligadas a la emoción y cognición social, así como lo relativo a actitudes, sistemas de creencias, expectativas y atribuciones. Otro campo de conocimiento, que se entiende debería formar parte del

bagaje disponible en el psicólogo que interviene en la organización, es el relativo a la *psicología de los grupos*, con sus estrategias de intervención sobre por ejemplo procesos de adjudicación y asunción de roles, entre otros. Los *procesos de comunicación* también son destacados como decisivos en la intervención profesional demandada. Se menciona que para que el psicólogo logre realizar aportes de interés en instancias de asesoramiento a los niveles gerenciales debe tener una mirada comprensiva y exhaustiva de la organización a través del conocimiento de su misión, sus valores y objetivos en un conjunto integrado, así como aptitud para diseñar planes estratégicos que guíen sus decisiones y acciones.

Respecto de la ***relación con intervenciones profesionales de campos próximos*** se menciona que también intervienen Licenciados en Relaciones del Trabajo, o en Recursos Humanos, aunque se considera restringida su formación para atender los requerimientos según el perfil demandado. En ocasiones se observa que cubren esas funciones educadores, abogados o ingenieros, que han realizado formación posterior en la especificidad del campo. Se afirma que la intervención no es exclusiva de alguna profesión, en el sentido de correspondencia lineal término a término, pero se destaca que el psicólogo que se forma para el desempeño en este ámbito logra satisfacer las expectativas de quienes lo convocan.

En síntesis

- El *campo Organizacional* aparece como un área emergente, en crecimiento, según las opiniones relevadas. Los informantes coinciden en que si existe conocimiento del campo y de los marcos científicos pertinentes la intervención es ajustada y eficaz. Se destaca la potencialidad de la intervención del psicólogo como asesor, consejero u orientador de los niveles gerenciales, así como la aptitud para crear nuevos instrumentos y estrategias conforme los requerimientos del campo y de la tarea.
- En este área el Psicólogo aparece representado en términos de *agente convocado a la resolución de conflictos que comprometen la dimensión individual* (stress, autoestima, sufrimiento subjetivo en relación con el escenario laboral, adicciones) y *la organizacional* (en lo referido a disfunciones

comunicacionales, en los sistemas de adjudicación y asunción de roles y funciones, autoridad, liderazgo, entre otros).

- La evaluación para la selección de personal y la elaboración de informes aparecen como las tareas demandadas tradicionalmente pero que expresan de un modo muy incompleto la densidad de las problemáticas y sub áreas de intervención que se perfilan.
- Se enfatiza en la necesidad de “*estar formado para funcionar en el plano organizacional*”. Esta formulación refiere al dominio de recursos posibilitadores de una mirada integral del sistema en base a conocimiento científico y actualizado sobre el sujeto al interior de sistemas de interacción, y respecto de las variables que condicionan y/o posibilitan su desarrollo en entornos de trabajo. La capacidad de interpretación del escenario es considerada un factor clave para el desempeño. En ausencia de estos saberes no se visualiza la presencia del psicólogo en la organización
- La perspectiva ligada a la promoción de la salud en el entorno laboral no aparece explícitamente en las palabras de los entrevistados.
- Se destaca con incidencia sobre la eficacia de la intervención el dominio de habilidades ligadas a la disposición y aptitud para la interacción interdisciplinaria, así como la creatividad para la resolución de problemas.
- Un aspecto que presenta riesgos detectados en la actuación del psicólogo en este campo reside en la transposición de instrumentos de diagnóstico del campo clínico al organizacional con severas consecuencias sobre la pertinencia de la tarea. En este sentido resulta de interés la demanda de capacidades para la investigación y el desarrollo de nuevas herramientas y dispositivos con fundamento científico acorde con un campo en expansión.
- Las habilidades en la realización de la entrevista son decisivas y se observan diferencias importantes en los estándares de logro entre sujetos.

- Se sitúan debilidades en relación al dominio de conocimiento sobre la organización en general, y en lo relativo a cuerpos de conocimientos propios de *modelos cognitivos y sistémicos*. La *perspectiva interdisciplinaria* se presenta con intensidad dada la conformación de un escenario laboral que, según la opinión de los entrevistados, convoca a profesionales de muy diversas formaciones y titulación universitaria.
- Se expresa la necesidad de desarrollar saberes contextualizados, que permitan intervenciones sobre la base de una profunda comprensión acerca de las tensiones que suelen plantearse entre el proyecto del individuo y el de la organización. La dinamización de habilidades complejas tales como *análisis y diagnóstico organizacional*, la implementación de dispositivos cooperativos enfocados hacia la tarea, la autorevisión de desempeño o hacia el desarrollo de potencial parecieran constituir aspectos aún no logrados, aunque demandados.

5 -1-4- AREA JURÍDICA

En cuanto a ***la relevancia del aporte profesional*** del psicólogo en el campo jurídico los informantes coinciden en describir un desempeño claramente representado a través de un rol orientado a demandas, escenarios y tareas precisas. Como en los campos indagados previamente su participación activa al interior de equipos interdisciplinarios legitima la necesidad de su aporte.

Cuando se indaga la ***caracterización de la demanda de la tarea*** aparece el psicólogo como un profesional que debe “ocuparse” del padecimiento subjetivo, en contextos en los que su alta complejidad confirma diariamente la insuficiencia que revisten los abordajes aislados.

Se refiere que con frecuencia se lo suele convocar para “dilucidar” el “motivo” de determinadas conductas, ante lo cual resulta necesario realizar una evaluación psicodiagnóstica, emitiendo un informe pericial destinado a informar o asesorar a un profesional que debe tomar decisiones ulteriores ponderando la información recibida. Se presenta esta dimensión de la tarea en términos de alta complejidad y con alta incidencia sobre las consecuencias implicadas.

Constituyen demandas frecuentes la atención de víctimas de violencia sexual y su tratamiento psicológico, ya sea en el caso de niños, adolescentes o adultos, así como el asesoramiento en problemas que conciernen a menores y familias. Se describen ámbitos de desempeño en los que se solicita la asistencia psicológica desde una comisaría, juzgado o fiscalía, porque la víctima está realizando la denuncia en ese momento, o en instancias de reconocimiento del agresor en individualización criminal. También aparece, desde el aporte de otro informante, la intervención del psicólogo en el acompañamiento de procesos de resolución de disputas en el marco de la mediación.

Se demandan en consecuencia en términos de **competencias clave de un perfil deseable** habilidades para comprender la especificidad de un campo complejo y a los sujetos en contexto; se describe un escenario de intervención que requiere de intervenciones conjuntas de un equipo multiprofesional; se destacan valores personales ligados a la ética, así como habilidades comunicacionales acordes con los sujetos y las situaciones planteadas. Se advierten recurrencias en dimensiones ligadas al adecuado diagnóstico de la situación que amerita intervención, así como en relación a la necesidad de disponer de estrategias de intervención ajustadas al contexto y a sus complejidades, a la capacidad para funcionar cooperativamente con otros profesionales de campos “no próximos” y aptitud para el ejercicio del asesoramiento.

Si se indagan los **aspectos críticos en términos de requerimientos de la tarea** se destaca como prioritario el desarrollo de intervenciones desde marcos científicos legitimados para el contexto jurídico, en ausencia de juicios valorativos personales. Según los entrevistados la complejidad y especificidad del escenario de intervención impone el desarrollo de habilidades específicas ajustadas a las particularidades de la interfaz psicología/ ciencias jurídicas. Se menciona el desafío que representa la construcción de un vínculo con el sujeto de la intervención que posibilite el sostenimiento de una estrategia de abordaje a lo largo del tiempo necesario. Se describen entramados situacionales que presentan un alto grado de complejidad desde distintos puntos de vista. Uno de ellos remite a ámbitos, escenarios y modelos de intervención algo “alejados” de otros ámbitos más tradicionales. Estas demandas interpelan al profesional tanto en su saber como en su dimensión personal y la resolución de estos conflictos convoca con insistencia la mirada de la ética y la deontología profesional (por ejemplo el compromiso ligado al mantenimiento del secreto profesional)

En lo que concierne a **los patrones de actuación frecuente** se describen intervenciones eficaces al interior de equipos de trabajo, con prácticas específicas construidas conforme los requerimientos de la demanda en contexto. Un informante destaca el compromiso generalmente asumido por el psicólogo en el abordaje que asume.

Se señala como aspecto deficitario la elaboración de Informes sobre la base de acuerdos terminológicos que contribuyan a la comprensión del proceso desde la perspectiva del conjunto del equipo y de otros actores más alejados del campo de la psicología. Nuevamente aparece el grado de satisfacción ante intervenciones logradas toda vez que se desarrollan conocimientos y prácticas propias del fenómeno objeto de intervención y el conocimiento experiencial en los escenarios de las demandas.

Analizando la efectividad de dichas intervenciones en términos de **competencias requeridas y logradas** la mayoría de las opiniones relevadas destacan la aptitud para intervenir en la emergencia, en el abordaje posterior del sujeto y/o de las partes involucradas y en el proceso de recuperación. Se marca como fortaleza la capacidad para desarrollar habilidades para el funcionamiento interdisciplinario, aunque siempre este aspecto representa escollos a superar. También aparece el compromiso ético del psicólogo desde sus valores personales al servicio de la tarea. Suele ser descripta su intervención en términos de facilitador del diálogo al interior de situaciones altamente conflictivas, o de enfrentamiento de intereses.

La elaboración de informes, como tarea inherente al rol, aparece como requerida aunque no siempre lograda, según los estándares exigidos por distintos actores involucrados en la tarea.

Las **competencias requeridas y no logradas**, en términos de aquellas demandas de la tarea que no logran ser abordadas exitosamente, se refieren a dificultades emanadas del desconocimiento de las particularidades del campo y de la tarea; en esa línea se describen situaciones cuya complejidad estructural torna dificultoso cualquier abordaje desde saberes no específicos al contexto. Contextos de alta vulnerabilidad social, sujetos en situación de profundo desvalimiento, conductas delictivas, reafirman

la necesidad de conformar equipos interdisciplinarios, dada la multidimensionalidad de las problemáticas que se manifiestan.

Se describen obstáculos que devienen de la falta de acuerdos entre campos científicos y actores intervinientes en la situación, por ejemplo con la intervención del abogado o el juez, o con la normativa jurídica en general.

También aparece mencionada la necesidad de desarrollar habilidades vinculares y comunicacionales que permitan el abordaje de sujetos y entornos de extrema vulnerabilidad. La visualización de falta de compromiso referida por un informante podría vincularse con la falta de disponibilidad de herramientas y estrategias para el afrontamiento de situaciones y tareas que “desbordan” o exceden su dominio.

Considerando el **diferencial en la formación a lo largo de los años** se describe a un graduado de años anteriores más apegado al modelo psicoanalítico, diferenciable de otros más recientes que evidencian conocimiento de otros modelos teóricos; un entrevistado relaciona a aquel modelo con actitudes dogmáticas y de poco respeto por las otras profesiones que transitan el campo. Aparecen allí dificultades, desde su perspectiva, para la ponderación de las problemáticas que allí se desarrollan. Otra opinión considera al graduado más antiguo mejor capacitado para la conformación de equipos de trabajo y para el afrontamiento de situaciones críticas.

En relación a **las demandas emergentes y áreas de vacancia** se menciona que el propio campo en sí mismo constituye una fuente de problemáticas que convocan saberes expertos y conocimientos científicos para la contribución en su solución o mejora. Se menciona como campo de interés por el desarrollo científico que evidencia *la psicología del testimonio*. Se menciona como problemática preocupante la ligada a las violencias de diverso tipo y en particular la violencia y el abuso sexual en niños, jóvenes y adultos. Como problemáticas crecientes se menciona la minoridad en riesgo, las adicciones, los delitos en niños, los abordajes en victimología y la mediación en espacios comunitarios vecinales, asambleas, etc.

En el *área jurídica* intervienen trabajadores sociales, asistentes sociales, abogados, personal de las fuerzas armadas, entre otros, con lo cual la **relación con intervenciones profesionales de campos próximos** constituye la matriz sobre la que

se asienta el quehacer específico cotidiano. La construcción de marcos referenciales compartidos constituye siempre un desafío, aunque se destaca que se respetan los alcances de cada campo y se intenta nutrir los esquemas interpretativos de la propia disciplina y profesión, en pos de alcanzar mejores y más eficaces abordajes. Al interior del equipo el psicólogo es muy eficaz, según la opinión de los entrevistados, toda vez que, cuando conoce el terreno en el que debe intervenir, lo hace desde la comprensión de la conducta humana.

En síntesis

- El campo de la psicología jurídica se presenta consolidándose a partir de la generación de conocimiento propio y sobre la base de intervenciones profesionales de psicólogos que dan respuesta a demandas identificadas que son de su incumbencia.
- Se trata, desde la mirada de los entrevistados, de un campo de alta complejidad y especificidad que reclama de forma casi imprescindible abordajes cooperativos. Estos ponen en diálogo diversidad de enfoques, perspectivas, instituciones y sujetos requiriéndose la construcción de conocimiento genuino en las fronteras de las profesiones convocadas.
- Las tareas demandadas incluyen desde la evaluación y diagnóstico de actores jurídicos, hasta la elaboración de informes y el asesoramiento, toda vez que se demanda orientación como experto hacia órganos judiciales que deben tomar decisiones en base a ellos.
- La intervención a través de la realización de tareas, programas o tratamientos y rehabilitación, también representan demandas de intervención claramente reconocidas en el ámbito, así como la atención a las víctimas y la participación en instancias de mediación. Aspectos ligados a la minoridad y problemas penales, y del derecho de familia constituyen áreas de interés y en expansión.
- Como tópicos no explicitados aparecen los referidos a la valoración psicológica de medidas legales respecto a menores, la intervención del psicólogo en la planificación conjunta de sistemas jurídicos y la perspectiva preventiva.

5-2- ANALISIS DE INDICADORES CURRICULARES EN PLANES DE ESTUDIO

5-2-1 Introducción

De Alba (1997) establece que el campo de conformación estructural curricular es un conjunto de contenidos culturales (conocimientos, tecnologías, valores, creencias, hábitos y habitus), que se articulan en torno a un determinado tipo de formación o capacitación que se pretende obtengan los alumnos.

En este caso, considerar los Planes de Estudio como uno de los niveles intermedios de concreción del curriculum demanda entender el campo desde las múltiples tensiones y singularidades propias de las construcciones culturales. Implica referirse al curriculum desde enfoques que contemplen su complejidad, diversidad conceptual y las distintas perspectivas que permiten comprender la relación existente entre educación y sociedad, entre formación y demandas de la comunidad. En este sentido, el plan de formación se comprende como una propuesta teórico práctica que opera como *mediador* entre una determinada intencionalidad educativa, explícita o subyacente y los procesos prácticos de socialización cultural que se desarrollan al interior de las aulas.

En acuerdo con Zabalza (2003) se entiende que el Plan de Estudios constituye un punto complejo de confluencia entre intereses divergentes. Se expresa a modo de entramado discursivo y prescriptivo, como conjunto integrado de conocimientos destinados a ser abordados en un determinado período temporal. Se asienta sobre determinados puntos de partida, y se dirige intencionalmente hacia metas que se desea lograr. Comporta también la previsión respecto al proceso a seguir, que habrá de concretarse a través de una estrategia en la que se incluyen las tareas a realizar, la secuencia de las actividades y alguna forma de evaluación o cierre del proceso.

La elaboración de un Plan de Estudios, en la conceptualización del autor, está contextualizada en un conjunto de condiciones, variables socio históricas y aspectos normativos que regulan la praxis. De este modo, las *condiciones de partida* (denominadas *inputs* en su esquema) aparecen claramente en: 1- las condiciones normativas que delimitan y rigen el proceso (contexto de legitimación), y 2- las condiciones institucionales que lo enmarcan y sitúan en un aquí y ahora (contexto de sentido y de viabilidad).

En la experiencia nacional del campo de formación universitaria en Psicología, el *marco normativo* está constituido por las regulaciones propias de cada institución estudiada, en acuerdo con las normativas ministeriales vigentes respecto del título del Licenciado en Psicología o Psicólogo en el país.

El segundo marco de referencia está constituido por las condiciones institucionales que dan sentido y viabilidad a la propuesta curricular. De este modo, se deja explícito que la historia de cada centro de formación, sus particularidades, los sesgos a raíz de la experiencia acumulada y sus tradiciones, constituyen aspectos de importante consideración, si se propende al análisis de un sistema formativo. Sin embargo no son objeto del presente estudio, centrándose la mirada en este caso en el *relevamiento de indicadores curriculares* que permitan establecer relaciones posibles entre aspectos curriculares, que se entienden sustantivos por sus consecuencias formativas, y requerimientos sociales sobre la intervención del psicólogo en distintos campos.

Cabe mencionar que se reconoce claramente la distancia que existe entre la propuesta a nivel de prescripción documental y la praxis de los sujetos que “*le otorga vida*” a la misma a través de las trayectorias personales e institucionales particulares, al interior de contextos situacionales determinados.

Sin embargo, a los fines del presente estudio, se pretenden analizar los contenidos y procesos que establecen los Planes de Estudio, ya que si bien éstos no determinan unívocamente los procesos de enseñanza y aprendizaje que bajo su esfera se desarrollan (lo que se entiende como *curriculum en acción*), constituyen el primer marco de referencia y regulación, con fuerte impronta sobre ciertos aspectos nodales de la formación.

Camilioni (2001) afirma que el plan de estudios es un objeto complejo. Lejos de tratarse de una simple secuencia organizada de asignaturas, es un verdadero programa de formación, y como tal, cuando es llevado a la práctica, genera diversas experiencias en los estudiantes, evidenciando consecuencias respecto del tipo de aprendizajes que bajo su ámbito se desarrollan.

5-2-2 ANÁLISIS DE INDICADORES CURRICULARES

- **Caso 1 (Facultad de Psicología Universidad Nacional de Mar del Plata)**

- a- Perfil profesional que se espera desarrollar**

El Título que otorga es Licenciado en Psicología, según dictamen favorable de la Comisión de Asuntos Académicos de la Facultad de Psicología nro.550/09 resuelto en sesión nro.011 del 12 de Noviembre de 2009 Anexo I de la ordenanza del CS Nro.553/09.

Se presentan como *objetivos* de la Carrera:

- *Favorecer el desarrollo de la Psicología como disciplina de conocimiento e investigación, abierta a las corrientes teóricas y metodológicas del país y del mundo.*
- *Garantizar la promoción de un psicólogo con:*
 - *una formación acorde al estado actual de la disciplina en el mundo y a las nuevas exigencias de una sociedad en proceso de transformación y cambio.*
 - *un nivel de capacitación que le posibilite un desempeño adecuado en los diferentes campos ocupacionales en que puede ejercer su profesión.*
- *Formar recursos humanos en áreas de interés prioritario: salud, educación, legal, comunitaria, laboral.*

a- El perfil profesional del egresado de la carrera de Psicología aparece formulado en tres *dimensiones*: la científica, la profesional y la social. La primera aparece a través de la promoción de la formación científica pluralista, en un graduado generador de conocimiento científico y apto para integrarse en campos inter-científicos. En la segunda, se perfila un psicólogo capacitado para un desempeño inter-profesional idóneo, con capacidad para desempeñarse en los ámbitos institucionales y comunitarios, dotado de criticidad respecto de sí y de su rol profesional y apto para contextualizar los conocimientos de su ciencia en el marco cultural general. En cuanto a la tercera, se define un profesional éticamente comprometido con la realidad social y con capacidad para evaluarla y modificarla, autopecibiéndose como prestador de servicios sociales.

Los *propósitos* de la Carrera son, entre otros:

- *Una formación académica pluralista, actualizada e integrada, posibilitadora del acceso al saber psicológico desde múltiples enfoques y teorías, con claro conocimiento de los fundamentos epistemológicos que los sustentan.*
- *Una visión totalizadora de la realidad que le permita reconocer a la misma como una unidad pasible de ser abordada desde diferentes planos de análisis, así como apertura a nuevas prácticas socio-intelectuales que habilitan para interactuar en grupos interdisciplinarios, a partir del conocimiento exhaustivo del campo de su disciplina.*
- *El conocimiento de las raíces histórico-sociales de su disciplina, del carácter relativo y siempre fluyente de ésta, y de cómo las modificaciones histórico-estructurales generan cuerpos de conceptos y tecnología, comprensibles sólo en los marcos de tal contexto y destinados a un permanente devenir.*
- *Suficiente capacidad y disposición para intentar la producción de nuevo conocimiento mediante el manejo idóneo de metodología, técnicas y prácticas de investigación científica.*
- *Suficiente conciencia de la necesidad de adoptar roles protagónicos en el proceso de transformación que su sociedad requiere, como provisto de conocimiento de la gestación de su profesión a partir de necesidades sociales.*

A través de estas puntualizaciones se observa interés por la contextualización de la formación a la luz de demandas sociales emergentes, proponiéndose una formación pluralista que genere modelos interpretativos diversos acordes con la complejidad del entramado que vincula sociedad-universidad-disciplina y profesión. Se enfatiza la formación en investigación científica entendiendo que ésta contribuye a la creación de conocimiento científico al servicio de la resolución de problemáticas sociales, en un graduado crítico de los marcos referenciales existentes, con fundamento epistemológico, y de las prácticas profesionales instituidas. Se entiende beneficioso propender al desarrollo de un saber profesional contextualizado y en línea con la integración interdisciplinar

b- Intensidad y gradualidad de la formación práctica. Presencia de espacios curriculares orientados hacia la formación de saberes integrados y hacia la transferencia de aprendizajes.

La carga horaria total de la carrera es de 3485 horas a desarrollarse en cinco (5) años de duración. La formación teórica y teórico práctica es de 2725 hs y la formación exclusivamente práctica es de 760 hs.

Cuando se explicitan los criterios de intensidad de la formación práctica (Res.343/2009) se describe un sistema dual. El primer nivel está representado a través de las actividades prácticas que se desarrollan al interior de las diferentes asignaturas conformando los contenidos de las mismas. Son de cursado obligatorio y se consideran habilidades a desarrollar a lo largo de la formación básica. En este marco se explicitan formatos ligados a la elaboración de escritos monográficos e informes, desarrollo de encuestas, trabajos de evaluación psicológica, estudio de casos, investigación y trabajos de campo.

El segundo grupo de actividades prácticas se enmarca dentro de lo denominado por la institución “*PRÁCTICAS TUTORIADAS*”. La carga horaria total es de 760 hs. Se trata de prácticas intensivas e integrativas cuyo objetivo y carácter se centra en promover vinculaciones entre el mundo académico y el mundo del trabajo a través de la integración de los conocimientos teórico- prácticos que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales y de las reglas de funcionamiento profesional.

Estas prácticas tutorizadas, a su vez se presentan en dos niveles. El primero denominado “*PRÁCTICAS ELECTIVAS PREPARATORIAS PARA LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES (PEPP)*”: Se trata de prácticas con creciente nivel de complejidad para la adquisición de habilidades propias del quehacer profesional y que preparan al alumno para su inserción en las prácticas tutoriadas del último tramo de la carrera, en las que se promueve la integración teórico- práctica que habilita para el ejercicio del rol. Las asignaturas deben ofrecer prácticas electivas para los alumnos, que se desarrollarán a lo largo del contra-cuatrimestre de cursada de la asignatura respectiva. Estas también deberán ser ofrecidas por los grupos de investigación y/o extensión dependientes de la Facultad de Psicología. Comprenderán: Lectura y Escritura académica (10 hs.); Observación – encuesta (10 hs.), Entrevista - historia de vida (20 hs.), Evaluación e intervención (20 hs.). El alumno podrá elegir de acuerdo a la oferta hasta cubrir un total mínimo de 60 hs., debiendo cursar al menos

una práctica de cada categoría. El segundo nivel, denominado *PRÁCTICAS PROFESIONALES TUTORIADAS*, con una carga horaria total de 700 hs., incluye:

Un *Trabajo de investigación*: El alumno deberá cumplimentar 100 hs., que podrán radicarse en cátedras o grupos de investigación y que podrá elegir entre la oferta vigente a partir del tercer año de la carrera. Se aprueba con la realización de una tesina, que se podrá rendir en el último año de la carrera, una vez aprobadas las cursadas de las asignaturas de los diferentes ámbitos.

Las *Prácticas en los diferentes ámbitos de trabajo* con una carga horaria total de 200 hs. que se distribuyen en módulos de 50 hs., cada uno de los cuales se realiza en las asignaturas de Ámbitos de Trabajo Psicológico (Psicología Clínica, Psicología Educativa, Psicología Jurídica, Psicología Laboral).

Las *Prácticas grupales (GRAP)*: El alumno deberá cursar y aprobar cuatro niveles de G.R.A.P. de 50 hs. cada uno. Es promocional, de cursada anual y obligatoria, respetando las correlatividades planteadas en el Plan Analítico. El total es de 200 horas. El objetivo es otorgar al alumno un ámbito de reflexión sobre la problemática implicada en el aprendizaje de la psicología, propiciar la construcción de una identidad profesional basada en un perfil propio disciplinar, a la vez que brindar entrenamiento específico en la intervención grupal. La aprobación de la práctica grupal implica los cuatro niveles.

El alumno deberá efectuar durante el último año de la carrera un período de 200 horas de *Residencia* en el ámbito elegido, cuya supervisión estará a cargo del área respectiva. Se deberán tener cursadas las cuatro asignaturas del Área Ámbitos: Psicología Clínica, Psicología Educativa, Psicología Jurídica y Psicología Laboral y se deberá tener aprobada con examen final la asignatura correspondiente al ámbito elegido. Para aprobar dicha residencia deberá presentar un informe teórico técnico final. A su vez, deberá coincidir el ámbito de residencia elegido con los seminarios de orientación que pertenecen al mismo campo.

Respecto de la *secuenciación, gradualidad y complejidad*, según establece el plan de estudios, la integración teórica-práctica está prevista a lo largo de todo el recorrido curricular y contemplada su complejización creciente hasta finalizar en la

articulación con el ámbito profesional a través de la residencia, en el campo de elección. La interdisciplinariedad se garantiza desde el trabajo de áreas y la articulación de las mismas en proyectos integrados inter-áreas. El entrenamiento grupal obtenido por el alumno en su pasaje por los G.R.A.P. (Grupos de Reflexión para el Aprendizaje de la Psicología), lo habilita para desempeñarse en los ámbitos institucionales y comunitarios.

c- Presencia de insumos curriculares que garanticen la formación básica, instrumental y profesional en los distintos campos y conforme distintas perspectivas teóricas.

Los insumos curriculares se presentan organizados por áreas

El *Área de Investigación en Psicología* con 500 hs. Las 6 materias que la componen son Epistemología General (75 hs); Introducción a la Investigación Psicológica (50 hs); Estrategias Cualitativas y Cuantitativas en Investigación Psicológica (100 hs); Instrumentos de Exploración Psicológica I (75 hs); Instrumentos de Exploración Psicológica II (100 hs); Epistemología de la Psicología (50 hs) y 2 Núcleos Problemáticos (50 hs), entendidos como espacios en los que el alumno debe abordar el planteamiento y resolución de un problema actual de la Psicología desde una perspectiva interdisciplinaria, en función de un ámbito psicológico.

El *Área Socio-Antropológica* con 500 hs. La componen 7 materias: Filosofía del Hombre (75 hs); Antropología (75 hs); Sociología (75 hs); Problemas Sociales Latinoamericanos (50 hs); Psicología Social (75 hs); Psicología de los Grupos (75 hs); y Psicología Institucional y Comunitaria (75 hs).

El *Área de Sistemas Psicológicos* con 800 hs. incluye 10 materias: Introducción a la Psicología (75 hs); Historia Social de la Psicología (75 hs), Sistemas Psicológicos Contemporáneos I (75 hs), Sistemas Psicológicos Contemporáneos II (75 hs.); Psicología Cognitiva (100 hs.); Teorías del Aprendizaje (75 hs.); Psicopatología (100 hs), Psicología del Desarrollo (100 hs); Introducción a la Teoría Psicoanalítica (75 hs) y Desarrollos del Psicoanálisis (50 hs).

El *Área Psicobiológica* incluye Biología Humana (100 hs) y Neuropsicología (100 hs), con un total de 200 hs.

El *Área de Ámbitos de Trabajo Psicológico* con una carga horaria de 875 hs incluye 7 materias: Deontología Psicológica (50 hs); Psicología Laboral (150 hs.), Psicología Clínica (150 hs); Psicología Educativa (150 hs.); Psicología Jurídica(150 hs.); Psicodiagnóstico (75 hs) y Seminario de Orientación (150 hs).

Este espacio contempla que el alumno deberá elegir un ámbito de trabajo, optando por una orientación durante el último año de la Carrera. La misma se cumplimenta cursando tres seminarios del ámbito elegido y realizando la residencia en ese ámbito. Para poder cursar la Residencia, el alumno debe tener aprobada la asignatura correspondiente a ese ámbito. Los tres seminarios de orientación tendrán una carga horaria de no menos de 50 horas cada uno. Se define ámbito como espacio de desempeño profesional, científico y técnico, siendo ofrecidos el Jurídico, Laboral, Clínico y Educativo.

En síntesis:

- Desde los propósitos de la Carrera se propende a favorecer el desarrollo de la disciplina y de la profesión desde una perspectiva abierta a corrientes teóricas y metodológicas. Se destaca una formación científica pluralista y un graduado con aptitud interdisciplinaria.
- En relación a la contextualización del campo epistémico y profesional se pretende garantizar la promoción de un psicólogo con una formación acorde al estado actual de la disciplina en el mundo y a las nuevas exigencias de una sociedad en proceso de transformación y cambio. Se destaca la aptitud para contextualizar los conocimientos de su ciencia en el marco cultural general, en un profesional éticamente comprometido con la realidad, capaz de evaluarla y modificarla como prestador de servicios sociales.
- El Plan contempla un sistema de organización y concatenación de las prácticas, con normativa específica que regula los trayectos del estudiante, para la formación de competencias inherentes al profesional de cara a los requerimientos sociales actuales. La intensidad de la carga horaria práctica en terreno de 700 hs parece generar una oportunidad sustantiva para la promoción de espacios recursivos de integración teórico-práctica, así como

para transferencias de aprendizajes al interior de la especificidad de cada escenario profesional. La complejización creciente y su entramado al interior de los espacios curriculares disciplinares podría representar un aporte de calidad a la formación.

- En este sentido se advierte la presencia de insumos curriculares que propenden al desarrollo de conocimiento situado en los diferentes campos ocupacionales en que puede ejercer su profesión, formando recursos humanos en áreas prioritarias tales como salud, educación, legal, comunitaria, laboral.
- La formación en investigación científica aparece representada con una lógica de diseño curricular similar: se la aborda desde varias materias, incluyendo el desarrollo progresivo de habilidades investigativas contextualizadas al interior de espacios curriculares. Así lo evidencian las *Prácticas PEP* y el *Trabajo de Investigación* que culmina con un *Trabajo final integrador*.
- Se describe un egresado con aptitud para la autorevisión crítica de su profesión, con visión sociopolítica para abordar el análisis de las prácticas profesionales vigentes, confrontándolas con las cambiantes necesidades y demandas de la realidad nacional, regional y local. Un perfil del psicólogo como agente de cambio social. Las *prácticas grupales (GRAP)* procuran generar ámbitos experienciales para la reflexión y construcción progresiva y cooperativa de una identidad profesional a partir del estudio y análisis de las vicisitudes del aprendizaje e intervención en psicología.
- La *residencia*, como espacio de formación en contexto, bajo tutorización de docentes expertos, representa un dispositivo de valor. Queda planteada según la elección de recorrido asumido por el estudiante en consonancia con las prácticas y seminarios previos.
- La diversidad de marcos teóricos y enfoques aparecería curricularmente representada a través de las materias que conforman el cuerpo de la formación básica, complementaria y profesional.
- La libre elección del alumno se centra en la especificidad del ámbito de intervención escogido a través de los *seminarios de orientación*. Sin desconsiderar el valor que esto representa en pos del desarrollo de

conocimiento contextualizado, el resto del plan no presenta otros espacios de recorridos alternativos electivos.

- **CASO 2 (Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires)**

a- Perfil profesional que se espera desarrollar

El objetivo del programa es proporcionar una aproximación científica a los problemas de la psicología a través de una formación y capacitación en las distintas áreas y campos que favorezcan las opciones del alumno en su práctica futura como graduado.

b- Intensidad y gradualidad de la formación practica. Presencia de espacios curriculares orientados hacia la formación de saberes integrados y hacia la transferencia de aprendizajes.

Los alumnos ingresantes a la carrera de Psicología a partir del primer cuatrimestre del año 2001, deben cursar la asignatura “*Prácticas Profesionales y de Investigación*” (90 hs.) y aprobar 5 (cinco) materias electivas: 2 (dos) en el Ciclo de Formación General y 3 (tres) en el Ciclo de Formación Profesional.

Las *Prácticas Profesionales* (90 hs obligatorias y 180 hs como máximo) se ofrecen en las Área Clínica (actualmente, la oferta es de 29 propuestas); Área Educacional (actualmente, la oferta es de 2); Área Trabajo (la oferta es de 4); Área Justicia (la oferta es de 5) y Área Comunitaria (la oferta es de 9), además del perfil de las Prácticas de Investigación. En general, según sus objetivos, las Prácticas Profesionales procuran que el alumno logre tomar contacto con ámbitos e instituciones de interés para su formación y vinculados directamente con su actuación profesional. Se pretende, a través de los dispositivos constituidos, que los alumnos logren una articulación teórico práctica en búsqueda de aprendizajes que permitan dar respuestas a las demandas presentadas en terreno. Se trata de espacios que contemplan intervenciones gradualizadas bajo tutorización docente. Se constituyen grupos enfocados en tareas de análisis de lo observado y se delinean actividades de intervención al interior del grupo. Se trata de procesos formativos andamiados por un

coordinador docente de la Facultad. Los grupos son reducidos (no exceden los 12 estudiantes), buscando así un mayor impacto en la formación.

Incluyen actividades de *preparación*, de *desarrollo* y de *cierre*. Las actividades de *preparación* evidencian un carácter propedéutico al estar orientadas a la ubicación contextual del cursante, promoviendo la construcción del escenario en el que se desarrollará la práctica, y a la recuperación de los marcos teóricos necesarios que dan fundamento a la intervención. Las actividades de *desarrollo* demandarán al estudiante tareas ligadas a la observación y/o observación participante (en entrevistas de diverso tipo y con diversas poblaciones, en instancias de tratamiento y seguimiento, en interconsultas y talleres, entre otros posibles), así como la participación en grupos de reflexión, ateneos y asambleas, según la pertinencia del enfoque y la particularidad del ámbito. En las actividades de *cierre*, se trabaja la integración y sistematización de los conceptos articulados a la experiencia. Los alumnos deberán exponer en su trabajo final un informe integrador en el que se expliciten los aprendizajes logrados.

En las *Prácticas de Investigación* (actualmente, hay una oferta de 11 propuestas), se integra a los alumnos en equipos de investigación consolidados bajo la guía de un docente investigador. Los desempeños que se promueven son los inherentes al desarrollo de habilidades investigativas en sus distintos componentes y grado de complejidad. En general implican la participación en reuniones que convocan al equipo de investigación, la elaboración supervisada de planes de trabajo, actividades centradas en la investigación bibliográfica, la recolección de datos, y el entrenamiento progresivo en la realización de informes de investigación y en el análisis y discusión de resultados.

Paralelamente, las asignaturas que componen el plan también tienen asignada una distribución de carga horaria teórica y práctica, existiendo en estas instancias dispositivos que pretenden contribuir a cimentar los fundamentos de la praxis, en el desarrollo de los primeros estadios de la construcción del saber profesional. Estos revisten diversos formatos. Los vinculados con la profundización conceptual y los primeros anudamientos con la praxis son: Seminarios, Comisiones de historiales y Conferencias, y los otros, progresivamente más focalizados en la intervención profesional, son: ateneos clínicos, comisiones de hospitales, presentación de

enfermos y análisis de casos. Otras asignaturas avanzan hasta la promoción de habilidades para el diseño de programas y trabajos de campo.

c- Presencia de insumos curriculares que garanticen la formación básica, instrumental y profesional en los distintos campos y conforme distintas perspectivas teóricas.

La carrera se organiza en los ciclos y cursos cuyo carácter regulan las RES. CS. 1138/85, la Res. CS 439/90 y la Res. CD 449/90.

El CBC (Res. CS 1634/03 que rige para los ingresantes a partir del 2004) es de cursado obligatorio, con una carga horaria total de 480 hs.

De este modo la carrera está estructurada contemplando un *Ciclo Básico Común*, un *Ciclo de Formación General* y un *Ciclo de Formación Profesional*. El *Ciclo de Formación General* abarca el conocimiento tanto de las teorías y áreas fundamentales de la Psicología como de sus métodos y técnicas. El *Ciclo de Formación Profesional* aborda el conocimiento de las técnicas y procedimientos psicológicos en sus diversos campos, y de su articulación en las diferentes prácticas profesionales. En ambos ciclos específicos de la carrera, se agrega un determinado número de materias electivas destinadas a completar tanto la formación básica como la capacitación técnica del alumno a través de clases, seminarios, pasantías, prácticas de campo y horas de investigación, según corresponda.

La carga horaria total oscila entre 2940 y 3030 de acuerdo con los cursos de libre elección tomados.

El *Ciclo de Formación General* se compone de 15 materias obligatorias y 2 materias electivas. Las Asignaturas de carácter obligatorio son Psicología General; Estadística; Psicología Social; Psicología y Epistemología Genética; Psicoanálisis Freud; Neurofisiología; Historia de la Psicología; Metodología de la Investigación; Salud Pública y Salud Mental; Teoría y Técnica de Grupos; Psicología Evolutiva Niñez; Psicología Evolutiva Adolescencia; Psicopatología; Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico. Módulo I y II. También se incluye el requisito de Idioma: Inglés o Francés con una carga de 120 hs.

Las asignaturas electivas del *Ciclo de Formación General* son Psicología Fenomenológica y Existencial; Psicopatología Infanto – Juvenil; Análisis y Modificación de la Conducta; Psicoanálisis: Escuela Inglesa; Psicoanálisis: Escuela Francesa; Psicoanálisis: Psicología del Yo.; Psicología de la Tercera Edad y Vejez; Psicodiagnóstico: Rorschach; Problemas Sociológicos en Psicología; Problemas Antropológicos en Psicología; Biología del Comportamiento; Problemas Filosóficos en Psicología; Construcción de los Conceptos Psicoanalíticos y una optativa Infancia Temprana.

El *Ciclo de Formación Profesional* incluye las siguientes asignaturas obligatorias: Psicología Ética y Derechos Humanos; Psicología Institucional; Psicología Educacional; Psicología del Trabajo; Clínica Psicológica y Psicoterapias: Clínica de Adultos ; Psicología Jurídica; Clínica Psicológica y Psicoterapias: Psicoterapias, Emergencias e Interconsultas. También incluye las Prácticas Profesionales y de Investigación y asignaturas optativas.

La resolución CS 4597/00 establece que el *Ciclo de Formación Profesional* se dividirá en 5 áreas, por lo tanto se presentan las asignaturas electivas ofertadas según su pertenencia a estas áreas:

El *Ciclo de Formación Profesional en el Área Clínica* incluye 11 asignaturas electivas: Teoría y Técnica de la Clínica Sistémica; Clínica Psicoanalítica; Clínica y Psicoterapias de Grupos; Teoría y Técnica de la Clínica Cognitivo – Comportamental; Psicofarmacología; Diagnóstico y Abordaje de las Crisis Infanto – Juveniles; Metodología Psicoanalítica; Clínica de Niños y Adolescentes; Fisiopatología y Enfermedades Psicosomáticas; Neuropsicología; Clínica de las Toxicomanías y el Alcoholismo.

El *Ciclo de Formación Profesional en el Área Educacional* ofrece 4 asignaturas electivas: Orientación Vocacional y Ocupacional; Psicología de la Discapacidad; Psicopedagogía Clínica; Informática, Educación y Sociedad.

El *Ciclo de Formación Profesional en el Área Justicia* ofrece 6 asignaturas electivas: Psicología del Delito y del Delincuente; Intervenciones Psicológico - Forenses en

Disfunciones y Patologías Familiares; Técnicas Psicológicas en el Ámbito Jurídico; Niños y Adolescentes en Conflicto con la Ley Penal: Abordaje Integral; Victimología; Criminología.

El *Ciclo de Formación Profesional: Área Social-Comunitaria* ofrece 7 asignaturas electivas: Estrategias de Intervención Comunitaria; Psicología Política; Epidemiología; Psicología Aplicada al Deporte; Técnicas Grupales en Psicología Comunitaria; Psicología Preventiva; Introducción a los Estudios de Género.

El *Ciclo de Formación Profesional: Área Trabajo* ofrece 4 asignaturas electivas: Orientación Vocacional y Ocupacional; Capacitación y Desarrollo en las Organizaciones; Selección e Incorporación de Personal; Psicología Aplicada a las Organizaciones

Se incluyen como optativas para el *Ciclo de Formación Profesional: Área Social-Comunitaria*: Psicología Comunitaria Teoría y Práctica, y para el *Ciclo de Formación Profesional: Área Clínica*: Conceptos Psicoanalíticos de J. Lacan.

En síntesis

- La propuesta propende al logro de una aproximación científica a los problemas de la psicología a través de una formación y capacitación en las distintas áreas y campos, de modo de favorecer las opciones en el recorrido del alumno a lo largo de la formación y en perspectiva de su práctica futura como graduado.
- Los insumos curriculares garantizan la cobertura de los alcances que legitiman su actuación, en base a una formación orientada al dominio de los fundamentos teóricos de la disciplina, así como el conocimiento de técnicas y métodos de intervención en diferentes campos de intervención.
- Se ven representadas las áreas/campos de intervención profesional, Educacional, Clínica, Jurídica, Organizacional y Socio Comunitaria. Las mismas tienen representatividad en los insumos del corpus obligatorio y en la oferta de electivas y optativas, aunque en proporción diferencial.

- En el *ciclo de formación general*, se advierte entre las materias electivas ofertadas una presencia importante de contenidos orientados hacia enfoques Clínicos y /o Psicoanalíticos, en acuerdo con una fuerte tradición y demanda en la formación requerida (Psicoanálisis: Escuela Inglesa; Psicoanálisis: Escuela Francesa; Psicoanálisis: Psicología del Yo; Psicopatología Infante – Juvenil; Construcción de los Conceptos Psicoanalíticos); así como también de corte clínico, pero en el marco de otros enfoques teóricos (Análisis y Modificación de la Conducta; Biología del Comportamiento). Psicología de la Tercera Edad y Vejez se presenta como campo de avances teóricos y empíricos dentro de la psicología del Ciclo vital, representando aportes para la clínica específica. Psicología Fenomenológica y Existencial procura un desarrollo epistemológico en la corriente teórica, a la vez que distinguir y comprender los síndromes y nosografías en el marco de *una psico(pato)logía y psiquiatría fenomenológica*. Si se consideran los aportes que realizan las asignaturas Psicoanálisis Freud y Psicopatología, ambas de carácter anual, se entiende que se consolida la perspectiva psicoanalítica mencionada, en la formación que se promueve orientada al campo clínico.
- Las habilidades ligadas a la generación de conocimiento científico, desde la formación obligatoria, se abordarían en asignaturas tales como Estadística y Metodología de la Investigación. Paralelamente, se contempla el aporte en la mencionada línea, de las asignaturas Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Psicológico. Módulo I y II. Si bien las *Prácticas de Investigación* constituyen un insumo de relevancia para el desarrollo de competencias inherentes a la labor investigativa en el campo de la psicología, constituyen ofertas de libre elección. La propuesta de implementación de un trabajo final integrador dinamizado por la carrera se entiende un movimiento encauzado hacia el desarrollo de habilidades discursivas al interior de formatos y prácticas propios de una comunidad científica.
- Aparecen como electivos los aportes y relaciones entre la Antropología, la Sociología y la Filosofía y el campo de la Psicología (Problemas Antropológicos en Psicología; Problemas Filosóficos en Psicología y Problemas Sociológicos en Psicología).
- El aporte de los espacios de libre elección es relevante. El alumno deberá cursar 6 materias electivas, 2 del Ciclo de Formación General, 3 del Ciclo de

Formación Profesional y 1 Práctica Profesional. Se ofrece una nómina de asignaturas de carácter electivo pertenecientes al Ciclo de Formación Profesional dentro de las cuales el alumno deberá optar obligatoriamente por tres materias y una Práctica Profesional y de Investigación. A su vez, se establece que se podrá reemplazar el cursado de una de las Electivas por otra Práctica Profesional y de Investigación. (Res. (CS) 4597/00, (CS) 3118/04, (CS) 716/02).

- La oferta de prácticas es muy amplia encontrándose todos los campos representados, aunque el Clínico con mucha mayor intensidad, probablemente conforme a las demandas de perfil del estudiante. Los espacios están delineados como espacios de articulación teórico práctica en terreno y enfocados al desarrollo de competencias propias del desempeño profesional del psicólogo en los diferentes campos. Constituyen instancias de integración y transferencia bajo tutorización del docente.
- No se observan espacios destinados explícitamente a la reflexión sobre el ejercicio profesional en coordenadas actuales, las nuevas demandas en el campo de acción del futuro graduado, o los perfiles profesionales emergentes. La presencia de una materia obligatoria como Psicología, Ética y Derechos Humanos en el Ciclo de Formación Profesional constituye una fortaleza en el mencionado sentido.
- La vinculación del estudiante con la realidad social /local/global, así como el desarrollo de proyectos de intervención social, encuentran oportunidad de desarrollo en el ámbito de las asignaturas, de sus proyectos y programas de extensión, así como en las Prácticas escogidas.
- La presencia de asignaturas que permitan diversidad de puntos de vista sobre el objeto de conocimiento estaría garantizada a través de la oferta de cursos electivos, que es significativa en variedad y pluralidad teórica.

- **Caso 3 (Universidad Abierta Interamericana)**

a-Perfil profesional a desarrollar

El Título que otorga es Licenciado en Psicología y el Marco Normativo Res. ME: R.M.0485/97 - Nota DNGU N° 738/10

La Fundamentación hace referencia a los puntos consensuados en el encuentro organizado por la FEPPRA en 1998, sintetizados en el “*Protocolo de acuerdo marco de los principios para la formación de psicólogos en los países del MERCOSUR y países asociados*” y menciona intencionalidades ligadas a dar respuesta a demandas sociales y profesionales actuales (el plan fue actualizado en 2010) producto de transformaciones sociales acaecidas en los últimos años. Sus propósitos cubren niveles de intervención y atención en los distintos ámbitos de inserción profesional: jurídico-forense, educativo, organizacional, clínico. Orientan la intencionalidad formativa los siguientes propósitos:

- *Constituirse en un área de estudio e investigación de los problemas y necesidades que afectan su campo específico, a efectos de generar conocimiento, políticas y estrategias que contribuyan a su solución.*
- *Contribuir a enriquecer la formación de los psicólogos en los aspectos sociales, preventivos, educacionales y de promoción de la salud pública.*
- *Capacitar al egresado para que pueda enriquecer los medios y los instrumentos de trabajo de la profesión.*
- *Capacitar en competencias para la idónea detección de los estados de salud y de enfermedad del individuo y de la población.*
- *Transferir al ámbito comunitario los desarrollos académicos, científicos y de investigación a fin de enriquecer al medio social y sus instituciones con aportes vinculados al campo de la salud pública y salud mental.*
- *Promover el desarrollo de trabajos conjuntos con los diversos sectores y actores de la sociedad, propendiendo a la generación y articulación de respuestas a los problemas abordados.*
- *Promover la investigación transcultural que permita el abordaje multiétnico, racial, religioso y cultural de las diversas problemáticas psicológicas.*

En la fundamentación, se hace referencia a las nuevas demandas sociales, culturales del escenario local y global en clave actual: “.....una primera cuestión está referida a las consecuencias psicológicas que han dejado las profundas transformaciones económicas y sociales sufridas por nuestro país en los últimos

años. Los fenómenos de desocupación, pauperización de los niveles de vida, exclusión social, incertidumbre y falta de proyectos, tienen enorme incidencia en el sistema de personalidad y, por ende, en todo el entramado de relaciones interpersonales. Durante las próximas décadas los psicólogos deberán abordar las problemáticas derivadas de este contexto y trabajar en áreas de psicología comunitaria y social, propendiendo a la promoción, prevención y educación para la salud.” Pág. 5

Si se analizan las expresiones que aluden a la relación de la formación con los requerimientos del campo profesional, en la fundamentación se hace referencia a las nuevas demandas profesionales, por ejemplo cuando se enuncia que “Los equipos técnico-profesionales de los juzgados del fuero civil y penal hoy son impensables sin el concurso de psicólogos en su carácter de peritos, asesores, orientadores o mediadores en los conflictos que a diario se presentan en los tribunales.” Pág. 6, o “la atención del conjunto de factores involucrados en los denominados «problemas de aprendizaje» requiere de los conocimientos y la experticia de los psicólogos educacionales para investigar, evaluar, orientar e intervenir en cada situación problemática. Las escuelas, colegios y universidades han tomado conciencia de la importancia de la contribución de la psicología para el abordaje de las problemáticas inherentes a su área, generando también en este campo una importante demanda de profesionales psicólogos.” Pág. 6

a- El perfil profesional se orienta al desarrollo de las competencias propias de las intervenciones legitimadas por los alcances de su titulación tales como: el desarrollo de conocimientos y capacidades para asumir tareas de diagnóstico, pronóstico, tratamientos psicoterapéuticos, seguimiento psicológicos y rehabilitación psicológica, en base a un conocimiento del hecho psicológico en las distintas etapas del desarrollo del sujeto, abarcando los aspectos normales y anormales.

Aparecen menciones a la dimensión preventiva a través de describir un egresado con capacidad para realizar acciones de orientación y asesoramiento psicológico tendientes a la promoción de la salud y la prevención de sus alteraciones en los distintos campos de intervención. Se menciona la capacidad para participar, desde la perspectiva psicológica, en la planificación, ejecución y evaluación de planes y programas de salud y acción social.

En el mismo documento, se visualiza la presencia de intencionalidades formativas respecto de las competencias investigativas tales como la capacidad para construir y desarrollar métodos, técnicas e instrumentos psicológicos y para realizar estudios e investigaciones en las distintas áreas y campos de la psicología. Estas al aparecer formuladas para la especificidad de cada campo de intervención, describen un perfil de graduado con conocimientos y capacidad para investigar, diagnosticar e intervenir en problemáticas referidas a fenómenos organizacionales, capacidad para investigar, asesorar e intervenir en problemáticas psicosociales y comunicacionales, a nivel de grupos pequeños o en el nivel institucional y comunitario, por ejemplo.

Aparecerían representados aspectos del perfil que se orientan a promover habilidades específicas contextualizadas en los distintos campos de intervención tales como la capacidad para estudiar, orientar y esclarecer los conflictos interpersonales, intergrupales e institucionales; la capacidad para intervenir en procesos de mediación y negociación en los ámbitos organizacionales, institucionales y judiciales; la capacidad para estudiar, orientar y asesorar sobre motivaciones y actividades en el medio social y comunitario; el conocimiento y capacidades para diagnosticar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos del quehacer educacional, la capacidad para elaborar perfiles psicológicos en diferentes ámbitos laborales a partir del análisis de puestos y tareas.

b- Intensidad y gradualidad de la formación práctica. Presencia de espacios curriculares orientados hacia la formación de saberes integrados y hacia la transferencia de aprendizajes.

El plan está conformado por 51 espacios curriculares estructurado de la siguiente manera: 38 Asignaturas específicas; 3 Seminarios – Taller de integración (los dos primeros de 64 hs. cada uno y el tercero de 128 hs.); 3 asignaturas optativas (64 hs cada una); una Práctica profesional supervisada de 256 hs y un Taller de Tesis de 64 hs. También incluye dos niveles de Taller de informática I y II (32 hs cada uno) y dos de Inglés I y II (64 HS. c/u).

La carga horaria total es de 3584 horas; la Carga horaria Teórica Total es de 2.816 horas (79%) y la Carga horaria Práctica Total es de 768 horas, lo que representa un 21 % del total curricular.

En cuanto a la secuenciación, gradualidad y complejidad se registra un incremento progresivo en la *intensidad de la formación práctica* a lo largo de la carrera dado que en primer Año están previstas 632 hs. teóricas y 56 hs. prácticas; en segundo año 632 hs. teóricas y 72 hs prácticas; en Tercer Año 616 hs. Teóricas y 72 hs. prácticas; en Cuarto Año 488 hs teóricas y 200 hs prácticas y en quinto año 448 hs teóricas y 368 hs prácticas.

En cuanto a la cantidad de asignaturas orientadas exclusivamente hacia la adquisición de conocimiento teórico, son 20 las asignaturas que evidencian ese carácter (con una carga de 64 hs.): Teorías y Sistemas Psicológicos I; Bases Biológicas y Neurológicas del Comportamiento; Filosofía; Teorías y Sistemas Psicológicos II; Problemática del Mundo Actual; Semiología y Comunicación Humana; Psicoanálisis I y II ;Psicoanálisis III: Post Freudianos y Contemporáneos; Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos; Problemáticas Sociológicas y Antropológicas; Inglés I y II; Psicopatología I y II; Psicopatología Psicoanalítica; Salud Pública y Salud Mental; Psicología Institucional; Métodos y Técnicas Psicoterapéuticas; Ética y Deontología Profesional.

Considerando las asignaturas fuertemente orientadas hacia la adquisición de conocimiento práctico, se registra un espacio curricular denominado *Práctica Profesional Supervisada*, con una intensidad de 256 hs. y 3 Seminarios-Taller de Integración.

El Seminario-taller de integración I constituye el primer nivel de prácticas supervisadas, con 64 horas anuales de carga horaria. El objetivo básico es introducir al alumno en los diferentes campos y problemas de la práctica del psicólogo e interiorizarlo respecto a las competencias del título. A partir de la realización de un trabajo de campo que retoma e integra los contenidos desarrollados en las otras asignaturas cursadas (1ero y 2do año), se implementan prácticas en instituciones y organizaciones. Se lo plantea a modo de síntesis integradora del recorrido por las

asignaturas de los dos primeros años de la carrera. Su intencionalidad es propiciar el abordaje de una temática o problemática determinada (surgida de los ejes socio-profesionales nodales sobre los que se estructura la matriz curricular). Los insumos epistémicos estarán relacionados con la observación, la entrevista psicológica y la encuesta como métodos de recolección de casos; problemas y prácticas en psicología social (opinión pública, laboral e institucional); problemas y prácticas en psicología educacional y clínica, entre otras.

El Seminario-taller de integración II constituye el segundo nivel de prácticas supervisadas, con 64 horas anuales de carga horaria. El objetivo básico es desarrollar en el alumno las habilidades en el manejo y dominio de las herramientas utilizadas en trabajos de investigación descriptivos y experimentales. A partir de la formulación de un proyecto de investigación que retome e integre algunos de los contenidos desarrollados en otras asignaturas, se llevará adelante un trabajo de campo para contrastar hipótesis descriptivas, correlacionales o causales. Al igual que el anterior, se afirma que sus contenidos no son propios, sino que retoma los desarrollados hasta este nivel de la carrera para aplicarlos o transferirlos a situaciones específicas del campo psicológico. Para ello, se refiere a modo ilustrativo que se podrán recuperar los conocimientos sobre los procesos psicológicos básicos (percepción, memoria, pensamiento, etc.), así como también los que le permitirán dilucidar e interrelacionar aspectos o factores sobre los efectos de la pobreza en el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños, o sobre los factores incidentes en el rendimiento escolar. Se especifica que las problemáticas que pueden ser objeto de trabajo en este Seminario-Taller podrán ser ampliadas o cambiadas, en función de la prevalencia de su presencia en los contextos socioculturales y económicos imperantes.

El Seminario-taller de integración III constituye el tercer nivel de prácticas supervisadas, con 128 horas anuales de carga horaria. El objetivo básico es generar en el alumno habilidades para el análisis de casos clínicos sobre la base de proyectos de investigación. Realizará estudios exploratorios-cualitativos referidos al campo de la clínica psicológica. En cuanto a sus contenidos, se explicita que comprenderán la integración de los conocimientos desarrollados hasta el cuarto año de la carrera, los cuales serán transferidos al análisis y seguimiento de pacientes con

diversos cuadros clínicos: neurosis, psicosis, depresión, trastornos de la personalidad, etc. Los trabajos de campo se realizarán en instituciones hospitalarias, clínicas psicológicas, comunidades terapéuticas, geriátricos, etc. Tal como se menciona en los casos anteriores, lo explicitado no representa un listado exhaustivo de problemas a abordar: constituyen, a modo de ejemplo, sólo temáticas tentativas. Las problemáticas que pueden ser objeto de trabajo en este Seminario-Taller podrán ser ampliadas o cambiadas, conforme a la dominancia que presenten en los contextos socioculturales, económicos y comunitarios imperantes.

La Práctica profesional supervisada completa el ciclo de prácticas, constituyendo un espacio de prácticas en distintas áreas de intervención en Psicología. Los alumnos deberán realizar 256 horas de prácticas profesionales en instituciones u organizaciones, en distintos campos de ejercicio profesional del psicólogo. Las Prácticas serán supervisadas por tutores y/o asistentes de prácticas en las instituciones, y por los docentes a cargo de la asignatura. El desarrollo de las prácticas se realizará ajustándose al reglamento de prácticas establecido por la unidad académica. Se explicita que las Prácticas se realizarán abarcando al menos tres áreas, para lo cual cada alumno realizará 3 (tres) rotaciones. Se incluyen:

- Clínica (en Hospitales y Clínicas con las que la institución tiene convenios)
- Educacional (en Escuelas u otras entidades educativas)
- La tercera rotación se realizará en alguna de las siguientes áreas, en base a convenios con distintas instituciones:
 - Psicología Laboral y Organizacional,
 - Jurídico-Forense,
 - Social Comunitaria.

Las dos primeras rotaciones (Clínica y Educacional) serán fijas y la tercera implicará una opción en base a distintas posibilidades de prácticas en otras áreas de intervención en psicología. De la lectura del documento se infiere que estos espacios curriculares están orientados hacia la formación de saberes integrados y hacia la transferencia de aprendizajes. El propósito que les otorga sustento y orienta la praxis formativa es el abordaje de situaciones propias de cada campo de práctica relativas a la intervención profesional. Se desprende que la intervención del alumno debe ser de compromiso activo y de desarrollo de competencias contextualizadas bajo

tutorización docente. Podría pensarse que estos espacios, al estar más cercanos al terreno de actividad profesional, incentivan competencias genéricas difíciles de desarrollar en espacios áulicos más tradicionales, tales como capacidad para conformar equipos interdisciplinarios; el respeto por la diversidad cultural; el compromiso en el marco de la ética y deontología profesional, entre otras. Estos espacios también podrían representar un potencial para permitir la vinculación del estudiante con la realidad social /local/global, conjuntamente con la asignatura Problemática del mundo actual. La perspectiva interdisciplinaria podría verse favorecida al interior de estos espacios.

La existencia de un requerimiento curricular denominado *Trabajo Final* se presenta como un insumo de carácter integrador que implica la presentación y defensa de un trabajo de investigación realizado ante un Tribunal Evaluador, en el marco de la normativa institucional prescripta para tal fin. Los criterios que regulan la naturaleza de la producción solicitada dan cuenta de intencionalidades formativas referidas al desarrollo de habilidades de integración, investigativas y de transferencia de saberes, ya que se expresa que:

- *El trabajo podrá encarar un problema cuya solución no sea conocida; o el perfeccionamiento o profundización de soluciones anteriores; o la aplicación de métodos o técnicas cuya naturaleza e importancia justifiquen su verificación, adaptación o enriquecimiento; o la aplicación de ellos a situaciones particulares consideradas relevantes. Los temas podrán versar sobre cualquier aspecto de las asignaturas específicas que integran el Plan de Estudios de la carrera o sobre problemas sociales, científicos o metodológicos vinculados con ella.*
- *El trabajo deberá acreditar real competencia para encarar un tema con fundamentación epistemológica, métodos de investigación, integración interdisciplinaria y conocimiento de las teorías y corrientes más avanzadas en el campo elegido.*

c- Presencia de insumos curriculares que garantizan la formación científica básica, instrumental y profesional en los distintos campos y conforme distintas perspectivas teóricas.

Se asume que el Plan contempla una formación de carácter generalista abordada desde diferentes enfoques teóricos. Se inicia con una *formación básica*; se los define como abordajes multidimensionados y plurales en términos de concepciones y perspectivas sobre este tipo de conocimientos. Las asignaturas que integran esta área son las siguientes:

- Teorías y Sistemas Psicológicos I
- Teorías y Sistemas Psicológicos II
- Procesos Psicológicos Básicos I
- Procesos Psicológicos Básicos II
- Bases Biológicas y Neurológicas del Comportamiento
- Neuropsicología
- Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos
- Psicología del Desarrollo I
- Psicología del Desarrollo II
- Psicoanálisis I
- Psicoanálisis II
- Psicoanálisis III: Post Freudianos y Contemporáneos
- Metodología: Diseños Cuantitativos
- Estadística Aplicada a la Psicología
- Metodología: Diseños Cualitativos
- Psicología Social
- Seminario-Taller de Integración I

El plan de Estudios también contempla la *formación complementaria* a partir del aporte de disciplinas que, perteneciendo a otros campos científicos, aportan dimensiones, elementos y herramientas teóricas y prácticas, que colaboran con los procesos interpretativos donde se desarrollan procesos psicológicos individuales, sociales y comunitarios. Las asignaturas que integran esta área son las siguientes:

- Filosofía
- Problemática del Mundo Actual
- Semiología y Comunicación Humana
- Problemáticas Sociológicas y Antropológicas

- Taller de Informática I
- Taller de Informática II
- Inglés I
- Inglés II

Se afirma que estos conocimientos son necesarios para el desarrollo de las competencias profesionales que posibilitan el abordaje de las problemáticas propias del campo psicológico tributando a la *formación profesional*

La formación en esta área es definida como plural y abierta a las nociones y recursos generados desde diferentes marcos teóricos.

Las asignaturas que integran esta área son las siguientes:

- Psicopatología I
- Psicopatología II
- Psicopatología Psicoanalítica
- Teoría y Técnica de Grupos
- Psicología Comunitaria
- Salud Pública y Salud Mental
- Técnicas de Exploración Psicológica I
- Técnicas de Exploración Psicológica II
- Integración Psicodiagnóstica
- Clínica de Niños y Adolescentes
- Clínica de Adultos
- Métodos y Técnicas Psicoterapéuticas
- Psicología Educativa
- Psicología Institucional
- Psicología Laboral y Organizacional
- Orientación Vocacional y Profesional
- Psicología Jurídica-Forense
- Ética y Deontología Profesional
- Seminario-Taller de Integración II
- Seminario-Taller de Integración III
- Optativa I
- Optativa II
- Optativa III
- Taller de Tesis

La fundamentación del Plan explicita que se pretende “*generar un ámbito innovador y de alto nivel académico para el estudio, investigación y transferencia de conocimientos del campo psicológico*”. En ese sentido el Plan incluye 5 cinco asignaturas orientadas explícitamente al desarrollo de habilidades investigativas. Estas son: *Fundamentos Epistemológicos y Metodológicos (64 hs teóricas), Metodología: Diseños Cuantitativos (64 hs, 56 hs teóricas y 8 prácticas), Estadística Aplicada a la Psicología (64 hs, 48 hs teóricas y 16 hs prácticas); Metodología: Diseños Cualitativos (64 hs, 56 hs teóricas y 8 prácticas); Taller de Tesis (64hs, 16 hs teóricas y 48 hs prácticas).*

Si se considera el aporte en el mencionado sentido de las asignaturas Técnicas de Exploración Psicológica I y II se entiende que la intencionalidad formativa en cuanto a estas competencias es alta, dada la entidad de las asignaciones de contenidos que cada una contempla y la intensidad atribuida a través de la carga horaria que se dedica a su abordaje.

Las asignaturas obligatorias que propenden a la formación de carácter *Clínico* son 6 y se ven representados en Clínica de Niños y Adolescentes (80 hs, 72 teóricas y 8 practicas); Clínica de Adultos (80 hs, 72 teóricas y 8 practicas); Métodos y Técnicas Psicoterapéuticas (80 hs teóricas) ; Técnicas de Exploración Psicológica I (64 hs, 40 teóricas y 24 prácticas) y Técnicas de Exploración Psicológica II (64 hs, 40 teóricas y 24 prácticas) e Integración Psicodiagnóstica (64 hs, 40 teóricas y 24 prácticas).

La representación de otros campos de intervención profesional se presenta a través de las asignaturas Psicología Comunitaria (64 hs, 48 hs teóricas y 16 Prácticas); Psicología Educacional (80 hs; 72 teóricas y 8 prácticas), Psicología Laboral y Organizacional (80 hs, 72 teóricas y 8 hs prácticas), Psicología Jurídica-Forense (80 hs, 72 hs teóricas y 8 Prácticas) y Psicología Institucional (64 hs teóricas)

En cuanto a la presencia de asignaturas que permitan diversidad de puntos de vista sobre el objeto de conocimiento, el enfoque psicoanalítico tiene un peso importante (4 materias obligatorias): Psicoanálisis I y II; Psicoanálisis III: Post Freudianos y Contemporáneos, Psicopatología Psicoanalítica Todas de 64 hs teóricas.

Otros modelos teóricos se verían abordados en Teorías y Sistemas Psicológicos I y Teorías y Sistemas Psicológicos II, Procesos Psicológicos Básicos I y Procesos Psicológicos Básicos II, Bases Biológicas y Neurológicas del Comportamiento, Neuropsicología, Psicopatología I y Psicopatología II

En síntesis:

- Aparecen explicitadas en los documentos analizados intencionalidades curriculares centradas en la promoción de una formación atenta a los requerimientos socio contextuales. Se advierten recurrencias, en la fundamentación del Plan y en la definición del perfil, respecto de la necesidad de acercar al futuro psicólogo a escenarios de práctica y a sus diversas manifestaciones y necesidades. Aparecen referidas varias formulaciones en relación al necesario compromiso ético profesional y la necesidad de focalizar la formación hacia los requerimientos poblacionales.
- Se expresan propósitos formativos orientados a cubrir áreas de estudio, investigación y transferencia de saberes al interior del campo, que contribuyan al desarrollo y actualización de la Psicología como disciplina y como profesión. Este aspecto se visualizaría a través de la inclusión de cinco asignaturas orientadas hacia el desarrollo de competencias investigativas en intensidad de 320 hs. Si se incluyen en esta dimensión del perfil los aportes de las asignaturas Técnicas de Exploración Psicológica I y II se alcanzaría un total de 448 hs.
- Se entiende que se ven representadas las habilidades requeridas para afrontar los alcances legitimados al título, viéndose expresadas las distintas perspectivas de intervención referidas a individuos, grupos y comunidades (asumir tareas de diagnóstico, pronóstico, intervención y tratamiento; seguimiento; orientación asesoramiento, tareas de promoción y prevención, tareas de investigación y diseño de instrumentos) en los distintos campos de intervención.
- Se asume que la dimensión práctica, aspecto de alta relevancia y complejidad en la formación, se vería contemplada en los distintos espacios orientados a ese fin y en especial en la práctica profesional supervisada a la cual se le designan 256 hs. Los seminarios de integración a lo largo de la carrera

incorporarían 256 hs más alcanzando un total de 512 de formación práctica por fuera de los espacios curriculares tradicionales. En esta línea se trataría de una propuesta que incluye espacios orientados hacia la formación progresiva de habilidades profesionales complejas, en secuenciación y complejización creciente. La intensificación progresiva en la formación práctica se entiende abona en el mencionado sentido.

- Se visualiza en términos de fortaleza la existencia de una *PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA* que culmina un proceso de formación práctica iniciado al finalizar segundo año. Pretende a través de una carga horaria de 256 hs dinamizar prácticas en distintas áreas de intervención en Psicología. en instituciones u organizaciones. Las Prácticas son supervisadas por tutores y/o asistentes de prácticas en las instituciones, y por los docentes a cargo de la asignatura, con lo cual se infiere una lógica de aprendizaje andamiado.
- Respecto de la presencia de asignaturas que permitan diversidad de puntos de vista sobre el objeto de conocimiento, se observa que la propuesta desde sus fundamentos procura desarrollar una formación integral y multiparadigmática, evitando dogmatismos, en el estudio y construcción del conocimiento psicológico. Los insumos curriculares expresan presencia de modelos según sistemas y teorías relevantes al interior de la disciplina. El aporte de las asignaturas centradas en el Psicoanálisis es importante (son cuatro). El énfasis que se le asigna a la formación de habilidades investigativas podría representar para el alumno un aporte de interés, respecto del logro de una visión plural con fundamento epistemológico y rigor científico en el campo de la psicología.
- Cuando se analiza la presencia de insumos curriculares que garanticen la formación básica, instrumental y profesional en los distintos campos resultaría necesario analizar en profundidad los abordajes específicos que promueven las asignaturas responsables de la triple dimensión mencionada conforme la complejidad que demanda el desarrollo de saberes prácticos contextualizados en la especificidad de cada ámbito de intervención. El planteo curricular introduce una asignatura obligatoria en cada uno de los campos (Psicología Comunitaria (48 hs teóricas y 16 Prácticas); Psicología Educativa, Psicología Laboral y Organizacional, Psicología Jurídica-Forense (72 hs

teóricas y 8 Prácticas) y Psicología Institucional (64 hs teóricas) y se entiende se sitúan expectativas formativas en los espacios de prácticas. La normativa regula la obligatoriedad de prácticas en el área Clínica y Educacional, exigiendo una tercera de libre elección. Resultaría de interés indagar, en futuros estudios las diferencias emergentes en virtud de estos recorridos formativos.

- Paralelamente se observa un peso importante en la formación clínica conforme la cantidad de asignaturas focalizadas en el desarrollo de ese perfil (seis).
- La presencia de un trabajo final se entiende congruente con la secuencia de asignaturas que promueven habilidades ligadas a la investigación, lo que representaría un aporte al graduado en formación en relación con su interiorización en la cultura discursiva de la disciplina.
- Algunos puntos críticos podrían aparecer en relación con la alta cantidad de asignaturas que evidencian una modalidad exclusivamente teórica, así como la baja representatividad de espacios de libre elección (sólo tres).

CAPÍTULO 6 DISCUSIÓN DE RESULTADOS y CONCLUSIÓN

6-1- Introducción: El conocimiento profesional y los sistemas de formación e intervención

El presente estudio procura aportar elementos de análisis a la discusión sobre la formación del psicólogo en las coordenadas actuales, en particular en atención a la complejidad que demanda el desarrollo del conocimiento profesional. Se ha definido en el marco teórico (Cap.1.3) al conocimiento profesional como un saber multidimensionado que integra diversos tipos de conocimiento: conocimiento factual, conocimiento conceptual, procesos de interacción entre representaciones internas y representaciones culturales simbólicas externas propias de dominio, componentes comportamentales y habilidades prácticas en contexto, con un grado de pericia evidenciable.

Erausquin *et al* (2009) afirma que la formación profesional del psicólogo requiere del diseño, implementación y evaluación de dispositivos institucionales de aprendizaje – práctico, experiencial y reflexivo -, en acuerdo con lo que Rogoff denomina *apprenticeship* (1997). El enfoque implica un *giro contextualista* en la comprensión del aprendizaje (Pintrich, 1994; Baquero, 2002; citados en Erausquin *et al*, 2009), el cual deja de ser un fenómeno exclusivamente mental individual, para ser entendido como una actividad compleja desarrollada al interior de escenarios de trabajo e intercambio intersubjetivo.

Los psicólogos en formación (según Labarrere Sarduy, 2003) resuelven problemas a través de sus intervenciones; los mismos se presentan en entramados complejos con bajo índice de definición, no admitiendo en general, resoluciones vía la directa implementación de heurísticos o rutinas de procedimiento.

Las intervenciones se analizan, en el marco del presente trabajo, en términos de *Modelos Mentales* (Rodrigo, 1993, 1994, 1999), entendidos como unidades dinámicas que reorganizan los esquemas de conocimiento en función de sentidos y finalidades de los sujetos conforme las demandas situacionales de la tarea. Se

generan en la memoria a corto plazo y se van modificando a partir de las vicisitudes de la tarea o de la negociación entre los participantes en la resolución de la misma, conforme sus intenciones y metas. Por su dependencia contextual y por el valor del conocimiento episódico que generan, permiten dar respuesta a las demandas de escenarios específicos, locales, situados (Rodrigo, 1997).

Erausquin et al (2009; 2007, 2006; 2005) sostienen que los modelos mentales se construyen a través de procesos de internalización y externalización en los sistemas de actividad (Cole y Engestrom, 2001), en los que se presentan conflictos y tensiones capaces de promover efectos y giros de aprendizaje y de desarrollo, en los participantes. La noción de *aprendizaje expansivo* (Engestrom, 1991) permite quebrar el encapsulamiento del aprendizaje a través de la inclusión de las interrelaciones entre textos y contextos de crítica, de descubrimiento y de aplicación, al interior de una práctica social.

En el presente trabajo, se analizaron las particularidades que presenta la actuación del psicólogo en los distintos campos profesionales y las demandas sociales respecto de los perfiles esperados, en base a expectativas y representaciones de los actores – informantes clave – que inter-actúan en los sistemas en los que el psicólogo desarrolla su práctica.

La unidad de análisis considerada es la *actuación del psicólogo en los distintos campos profesionales y la formación académico profesional en la universidad*. Se entendió necesario explorar las relaciones posibles entre las dimensiones nodales de las competencias requeridas para satisfacer las demandas sociales en los distintos campos y las propuestas curriculares que se ofrecen en tres universidades nacionales, toda vez que se entiende de interés situar la formación y la actuación profesional del psicólogo en el modelo de Engestrom (2001) de los sistemas de actividad.

El marco conceptual que orienta este análisis, encuentra fundamento en la concepción socio-histórica inaugurada por Lev Vigotsky. En ese sentido, en acuerdo con estudios realizados por Erausquin (2004; Tesis publicada Flacso pp.17) “la unidad de análisis es “la persona-en acción-en contexto” (Lave, 1991), que junto con

la noción de “acción mediada” – delimitada por Wertsch, a partir de Leontiev - y los “sistemas de acción” – recorte de Iryo Engestrom -, permiten articular la experiencia inmediata de la cognición - en la práctica, con la trama de “orden constitutivo” del sistema social, histórica y culturalmente considerado”.

En esa línea, estudiar algunas dimensiones de los sistemas relativos a la formación y a la intervención profesional, implica considerar los planos de múltiples interacciones entre los sujetos participantes, sus discursos y prácticas instituidas social e históricamente, aspectos institucionales y sus normas y división de tareas, y los instrumentos de mediación para actuar y pensar la realidad (Engestrom, 2001, Wersch, 1999, citado en Erausquin, 2004).

En su concepción de *aprendizaje expansivo*, Engestrom (2001) articula la relación entre micro y macro contexto en los sistemas de actividad, incluyendo la interacción entre actores y dimensiones en escenarios de trabajo social genuinos y ponderando el rol de las tensiones y contradicciones en la producción de transformaciones en el contexto, en los actores y en los ciclos reproductivos (Erausquin, 2009).

En la *tercera generación de la teoría de la actividad*, Engestrom expresa la necesidad de confrontación e interacción entre diferentes sistemas de actividad en un marco de negociación y traducción de significados, que incluye redefiniciones de las unidades de tarea. El cambio adviene a través de la diversidad y heterogeneidad.

Cada una de las dimensiones de la unidad de análisis fue analizada a través de sus distintos componentes, lo cual se entiende permite establecer algunas puntualizaciones sobre recurrencias y divergencias en cuanto a las tareas complejas que reflejan pericia profesional y los escenarios formativos orientados hacia su desarrollo.

El análisis de los materiales comunicativos permitió obtener *indicadores cualitativos* a partir de los contenidos de los mensajes de los distintos sujetos. El análisis temático se centró en la localización de núcleos de sentido que componen la comunicación y cuya presencia o frecuencia de aparición puede aportar significación para el tópico objeto de análisis (Bardin, 2002).

Se ponen en relación las formulaciones expresadas en las Hipótesis 1 y 2 (Cap. Metodología) en orden a presentar la discusión de resultados:

1- Las demandas sociales emergentes expanden los requerimientos tradicionales sobre la intervención del psicólogo en distintos campos profesionales.

2- Las propuestas de formación del psicólogo vigentes en algunas instituciones universitarias nacionales presentan áreas de vacancia respecto del tipo de conocimiento profesional demandado por requerimientos sociales, sobre la intervención del psicólogo en campos y coordenadas actuales.

6-2- Discusiones a partir del análisis de *las actuaciones del psicólogo en contextos profesionales y de las propuestas curriculares universitarias*, como componentes de los sistemas de actividad en interrelación contemplados en la unidad de análisis

6-2-1- Convergencias y divergencias respecto de la actuación del psicólogo en los distintos campos: fortalezas y aspectos críticos. Tensiones y vacancias de cara a los sistemas de formación

1- Sistema relativo a la actuación del psicólogo en los distintos campos de intervención

- *Uniformidad en la consideración de la relevancia del aporte profesional del psicólogo.* En todos los campos de intervención analizados (clínica, educacional, jurídico y organizacional) se manifiesta un homogéneo acuerdo acerca de la *relevancia del aporte profesional* del psicólogo. Aparece legitimado su rol y valorados los logros en su intervención. Se manifiestan reclamos por los aspectos no logrados, los cuales se entienden inherentes al ámbito de su desempeño, y dentro del espacio de posibilidad cuyo desarrollo es necesario promover. Se plantean situaciones- problema emergentes que requieren de su intervención.
- *Perfil profesional* definido como *eficaz en el diagnóstico, tratamiento y seguimiento del sujeto individual*, desde una perspectiva socio emocional. Se valora

en general su *capacidad para establecer miradas multidimensionales* sobre el sujeto de la intervención.

- Identificación del psicólogo como *agente de salud* en todos los campos. La primacía de una intervención sobre problemáticas, desajustes y conflictos al interior de las instituciones es pregnante. Se lo sitúa como un profesional que debe proveer respuestas ante entramados complejos pendientes de resolución.
- *Modalidad de intervención prevalente sobre el sujeto individual y sobre problemas desencadenados.* En esa línea se advierten modalidades de corte clínico asistencial extrapoladas a todos los campos. El marco teórico psicoanalítico nutre con frecuencia las *lecturas* y las *intervenciones*.
- Demanda de *abordajes integrados que comprometan a la comunidad.* Este aspecto competencial es una dimensión de la intervención profesional a consolidar. Se señala que el desafío se centra en generar intervenciones con *impacto sobre lo grupal, lo familiar, lo colectivo y lo comunitario.*
- *Escasa visualización de los niveles de atención primaria, en relación a la promoción o prevención de la salud.* Cuando el requerimiento excede la tradicional intervención sobre aspectos disfuncionados de los sujetos individuales, emerge un graduado con escasos recursos para afrontar intervenciones de carácter preventivo que comprometan al colectivo. Desde esta perspectiva, se observa un psicólogo que, en este aspecto, aún no encuentra otras modalidades de intervención por fuera de las prácticas instituidas y algo rutinizadas.
- *Debilidad en la construcción de perspectivas contextualizadas.* Se describe como aspecto deficitario de la intervención, en todos los campos indagados, la escasa disponibilidad del conocimiento acerca de la especificidad del contexto, en un sentido inclusivo de todos los actores y procesos involucrados.
- *Necesidad de disponer de capacidad y disposición para la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios.* Se sitúa en este aspecto una competencia

clave para la eficacia del desempeño. Cuando es lograda, el psicólogo suele ocupar un lugar de relevancia al interior del equipo, oficiando como natural intermediario entre los otros miembros y el paciente, o entre el equipo y la familia. Cuando no lo logra, se invisibiliza la intervención, o se generan conflictos y perjuicios en distintos niveles.

- Demanda de *Intervenciones fundamentadas en modelos científicos pertinentes*. Se describe cierto exceso de “*heterogeneidad y falta de acuerdos conceptuales, en las líneas de trabajo implementadas*”, así como ciertos “*dogmatismos*” e “*intervenciones subjetivas*”. Se evidencia la necesidad de consolidar conocimiento con fundamento científico al interior de la disciplina y de la profesión, así como de generar nuevas herramientas y estrategias conforme las demandas de los ámbitos específicos. Se perfila necesario realizar intervenciones desde marcos científicos legitimados y en la interfaz psicología / otras disciplinas comprometidas. Este constituye un aspecto crítico, con frecuencia no disponible en el psicólogo.
- Necesidad de disponer de *habilidades comunicacionales* con distintos propósitos y en función de diversos destinatarios. Señalado como un aspecto deficitario en algunos casos, especialmente vinculados a la escritura de informes pertinentes y útiles para otros actores.
- Se destacan *valores personales ligados al compromiso y a la ética profesional*, asumidos por los psicólogos asignados a los roles descriptos.
- Actuaciones logradas que evidencian *competencias ligadas al asesoramiento* de otros agentes convocados ante la tarea, con aportes de interés al proceso de toma de decisiones.

2- Sistema relativo a la formación académico profesional en la universidad

Las propuestas curriculares presentan:

- 1- Intencionalidad en promover una *formación acorde con requerimientos socio contextuales* actuales con *fundamento científico disciplinar* y anclaje en el *perfil profesional*. Algunos planes proponen una formación de carácter general, pluralista, en cuanto a su potencialidad de garantizar diversidad de enfoques.
- 2- Formación orientada a *la dimensión práctica del perfil*. Se incluyen en distinta intensidad y formatos espacios curriculares obligatorios destinados a la formación práctica. Desde esta perspectiva es posible pensar que las competencias demandadas podrían encontrar oportunidad para su desarrollo a través de la participación del estudiante, guiada y mediada por la intervención de docentes tutores, en contextos de práctica profesional e investigativa genuinas.
- 3- Propuestas de *espacios de libre elección*. Se ofrecen asignaturas electivas y optativas en todos los planes en distinta cantidad y según tradiciones prevalentes. En algunos casos, proveen los insumos para la construcción de conocimiento conforme a diversidad de enfoques y modelos de abordaje
- 4- Formación *para la intervención clínica, educativa, jurídica y organizacional*, en distintas intensidades y modalidades. Se encontraría cubierta a través de los insumos curriculares que proveen los tres planes analizados. Se observa que un “corpus básico” destinado a esta formación aparecería garantizado por prescripción con carácter obligatorio, aunque es a través de la oferta de optativas o electivas que se alcanzaría con mayor nivel de concreción. Los aspectos puntualizados como deficitarios podrían estar vinculados con asignaturas de bajo índice de elección por parte de los alumnos – y tal vez consecuentemente, con menor desarrollo de la oferta pedagógica -, en tanto no representativas de los enfoques más tradicionales, con fuerte prevalencia en nuestro medio, como la clínica psicoanalítica.
- 5- *Demandas* en cuanto a *habilidades investigativas*. Han sido consideradas por instituciones que reformularon recientemente sus planes de estudio (UNMP y UAI). Se advierte cierto énfasis en el desarrollo de competencias ligadas a la investigación científica, desde la legitimación curricular de mayores espacios destinados en forma exclusiva a estos aprendizajes, de los cuales se espera contribuyan a crecientes aproximaciones científicas a los problemas de la psicología.

6- Demandas de *competencias genéricas referidas a la conformación de equipos de trabajo*. Se entiende que su desarrollo requiere de escenarios específicos en el campo de la práctica. Se asume que espacios como la Residencia (UNMP), la Práctica Profesional Supervisada (UAI) y las Prácticas Profesionales (UBA) evidencian potencialidad para este tipo de aprendizajes. La discusión acerca de la intensidad y naturaleza de la formación práctica ocupa un lugar central en la agenda de debate de la educación universitaria actual. Si bien constituye un aspecto sustancial en la formación, toda vez que en nuestro país la graduación otorga incumbencias y habilitaciones profesionales, no resultaría un aspecto de fácil resolución en contextos de masividad y limitaciones presupuestarias.

7- En línea con lo mencionado, cabe destacar también que la mayoría de los *saberes* que se demandan parecería que *exceden la conformación de un cuerpo conceptual teórico*, el cual podría verse promovido desde el aspecto normativo que regula la formación, esto es a través del plan de estudios. Sin embargo, la demanda expresada por los informantes recurrentemente destaca la necesidad de disponer de saberes contextualizados en la especificidad de cada campo, aludiéndose a aprendizajes que necesariamente deben desarrollarse más allá del aula universitaria.

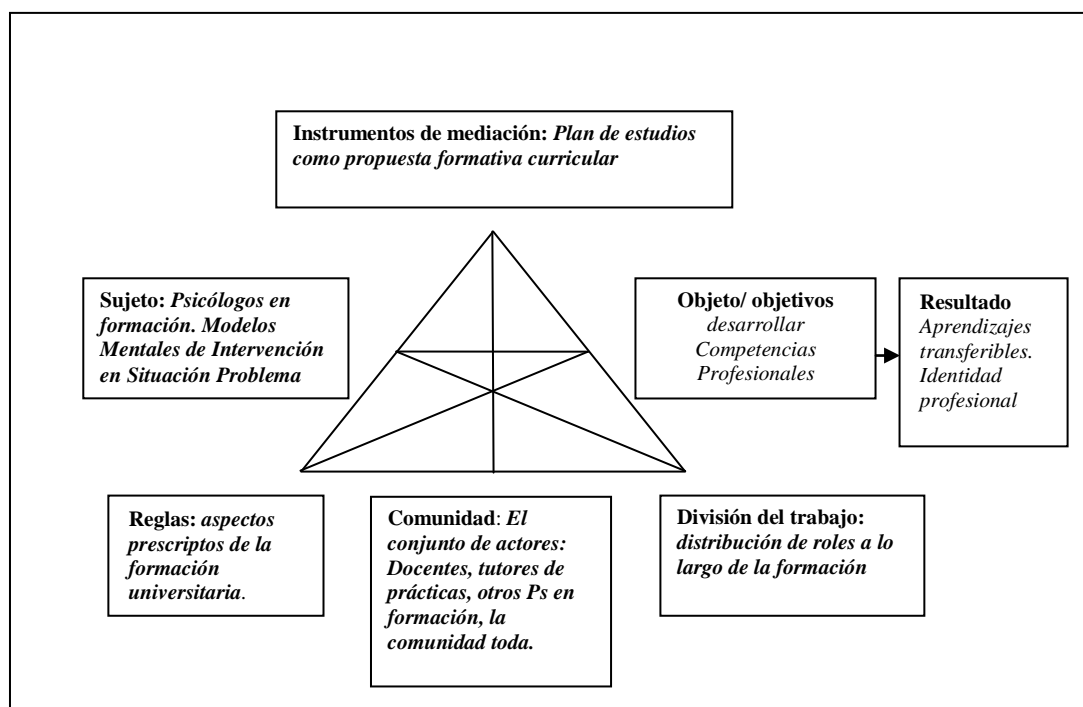
Los formatos que han comenzado a fortalecerse, vinculados con el desarrollo de competencias, abonarían en el mencionado sentido. El desarrollo de conocimiento práctico constituye un desafío en la formación, siendo un saber complejo en su naturaleza, multideterminado en su proceso de constitución y desarrollo, y no siempre fácilmente disponible para su transferencia en diversidad de escenarios. Dado su fuerte componente experiencial, es necesario que se contemplen dispositivos curriculares destinados no sólo a la conformación de su sustento teórico conceptual, sino también con instancias de realización en campo, atendiendo a la naturaleza situada de la particularidad de este conocimiento.

6-3- Triángulo mediacional expandido para la representación de las tensiones entre dos sistemas de actividad

Los *sistemas de actividad* en los que se sitúan los componentes analizados - *la actuación del psicólogo en el campo profesional y las propuestas formativas en la universidad* - admiten ser representados según el modelo de la *tercera generación de la teoría de la actividad* desarrollada por Engestrom (2001). Ambos sistemas en interacción constituyen la unidad mínima de análisis, lo que posibilita la indagación de *tensiones y contradicciones* que se producen al interior de cada uno de ellos y entre ellos. La representación del “*triángulo mediacional expandido*” propuesto por Yrjo Engeström para el análisis de los sistemas de actividad (1991, 2001) permite visualizar los componentes de cada sistema, así como las tensiones que se desarrollan. Se representan a continuación:

Figura 1

Sistema 1: La formación académico profesional del psicólogo en la universidad



Tomado de Cole y Engestrom, 2001; “Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida”. En Salomon, G. (*comp.*) Cogniciones distribuidas. Amorrortu Edic pp.63

Artefactos culturales/Instrumentos de mediación: El Plan de estudios como propuesta curricular formativa en tanto define trayectos, escenarios, contenidos culturales (histórica y socialmente constituidos), marcos teóricos, prácticas y

modelos de intervención legitimados por comunidades científicas y profesionales a lo largo de un tiempo de evolución

Sujeto/Modelos Mentales: Psicólogos en formación que construyen conocimiento en el ámbito universitario y desarrollan modelos mentales para la resolución de problemas de la disciplina y la profesión.

Objeto: Objetos/objetivos: que delimitan los estudiantes a lo largo de su formación en relación con sus expectativas, intereses, perspectivas futuras en relación a su identidad y desempeño académico y profesional.

Resultado: construcción de aprendizajes transferibles, desarrollo de competencias que viabilicen inserciones profesionales satisfactorias para el sujeto y para el objeto de su intervención. Implicancia subjetiva en la identidad profesional en desarrollo.

Comunidad: colectivo universitario en su conjunto, docentes, tutores, otros psicólogos en proceso de formación, comunidad social en general con la que se establece interacción a causa de la formación (programas de extensión, de intervención social, experiencias de campo).

Reglas: cuerpo normativo que prescribe la formación. Aspectos regulatorios tales como: carga horaria, espacios curriculares obligatorios y de libre elección; organización y secuenciación curricular; intensidad y modalidad de la formación práctica. Todos ellos en tanto prescripciones que delimitan el trayecto formativo.

División del trabajo: división de tareas en función de roles, sistemas de poder y autoridad instituidos. Básicamente aprendices y docentes. Comunidad en diálogo con la universidad.

Tensiones en el Sistema 1: La formación académico profesional del psicólogo en la universidad

- Entre los Sujetos /Modelos Mentales, el plan de estudios como artefacto de mediación y los Objetos/objetivos (*Figura 2, línea quebrada 1*): Las propuestas curriculares no siempre representan metas formativas de interés para los sujetos en formación. En esa línea el *artefacto curriculum* puede operar en términos de apertura

o de cierre, en tanto abre perspectivas hacia nuevos descubrimientos y mundos de valor, despertando genuinos intereses y trayectorias profesionales *no pensadas*, o su sesgo restringe tempranamente otras construcciones posibles. Este conjunto de actividades que ofrece la institución para el logro de los objetivos de la educación en una sociedad determinada, implica un determinado recorte cultural de contenidos que, lejos de ser universal, expresa tradiciones, luchas políticas y espacios de negociación y poder. Desde esta perspectiva, diferentes propuestas generarán distintas incidencias en el tipo de modelos de intervención que se promueven y en aquellos que se decide ignorar o deslegitimar.

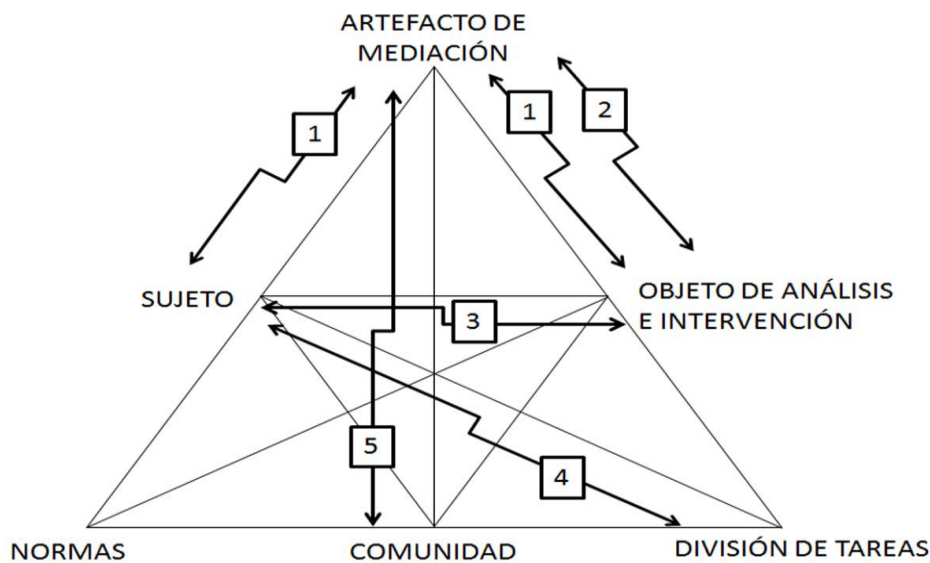
- Focalizando el análisis en la tensión entre el artefacto curriculum y el objeto /objetivo de la interacción (*Figura 2, línea quebrada 2*) se advierte que no siempre los insumos del plan de estudios favorecen el desarrollo de conocimientos integrados, transferibles y contextualizados en sus campos de producción, legitimación y aplicación. La distancia entre la formación académica y el campo profesional ya aparece como riesgo desde el propio diseño curricular a través de matrices que escinden la teoría y la praxis. La competencia, en tanto construcción social (Díaz Villa ,2006) no puede abstraerse de los procesos y relaciones que la promueven. La competencia se desarrolla y valida en instituciones especializadas cuyas ideologías y proyectos formativos están delineados y expresados en currículos y pedagogías específicas, y se realizan a interior de campos de conocimiento y de práctica cuyos principios y argumentos se consideran legítimos. El conocimiento profesional es en ese sentido un producto colectivo y compartido por una determinada comunidad. Se configura a través de prácticas de interacción (de enseñanza y aprendizaje) en contextos específicos, que si no se encuentran contempladas e incentivadas desde la propuesta curricular, su desarrollo puede verse seriamente dificultado, o librado al recorrido personal idiosincrático de cada estudiante.
- Si se focaliza la línea que vehiculiza la interacción entre el sujeto en formación y el objeto de la formación en términos de acceso a una apropiación competencial que permita el desempeño en contexto (*Figura 2, línea quebrada 3*), pueden observarse tensiones ligadas a la naturaleza de los aprendizajes que el estudiante logra construir a lo largo de su formación. Si éstos son prevalentemente reproductivos, fragmentados y descontextualizados, no le permitirán la visualización del horizonte de sentido que conduce a la intervención profesional. En ese caso,

probablemente sus aprendizajes no favorezcan procesos de cambio cognitivo o las reestructuraciones conceptuales requeridas para la pericia profesional. Sus modelos mentales resultarían insuficientemente expandidos, ya que sus esquemas interpretativos y de intervención no serían suficientemente pertinentes para los desempeños requeridos.

- En la interacción entre el sujeto y la división de tareas (*Figura 2, línea quebrada 4*), las tensiones se expresan cuando los modelos de enseñanza tradicionales en la universidad, centrados en la figura del docente, y cimentados en concepciones que anudan la enseñanza con la transmisión (verbal/ lineal), no favorecen posicionamientos activos en el alumno que le permitan constituirse como protagonista autogestivo de su propio aprendizaje. Dispositivos de enseñanza arraigados en la trasmisión del docente universitario complejizan la circulación de roles y tareas indispensables para la construcción de saberes complejos. Los escasos espacios de co-construcción, co-evaluación, auto-evaluación, simulación, desempeños andamiados bajo tutorización, expresan tareas y escenarios de aprendizaje rutinizados, que demandan la revisión de los roles. Los procesos de control del aprendizaje deberían transitar desde la heteronomía a la autonomía y el autocontrol por parte del estudiante universitario, y la responsabilidad por el proceso educativo tornarse en co-responsabilidad por *la- enseñanza-y-el-aprendizaje*. Si se cruza esta línea de reflexión con la naturaleza de los espacios curriculares que se prescriben desde el curriculum, en general el formato de materia tradicional (con su escisión entre teórico y práctico) es notoriamente más relevante que otros dispositivos de reciente implementación y menor presencia, tales como *talleres de formación, espacios de tutorías, seminarios de integración, pasantías o residencias*, conforme la denominación que asumen en distintas universidades.
- Este análisis se enriquece si se contempla al interior del triángulo mediacional la interacción entre artefacto curriculum y comunidad (*Figura 2, línea quebrada 5*), surgiendo tensiones entre modelos que *encierran a la universidad* sobre sí misma y otros que intentan *abrirla a la comunidad*. La participación del estudiante en Proyectos de Extensión colabora en la construcción de caminos en tal sentido, así como otros espacios curriculares que ponen en diálogo los saberes del mundo académico con las necesidades y contextos poblacionales. Desde otra lectura, se entiende de interés indagar en qué medida y bajo qué formatos el curriculum admite ser permeado por las necesidades poblacionales/comunidad, ya que en general

algunas tradiciones académicas suelen posicionarse algo alejadas y poco flexibles ante la incorporación de contenidos o prácticas emergentes, aún cuando éstos hayan sido legitimados en otros contextos de producción. Paralelamente, la figura de los tutores de práctica adquiere particular importancia. Erausquin (2002, 2003, 2004, 2006, 2007) recoge evidencia sobre la relevancia que los tutores ejercen sobre la apropiación del rol profesional por parte de los alumnos, y sobre las diferencias en las representaciones del aprendizaje, en las funciones atribuidas al psicólogo y en los modelos mentales de intervención profesional que existen entre los tutores, fuertemente “embebidos” en el entramado de diversidades que conforma cada escenario de prácticas socio-culturales en el que un psicólogo ejerce su profesión.

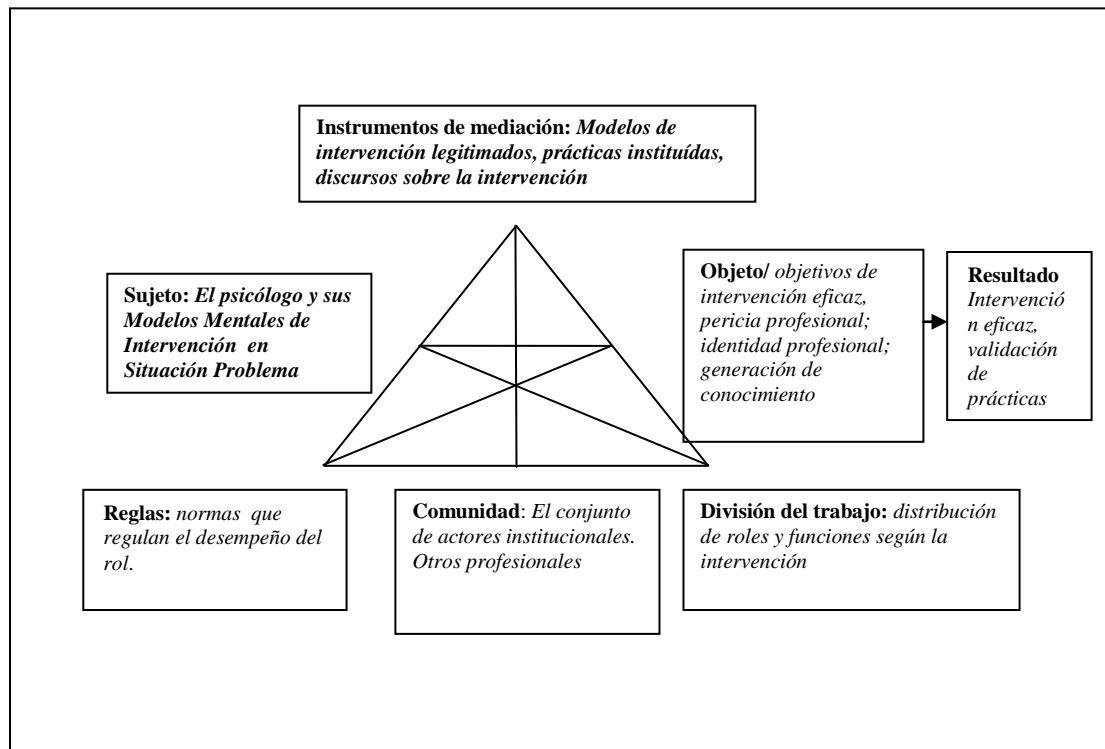
Figura 2. Representación de las tensiones al interior del Sistema 1



Tomado de Cole y Engestrom, 2001; “Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida”. En Salomon, G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Amorrortu Edic pp.63

Sistema 2: La actuación del psicólogo en los distintos campos de intervención profesional

Figura 3



Tomado de Cole y Engestrom, 2001; "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida". En Salomon, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas*. Amorrortu Edic pp.63

Artefacto cultural /Instrumentos de mediación: Modelos de intervención profesional legitimados, prácticas instituidas, discursos y concepciones sobre la intervención; incumbencias y alcances del título.

Sujeto: El psicólogo (graduado) y sus Modelos Mentales de intervención en situación/ problema.

Objeto/ objetivos de la intervención eficaz, desempeño competente; identidad profesional; generación de conocimiento en el campo de la disciplina y de la profesión.

Resultado: Actuación profesional eficaz; satisfacción de los sujetos de la intervención; consolidación y enriquecimiento del conocimiento profesional personal y validación de prácticas con fundamento científico, generación de nuevo conocimiento.

Comunidad: El conjunto de actores institucionales. Sujetos sobre los que se orienta la intervención. Otros profesionales, psicólogos y no psicólogos. Población como colectivo.

Reglas: normas que regulan el desempeño del rol

División del trabajo distribución de roles y funciones según la intervención

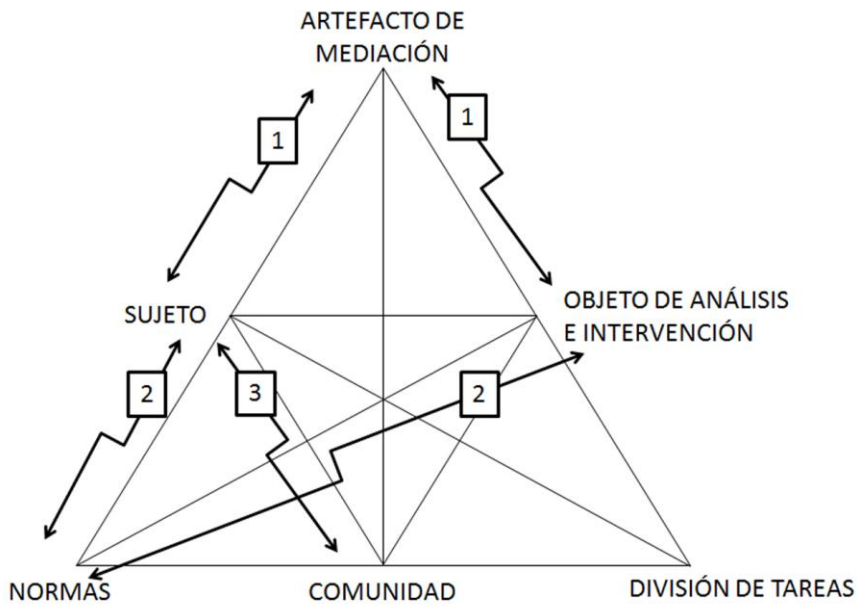
Tensiones en el Sistema 2: La actuación del psicólogo en los distintos campos de intervención profesional

- Entre el Sujeto/ modelos mentales, el objeto/objetivo y los artefactos de mediación (*Figura 4 línea quebrada 1*). Las competencias profesionales, entendidas como conjuntos integrados de conocimiento, cuya dinamización en contexto permite la resolución de problemas del campo, requieren del desarrollo de modelos mentales pertinentes, flexibles e inclusores de la multidimensionalidad del problema, así como capaces de habilitar la comprensión de la especificidad situacional a resolver. Cada campo de intervención, entendido a su vez como sistema de interacción, comporta discursos y prácticas instituidas y sostenidas históricamente acerca de las expectativas de la intervención. Estas pueden estar expresadas, en forma explícita o implícita, a través de sistemas de reglas y formas de organización de la tarea propias. La actuación profesional requiere del dominio de recursos y herramientas culturales apropiados que garanticen la eficacia en la resolución. Los agentes institucionales entrevistados coinciden en la relevancia de contar con *mirada /perspectiva educativa; organizacional o jurídica*. Con frecuencia, modelos mentales lábiles en cuanto a conocimiento contextualizado generan intervenciones estériles o perjudiciales sobre el sujeto de la intervención y/o sobre el sistema en su conjunto. El riesgo que implica la transpolación de modelos construidos en un contexto hacia otros muy diferentes puede entenderse en el mencionado sentido. En el material analizado se manifiesta, por ejemplo, la influencia del denominado *sesgo clínico*,

toda vez que se interviene a través de abordajes individuales, desde una perspectiva asistencial, en desmedro de intervenciones más ajustadas a la demanda y al escenario. Otra línea de conflicto en esta interacción puede encontrarse en el desajuste entre las expectativas de los otros profesionales que comparten el sistema y las reales posibilidades de intervención del psicólogo; los modelos de intervención requeridos pueden ser inadecuados en relación con los alcances e incumbencias del título o pueden no guardar pertinencia con el rol.

- Tensiones entre el sujeto /modelos mentales, las normas y el objeto/objetivo de la intervención (*Figura 4, línea quebrada 2*) Los sistemas relativos a cada campo de intervención están regulados por normas definidas que el sujeto debe conocer. Su conocimiento debe poder dar cuenta de operaciones de interpretación ajustadas a las regulaciones propias del contexto, tanto en su manifestación explícita como en su eficacia implícita. Sus modelos mentales deben responder con las reestructuraciones necesarias, conforme a los requerimientos de los principios de funcionamiento instituidos, o deben poder generar modelos y estrategias de intervención nuevas, acordes con la especificidad de la tarea y del contexto. Es posible visualizar esta tensión en las referencias encontradas en el campo clínico, toda vez que se observa que el psicólogo suele desconocer particularidades del ámbito público de la salud, con el perjuicio que esto implica sobre la eficacia de su rol.
- Tensiones entre el sujeto /modelos mentales y la comunidad. (*Figura 4, línea quebrada 3*) Los modelos de intervención frecuentemente desconocen necesidades poblacionales existentes y emergentes. La escasa experiencia en terreno suele dejar fuera de los límites de la formación importantes insumos para la construcción de saberes complejos contextualizados en demandas del sujeto sobre quien se orienta la intervención.

Figura 4. Representación de las tensiones al interior del Sistema 2



Tomado de Cole y Engestrom, 2001; "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida". En Salomon, G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Amorrortu Edic pp.63

Figura 5. Representación de la yuxtaposición de los sistemas de mediación existentes y el sistema de mediación por formar inclusivo de las interacciones entre el sistema relativo a la formación universitaria y el relativo a la intervención profesional

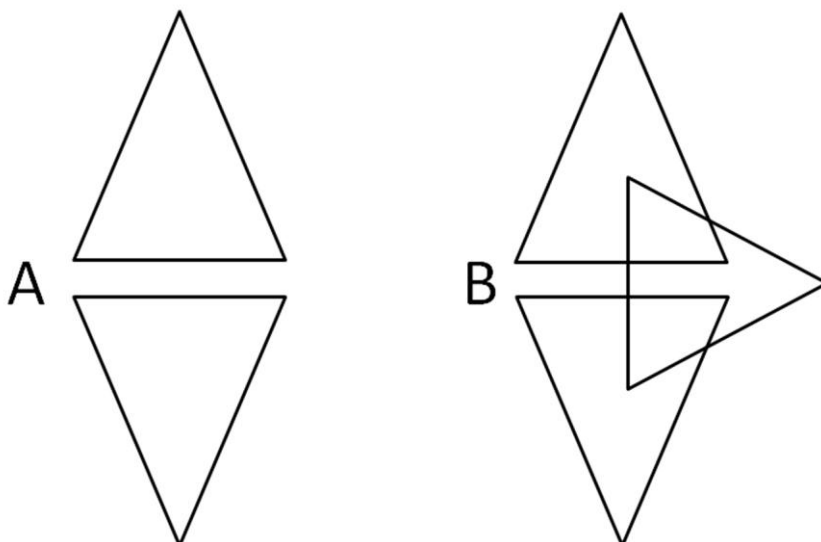
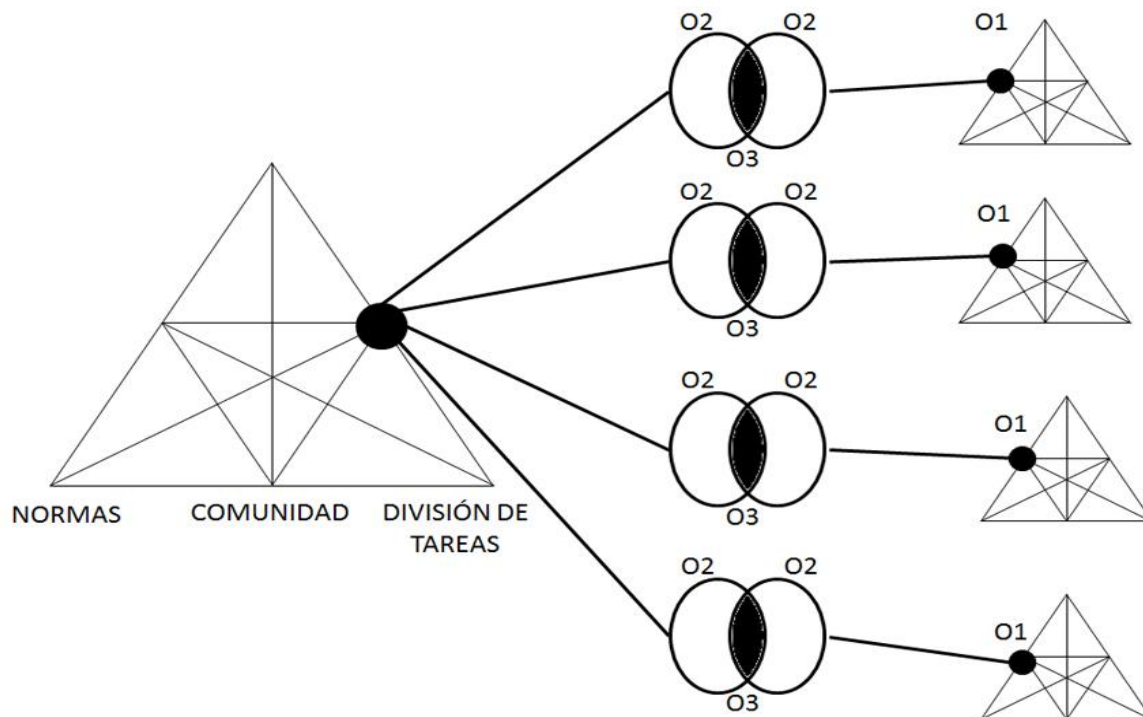


Figura 6. Representación integrada de los dos sistemas de actividad en interacción con cada uno de los cuatro campos de actuación profesional



6-4- Reflexiones finales. Líneas para el debate e indagación futura

El conocimiento que se construye en la universidad es entendido como un saber académico y profesional al interior de un campo disciplinar y en perspectiva de una intervención práctica. Puede ser analizado, a partir de las nociones conceptuales desarrolladas, como un saber complejo, cuyo desarrollo implica procesos formativos específicos que ameritan una revisión a la luz de la especificidad del conocimiento referido, conforme a las coordenadas actuales en las que se sitúa el vínculo universidad- sociedad. Se requiere de procesos de carácter intencional que conlleven la construcción dinámica de conocimiento, a través del desarrollo de nuevas representaciones que contemplen la resolución de nuevos problemas o tareas. Este desarrollo cognitivo demanda la capacidad de representar las propias metas y los propios procesos de aprendizaje, la conciencia, el control y la responsabilidad sobre el aprendizaje y el pensamiento, así como el uso estratégico del conocimiento, a partir de la toma de conciencia sobre las representaciones, los

procesos comprometidos y los resultados alcanzados en relación con las metas preestablecidas. Resulta relevante para futuras investigaciones analizar las particularidades de este saber en relación con los escenarios en los que se promueve su desarrollo, y en relación con las ayudas, acompañamientos, guías, que necesitan los actores profesionales para desarrollar competencias para ayudar a las personas a resolver problemas *que afectan su vida, su salud, la integridad de sus derechos*.

Pensar el desarrollo del conocimiento en el ámbito de la psicología en el país amerita recuperar datos de interés. Argentina es uno de los países del mundo que cuenta con la mayor cantidad de psicólogos. Según los datos publicados por Modesto Alonso en el 2006, la proyección hacia 2010 era de aproximadamente 70.000 profesionales. En el 2006, en el estudio referenciado se identifica una relación de un psicólogo cada 754 habitantes. Esto implica una proporción de 133 psicólogos cada cien mil habitantes, duplicando el valor promedio que alcanza en países americanos (Alonso, 2006). El incremento en la población que estudia Psicología, conjuntamente con la cantidad de graduados que se encuentran ya ejerciendo, amerita procesos de autoevaluación de los sistemas formativos en función de lograr estándares de calidad.

Se ha mencionado en el presente estudio que la formación en psicología en el grado universitario en Argentina evidencia diversas problemáticas y dificultades comunes (véase AUAPSI, 1998a y b; Courel & Talak, 2001; Klappenbach, 2000; 2003; Vilanova, 2000, 2003).

Situaciones derivadas de la globalización y del desarrollo del Mercosur (Di Doménico, 1996), han estimulando estudios sobre incumbencias, capacitación, habilitación, acreditación, calidad, especialización, con el propósito de dinamizar recursos institucionales y legales necesarios para la evolución profesional. Courel & Talak (2001) afirman que las carreras de Psicología en el país se han desarrollado aisladas de los organismos y lugares donde se practica la psicología como profesión, con insuficiente entrenamiento en procedimientos de intervención profesional en los campos de trabajo. Este distanciamiento entre dispositivos de formación y el campo de los problemas socio profesionales perjudican el perfil

desarrollado. Paralelamente es clara la exigencia social respecto de una mayor eficacia de los nuevos titulados en el campo laboral, a través de conocimientos más aplicables a situaciones contextualizadas; se pretende asegurar la ocupación de calidad para los titulados, además de un desempeño profesional óptimo (Ajello, 2002).

Klappenbach (2003) menciona la necesidad de incentivar estudios y debates sobre la formación del psicólogo en Argentina, enfatizando la necesidad de establecer estándares mínimos de formación en las 30 carreras de psicología que se dictaban a la fecha en el país, en un contexto de internacionalización de la educación superior en el que es necesario garantizar la libre circulación de bienes y personas, por ejemplo psicólogos, en el Mercosur y países asociados.

En un contexto global de profundas transformaciones de la institución universitaria, son necesarios estudios que identifiquen aspectos consolidados como fortalezas en la formación que se imparte, al tiempo que se sitúan los puntos críticos que requieren modificación.

El material analizado en el presente estudio da cuenta de logros en el desempeño y debilidades que deben ser analizadas. Espacios de vacancia en relación con saberes contextualizados al interior de escenarios específicos de intervención deben incentivar la búsqueda de espacios formativos que procuren el desarrollo de competencias, que por otra parte se encuentran legitimadas por los alcances de título.

La necesidad manifiesta de generar soluciones, propuestas, herramientas y estrategias de intervención ante problemáticas de su incumbencia no resueltas remite a la necesidad de consolidar competencias investigativas a lo largo de la formación en el campo disciplinar de la Psicología, y atravesar un cierto énfasis profesionalizante, que ha involucrado el descuido de la dimensión relativa a la producción de conocimiento sobre bases científicas.

Paralelamente, para que surjan modificaciones en la calidad de los aprendizajes logrados, se entiende que deberán mediar transformaciones en las prácticas de

enseñanza, así como revisiones críticas de las concepciones sobre las mismas en el docente universitario. El modelo de enseñanza centrado en la transmisión lineal conceptual a un aprendiz pasivo receptivo, que deberá reproducir información a través de su “decir”, no revelaría eficacia en cuanto al desarrollo de un saber profesional integrado, flexible, estratégico.

La universidad es una institución con una larga tradición y ha de realizar un importante esfuerzo para abandonar los presupuestos, y metodologías propios de la enseñanza tradicional para adecuarse a nuevas formas de enseñar y evaluar de acuerdo con las actuales exigencias sociales y formativas. Recrear lazos con la comunidad colaboraría probablemente en muchos de los sentidos mencionados. El aprendizaje es un proceso heterogéneo de producción de sentido, y en función de su multidimensionalidad, que excede lo estrictamente cognitivo, implica y requiere a la vez un cambio en las formas de participación y comprensión en-y-de situaciones sociales.

Erausquin (2006) afirma que hoy resulta indispensable “el análisis de instrumentos y recursos disponibles para el *desarrollo de competencias para la acción profesional del Psicólogo*, en los sistemas de actividad que constituyen las unidades de formación académica. Es necesario un acuerdo en la definición de las competencias que necesitan desarrollar los psicólogos para ejercer exitosa y eficazmente su profesión y en la forma de lograr el desarrollo y construcción de esas competencias, a fin de lograr un sistema compartido de reconocimiento de la calidad en la práctica profesional del psicólogo” (p.3).

7- Referencias bibliográficas

- Ajello, A.M. (2002). *La competencia*. Bologna: Il Mulino.
- Alonso, M.M. (2006) Los Psicólogos en la Argentina. *Psicodebate, Cultura y Sociedad* 6, 7-14.
- Alonso, M. & Nicenboim E. (1997) La psicología en la republica argentina. Aspectos académicos y profesionales. *Revista Papeles del Psicólogo*.
- Alonso, M. & Eagly, A. (1999). *Psicología en las Américas* [Psychology in Americas]. Caracas: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Alonso, M. & Gago, P. (2006) Algunos aspectos cuantitativos de la evolución de la Psicología en Argentina 1975-2005. En el portal de la Federación de Psicólogos de la República Argentina. http://www.fepra.org.ar/docs/la_psic_arg_poster.pdf
- Alonso M.M. & Gago P.T. (2007) *Relevamiento sobre la formación y distribución de Psicólogos en Argentina. Actualización a 2006*. XII Congreso Argentino de Psicología. San Luis).
- Alonso, M. & Gago, P.T. (2009) *Psicólogos/as en Argentina. Actualización cuantitativa 2008*. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Buenos Aires.
- American Psychological Association. (1997). *Report of the task force on training: Challenges of changin work plance/market place*. Washington, DC: Author.
- Aparicio, J. J. (1995). El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 10, 23-38.
- Aparicio, J. J. & Rodriguez Moneo, M. (2000). Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la psicología del aprendizaje. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 26, 13-30.
- Ardila, R. (2004) La Psicología Latinoamericana: El primer medio Siglo. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 38 (2), 317-322.
- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transición' educativa desde una perspectiva situacional, en *Perfiles Educativos. Vol XXIV*, 57- 75. México.
- Baquero, R. (2009). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (4a. ed.). Buenos Aires: AIQUE.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. 3era ed. Madrid: Ediciones Akal.
- Bartram, D y Roe, R. (2005) Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology, *European Psychologist* Vol 10 Nro.2.
- Btesh, E.; Caramés, D.; Cánaves, M.; Codaro, V.; Di Biasi, S.; Erasquin, C. & Lerman, B. (2001) *Comunidades de práctica como contextos para el aprendizaje de la psicología*. VIII Reunión Nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Rosario.
- Barnet, R. (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Benito, E., Medrano, L.; Moretti, L., & Elmasian, M. (2009) *La formación académica de psicólogos en la UBA y UNC: análisis bibliométrico de los planes de estudio*. XII Reunión Nacional y I Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Buenos Aires.
- Bernstein, B. (1997) Ensayos de pedagogía crítica. Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En *Ensayos de Pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular S.A.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bourdieu, P. (1972) *Esquisse d'une Théorie de la pratique*. Geneve, Paris : Librairie Droz.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*, México D.F.: Editorial Grijalbo.
- Buendía, Colás y Hernández (1998) *Métodos de Investigación en Psicopedagogia*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Camilioni (2001) Aportes para un cambio curricular en Argentina. 2001. *Publicación de la Universidad de Buenos Aires Facultad de Medicina Secretaría de asuntos Académicos. Organización Panamericana de la Salud /Organización Mundial de la Salud*. I.S.B.N. 950-710-071-7.
- Canguilhem, Georges (1958). Qu'est-ce que la psychologie. *Revue de Mètaphysique et de Moral*, 63 (1), 12-25.
- Caparrós A. (1984). La Psicología y sus perfiles. La Psicología ciencia multiparadigmática. Introducción a la cultura psicológica. Barcelona: Brcanova, 1984.
- Caparros A. (1991). Crisis de la psicología: ¿singular o plural? Aproximación a algo más que un concepto historiográfico. *Anuario de Psicología* 1991, no 51, 5-20 ; 1991, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona.

- Caparros, A. (2002) Prólogo a *La Psicología y sus perfiles. Introducción a la cultura psicológica*. Barcelona: B arcanova, 1984. *Anuario de Psicología* 2002, vol. 33, no 2, 191-198 O 2002, Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona.
- Caravita, S. y Hallden, O. (1994). Reframing the problema of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 89-111
- Carey, S. (1991). Knowledge acquisition: enrichment or conceptual change? En S. Carey y R. Gelman (eds). *The epigenesis of mind. Essays on Biology and Cognition*. Hillsdale, N.J.:LEA
- Carey, S. (1992). The origin and evolution of everyday concepts. En R.N. Giere (ed.), *Cognitive Models of Science*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Carretero, M., Schnotz, W., Vosniadou, S. (comps) (2006). *Cambio Conceptual y Educación*. Buenos Aires. Aique
- Castañeda Figueras, S. (2004). Competencias del recién egresado de la Licenciatura en Psicología. *Psicología desde el Caribe*, 14, 27-52.
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria* 21, 2, 117-152.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México:Universidad Autónoma Metropolitana Nueva Imagen.
- Clark, B. (1998). Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior. Publicado en *Revista Perfiles Educativos*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Autónoma de México (UNAM), vol. 20, núm. 81.
- Clark, C.M. & Peterson P.L.(1990). Procesos de Pensamiento de los docentes, en Wittrock, M.C.*La investigación de la enseñanza III* Paidós/MEC, Barcelona/Madrid, 443-539.
- Colas Bravo, P. (1999). *El análisis de datos en la metodología Cualitativa*. Mexico: Mc Graw Hill
- Cole, M. (1989). Cultural psychology: A once and future discipline? In J. Berman (ed.), *Nebraska symposium on motivation: Cross cultural perspective*, University of Nebraska Press, Lincoln, 279-335.
- Cole, M. (1999) *Psicología Cultural* Madrid: Morata.
- Cole M. y Engeström Y.(2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Coll, C. (1991). Los fundamentos del curriculum. En: *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (2003). El Curriculum universitario en el S XXI. En: Pozo, J. I. y Monereo, C. (eds.) *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis Ed. pp 271- 284.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi(2001) *Desarrollo psicologico y educación 2.Psicología de la Educación Escolar*, pp.357-386. Madrid: Alianza. 2da Ed.
- Compagnucci, E.; Iglesias, I.; Zarratea, V.(2005). La enseñanza y el aprendizaje de la Psicología: una experiencia en el aula universitaria. *Anuario de XII Jornadas de Investigación. Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. "Avances, nuevos desarrollos e integración regional"*. Facultad de Psicología, UBA. Buenos Aires
- Correa, N. y Rodrigo, M.J. (2001). La representación del comportamiento proambiental a partir de un contexto de activación de creencias único VS múltiple. *Medio Ambiente y comportamiento humano* 2001, 2 (1) 59-78 Editorial Resma.
- Courel R. & Talak A (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. En Toro, J.P. y Villegas J.F. (eds) (2001) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Vol.1, Buenos Aires, Sociedad Interamericana de Psicología, 21-83.
- Daniels, H. (2003). *Vigotski y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- De Alba, A. (1993) coord. El curriculum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular. En *El currículo universitario de cara al nuevo milenio*, Guadalajara, México, CESU-Universidad Nacional Autónoma de México: Plaza y Valdés, 1997 (2da Ed.) 29-45.
- De Alba, Alicia (1997) El currículo universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular. En *El currículo universitario de cara al nuevo milenio*. México: CESU-UNAM Plaza y Valdés. 1997. 273 pp.15-29.
- De Alba A. (2002) *Currículum universitario: académicos y futuro*. Mexico: Plaza y Valdes.

- Declaración de Bolonia (1999) Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 19 de Junio de 1999.
- de La Fuente Arias, J. (2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria. *Papeles del Psicólogo*, 86.
- Diaz Villa, M.(2006). *Hacia una sociología de las competencias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.
- Diaz Villa, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. La Educación Superior frente al reto de la flexibilidad*. Vol.1. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Di Doménico, C. (1996). Psicología y Mercosur: acerca de la armonización curricular. *Acta psiquiátrica y psicológica América Latina*, 42, 230-242.
- Di Doménico, C. & Vilanova, A. (1996). *La Psicología en el Cono Sur: Datos para una historia*. Universidad Nacional de Mar del Plata: Ed.Martín Ed 1999.
- Di Doménico, C & Vilanova, A (1999). *Formación de Psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata: UNMDP.
- Di Doménico, C. (2007). *La formación del psicólogo en argentina. El debate actual y su prospectiva*. XII Congreso Argentino de Psicología, San Luis, 23/25 de Agosto.
- Dienes, Z. y Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 735-808.
- Dienes, Z. y Perner, J. (2002). A theory of implicit nature of implicit learning. En R.M. French y A. Cleeremans (Eds.) *Implicit learning and consciousness*. Hove: The Psychology Press.
- Di Sessa, A.(1983). Phenomenology and the evolution of intuition. En D. Gentner y A.L. Stevens (eds.), *Mental Models*. Hillsdale, N.J: LEA.
- Donald, M. (2001). *A mind so rare. The evolution of human consciousness*. Nueva York: Norton.
- Duit, R. (2006). Enfoques del cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias. En M. Carretero, (comps), W. Schnotz y S. Vosniadou *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires. Aique, 2006.
- Duit, R. (1987). Research on students alternative frameworks in science topic: theoretical frameworks, consequences for science teaching. En J.D. Novak (ED) *Proceedings of the second International Seminar: Misconceptions and educational Strategies in Science and Mathematics*, Vol I. Ithaca, Nueva York. Cornell University.
- Elliot, J.(1990). Teachers as researchers implications for supervision and for teacher education. *Teaching and teachers education*, 6 (19). 1-26.
- Eisner, E.W. (2000). Those who ignore the past....: 12 “easy” lessons for the next millennium, *Journal of Curriculum Studies*, 32, 5, 343-357.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Extraído el 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. I, 243-259.
- Engeström, Y. (1996). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y.(1999). Innovative learning in work teams: analysingcycles of knowledge creation in practice. En Y Engeström, R. Miettinen y R.L. Punamaki (comps.) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström Yrjo (2001). 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 y Lave (comp.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Engeström, Y.(2001). Expansive Learning at Work: toward and activity theoretical reconceptualization. In *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N° 1. San Diego, USA: University of California.
- Engeström, Y. (2006). From Well-Bounded Ethnographies to Intervening in *Mycorrhizae Activities Organization Studies*, 27, 1783 - 1793.
- Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erausquin C., Di Biasi S., Btsh E., Cánaves M. V., Mazzia V., Codaro V. (2001). *Representaciones de estudiantes de psicología sobre el rol del psicólogo. Efectos de las prácticas profesionales en su formación de grado*. Presentado en VIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología de la UBA.
- Erausquin, Cristina (2004). *El Estudio Intercultural Del Practicum Reflexivo En Madrid Y Buenos Aires. Tensiones que atraviesan Sistemas de Acciones y Representaciones*. Tesis de Maestría publicada por FLACSO y UAM.

- Erausquin C., Basualdo M. E., Lerman G., Btsh E., Bollasina V. (2003). La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones. *Anuario X de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. 81-90.
- Erausquin C., Basualdo M., Lerman G., Btsh E. y Bollasina V. (2004). Psicólogos en formación y construcción de modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en “comunidades de práctica” como contexto de aprendizaje, desarrollo y transformación. *Anuario XI de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. Octubre 2004. ISSN 0329-5885,149-159.
- Erasquin, C. y Basualdo, M.E. (2004). *Universidad y proceso de profesionalización. Encuentros y desencuentros. Formación académica y desarrollo de competencias para la acción profesional*. IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano La Universidad como objeto de Investigación, Tucumán, Argentina, 7, 8 y 9 de Octubre de 2004.
- Erausquin C. & Basualdo M.E. (2005). La profesionalización del psicólogo: apropiación participativa y construcción de “modelos mentales” para el análisis e intervención en problemas situados. *Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines* 2005, Volumen 2 N° 1 de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1668-7175, 79 a 88.
- Erausquin C, Basualdo M , Lerman G. Btsh E., Bollasina V. (2005). Categorías de análisis de los “modelos mentales” que construyen los “psicólogos en formación” en “comunidades de aprendizaje y práctica profesional”. *Anuario XII de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. ISSN 0329-5885, 59-68.
- Erausquin C., Basualdo, M. y González, D. (2006). Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de “psicólogos en formación” sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad” *Anuario XIII de Investigaciones*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. ISSN. 0329 5885, 105-123.
- Erausquin C.& Basualdo M.E. (2006). Herramientas y competencias en la profesionalización de psicólogos: aprendizaje, desarrollo y participación guiada en “comunidades de práctica”, *Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Agosto de 2006, Tomo I, ISSN 1667-6750.
- Erausquin C., Basualdo, M. Lerman, G., et al. (2006). Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: diversidad y cambios de los modelos mentales de los “psicólogos en formación” en la construcción de competencias profesionales. *Anuario XIV de Investigaciones Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*. ISSN.0329 5885. 83-101.
- Erausquin C., Basualdo M., García Labandal L. & González D. (2007). Modelos Mentales en el Aprendizaje y Desarrollo de Competencias de Psicólogos para la Enseñanza: reconstruyendo sentidos y experiencias de alumnos y docentes en las Prácticas del Profesorado Universitario de Psicología”. *XXXI Congreso Interamericano de Psicología (SIP)* Julio de 2007.
- Erausquin C., Basualdo M.,alt. (2007).Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: diversidad y cambios de los modelos mentales de los “psicólogos en formación” en la construcción de competencias profesionales.” *Anuario de Investigaciones de Psicología 2006*. Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin, C. y Basualdo, M. Zonas de construcción de sentidos de experiencias y desarrollo de competencias en la formación de psicólogos: la perspectiva de Tutores de la Práctica Profesional. *Revista del Instituto de Investigaciones de Psicología Año 2007 Volumen 3*. ISSN 0329-5893, 61-84.
- Erauquin, C. Basualdo, M.E. García Labnadal, L. (2008). *Redescribiendo el proceso de enseñar a partir de la apropiación participativa del rol docente en “Comunidades de práctica” de enseñanza de la Psicología. concepciones y experiencias de “profesores de psicología en formación*. XV Jornada de Investigación. Facultad de Psicología UBA.
- Erauquin, C., Basualdo, M.E. ,García Labnadal, L. (2009). Modelos mentales y sistemas representacionales en la formación de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza” *Anuario XVI de Investigaciones de Psicología*. de la Facultad de Psicología ISSN.0329 5885, 157-172.
- Erausquin, C, García Labandal, L. (2009) *Recontextualizando las figuras del enseñar y del aprender en comunidades de práctica del Profesorado de Psicología*. Presentado en IV Congreso Marplatense de Psicología, 4 diciembre 2009. ISBN 978-987-544-335-5.
- Erausquin, C. , Basualdo M.E., Bur R., Fainblum A., Lucas E, Panizzo A. (2010) Psicólogos en formación, modelos mentales y sistemas de actividad inter-institucionales: cambio cognitivo y aprendizaje por expansión”. Presentado para su publicación en *Anuario XVII de Investigaciones de Psicología*. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología.. En prensa. Para publicar ISSN.0329 5885.

- Escudero, J.M (1983). La investigación sobre medios de enseñanza, En *Enseñanza I*, ICE Universidad de Salamanca, 81-119.
- Fernandez Gonzalez, A.M.; Castellano Simona, B. y Livina Lavigne (2003). De las capacidades a las competencias: una reflexión teórica desde la Psicología. *Revista Varona N° 36-37* Enero-Diciembre 2003 ISSN 0864-196 X Centro de Estudios Educativos Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Fernandez Perez J. (2001). Elementos que consolidan al concepto Profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol.3, No. 1, 2001 .Facultad de Filosofía Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Frank, R. & Johnstone, B. (1996). Changes in the health work force: Implications for psychologists. En R. Glueckauf, R. Frank, G. Bond, J. McGrew & J. O'Keefe (Eds.), *Psychological practice in a changing healthcare system* (pp. 39-51). NY: Springer.
- Feldman D. (2004) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Gallegos, M. (2005) Cincuenta años de historia de la psicología como institución universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología* v. 37 n.3 Bogotá 2005 ISSN 0120-0534.
- Gardner H. (1997). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Buenos Aires: Paidós (1era Ed.).
- Gardner, H. & Boix-Mansilla V. (1994) Enseñar para la comprensión en las disciplinas - y más allá de ellas. Proyecto Cero, Universidad de Harvard. *Teachers College Record* Volume 96, Number 2, Winter 1994.
- Gaskins I, Elliot T, (1991). *Como enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Argentina: Paidós.
- Giddens A. (1991) *Modernity and self-identity: self and society in the late modern ge*. Cambridge: Polity Press.
- Gimeno Santos, M. & Gallego Matas, S (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de psicología. Universitat Ramon Llull *Revista de Psicodidáctica Año 2007. Volumen 12. N° 17-28*.
- Goldberg, E. (2001) *The executive brain*. Oxford: Univ. Press. Trad. cast. de J. García Sanz. El cerebro ejecutivo. Barcelona: Crítica. 2002.
- Gonczy, A. (2001). Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias en Argüelles, En A. Gonczy, *Educación y capacitación basadas en normas de competencias*, México: Limusa, 38-40.
- Hargraves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappa*, 84, 9, 693-700.
- Hartley, J., & Branthwaite, A. (Eds.). (2000). *The applied psychologist* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Hasenfeld, Y. (1992). *Human services as complex organizations*. Newbury Park: Sage Publications.
- Humphrey, N. (1986). *The inner eye*. Oxford. Faber and Faber. Trad. Cast. de M.v.Laa: La mirada interior. Madrid: Alianza, 1995.
- Johnson-Laird, P.N. (1983). *Mental Models*. Cambridge Ma.: Cambridge University Press.
- Julia, M.T. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología VOL XV, nro.002* Universidad de Chile, Santiago de Chile, 115-130.
- Jurjo Torres Santomé (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: El Curriculum integrado*. Madrid: Morata (2006).
- Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Klappenbach, H. (1995). Antecedentes de la carrera de psicología en universidades argentinas. En *Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* Vol. 41, 237-243.
- Klappenbach, H. (2000). El título profesional del psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 419-446. Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza en Argentina. *Psicología em Estudo*, 8 (2), 3-18.
- Klappenbach, H. (2000). El psicoanálisis en los debates sobre el rol del psicólogo. Argentina, 1960-1975. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 2, 191-227.
- Klappenbach H. (2003) La globalización y la enseñanza de la Psicología en Argentina. *Psicología em Estudo, Maringá*, v.8, n.2, p.3-18, 2003. July/Dec. 2003 Scielo ISSN 1413-7372.
- Klappenbach, H. (2003). Rubén Ardila y la epistemología de la psicología. En L. Florez Alarcón (Ed.), *El legado de Rubén Ardila. Psicología: de la biología a la cultura* (45-81). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona. Editorial Paidós.

- Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui L., & Vargas Alfaro A. (2003). La formación del Psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo”, en J. Villegas, P. Marasi y J.P. Toro (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del Psicólogo en las Américas*. Vol III. Santiago De Chile: Universidad Central de Chile.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- Lave J. & Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (1996) *De la compétence a la navigation professionnelle*. París :Les Editions d’Organisations.
- Le Boterf (2001): *Ingeniería de las competencias*, Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Levi-Leboyer (1997). *La gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000. Leontiev, A. N. “*Actividad, conciencia, personalidad*”. La Habana: Pueblo y Educación.
- Linder, C. J. (1993). A Challenge to conceptual change. *Science Education*, 77, 293-300.
- Litwin E. (2006). *Currículo universitario. Debates y perspectivas*. Conferencia en la Facultad de Farmacia y Bioquímica Universidad de Buenos Aires. 6 de diciembre de 2006.
- Litwin, E. (2009). Conferencia *inaugural* Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI En www.litwin.com.ar. Universidad de Buenos Aires 7, 8 y 9 de septiembre de 2009.
- Lozares, C. (2000). La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido. Revista de sociología Universitat Autònoma de Barcelona SUMARI Núm. 62^ 2000.
- Lunt, I., Bartram, D., Döpping, J. Georgas, J., Jern, S., Job, R., Lecuyer, R., Newstead, S., Nieminen, P., Odland, S., Peiró, J.M., Poortinga, Y., Roe, R., Wilpert, B., & Herman, E. (2001a). *EuroPsyT - a framework for education and training for psychologists in Europe*. Available from EFPPA, Brussels.
- Lunt, I., Baneke, R., Berdullas, M., Hansson, B., & Nevalainen, V. (2001). *Laws and regulations for psychologists in European countries*. Brussels: EFPPA.
- Lunt, I. (2000). European project funded by the European Union under the Leonardo da Vinci program. *European Psychologist*, 5 (2), 162-164.
- Mansfeld, R.S. (1996). Building competency models: Approaches for HR professionals. *Human Resource Management*, 35 (1), 7-18.
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.
- Martí, E. (2000). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En J.I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Marid: Aula XXI Santillana.
- Martín-Barbero, J. (2003). Figuras del desencanto. En: *Revista Número. Vol 36* Colombia.
- Mateos, M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique.
- Merriam, Sh. B. (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey - Bass, 1988.
- Mithen, S. (1996). *The prehistory of mind*. Londres: Thames and Houdson. Trad. Cast. de M.J. Aubet . Arqueología de la mente. Barcelona: Crítica, 1998.
- Moll, L. (1990). *Vygotski y la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mollis, M. (2001): *La Universidad Argentina en tránsito. Un ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mollis, M. (2003). *Las universidades en América Latina ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*, Buenos Aires: Clacso.
- Monteiro de Aguiar Pereira, E. (2005). *Universidad y currículo: nuevas perspectivas*. Perfiles educativos [online]. 2005, vol.27, n.109-110 ISSN 0185-2698.
- Moya, L. (2009). Opiniones de estudiantes de ciclo básico y de ciclo profesional sobre la formación de grado en Psicología, y concordancias con parámetros formativos a nivel nacional. *Informe final de beca de investigación categoría estudiante avanzado*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Neiman y Quaranta (2006). *Los estudios de caso en la investigación sociológico. Estrategias de Investigación cualitativa*. Barcelona: GEDISA. 2006.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Nieves Achón, Z., Otero Ramos, I & Molerio Perez, O. (2007). La formación profesional en la universidad de hoy: de la educación a la autoeducación. *Revista Pedagogía Universitaria XII, N2, 2007*.
- OCDE (1998). *Making the curriculum work*. CERI-OCDE.
- Pacenza, M.I. (2001) .*Tipología de la inserción laboral de los Psicólogos: Campo, estrategias y prácticas laborales*. 5ª Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Consultado En marzo de 2008 en <http://www.aset.org.ar/congreso/5/aset>.

- Pacenza, M. I. (2003). Tipología de la inserción laboral de los psicólogos: campo, estrategias y prácticas laborales. En revista *Estudios del Trabajo* Nro.25, primer semestre. Buenos Aires.
- Peiró, J.M. (2003). La enseñanza de la Psicología Europea. Un Proyecto de Titulación Europea. *Papeles del Psicólogo* 86, 25-33.
- Perkins, D. (2003). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. & Salomon, G.(1989). Are cognitive Skills context- bound?. *Educational Researcher*, 18 (1), 16-25.
- Perrenoud, P. (1994).Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants una opposition discutable. *Seminaire des formateurs de l'UFM, Grenoble*, 25-31.
- Perrenoud P. (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Sáez Editor.
- Perrenoud Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Piacente, T., Compagnucci, E., Schwartz, L. & Talou, C. (2000). *Aportes para un nuevo curriculum en psicología en la Universidad Nacional de La Plata*. La Plata: Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W. & Boyle R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivation beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Pintrich, P. (1994).Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology. *Educational Psychology* 29 137-148.
- Pintrich, P. R. (1999). Motivational beliefs as resources for and constraints on Conceptual Change. En W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (Eds.), *New Perspectives on Conceptual Change*. Oxford: Elsevier.
- Pion, G. & Lipsey, M. (1984). Psychology and society: The challenge of change. *American Psychologist*, 39, 739-754.
- Pozo, I. (1989). *Teorías Cognitivas del aprendizaje*. Octava Ed.(2003) Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, I. (1996) *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J.I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J.I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J.I. (2008) . *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I.& Carretero, M. (1987). Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia? *Infancia y Aprendizaje*, 38, 35-52.
- Pozo, J.I. & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.) *El aprendizaje estratégico* (87-108). Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Pozo, J.I. & Monereo, C. (2000). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M. Mateos y M.P. Perez Echeverría *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Pozo, J.I. & Perez Echeverría M. (Coords.) (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* Madrid: Ediciones Morata.
- Pérez Echeverría, M. , Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz , M. (Eds.) (2006) *Las concepciones de profesores y alumnos sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Pérez Echeverría, M. del P., Pozo, J.I. & Rodríguez, B. (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En: C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa* (33-44). Madrid: Síntesis.
- Peterson, R.L., Mc Holland, J.D., Bent, R.J., Davis-Russell, E., Edwall, G.E., Polite, K., Singer, D.L., & Stricker, G. (Eds) (1992). *The core curriculum in professional psychology*. Washington: American Psychological Association.
- Proyecto Tunning (2003). *Tunning Educational Structure in Europe*. Informe final. Bilbao (España): Universidad de Deusto.
- Pryzwansky, W.B., & Wendt, R.V. (1999). *Professional and ethical issues in psychology. Foundations of practice*. New York: Norton.
- Ramos, J. (2003). Retos actuales de la formación en Psicología: análisis de las temáticas abordadas en los congresos nacionales sobre enseñanzas en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 86.
- Resnick, L. y Klopfer L. (1996). Hacia un curriculum para desarrollar el pensamiento: una visión general. En: *Curriculum y cognición*. Buenos Aires: Aique 15-42 (3era Ed 2001).
- Riviere, A. (1997). Teoria Della mente e metarappresentazione en Braga Illa (Ed) *Livelli di rappresentazioni*. Urbino Quattro Venti.

- Riviere, A. & Nuñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- Robiner, W. (1991). How many psychologist are needed? A call for a national psychology human resources agenda. *Professional Psychology: Research and Practice*, 222, 427-440.
- Rodrigo, M.J. (1985). Las teorías Implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, 1985, 31-32, 145-156.
- Rodrigo M. J. (1994). Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo M.J.; Rodríguez A y Marrero J., (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Primera edición. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J. & Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.
- Rodrigo M. J. & Correa N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Rodrigo, M.J. & Correa, N. (2000) Teorías Implícitas, Modelos Mentales y cambio educativo En Pozo J.I. y Monereo, C (2000) *El aprendizaje Estratégico*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- Rodrigo, M.J. & Correa, N. (2001) Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Eds.) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol II. 2 da. Ed. Psicología de la Educación Escolar. Madrid: Alianza.
- Rodrigo M.J. y Pozo J.I. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje* 24, (1), 407-423.
- Rogoff, Bárbara (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff B., Goodman C. y Bartlett L. (2001) *Learning together*. Oxford: Oxford University Press. 2001.
- Rodríguez Moneo, M. (Com.) (1995). *El papel de la psicología del aprendizaje en la Formación Inicial del Profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM.
- Rodríguez Moneo, M. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- Rodríguez Moneo, M. (Ed.) (2000) Cambio conceptual y educación. *Revista de Investigación e Innovación Educativa. Monográfico.26*.
- Roe, R (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*. N 86.
- Roe, R.A. (2002). Competences- A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 15, 203-224.
- Roe, R.A. (2001). *Competencies and competence management. Critique and proposal for a comprehensive theory-based approach*. Paper presented at the 10th European Congress for Work & Organizational Psychology, Prague, May 16-19, 2001.
- Romero, S. & Sobrado, L. (2002). Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del universitario. En V. Álvarez y A. Lázaro (2002), *Calidad de las universidades y orientación universitaria* (pp.305-324). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Rosa Rivero, A. (2004). Psicología, historia, y las encrucijadas de Psique. En Castorina et al. *Psicología, Cultura y Educación: Perspectivas desde la obra de Vigotski* 1era Ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y material didáctico: 2004.
- Salomon, G. (1993). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Salomon, G. & Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Scurati, C. (1982). Dal Programma alla programaciones: l'hipótesis del curricolo. En Fraboni F. (edit.): *L'Innovazione nella scuola Elementare*. La Nuova Italia, Florencia 1982, pags.85-123.
- Schnotz, W; Vosniadou, S. y Carretero, M. (Eds) (1999). *New perspectives on conceptual change*. Londres: Elsevier.
- Schnotz, W, y Preub, A. (2006). Construcción de modelos mentales dependientes de las tareas como base para el cambio conceptual. En M. Carretero, W. Schnotz, y S. Vosniadou (Comp.) *Cambio conceptual y educación* W. S. Buenos Aires: Aique.
- Schon D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass. Trad cast. de L. Montero y J. M. Vez: *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós-MEC, 1992.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schon D. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós. 1998.
- Slapak, S.; Zubieta, E. & D'onofrio, M. G. (1999) Innovación curricular en el ámbito universitario: Dimensiones problemáticas y gestión de conflictos. *Investigaciones en Psicología*, 4 (1), 115-143.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1995.

- Stake, R.E. (1981) *Case study Methodology: An Epistemological Advocacy*. A W.W. Welsh (ed.) Case study Methodology in Educational Evaluation. Proceedings of the 1981 Minnesot Evaluation Conference. Menneapolis: Minnesota Research and Evaluation Center, 1981.
- Stake, R. (2000). *Case Studies* en Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Strike, K. A. & Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. En R. A. Duschl y R. J. Hamilton (ed.) *Philosophy of Science, Cognitive Psychology, and Educational Theory and Practice*. New York: State University of New York Press.
- Peiro, J.M. (2003). La enseñanza de la Psicología en Europa. Un proyecto de titulación europea. *Papeles del Psicólogo Septiembre –Diciembre VOL 24 Nro 086. Consejo General de Consejos Oficiales de Psicólogos. Madrid: España 25-33.*
- Perkins, D. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24(2), 113-142.
- Solomon, J. (1983) Thinking in two worlds of knowledge. En H. Helm y J.D. Novak (eds) *Proceedings of the second International Seminar: Misconceptions and educational Strategies in Science and Mathematics*, Vol I. Ithaca, Nueva York. Cornell University.
- Strike, K y Posner, G. (1992) A revisionist theory of conceptual change. En R. A. Duschl y R.J. Hamilton (eds), *Philosophy of Science, Cognitive Psychology, and Educational Theory and Practice*. Nueva York: State University of New York Press.
- Swartz, R. (1990). Critical thinking, and the problem of transfer. En Voss, F., Perkins, D.N. y Segal, J.W. *Informal reasonig and education*. Hillsdale, N.J: L. Earlbbaum Associates.
- Talak, A.M. & Courel, R. (2001) La formación académica y profesional del Psicólogo en Argentina Publicado en Toro, J.P. y Villegas, J.F. (editores) (2001) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* .Vol.1, Buenos Aires, Sociedad Interamericana de Psicología, 21-83.
- Talak, A.M. , Vezzetti & Pavesa (2008) *Problemas y perspectivas de una historia de la Psicología*. Módulo I. UBA.
- Tejada Fernandez, J. (2007) Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.º 43/6 – 15 de agosto de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tejada Fernandez, J.(2005). *La Formación Profesional Superior y EEES*, IV Congreso de Formación para el Trabajo, Nuevos escenarios de trabajo nuevos retos en la formación, Madrid: Tornapunta Ediciones, 23-51.
- Tuning América Latina (2007) Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Universidad de Deusto.
- UNESCO. (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. UNESCO. París, 1998. URL:<<http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/47-6.pdf>>
- Vasconcelos. V.M.R. & Valsiner J.(1995). *Perspectiva Co-construtivista na Psicología e na Educacao*. Porto Alegre: Artes Médicos.
- Vasilachis de Gialdino I. (coord.) (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vezzetti H. (1998). Conferencia dictada en la 6ª Reunión Nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, 21 al 23 de agosto de 1997. Publicado en *Revista de Psicología General y Aplicada*, Valencia, vol. 51, nº1, enero 1998.
- Vezzetti, H (2007). Historias de la psicología: problemas, funciones y objetivos. *Revista de Historia de la Psicología, Sociedad Española de Historia de la Psicología, Valencia, Vol. 28, N° 1, 2007, 147-166.*
- Vigotsky, L. (1982). *Obras escogidas*. Madrid: Visor
- Vygotsky, L (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo. Trad. De la versión inglesa, *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA:Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Visor.
- Vilanova, A. (1993). La formación de psicólogos en Iberoamérica. *Revista Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*. Vol. 39 N° 3. Bs. As Fundación Acta, setiembre de 1993.
- Vilanova, A. (2001). La formación académica del psicólogo en el mundo y en Argentina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, Vol. 47, N°1. 73-78.
- Vilanova, Alberto (2003). Unidad y heterogeneidad en psicología. En A. Vilanova, *Discusión por la psicología* (pp. 146-151). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.
- Walker, R (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. Dockrell y D. Hamilton (Eds.) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea, 1983.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2002). *Communities of Practice. Learning as a social system. Systems Thinker*. Cambridge University Press.
- Wenger E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós.
- Wertsch J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.
- Wertsch J. (1999) *La mente en acción. 1ª Ed.* Buenos Aires. Aique.
- Whitehead, A. (1929) *The aim of education*, Nueva York: Free Press.
- Yaniz, C. (2008) Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. Universidad de Deusto. Concepción Yáñez (2008) *Red U. Revista de Docencia Universitaria. Num. Monográfico 1º*.
- Zabalza, M.A. (1997). *Diseño y desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (1998). Los planes de estudio en la universidad: algunas reflexiones para el cambio Universidad de Sevilla: Facultad de Ciencias de la Educación *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, ISSN 1575-7072, Vol. 1, 1998 27-68.
- Zabalza, A. (2001): *La didáctica universitaria como marco de referencia para la formación docente y la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria* Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Políticas, Modelos y Experiencias de Formación y Acreditación del Profesorado Universitario. Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2004) *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas* Madrid: Narcea 2da Edición.
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Anexo I: Guión de entrevista a Informantes clave

GUIÓN DE ENTREVISTA A INFORMANTES CLAVE

- a. ¿Cuál es su formación académica y profesional?
 - b. ¿En qué cargo se desempeña actualmente?
 - c. ¿Cuántos años hace que se desempeña en esta función?
-
1. ¿Trabaja Ud. conjuntamente con un psicólogo en la resolución de situaciones propias de su campo laboral?
 2. ¿En qué tipo de situaciones entiende Ud. que es necesaria la intervención de un psicólogo?
 3. ¿Cuáles son las habilidades que Ud. considera como “altamente requeridas” para el desempeño eficaz del psicólogo en las situaciones problemáticas propias de su institución?
 4. ¿Cuáles son las mayores dificultades que presentan esas situaciones?
 5. ¿Cómo caracterizaría la intervención/actuación profesional habitual del psicólogo con quien Ud. trabaja en su institución?
 6. ¿Cuál es su grado de satisfacción respecto de los resultados de las intervenciones que realizan los Psicólogos que trabajan con Ud. cotidianamente? Por qué?
 7. ¿Qué aspectos podría mencionar a modo de “mayores aportes” o “fortalezas” de la intervención del Psicólogo que Ud. conoce?
 8. ¿Qué tipo de dificultades advierte Ud. en las actuaciones profesionales frecuentes del psicólogo en su institución?
 9. ¿Qué actuaciones considera como “no logradas” y cuáles serían las competencias necesarias para la eficacia del psicólogo en la resolución de las situaciones propias de su ámbito laboral?
 10. ¿Cuántos años hace que Ud. trabaja con Psicólogos?

11. ¿Encuentra alguna diferencia en el desempeño profesional de los Psicólogos graduados recientemente y en el de los graduados tiempo atrás? Especifique cuales. ¿A qué causas /condiciones lo atribuye?
12. ¿Qué situaciones propias de la labor cotidiana, considera que según su opinión el psicólogo no está “preparado” para resolver?
13. ¿Podría mencionar algunas situaciones no habituales, y que han comenzado a aparecer, en las que tendría que ejercer su intervención el Psicólogo?
14. ¿Qué otros profesionales suelen intervenir en esas instancias? ¿Prefiere trabajar con otros profesionales para la resolución de problemas de su área? ¿Por qué?
15. ¿Qué diferencias advierte entre la intervención del psicólogo y la de este otro profesional que Ud. menciona?

Sistema de categorías

UNIDAD DE ANÁLISIS: Dimensión 1: La actuación del Psicólogo en los distintos campos profesionales

Categorías Temáticas <i>(clasificaciones por criterios semánticos)</i>	Unidades de registro: <i>(Enunciados, proposiciones portadoras de significación)</i> Núcleos de sentido	Inferencias
Relevancia de su aporte profesional	<p>SÍ. Es muy necesario en el secundario. No en el nivel primario, ni en el inicial (S_E1).</p> <p>SÍ. Pero funciona mejor en el nivel secundario (S_E2).</p> <p>Sí (S_E3).</p> <p>SÍ, es importante para crear estrategias para revertir la apatía, la falta de motivación. A los chicos les gusta la Psicología, y en general tienen buen feeling con los alumnos. Buen manejo de Grupo. Los chicos quieren encontrarse; tienen problemas de identidad; tienen preguntas (S_E4).</p> <p>Si, para hacer Observación institucional, Diagnóstico de alumnos, Orientaciones a padres y Contener docentes y directivos. La escuela suele ser, en la sociedad en general, un lugar muy demandado y a la vez muy vulnerable: todos acuden a la escuela a descargarse. La presencia de un contralor psicológico ayudaría a reordenar tantas pulsiones (S_E6).</p> <p>SÍ. Hace 4 ò 5 años está más extendido, está incluido en el plano organizacional (S_O1).</p> <p>Sí son necesarios los Psicólogos en el campo de la psicología</p>	<p>Todos los sujetos indagados coinciden en la necesidad de contar con la intervención del psicólogo en su quehacer habitual en los cuatro campos en los que se relevó información.</p> <p>En el <i>campo Educativo</i> se lo vincula con intervenciones propias a un "agente de salud", capacitado especialmente para el abordaje de problemáticas propias del sujeto adolescente y los actores del sistema. Resulta de interés la mención de varios entrevistados respecto de la "preferencia" por el desempeño en la escuela secundaria, introduciendo la percepción de que en problemas de infancia en contextos escolares no estaría tan reconocida la relevancia de su aporte o probablemente puesta en duda.</p> <p>El <i>campo Organizacional</i> aparece como un área emergente, en crecimiento.</p> <p>En el <i>área de la Salud</i> aparece legitimada</p>

	<p>laboral, particularmente en Selección y Evaluación de personal (S_O2)</p> <p>Sí, he observado la actuación de psicólogos en mi campo laboral actual como decano de la Facultad de medicina ante problemas educativos y en mi actuación como médico cirujano (S_S1).</p> <p>Muy importante; contemplo situaciones especiales en que considero desde necesaria hasta de apoyo. Entiendo como que es de muchísima importancia la psicoterapia en las situaciones críticas que generan muchas afecciones; he comprobado el efecto favorable de la participación de los psicólogos con adecuada formación en la especialidad de psicología clínica, que participan en un servicio de salud mental integrado a médicos asistenciales, para un trabajo conjunto y sinérgico (S_S2).</p> <p>Sí, muy importante en el equipo de salud, sobre todo en el ámbito hospitalario (S_S3)</p> <p>Si; cuando se tiene que dilucidar –el motivo de determinadas conductas o resulta necesario realizar una evaluación psicodiagnóstica (S_J1)</p> <p>El centro de atención de víctimas de violencia sexual, trabaja con un equipo de profesionales integrado por psicólogos, sociólogos y asistentes sociales. Es necesaria la intervención de un psicólogo ya que se encargan de la asistencia y el tratamiento psicológico de víctimas de violencia sexual, ya sean niños, adolescentes o adultos (S_J2).</p> <p>Sí .En los fueros de menores y de familia se requiere a diario la intervención del psicólogo, con diversos fines (S J_4)</p> <p>Si, es necesaria. Trabajo con Psicólogo en algunos casos específicos donde se requiere intervenciones puntuales: negociaciones, conciliaciones y mediaciones (MARD) También como peritos forenses en el ámbito judicial (por ejemplo en casos</p>	<p>la intervención conformando parte del equipo. Aparece la idea de profesional “de apoyo”. Las intervenciones orientadas hacia la evaluación diagnóstica y el abordaje terapéutico son las que describen el quehacer convocante.</p> <p>Su desempeño en el <i>campo Jurídico</i> también aparece claramente identificado por los informantes a través de un rol asociado a demandas y tareas puntuales, en ausencia de restricciones o recaudos acerca de la necesidad de su aporte profesional.</p> <p>En todos los casos se menciona la perspectiva que refiere su participación al interior de equipos de trabajo interdisciplinarios.</p>
--	---	--

	de daños y perjuicios); los observo actuando en casos de medios alternativos de resolución de disputas o a través de informes periciales (S J 5).	
Caracterización de la demanda de la tarea	<p>En el Nivel secundario por los problemas del desarrollo puberal y la crisis del adolescente. Ayudar a los alumnos a enfrentar conflictos y a desarrollar herramientas. Intervenir en problemas institucionales entre los distintos actores y su comunicación (S_E1).</p> <p>En 5to año Orientación Vocacional. Para ayudar a espertar inquietudes. Tiene que intervenir en los conflictos entre alumnos. Debería realizar intervenciones con los docentes orientando su tarea. Intervenciones con los padres (S_E2).</p> <p>Tiene que poder afrontar conflictos y relaciones en lo grupal e institucional. Comunicaciones. Aspectos individuales relacionados con el stress y la tolerancia a la frustración. Autoestima. Adicciones (S_O1).</p> <p>Tiene que poder realizar Procesos de búsqueda de personal. Entrevistas de evaluación de personal. Realización de psicotécnicos y confección de informes (S_O2).</p> <p>En mi condición de gestor de docencia universitaria he requerido la intervención de un psicólogo ante condiciones que alteran la respuesta esperada en los alumnos; generalmente por solicitud de docentes o autoridades subordinadas a mi persona y excepcionalmente por pedido de alumnos; en mi condición de cirujano como psicoprofilaxis prequirúrgica y como atención psicológica de pacientes con discapacidades o afecciones con pronóstico letal a corto o mediano plazo. Tiene que poder dar continuidad terapéutica, realizar el Seguimiento del caso, la contención del paciente y la capacidad de resolución del origen del síntoma (S_S1)</p> <p>En el área de oncología la atención a pacientes neoplásicos a los cuales se les propone tratamiento operatorio; instancias de</p>	<p>En el <i>campo Educativo</i> las demandas convocantes comprometen la dimensión clínica de la intervención (aspectos identitarios, superación de conflictos individuales y vinculares) y problemas institucionales (sistemas de comunicación). Se describe la escuela como espacio atravesado por múltiples conflictos visualizándose al psicólogo como un profesional convocado a contribuir a su resolución. La perspectiva preventiva o de promoción de la salud encuentra expresión solamente a través del espacio de Orientación vocacional, el cual aparece legitimado como área de desempeño del psicólogo en la escuela.</p> <p>En el <i>área Organizacional</i> también aparece convocado el Psicólogo como agente en la resolución de conflictos que comprometen la dimensión individual (stress, autoestima, sufrimiento subjetivo en relación con el escenario laboral, adicciones) y organizacional (en lo referido a disfunciones comunicacionales, en los sistemas de adjudicación y asunción de roles y funciones, autoridad, liderazgo). La evaluación para la selección de personal y la elaboración de informes aparecen como las tareas demandadas. La perspectiva ligada a la promoción de salud en el entorno laboral no es mencionada.</p>

	<p>procedimientos invasivos, muchas veces mutilante, pero siempre con amenaza de complicaciones, accidentes operatorios y la muerte posible; cuadros depresivos que alejan a los pacientes del tratamiento y una potencial curación;(S_S2).</p> <p>En derivaciones de paciente que necesitan apoyo psicoterapéutico; en Evaluaciones neuropsicológicas en pacientes con queja cognitiva; en el apoyo a familiares de determinadas patologías. Que trabaje en los cuatro pilares en los que se funda la carrera profesional: Docencia, Investigación, Clínica o asistencia, Gestión y capacitación (S_S3).</p> <p>Es necesaria la intervención de un psicólogo cuando: se presenta en el lugar, una persona solicitando ayuda y asistencia psicológica porque ha sufrido una situación de abuso sexual, cuando solicitan la presencia de un psicólogo desde una comisaría, juzgado, fiscalía, porque la víctima está realizando la denuncia en ese momento, o el reconocimiento del agresor en individualización criminal (S_J2)</p> <p>Trabajo con otros profesionales, pero en lo que respecta a los tratamientos son individuales; la dirección de la cura es individual. No obstante los casos son supervisados. Y según la coyuntura particular del caso (donde involucre a otros integrantes de la familia de nuestro paciente), el caso se lleva a discusión en el Equipo (S_J3).</p> <p>Considero que nuestra intervención es necesaria cuando existe un padecimiento subjetivo y a quien lo sufre, ya no le alcanzan los recursos con los que contaba para hacerle frente a tal situación. Sabemos que el hospital está regido hegemónicamente por el discurso médico. Y más allá de nuestra especialidad, en general somos convocados por otros profesionales cuando su saber no alcanza para dar respuestas a las situaciones que se presentan (S_J3).</p> <p>Para asistir al niño víctima de abuso sexual, al que es llevado al</p>	<p>En el <i>área Salud</i> se mencionan como instancias que convocan la intervención del psicólogo la psicoprofilaxis prequirúrgica, la atención psicológica de pacientes con discapacidades o afecciones. Las tareas convocantes remiten al tradicional perfil en el área con sus fases en el diagnóstico, terapéutica y seguimiento. Se entiende, desde las opiniones expresadas que debe poder dar continuidad terapéutica, es decir realizar el seguimiento del caso a lo largo del tratamiento médico y aún después de su finalización; se prioriza la "contención" del paciente y la capacidad de resolución del origen del síntoma si es de causal psíquica. Se incluye el asesoramiento a familiares de pacientes con determinadas patologías. Resulta de interés la inclusión del entorno familiar del paciente toda vez que podría enmarcarse en patrones de intervención más ligados a la promoción y prevención de la salud. Desde la perspectiva de un entrevistado se reclama un perfil de psicólogo integrado en las cuatro dimensiones profesionales en el ámbito (docencia, investigación, clínica y gestión)</p> <p>En el <i>área Jurídica</i> vuelve a aparecer el psicólogo "ocupado" en el padecimiento subjetivo, en este caso desde la perspectiva de un entrevistado psicólogo que se desempeña en el área en el ámbito público; se destaca en la mayoría de las opiniones el aporte del psicólogo al interior de un equipo profesional que se</p>
--	--	--

	<p>proceso por sus padres como testigo, al adoptando, etc. También para garantizar el ejercicio efectivo del derecho del niño a ser oído en el sentido de asegurar que la opinión que emite es la propia y no la que desea introducir un adulto. En situaciones de divorcio y sus consecuencias, para comprender como funciona un determinado grupo y familiar (S_J4)</p> <p>Medios alternativos de resolución de disputas (MARD). Como co mediadores en casos de familia (tenencia, alimentos, divorcios, separaciones, exclusión del hogar conyugal, violencia familiar) y Peritajes forenses (S_J5)</p>	<p>reconoce insuficiente para el abordaje de problemáticas complejas. Se refiere que se lo suele convocar para "dilucidar" el "motivo" de determinadas conductas y resulta necesario realizar una evaluación psicodiagnóstica; la atención de víctimas de violencia sexual y su tratamiento psicológico, ya sea en el caso de niños, adolescentes o adulto, y el asesoramiento en problemas de menores y familia son tareas demandadas al psicólogo en ausencia de restricción alguna. También aparece, desde el punto de vista de un entrevistado como un profesional que si está preparado puede acompañar procesos de resolución de disputas en el marco de la mediación. Aparece la necesidad de elaboración de Informes periciales.</p>
<p>Competencias clave Perfil deseable</p>	<p>Tiene que tener conocimiento de Psicología. Institucional. Creatividad para proponer propuestas. Disposición hacia la innovación. Manejos de dispositivos de intervención tales como talleres, grupos (S_E1)</p> <p>Tiene que tener perspectiva educativa: saber Orientar al alumno en la escuela; no desde la clínica; desde lo escolar y sus implicancias. Abordajes grupales. Problemas de conducta en relación con lo escolar. Comprender la gestión escolar. Resolver problemas de aprendizaje. Saber asesorar al docente (S_E2).</p> <p>Capacidad de contextualizar socialmente el caso, Capacidad de</p>	<p>En al <i>área Educativa</i> los consultados coinciden en que debe tener conocimiento de Psicología Institucional y creatividad para proponer propuestas, junto con disposición hacia la innovación. Entienden que debe tener dominio de estrategias y herramientas para el desarrollo de dispositivos de intervención grupal. Se destaca el reclamo por una "perspectiva educativa" entendida en términos de capacidad de comprensión de los procesos y actores captando la</p>

	<p>detectar claramente el problema a pesar de las confusiones de que adolecen los informes escolares, Capacidad de trabajar interdisciplinariamente. Saber utilizar los recursos del sistema educativo (S_E7)</p> <p>Habilidades para ejercer el rol de mediador (S_E9)</p> <p>Comprender la dinámica de la organización. Tener Herramientas de intervención basadas en otros campos no psicoanalíticos. Tener Capacidad y conocimiento para el trabajo interdisciplinario con sociólogos, administradores y filósofos, educadores, etc. (S_O1)</p> <p>Tiene que tener Creatividad para la resolución de problemas. Capacidad de análisis y de síntesis. Habilidades comunicacionales orales y escritas. Capacidad para investigar, desarrollar y poner en práctica nuevas herramientas (S_O2)</p> <p>Habilidades para realizar Contención, Resolución de conflictos Capacidad para interactuar con otros profesionales, Competencias para manejar distintas técnicas para el abordaje de los problemas (S_S1).</p> <p>Adecuación del lenguaje para la cabal comprensión del paciente, referir en forma explícita lo que conoce de la enfermedad y relatar aspectos positivos y perspectivas de éxito, mostrarse afectuoso y continente, ser accesible a los requerimientos del paciente, aún fuera del tiempo asignado, compadecerse lo suficiente (compadecerse es "padecer con"), lo cual es percibido como el atributo de una persona "humana" y no tanto la que está realizando un trabajo o aplicando una técnica especializada. Además, no debe ser ajeno a la problemática de salud física que afecta al paciente, porque eso le permitirá intervenciones más fundamentadas y con mayores posibilidades de obtener resultados favorables. No ha de subestimar los padecimientos, como se ve con cierta frecuencia entre médicos y enfermeros que actúan en unidades de cuidados especiales quienes a veces</p>	<p>especificidad que deviene de su contextualización. Se menciona con énfasis la necesidad de disponer de conocimiento acerca del sistema educativo en su conjunto en función de potenciar sus aportes. Si bien el perfil esperado desde la perspectiva de los consultados presenta connotaciones clínicas recurrentes referidas a la atención de las subjetividades y sus conflictivas, también aparece con frecuencia en el discurso la necesidad de realizar abordajes orientados hacia la mejora de los procesos de aprendizaje, el incentivo de la motivación por aprender y la relevancia de introducir asesoramiento a los docentes respecto de los procesos ligados al enseñar y al aprender, los cuales aparecerían menos frecuentemente. Se demandan habilidades comunicacionales en formato oral y escrito en virtud de requerimientos vinculados a la elaboración de informes conforme a distintos destinatarios y propósitos comunicativos.</p> <p>En el <i>área Organizacional</i> se priorizan competencias que permitan la comprensión de la dinámica de la organización y el dominio de herramientas para la intervención conforme marcos teóricos pertinentes al objeto de abordaje; disposición y habilidades para la interacción interdisciplinaria y Creatividad para la resolución de problemas. Resulta de interés la demanda de capacidades para</p>
--	--	--

	<p>descreen de la intensidad de los síntomas y escatiman recursos para paliarlos (S_S2).</p> <p>Perfil clínico terapéutico, debe ser investigador y debe hacer docencia y formación. Es muy importante también la gestión en el área de salud (S_S3)</p> <p>Humanas; calidez, empatía, Intelectuales y dominio técnico de los saberes del área, y saber disociar las cuestiones personales de las profesionales (S_J1).</p> <p>Es fundamental que pueda abordar al paciente de forma holística, es decir, de forma total. Tiene que cumplir con determinados requisitos que exige la institución, ya que esta problemática, fuera de este ámbito, seguramente es abordada de otra forma, con otros tiempos y no, de manera multidisciplinaria (S_J2).</p> <p>Creo que una de las mayores habilidades es la de saber trabajar con otros, también la templanza, capacidad resolutive. Pienso que muchas de las habilidades van a estar directamente relacionadas con el análisis personal de los profesionales (S_J3).</p> <p>El psicólogo, como todos los profesionales del área "social", debe ser sensible a la realidad. Debe entender que la persona que le toca abordar es un ser humano y no solo una categoría nosológica. A veces abordamos -los que trabajamos con menores por ejemplo- la problemática del niño abandonado o involucrado en situaciones de violación a la ley, generalmente pobre de toda pobreza, con miradas burguesas. Ese desfasaje tiene como consecuencia el fracaso. Otras veces, por el contrario, es el psicólogo, el que ayuda a advertir esa distancia (S_J4).</p> <p>Capacidad de observación; Capacidad para trabajar en equipos interdisciplinarios, Capacidad de comunicación; Creatividad para ayudar a solucionar problemas interpersonales; Integridad ética y moral; Vocación de servicio; Habilidad para expresarse</p>	<p>la investigación y el desarrollo de nuevas herramientas y dispositivos con fundamento científico acorde con un campo en expansión</p> <p>En el <i>área Salud</i> se destacan las habilidades para realizar atención y contención al paciente y la familia, la capacidad para la resolución de conflictos, en escenarios con recursos restringidos, la capacidad para interactuar con otros profesionales, y la disponibilidad de competencias relativas al manejo de diversas técnicas para el abordaje de los problemas que se suscitan en el ámbito de la salud. Se destaca también el dominio de lenguaje apropiado que favorezca la cabal comprensión del paciente, Desde las percepciones de los entrevistados no sólo se advierte que se requiere de un perfil idóneo en dominio de dispositivos y herramientas de intervención con fundamento científico, sino que se perfila muy fuertemente la necesidad de competencias personales ligadas al compromiso, la empatía y la "vocación de servicio" en instancias atravesadas por complejos sistemas de tensiones y padecimientos.</p> <p>En el <i>área Jurídica</i> se demandan habilidades para comprender la especificidad de un campo complejo y a los sujetos en contexto; se describe un escenario de intervención que requiere de intervenciones conjuntas de un equipo multiprofesional; se destacan valores</p>
--	--	--

	<p>adecuadamente según la cultura y problemática de las partes en conflicto (S_J5)</p>	<p>personales ligados a la ética, así como habilidades comunicacionales acordes con los sujetos y las situaciones planteadas. Resulta de interés puntuar la verbalización de un psicólogo entrevistado que habla de abordar al "paciente" evidenciando probablemente cierto deslizamiento del campo clínico al jurídico.</p>
<p>Aspectos críticos en términos de requerimientos de la tarea</p>	<p>Tener presencia ante los padres; poder realizar abordajes integrados con toda la comunidad (S_E1).</p> <p>El desafío son las vacancias: pensar intervenciones sobre lo Grupal; lo colectivo, lo comunitario; siempre bien en lo individual lo logran mejor. (S_E2).</p> <p>El alumno lo convoca desde el lugar de Psicólogo y no como Profesor u orientador y él no lo sabe diferenciar. Privilegia la contención. Confunde el rol (S_E4)</p> <p>Estar formado para funcionar en el plano organizacional , que disponga de herramientas y de una mirada del sistema (S_O1)</p> <p>Ocurre que finalizado el proceso no se encontró a la persona que cubra el perfil buscado, lo cual puede ocurrir por inadecuadas descripciones de los perfiles del puesto por parte de la institución o de algún sector de la empresa; luego del ingreso de determinado postulante, se comprueba que no corresponde a lo esperado. En ocasiones, hay factores que afectan al desempeño</p>	<p>En el <i>área educacional</i> se destaca que el psicólogo "tiene presencia ante los padres" aunque debiera poder realizar abordajes integrados con toda la comunidad. Se señala que el desafío lo constituyen las vacancias, toda vez que se requiere pensar intervenciones sobre lo Grupal, lo familiar, lo colectivo, lo comunitario. La intervención a nivel individuo aparece como aspecto competencial logrado, aunque aquí aparece el sesgo clínico toda vez que tal vez se reconoce que cuando el alumno lo convoca, voluntaria o involuntariamente desde el rol clínico, al psicólogo escolar le cuesta intervenir desde otro marco de referencia, confundiendo con frecuencia el rol.</p> <p>En el <i>área organizacional</i> se enfatiza en la</p>

	<p>de una persona una vez contratada; situaciones que hacen que el postulante no pueda poner en juego sus habilidades; errores en la administración de la entrevista; errores en la evaluación del potencial; Otra dificultad responde a variables contextuales, como las tasas de rotación y de renuncia crecientes debido a la mayor movilidad de profesionales entre empresas; los profesionales buscan oportunidades de crecimiento laboral y económico a través de su participación paralela en diversos procesos de selección y, en consecuencia, puede ocurrir que se avance con determinados postulantes que finalmente desistan de la propuesta porque tuvieron otra mejor o porque negociaron mejores condiciones; errores en la evaluación de los postulantes; análisis del puesto imperfecto, la implementación de técnicas que no fueron creadas para tal fin (S_O2).</p> <p>En el caso del estudiante de medicina, el psicólogo debe asumir el trabajo con el alumno para la aceptación de la necesidad de un apoyo psicológico (problemas psicopatológicos, de personalidad y vinculares). En el caso de los pacientes quirúrgicos y la psicoprofilaxis, la falta de una tarea en equipo por lo que cirujano y psicólogo carecen de un discurso común ante el paciente lo que culmina generalmente con el abandono del abordaje psicológico.</p> <p>En lo que se refiere a pacientes discapacitados por la cirugía o con pronóstico funesto los resultados han sido mejores y ha existido comunión de discursos y de objetivos (S_S1)</p> <p>La principal dificultad es la refractariedad de las personas muy deprimidas para acceder a un tratamiento psicológico por sentirse desesperanzadas. Otra dificultad es la falta de privacidad durante el posoperatorio en ambientes sin separaciones reales de terapia intensiva y en habitaciones compartidas en pisos de internación general (S_S2).</p> <p>Incompatibilidad entre modelos de intervención público y privado en salud, Logística de derivación en el Hospital Público. Honorarios de los profesionales en forma particular al ser un</p>	<p>necesidad de “<i>estar formado para funcionar en el plano organizacional</i>”, disponiendo de herramientas y de una mirada integral del sistema. Son indispensables conocimientos actualizados sobre el campo laboral, sus vicisitudes, perfiles ocupacionales, definición de perfiles según necesidades del sector, evaluación de potencial, variables contextuales, como las tasas de rotación y de renuncia crecientes debido a la mayor movilidad de profesionales entre empresas; la capacidad de interpretación del escenario es considerado clave. Otro aspecto muy relevante y señalado como peligro reside en la transposición de instrumentos de diagnóstico del campo clínico al organizacional con severas consecuencias sobre la pertinencia de la tarea. Se señala que las habilidades en la realización de la entrevista son decisivas.</p> <p>En el <i>área Salud</i> se señalan dificultades que devienen de la falta de lenguajes y marcos referenciales compartidos entre profesionales médicos y psicólogos; las resistencias de los casos que no evidencian mejoras y la dificultad que implica intervenir en dispositivos y escenarios que escasamente permiten espacios de privacidad. Resulta de interés la mención a las dificultades que aparecen cuando entran en tensión modelos de intervención en salud entre “lo público y lo privado” lo cual se entiende obstaculiza la atención que realiza el psicólogo toda vez que se pretende intervenir desde</p>
--	--	---

	<p>tratamiento prolongado que no encuadra con los dispositivos tradicionales de intervención (S_S3).</p> <p>Hay intervenciones valorativas , las que corresponden a los funcionarios de justicia y a quienes desempeñan las defensas respectivas y la psicología a la que todavía tanto le cuesta observar realidades sin emitir juicios de valor y en especial cuando esos juicios están viciados o sesgados por la subjetividad (S_J1)</p> <p>Puede pasar por ejemplo, que una psicóloga concorra, para contener, al lugar donde la víctima está realizando la denuncia, y la misma no quiera hablar con la terapeuta, y se niegue a recibir ayuda psicológica. Otras dificultades pueden surgir cuando una vez que se el paciente ha comenzado el tratamiento, deje de concurrir a las sesiones, de manera brusca, esto generalmente sucede en los niños, ya que a veces son los padres los que dificultan que los hijos continúen con el tratamiento. También en estos casos de abuso, se presenta dificultad en mantener el secreto profesional, ya que cuando toma intervención de la causa un juzgado, llaman a declarar al psicólogo de la víctima, y solo en esos casos el terapeuta debe romper el secreto profesional, para poder describir ante el juez lo que el paciente ha contado en la sesión, sobre la situación de abuso sufrida (S_J2).</p> <p>Cuando lo que falta es un sostén social y familiar que acompañe a un paciente (por ausencia de familiares o por agotamiento de los mismos en torno a una patología prolongada de un paciente). No siempre se pueden brindar todas las soluciones desde lo institucional (S_J3).</p> <p>En el caso del niño víctima de abuso generalmente la única prueba suele ser el cuerpo -cuando hay acceso carnal- o la psiquis -por los indicadores de abuso-.En las situaciones de familia es necesario ayudar al juez a comprender mejor como se siente y que desea realmente el niño (S_J4)</p>	<p>patrones ajenos al contexto.</p> <p>En el <i>área jurídica</i> se destaca como prioritario el desarrollo de intervenciones desde marcos científicos legitimados para el contexto jurídico, en ausencia de juicios valorativos personales. Según los entrevistados la complejidad y especificidad del escenario de intervención impone el desarrollo de habilidades específicas ajustadas a las particularidades de la interfaz psicología/ciencias jurídicas. Se menciona el desafío que representa la construcción de un vínculo con el sujeto de la intervención que permita el sostenimiento de una estrategia de abordaje a lo largo del tiempo necesario. Se describen particularidades que presentan en alto grado de complejidad, en tanto alejadas de la intervención profesional tradicional del psicólogo, que lo interpelan en su saber como en su dimensión personal; la resolución de estos conflictos convoca la mirada de la ética y la deontología profesional (por ejemplo el ligado al mantenimiento del secreto profesional).</p>
--	---	---

	<p>Generalmente las partes de un conflicto no logran unificar códigos de comunicación; se aferran a posiciones y no dejan entrever fácilmente los intereses que las movilizan; se agreden ante la presencia del otro y de los profesionales del derecho (S_J5).</p>	
<p>Patrones de actuación frecuente</p>	<p>Puede poner límites; toma decisiones. Mejor que el psicopedagogo; más contacto con la realidad, no desde lo teórico. Tiene los pies más en la realidad que el psicopedagogo (S_E1).</p> <p>Atención individual; cuando surgen problemas detectados o derivados por otros (S_E2)</p> <p>Cuando el Psicólogo es Profesor "lleva la clínica al aula". Interpela a los alumnos, los interroga. Prioriza eso de la escucha y la posible interpretación. Les cuesta cambiar este modelo. Otro escollo es la bibliografía que proponen, siempre muy Psicoanalítica. Aún cuando dicta Filosofía (S_E4).</p> <p>No puede cerrar y dar una respuesta, dar la aclaración; la institucionalización del caso la da el adulto, el docente. Prioriza interrogar. Cuando se le solicita el cambio accede a veces, pero no puede cambiar fácilmente su rol; Era el Tutor del curso y ocultó un problema de adicción con un alumno. Se amparó en el secreto ético; confundió el compromiso con el alumno-paciente. Perdió de vista a la escuela a los padres, la responsabilidad institucional. (S_E4).</p> <p>Si está bien formado, con conocimientos sobre la administración y estrategias no psicoanalíticas marcha, de lo contrario no aporta nada (S_O1).</p> <p>En lo referente a alumnos no se han obtenidos beneficios mayores, al igual que en la psicoprofilaxis prequirúrgica,</p>	<p>En el <i>área educacional</i> se menciona como muy frecuente la intervención desde abordajes individuales, ante problemáticas detectadas por otros agentes educativos o por él mismo. Se destaca como fortaleza el vínculo prevalente que sostiene o promueve, (descrito como cercano a la "contención", aunque también logrando "poner límites y asumir la toma decisiones desde un plano más pragmático en relación a perspectivas más cercanas a lo vital experiencial de los involucrados). Se percibe en el 50% de los consultados cierta inquietud ante el posible desajuste entre algunas prácticas del psicólogo y el marco institucional de la escuela, en relación con algunas intervenciones que focalizan sobre el alumno/paciente, en particular en lo relativo al manejo de la información y al requisito de privacidad inherente a la misma.</p> <p>En el <i>área organizacional</i> los informantes coinciden en que si existe conocimiento del campo y de los marcos científicos pertinentes la intervención es ajustada y eficaz, de lo contrario no se visualiza su presencia en la organización.</p>

	<p>probablemente por falta de una coordinación de las actividades entre profesionales o por falta de tiempo para la obtención de resultados aceptables. En los abordajes de pacientes en postoperatorios los resultados han sido entre buenos y excelentes. Estimo que para el profesional son de más sencillo y gratificante abordaje aquellos casos en que puede continuar sus tareas durante un tiempo más prolongado, no sé si debido al tipo de formación de los psicólogos en nuestro país, acostumbrados a terapias prolongadas o a otros condicionamientos (S_S1)</p> <p>Prestan un apoyo predominantemente afectuoso. Ignoro si les es posible ejercer una intervención muy ortodoxa, por las condiciones ambientales antedichas. He observado que en ambiente hospitalario, la mayor parte de las intervenciones sobre pacientes neoplásicos (que son los que yo atiendo), son grupales y no individuales, y es mi impresión que los problemas de estas personas no son necesariamente genéricos sino particulares y requerirían (es mi impresión subjetiva) un diálogo privado con el psicólogo, lo cual es muy difícil de llevar a cabo en la atención masiva ya sea de hospital público o institución asistencial prepaga o de la seguridad social. La atención privada genuina con un contrato individual entre paciente y psicólogo es muy onerosa y sólo al alcance de una porción reducida de la sociedad (S_S2).</p> <p>Hay agrupamiento geográfico de los profesionales, habiendo una relación profesional/paciente o relación profesional/población completamente desigual por zona con distribución irregular. La accesibilidad de la población al servicio de salud mental está comprometida. Los honorarios deberían estar acorde con las demás ramas de la salud no regulando honorarios en forma independiente; se cobra en la actualidad honorarios muy bajos y en casos determinados honorarios disparatados sin ningún fundamento (S_S3).</p> <p>En el centro de atención, los profesionales abordan la problemática de manera multidisciplinaria, ya que trabajan</p>	<p>En el <i>área de la salud</i> se menciona que los tratamientos que se proponen suelen ser prolongados, aunque han surgido adaptaciones especiales según modelos de intervención propios; en general los entrevistados advierten capacidad para el mantenimiento de un vínculo empático con el paciente. Se describe como prevalente desde la mirada de los entrevistados a un psicólogo mejor preparado para los abordajes individuales, desde dispositivos tradicionales que entran en tensión con posibilidades de los demandantes. La intervención del psicólogo como profesional de la salud, en estas coordenadas aparece algo alejada, (en opinión de dos informante médicos con larga experiencia en servicios públicos de salud), de las reales posibilidades de acceso para elevados grupos poblacionales que lo requieren. quedando sin cobertura importantes necesidades sociales y grupos de riesgo.</p> <p>En el <i>área jurídica</i> se describen intervenciones eficaces al interior de equipos de trabajo, con prácticas específicas construidas conforme los requerimientos de la demanda en contexto. Un informante destaca el compromiso generalmente asumido por el psicólogo en el abordaje que asume. Se señala como aspecto deficitario la elaboración de Informes sobre la base de acuerdos terminológicos que contribuyan</p>
--	--	---

	<p>conjuntamente. Se realizan reuniones semanales donde se presentan los casos, se leen textualmente las entrevistas de admisión, que fueron realizadas en la semana por una psicóloga y una asistente social. En estas reuniones toman intervención el abogado, las sociólogas y las demás psicólogas y asistentes sociales, que conjuntamente derivan al paciente a una terapeuta especializada en niños, adolescentes o adultos (según la edad que le corresponda a la víctima), para el comienzo de sus tratamiento (S_J2)</p> <p>En general más allá de los recursos, con una posición comprometida y con responsabilidad ética. De todas maneras cada caso tiene su grado de complejidad y requiere pensar cuál es la estrategia mas adecuada cada vez (S_J3).</p> <p>Hay informes que sólo dicen vaguedades; en cambio otros permiten ubicarse en el contexto y proveen un marco teórico para comprender la situación y orientar la acción (S J_4)</p> <p>EL psicólogo colabora para indagar los intereses y esclarecer posiciones; colabora en el trato de las partes interviniendo en el recurso del <i>caucus</i> (reuniones privadas con las partes); facilita la comunicación unificando códigos de lenguaje; favorece al acuerdo que crea valor entre las partes implicadas en una controversia con contenido jurídico (S J_5).</p>	<p>a la comprensión del proceso desde la perspectiva del conjunto del equipo. Nuevamente aparece el grado de satisfacción ante intervenciones logradas toda vez que se desarrollan conocimientos y prácticas propias del fenómeno objeto de intervención.</p>
<p>Competencias requeridas y logradas</p>	<p>En las tareas mencionadas (ayuda al adolescente, orientación a padres) son eficaces. Se hace una selección precisa cuando se lo elige No hay muchos psicólogos que presenten su CV a la escuela. Tiene buen manejo de los padres (S_E1)</p> <p>En el abordaje individual. Puede crear espacios para que el adolescente se comunique armando dispositivos para O. Vocacional. También en Profilaxis en educación sexual. Charlas con los padres al respecto. Trabajo en lo individual con alumnas embarazadas. Romper mitos y silencios (S_E2).</p> <p>El trabajo con un chico psicótico. El abordaje fue individual. Era</p>	<p>En el <i>área educacional</i> se destacan: la intervención individual sobre aspectos subjetivos disfuncionados; las habilidades para la vinculación con los padres; el diseño de dispositivos de prevención y promoción de la salud. Se remarca la capacidad para establecer miradas integrales del alumno/sujeto atendiendo a su dimensión emocional. La capacidad de escucha y el aporte que logra realizar cuando está preparado, al equipo en el cual se inserta, convirtiéndose en un</p>

	<p>violento. Hubo acompañamiento y se pudo terminar la escolaridad (S_E3).</p> <p>En general tienen buen feeling, buena escucha, buen manejo de grupo. Los Ps externos algunos muy comprometidos con la profesión; alguno se acercó a la escuela y pidió negociar un plan de rescate sobre rendimiento. Se armó un Plan de trabajo y se logró avanzar. La iniciativa de acudir a la escuela fue de la Psicóloga (S_E4).</p> <p>Tiene una concepción integral del sujeto; puede operar desde su múltiple mirada; puede ver al chico como un todo y no sólo como alumno. Puede dar respuesta a alumno, a su familia y al equipo. Dispone de herramientas para abordar el problema desde varios lugares. Tiene conocimiento de la Clínica y del Psicoanálisis. Hay mucho sufrimiento en lo social y el Ps puede con eso, ya que el 80% de los casos son de base emocional. Las fallas más graves son los vínculos. Tiene una formación amplia del campo de estudio en ese sentido y puede tomar distancia para la intervención (S_E 5).</p> <p>Los psicólogos y psicopedagogos con los que interactúo están totalmente preparados para las situaciones que se presentan porque provienen y han permanecido en el ámbito escolar. Rescato la escucha, una mirada diferente. Un abordaje no exclusivamente pedagógico. El acompañamiento. La interacción para fortalecer la toma de decisión de la dirección (S_E6).</p> <p>Puede ser un buen consejero u orientador de la dirección o de los niveles gerenciales (S_O1).</p> <p>En lugar de usar un instrumento imperfecto, se crean nuevos; se realizan cruzamientos de la información y se arriba a resultados más confiables, conocer la empresa, los sectores, los responsables de los mismos y las características propias del ámbito de trabajo permiten realizar un mejor pronóstico en cuanto al grado de ajuste al puesto. Se logra dar respuesta</p>	<p>consultor o asesor de la gestión.</p> <p>En el <i>área organizacional</i> se destaca su potencialidad como consejero u orientador de los niveles gerenciales y la aptitud para crear nuevos instrumentos conforme los requerimientos del campo y de la tarea.</p> <p>En el <i>área de la salud</i> se señala que los mayores aportes se refieren a la intervención desde su campo de dominio en colaboración con el equipo para contribuir a solucionar problemas personales, familiares, institucionales, relativos a la salud en sentido amplio. Se perfila un profesional en una clara posición como agente de salud, el cual integrado al equipo interdisciplinario favorece la mejora de la calidad de vida de los pacientes. Aún más se lo caracteriza, desde las percepciones de los entrevistados como alguien que suele ocupar un lugar de relevancia al interior del equipo, ya que se desempeña como intermediario entre los otros miembros y el paciente, o entre el equipo y la familia.</p> <p>En el <i>área jurídica</i> se destacan la aptitud para intervenir en el emergencia, el el abordaje del sujeto y en el proceso de recuperación. Se marca como fortaleza la capacidad de desarrollar habilidades para el funcionamiento interdisciplinario; aunque siempre representa escollos a superar. También aparece el compromiso</p>
--	--	---

	<p>rápida a la demanda de puestos, sin esperar necesariamente una terna, para no correr el riesgo de perder algún postulante que cumple con los requisitos del perfil (S_O2).</p> <p>Creo en los beneficios del abordaje psicológico de los problemas en lo individual y familiar; no en los abordajes pre quirúrgicos; sí en los posteriores. Los mayores aportes parten de colaborar con su campo de conocimientos para solucionar (o contribuir a solucionar) problemas personales, familiares, institucionales que exceden las posibilidades de los afectados o de su entorno (S_S1)</p> <p>He observado a los psicólogos muy encariñados con sus pacientes, acompañarlos a la planta de quirófanos antes de la operación y asistirlos en el post operatorio mientras continúan internados, al comienzo en terapia intensiva y luego en habitación de piso. La mayor parte de las veces, me han manifestado su satisfacción por la atención recibida; una parte significativa de los pacientes es recuperada para el tratamiento específico, al cual era absolutamente refractaria. He visto que en casos de un entorno poco continente, el psicólogo oficia a modo de familia sustituta, es un referente y buen recipiario con que cuenta el enfermo para expresarse sobre sus conflictos personales, y además oficia de intermediario equidistante con el médico, quien muchas veces y desafortunadamente aparece ante el enfermo encarnando los aspectos técnicos implícitos en la enfermedad y su tratamiento. El psicólogo opera (en el sentido de que funciona) como aliado tanto del médico asistencial especialista como del paciente al que hay que cuidar y proteger. (S_S2).</p> <p>Muy buena. En mi caso he logrado encontrar una profesional con la cual tenemos homogeneidad en la forma de encarar las situaciones de cada paciente, teniendo de esta manera el mismo criterio para evaluar el grado de urgencia y la forma de intervenir. De esta manera se ha logrado conformar un equipo de trabajo multidisciplinario (S_S3).</p>	<p>ético del psicólogo desde sus valores personales al servicio de la tarea. Suele ser descripta su intervención en términos de facilitador del diálogo al interior de situaciones altamente conflictivas. La elaboración de informes como tarea inherente al rol aparece como requerida aunque no siempre lograda según los estándares requeridos por distintos actores involucrados en la tarea.</p>
--	--	--

	<p>Buenas cuando se logra abordar la tarea con sensibilidad, profesionalismo y neutralidad (S_J1).</p> <p>Altamente conforme, ya que el centro trabaja hace diez años para el tratamiento de víctimas de violencia sexual, y lo hacen de manera multidisciplinaria, y esto hace que la problemática se pueda abordar mucho mejor, ya que cada profesional aporta desde su teoría, un enfoque diferente, pero todos con el mismo objeto de estudio. Además se observa que el paciente queda conforme con el tratamiento, y que una vez dado el alta ha superado esta situación, y comienza a hacer una construcción de su vida nuevamente sin el conflicto presente. Los mayores aportes que realiza un psicólogo en esta problemática son los referidos a la asistencia inmediata de la víctima, ya sea en el tratamiento mismo o en la emergencia (cuando solicitan a un psicólogo para la contención inmediata cuando la víctima está realizando la denuncia colaborando para que pueda "salir" del estrés postraumático que les genera este hecho sufrido (S_J2).</p> <p>En general, el grado de satisfacción es bueno. Y el trabajo en equipo siempre da muchas satisfacciones y reduce los errores. Como fortaleza destaco la posición ética frente a la diversidad de problemáticas que se atiende, sin pretender dar respuesta y soluciones a todas las demandas que se presentan. También la templanza, calidez humana, para alojar el sufrimiento humano. La capacidad crítica para sortear los obstáculos que se le presenten (S_J3).</p> <p>Siempre sirve para ampliar el horizonte. Además se van incorporando categorías conceptuales de las que un abogado carece. Se aprende también a entender que una situación puede ser "mirada" de distintas formas. Intento entender lo que dicen. De ninguna manera quiero decir que sigo siempre su consejo. Hay veces que no estoy de acuerdo y en tal caso cobra vigor el carácter no vinculante del informe o dictamen (S_J4).</p>	
--	--	--

	<p>En general son psicólogos que conozco su trayectoria y por ende es satisfactoria su intervención. Observo que facilitan el diálogo y en los casos de peritajes confeccionan informes o responden pericias con solvencia para que el letrado pueda tomar decisiones sobre el caso. Las partes sienten contención. Proporciona al abogado-mediador mayor seguridad en la eficacia y legitimidad de cumplimiento del acuerdo cuando de por medio hay intereses contrapuestos (especialmente en cuestiones de familia y vecindad) (S_J5)</p>	
<p>Competencias clave no disponibles en relación con demandas de la tarea que no logran ser abordadas exitosamente</p>	<p>La comunicación con los miembros de la comunidad educativa; tiene un enfoque hospitalario; de consultorio. Le falta creatividad en las estrategias ante problemas a resolver con adolescentes por Ej. Poco conocimiento sobre el mundo escolar, falta de capacidad para el trabajo con Profesores. Falta de compromiso con el alumno y su bienestar. No tiene enfoque desde la salud. Escritura a distintos destinatarios. Interacción con otros actores escolares (S_E1).</p> <p>En el abordaje áulico, grupal, pierde el foco, igual que cuando es docente; no enseña los contenidos y el enfoque es clínico. No sabe actuar con el grupo. Déficit en lo colectivo. Tampoco sabe interactuar con los docentes. Se aísla en la escuela. No valora espacios como los recreos, la sala de Profesores. No va hacia, sino que espera que vengan a él. No puede contribuir a la relación docente/alumno. No tiene estrategias para los problemas de rendimiento. El abordaje siempre es desde lo individual y las causas en lo familiar. Tiene un enfoque clínico, recortado; no ve al alumno. Falta de iniciativa para tomar decisiones sobre intervenciones. No suele compartir actividades de la Comunidad educativa. No aborda los problemas en el aula; se para como observador; se posiciona como externo al contexto. El psicólogo "externo" tampoco sabe trabajar en estrategias conjuntas con docentes y directivos. Vive el llamado de la escuela como intrusión a la privacidad (S_E2).</p>	<p>En el <i>área educacional</i> se describen en términos de demandas de la tarea que no pueden ser abordadas eficazmente la comunicación con los miembros de la comunidad educativa y la intervención desde dispositivos que reconozcan la especificidad del contexto. Se señalan dificultades en la integración del psicólogo al espacio escolar. Resulta de interés rescatar la percepción de algunos entrevistados que visualizan un psicólogo con un patrón de actuación distante, que se autoexcluyéndose de espacios e interacciones naturales y propios del ámbito escolar y que son sustantivos dada la riqueza de los procesos que al interior de ellos se despliegan. Se puntualizan déficit en el dominio de estrategias de intervención grupal y comunitaria. También se señala la persistencia de una mirada clínica que deja por fuera procesos ligados al enseñar y aprender que forman parte relevante del mundo en la escuela. Su falta de cooperación con docentes en este sentido daría cuenta de este posible sesgo en la</p>

	<p>Puede hacer diagnósticos pero no logra solucionar. Es limitado el alcance; No logra exitosamente el abordaje de severos problemas actuales familiares, sociales, vinculares No tiene visión global de la escuela (S_E3).</p> <p>El Ps no está formado con lo que la escuela necesita. No tiene estrategia. Entiende lo que ocurre. Pero está muy centrado en las características individuales de lo que es el adolescente; sus problemáticas. No en el todo. La idea es ir "acompañando desde la escuela". También es importante que aporte desde la aplicación de TICS en el aula, la cultura de la imagen. Acercarse más al alumno, trabajar sobre los deseos. La solución pasa por saber monitorear el aula (S_E4).</p> <p>Le faltan conocimientos sobre educación, aprendizaje grupal y lo comunitario. No sabe mucho de necesidades especiales, de trabajo con maestras integradoras. Le falta conocimiento de sistémica, cognitiva y de educación especial. Cuando es Psicólogo externo no sabe armar equipo con la escuela. No entiende lo que la escuela le pide. No sabe hacer informes. Le cuesta funcionar en equipo interdisciplinario. Tiene que entender que la vida del niño hoy transcurre allí, en la escuela y es desde allí desde donde se puede intervenir (S_E 5).</p> <p>No tiene conocimiento de la administración, de RRHH, de los procesos de comunicación. Poca formación en coaching, counseling y mentoring. Si no está formado en esta cultura de la organización no es eficaz en su intervención. Tiene que tener formación interdisciplinaria. La consultoría demanda una mirada interdisciplinaria Si es sólo el "que administra los tests" no aporta mucho. La administración de técnicas psicométricas ya no tiene ningún valor. Tiene que dominar otras herramientas de diagnóstico tales como la entrevista o las proyectivas. No tienen idea en el campo organizacional de temas como liderazgos, conflictos y dinámicas grupales. Tampoco conocen acerca del manejo de la autoestima. No tiene herramientas de decisión ni</p>	<p>percepción del psicólogo respecto de cuáles son las demandas que lo convocan y en las cuales se encuentra legítimamente avalado para intervenir. La recurrencia de señalamientos en relación al desconocimiento del mundo escolar condice con expectativas de los gestores no satisfechas en relación a la actuación del psicólogo en algunos casos.</p> <p>En el <i>área organizacional</i> se sitúan debilidades en relación al dominio de conocimiento sobre la organización, y la administración de RRHH, así como de los procesos de comunicación que a su interior se desarrollan. Se menciona la escasa formación en coaching, counseling y mentoring, así como la necesidad de poseer una formación interdisciplinaria, tal como lo requiere la consultoría. También se menciona la dificultad que implica para algunos psicólogos no formados en el área transmitir a los sectores que solicitan cubrir las vacantes, la realidad del mercado, o poder guiar la redefinición del puesto conjuntamente con los involucrados. Aparece referenciada la necesidad de un perfil que supere la mera administración de pruebas; dominando otras herramientas y modelos comprensivos que devienen de la psicología organizacional. Se demanda mayor conocimiento práctico referido a la realización de entrevistas, como instancia de alto valor diagnóstico y predictivo. Los informantes expresan la necesidad de</p>
--	---	---

	<p>de diagnóstico organizacional. Desconocen los múltiples aportes de la Ps a la organización (S_O1).</p> <p>Puede faltar capacidad para transmitir a los sectores que solicitan cubrir las vacantes, la realidad del mercado. Por ejemplo, cuando la brecha es muy amplia entre el ideal del puesto y las condiciones que se ofrecen para este. Haría falta un mayor desarrollo en técnicas de evaluación de potencial que permitan arribar a pronósticos más acertados; habría que desarrollar más la capacidad de interpretar determinados signos que surgen en la entrevista laboral (S_O2).</p> <p>Falta coordinación con otros profesionales del equipo de salud y adecuación a las necesidades de intervención en el ámbito hospitalario, o de la urgencia. Estimo que en el ámbito laboral de la salud falta confianza en las condiciones del psicólogo para resolver los problemas que se pueden presentar; en lo referente al psicólogo falta de preparación para resolver los problemas con intervenciones breves pero contundentes (S_S1).</p> <p>Escasa preparación de los psicólogos en enfermedades psicosomáticas; he visto cierta omnipotencia en tratar de resolver situaciones en que el desencadenante "funcional" inicial dejó de ser dominante porque las consecuencias orgánicas se han instalado y requieren de soluciones medicamentosas o instrumentales. Me parece que un adecuado conocimiento de fisiopatología aplicada, podría ser necesario para que el psicólogo actúe en forma sinérgica con el médico; otro ejemplo es la atención de niños con trastornos del habla y alteraciones que necesitan de la neurolingüística, el concurso de psicólogos especializados; los psicólogos se resisten a solicitar el concurso de otros especialistas, que pueden asistir mediante sus recursos en la solución de las consecuencias de un trastorno, creo que los psicólogos que se ocupan de determinadas áreas, deben tener conocimientos inter o transdisciplinarios (S_S2).</p> <p>Heterogeneidad en las líneas de trabajo al momento de tratar a</p>	<p>desarrollar saberes contextualizados de modo de incentivar intervenciones sobre la base de una profunda comprensión acerca de las tensiones que suelen plantearse entre el proyecto del individuo y el de la Organización; se espera sobre esta base poder intervenir desde allí contribuyendo al desarrollo en el plano individual y organizacional.</p> <p>En el <i>área de la salud</i> se señala como debilidad la falta de coordinación que en ocasiones se visualiza con otros profesionales del equipo de salud y al interior del equipo de psicólogos; se describe la presencia de dogmatismos y de abordajes subjetivos en ausencia de acuerdos con rigurosidad científica. También se señala como debilidad las dificultades para encontrar profesionales con aptitud para realizar intervenciones focalizadas al momento de tratar a un paciente, así como en el abordaje de la urgencia en general.</p> <p>Vuelve a mencionarse la dificultad que tienen algunos psicólogos para realizar intervenciones adecuadas a las necesidades de intervención en el ámbito hospitalario. Desde la perspectiva de los informantes consultados se detecta como un déficit la falta de conocimiento del psicólogo sobre contenidos del campo de la fisiopatología que torna dificultosa la intervención sinérgica con el resto del equipo de salud. Por ejemplo se referencia la escasa preparación de los psicólogos en lo relativo a enfermedades</p>
--	--	--

	<p>un paciente, logrando resistencias en el mismo; dificultad en encontrar profesionales con intervenciones focalizadas; Dificultad en encontrar profesionales que prioricen al paciente y no sus convicciones, ya que en gran parte de los casos he encontrado intervenciones subjetivas, casi dando consejos que intervenciones objetivas en situaciones de gran complejidad. Hay dificultad de integración con el resto del equipo de salud (en parte) no es una generalización; dificultades al momento de participar en un ateneo clínico; actualización de la información y de las formas de tratamiento actual dentro de la Profesión Intervención en Urgencias , en Pacientes descompensados de carácter crónico, en Psicosis, Depresiones mayores y Trastornos bipolares (S_S3).</p> <p>La psicología forense presenta las dificultades propias de toda situación de intereses contrapuestos y cantidad de representantes de esos intereses que hace de nuestro trabajo un producto que en la mayor de las veces sea atacado y cuestionado (S_J1)</p> <p>En el ámbito laboral donde me desempeño, no observo situaciones que los psicólogos no estén preparados para resolver. Es un equipo de profesionales especialmente dedicados a la problemática de abuso sexual. Lo que quizás veo como necesario es la presencia de psiquiatras .Igualmente el equipo de profesionales formados por un abogado, sociólogas, psicólogas y asistentes sociales pueden abordar eficazmente la problemática (S_J2)</p> <p>Recuerdo un caso de interconsulta donde solicitan la intervención del psicólogo para hablar con un menor de 11 años, internado por intoxicación y evitar su fuga. Su madre estaba internada en ese mismo instante en el mismo hospital dando a luz a su séptimo hijo. Ya se le habían muerto dos; estaban en situación de calle, no había familia ni adulto responsable a quien dirigirse. El menor tenía ocho años de consumo y con una subjetividad</p>	<p>psicosomáticas. Se vuelve a mencionar la indispensable necesidad de construir conocimiento en las fronteras disciplinarias. En este sentido se expresan opiniones que demandan en el psicólogo mayor conocimiento sobre psiconeurología. Resulta de interés detenerse en la dificultad observada por un entrevistado, en algunos psicólogos, para intervenir en dispositivos de formación y supervisión propios del ámbito tales como los ateneos clínicos; en este caso se lo vincula con déficit en la actualización de la información y de las formas de tratamiento actual dentro de la Profesión; se sitúan áreas a consolidar en el campos de las psicosis, las depresiones mayores y los trastornos bipolares.</p> <p>En el <i>área jurídica</i> se describen dificultades generales emanadas del simple desconocimiento de las particularidades de campo y de la tarea; se describen situaciones cuya complejidad estructural torna dificultoso cualquier abordaje desde saberes no específicos al contexto. Contextos de alta vulnerabilidad social, sujetos en situación de profundo desvalimiento reafirman la necesidad de conformar equipos interdisciplinarios, dada la multidimensionalidad de las problemáticas tal como se manifiestan. Se describen obstáculos que devienen de la falta de acuerdos entre campos científicos y actores intervinientes en la situación, por ejemplo con la intervención</p>
--	--	---

	<p>desafiante y poco adherente a cualquier tratamiento. Creo que las situaciones en las que no se está "preparado" para resolver, son aquellas en las que la realidad social golpea limitando cualquier acción. Esa criatura por mas recaudos que se tomaron, efectivamente se terminó fugando del hospital. Su paradero quedó totalmente incierto (S_J3)</p> <p>La mayor dificultad es la falta de compromiso. Hay psicólogos a los que nada les importa y solo tratan de pasar las horas. Otra es que ellos se encierran en su visión y no admiten ciertos límites que pone el Derecho. Por ejemplo cuando quieren que se oiga al niño sin que este lo pida o sin que sea necesario para defender su interés superior (S_J4).</p> <p>En algunos casos, cuando se trabaja con partes de sectores marginales (conciliaciones familiares en Tribunales de Familia – llamada "etapa previa" suelen no ser comprendidos por su lenguaje, a veces un poco, "cientista". Considero que no está "preparado" para actuar como mediador en conflictos donde hay controversias de intereses jurídicos (sí como co- mediador). Falta de herramientas de intervención, o pocas experiencias con sectores desfavorecidos o marginales. Adaptación a distintos contextos no tradicionales (S_J5)</p>	<p>del abogado o el juez, o con la normativa jurídica en general. También aparece mencionada la necesidad de desarrollar habilidades vinculares y comunicacionales que permitan el abordaje de sujetos y entornos de extrema vulnerabilidad. La visualización de falta de compromiso referida por un informante podría vincularse con la falta de disponibilidad de herramientas y estrategias para el afrontamiento de situaciones y tareas que "desbordan" o exceden su dominio.</p>
<p>Diferencial en la formación a lo largo de los años</p>	<p>Actualmente cuentan con mayores recursos TICS (S_E1).</p> <p>NO (S_E2).</p> <p>Sí. Los más jóvenes inexperiencia y carencia de herramientas. Falta de conocimientos relativos a ciencias cognitivas, neurociencias, sistémico y gestaltico. Los más grandes están formados en bases psicoanalíticas freudianas o lacaniana, no tienen conocimientos de la organización (S_O1).</p> <p>No puedo opinar; la inserción en el campo empresarial es</p>	<p>En el <i>área educacional</i> la opinión prevalente expresa que en general no se advierten diferencias en este campo en relación con graduados más antiguos, excepto una opinión en relación con el dominio de recursos TICS que evidencian algunos psicólogos recientemente incorporados al campo de práctica y que representa un diferencial favorable por su impacto en la vinculación con los sujetos</p>

	<p>bastante reciente (S_O2).</p> <p>Pocas. Estimo que las diferencias se deben a que se amplió el espectro de los campos en los que puede actuar un psicólogo (S_S1).</p> <p>No tengo fundamentos para contestar acabadamente, pero creo que en determinadas circunstancias, la pericia metodológica o epistémica (si se puede llamar así) de un joven muy bien formado, en el caso de los psicólogos debe subsidiarse a la experiencia de vida de un psicólogo "antiguo y clásico" que ha pasado por trances muy similares a los que debe abocarse a tratar, por más que carezca del bagaje teórico de las más actualizadas corrientes de pensamiento (S_S2).</p> <p>La principal diferencia que encuentro es el "enfoque" o la corriente que emplean al momento de realizar una intervención. Lamentablemente hay muchas Instituciones que siguen teniendo un pensamiento hermético ligado exclusivamente a lo observacional cuando hoy la psicología se encuentra inmersa dentro de la neurociencia, siendo esta última una rama de la "salud" como ente global. Hoy la psicología está ligada a la neurociencia, a la neuropsicología, al ámbito laboral y a la educación y con mucha más integración al equipo de salud, mientras que antes se observa un hermetismo fundado exclusivamente en el psicoanálisis que no se descarta pero debemos someterlo a un proceso científico no solo observacional (S_S3).</p> <p>Si. Los psicólogos graduados en años anteriores se dedicaban más específicamente al psicoanálisis. Actualmente hay muchas corrientes psicológicas que abordan una problemática con igual eficacia y en tiempos más breves, por ejemplo la Gestalt, cognitivo-conductual, PNL, etc (S_J2)</p> <p>La falta de actualización es una diferencia que encuentro en los</p>	<p>en la escuela.</p> <p>En el <i>área organizacional</i> las opiniones acuerdan en que los psicólogos recién recibidos evidencian no sólo inexperiencia y carencia de herramientas, sino falta de conocimientos relativos a ciencias cognitivas, neurociencias, teorías sistémicas y gestálticas. Los psicólogos más grandes están formados en bases psicoanalíticas freudianas o lacanianas, en ningún caso tienen conocimientos profundos acerca de la organización.</p> <p>En el <i>área de la salud</i> los entrevistados afirman que advierten en general pocas diferencias en relación a la formación a lo largo de los años; situando éstas en la ampliación del espectro de los campos en los que puede actuar un psicólogo. Un aporte. En defensa del valor determinante del recorrido por experiencias y contextos específicos, un informante destaca la necesidad de conformar equipos en los que se conjugue la pericia metodológica y teórica actualizada de un joven graduado muy bien formado con la experiencia de vida de un psicólogo "antiguo y clásico" que ha pasado por experiencias en terreno. Otro profesional destaca que la principal diferencia que encuentra en el campo de la psicología es el "enfoque" o la corriente que se emplea al momento de realizar una intervención. En algunos casos describe ciertas intervenciones "atadas" a un pensamiento hermético ligado exclusivamente a lo</p>
--	--	---

	<p>graduados más antiguos (S_J3)</p> <p>Desde mi ingreso al Poder Judicial. Antes, en el ejercicio libre de la profesión por más de 15 años tenía contacto porque siempre me dediqué al Derecho de Familia y además soy mediador –he co mediado con psicólogos y siempre ha resultado un aporte de interés (S_J3)</p> <p>Sí hay diferencias. En general los formados en la década del 90 tienen serios problemas de formación, respetan poco a los otros operadores y sus colegas. Tienen un discurso lleno de actitudes soberbias y conocimientos dogmáticos sin flexibilidad para leer y adaptarse a la realidad (S_J4)</p> <p>Los graduados con más años tienen la fortaleza típica que brinda la experiencia, trabajan mejor en equipo, intervienen adecuadamente en situaciones de crisis y en casos que involucran relaciones de familia Los graduador recientemente manejan mejor los test y las nuevas corrientes (S_J5)</p>	<p>“observacional” o “al sentido común”, asociado en general con cierto desconocimiento acerca de los vínculos relevantes entre de la psicología, la neurociencia y la neuropsicología.</p> <p>En el <i>área jurídica</i> se describe a un graduado de años anteriores más apegado al modelo psicoanalítico, diferenciable de otros más recientes que evidencian conocimiento de otros modelos teóricos; un entrevistado relaciona este modelo con actitudes dogmáticas y de poco respeto por las otras profesiones que transitan el campo. Aparecen allí dificultades, desde su perspectiva, para la ponderación de las problemáticas que allí se desarrollan.</p> <p>Otra opinión considera al graduado más antiguo mejor capacitado para la conformación de equipos de trabajo y para el afrontamiento de situaciones críticas.</p>
<p>Demandas emergentes y Áreas de vacancia en la formación</p>	<p>Apatía en los jóvenes; conflictos de convivencia; déficit de los pares en pautas de crianza; límites; rendimiento escolar. Interacción de psicólogos externos con el equipo escolar muy deficitario. (S_E1)</p> <p>Desinterés respecto del estudio; apatía. Conflictos entre pares. Conflictos con docentes (S_E2)</p> <p>La soledad de los chicos de clase media y media-alta. La falta de apetito por saber. Problemática más acuciante la Motivación, el desinterés por el estudio. Momento de transición que le pega al adolescente. La crisis de los adultos y de los docentes, no saben llegar a los alumnos. Aprender a escucharlos más; no sé si son tan apáticos como dicen los docentes. Pocas ideas para despertar</p>	<p>En el <i>área educacional</i> se mencionan en términos de demandas emergentes ante las cuales se entiende debe intervenir el psicólogo la apatía en los jóvenes, los conflictos de convivencia entre los actores del sistema, el rendimiento escolar y el fracaso generalizado; el asesoramiento a docentes quienes se autoperciben frecuentemente carentes de recursos para afrontar las demandas complejas que se presentan en los espacios de aprendizaje. Paralelamente se advierte preocupación en relación con “nuevas infancias”,</p>

	<p>el dese por el conocimiento (S_E4).</p> <p>Violencia escolar. La sexualidad, educación sexual. La ley. Los vínculos.</p> <p>La convivencia. Trabajar las nuevas infancias, la entidad niño, patologías de alimentación en niños pequeños, anorexia en 2 años, por ejemplo. Maltrato y violencia familiar. Abuso. Amenazas y querellas de los padres (S_E 5).</p> <p>Toda el área organizacional y sus conflictos que excede ampliamente la selección de personal (S_O1).</p> <p>La intervención del Psicólogo en situaciones de bullying en el ámbito laboral (S_O2).</p> <p>Selección de recursos humanos; Psicología de las organizaciones Terapias paliativas; Abordaje inicial conjunto de pacientes clínicos complejos (con el médico general o clínico) (S_S1).</p> <p>No en el terreno asistencial, porque en realidad la psicoprofilaxis del parto es ya un recurso instalado. En otros terrenos, la psicología forense y la laboral tienen cada vez más vigencia. En este último caso, la selección de personal ha sido delegada cada vez más por empresas a agencias especializadas. Por lo que conozco del tema, la intervención de los psicólogos es permanente. Sin embargo, creo que la aplicación de tests estándares o enlatados sin adecuación individual, carecen de precisión como para fundamentar decisiones (S_S2).</p> <p>Neuropsicología, deficit de aprendizaje (S_S3).</p> <p>Lo que se denomina Psicología del testimonio; al psicólogo muchas veces se le solicitan pareceres, opiniones y evaluaciones que muchas veces escapan al dominio de nuestra ciencia y resulta cada vez mas solicitado a los profesionales de la psicología habida cuenta que los órganos jurisdiccionales no tienen medios para llegar a determinar la falsedad o veracidad de</p>	<p>espacios de vacancia en las pautas de crianza; las patologías tempranas en niños no habituales tiempo atrás tal como anorexia en niños pequeños, trastornos psicosomáticos; maltrato y violencias.</p> <p>Los consultados en el <i>área organizacional</i> expresan que "todo" el campo organizacional y sus conflictos (que exceden ampliamente la selección de personal) constituyen un escenario de vacancia que requiere estudio, formación y desarrollo de conocimiento propio. Se citan situaciones no habituales que interpelan el quehacer del psicólogo en las organizaciones, fenómenos como el bullying en el ámbito laboral, por ejemplo. Se requiere de intervenciones sobre enfoques y estilos de aprendizaje; estrategias motivacionales, procesos de toma de decisiones, emoción cognición social (actitud, creencias, status, grupo), comunicación.</p> <p>En el <i>área de la salud</i> se menciona la necesidad de conocimiento por parte del Psicólogo de aspectos ligados a la salud comunitaria, a la salud pública, a los niveles primarios de atención, a Psicología de las organizaciones y a principios básicos de la gestión de los centros de Salud; a Terapias paliativas; abordaje inicial conjunto de pacientes clínicos complejos (con el médico general o clínico); Neuropsicología, déficit de</p>
--	--	---

	<p>un discurso (S_J1)</p> <p>En el centro de atención, aparecen y se abordan situaciones y hechos de violencia y/o abuso sexual (S_J2).</p> <p>Minoridad en estado de abandono; niños al cuidado de hermanos, adicciones tempranas (S_J3).</p> <p>Niños de corta edad -12 o 13 años- que son acusados de abuso sexual. En estos últimos dos años nos han tocado bastantes casos S_J4</p> <p>Casos de relaciones de vecindad; controversias entre copropietarios y ocupantes (en general), Asistencia a Asambleas complejas Acompañando al abogado o al administrador En la prevención de violencia (en todos los ámbitos) S_J5.</p>	<p>conocimientos en relación a los procesos de aprendizaje y neurocognición.</p> <p>En el <i>área jurídica</i> se menciona como campo emergente y de interés por el desarrollo científico que evidencia la psicología del testimonio. Se menciona como problemática preocupante la ligada a las violencias de diverso tipo y en particular la violencia y el abuso sexual en niños, jóvenes y adultos. Problemáticas crecientes: minoridad, adicciones, delitos en niños, mediación en espacios comunitarios vecinales, asambleas, etc.</p>
<p>Relación con intervenciones profesionales de campos próximos</p>	<p>Con el Psicopedagogo; mejor en relación a problemas de aprendizaje, trabajos con maestros, seguimiento del rendimiento escolar, acompañar a docentes nuevos, trabajos en el aula (S_E1)</p> <p>El psicopedagogo está en el aula, no se si le corresponde al Psicólogo o si está en su profesión. El psicopedagogo puede ver el grupo. Se orienta hacia el aprendizaje y la enseñanza. Acompaña a los alumnos en salidas; el psicólogo es reticente. El cargo del Psicopedag. está en planta. (S_E2)</p> <p>Interviene habitualmente El Lic. en Cs de la Educación con orientación en Psicopedagogía. Toma las entrevistas a los ingresantes; hace los perfiles; entrevistas a los alumnos y los padres; registro. Trabajo con el grupo de 1er año. Iba al aula. Problemas de integración entre pares y a la escuela. Prob de rendimiento. Hablaba con los docentes. Hacía sugerencias sobre cómo trabajar. Los docentes la reconocían. Cuaderno que circulaban sus orientaciones. Su formación le permite funcionar mejor actualmente en la escuela. Tiene más vinculación con el aula. El psicólogo va a lo especial; no entiende siempre los</p>	<p>En el <i>área educacional</i> intervienen el psicopedagogo y el licenciado en ciencias de la educación avocados a intervenciones similares; según la opinión de varios entrevistados estos profesionales aparecerían como mejor equipados con recursos para afrontar la especificidad de la escuela, la comunicación con los actores. El psicopedagogo, el asistente social, fonoaudiólogo, son cualificados por los entrevistados como profesionales con mejor disposición y habilidad para la conformación de equipos de trabajo.</p> <p>En el <i>área organizacional</i> Interviene el Lic. en Relaciones del trabajo pero, según la perspectiva de los consultados, es muy precaria su formación para comprender e intervenir en la organización. Se afirma que suelen cubrir funciones similares</p>

	<p>procesos de socialización que se dan en la escuela; no logra leer lo cotidiano. A veces su actuación entra en ruptura con la institución escolar; se observa cierta desvalorización de la escuela por parte del psicólogo externo (S_E3).</p> <p>La Psicopedagoga aborda las situaciones de forma más concreta El Psicólogo sugiere. La Psicopedagoga marca caminos, estrategias. En la escuela se debe dar cuenta de estrategias; no sólo diagnóstico; pero tampoco alcanza para llevarlo adelante solo con psicoterapia. Los derivamos a los que necesitan. (S_E4).</p> <p>La Psicopedagoga está centrada en el problema de aprendizaje, y en ese sentido su mirada es muy restringida, por lo menos dada la complejidad. El Psicólogo tiene una mirada contextualizada e integral del fenómeno y no lo reduce al problema de aprendizaje. (S_E 5)</p> <p>El psicopedagogo, el asistente social, fonoaudiólogo: trabajan en equipo (S_E6)</p> <p>Interviene el Lic. en Relaciones del trabajo pero es muy precaria su formación para comprender e intervenir en la organización. Cubren esas funciones educadores, abogados, ingenieros. No es exclusivo de alguna profesión. Puede tener estudios de grado o posgrado en psicología. (S_O1).</p> <p>Otros profesionales de RRHH. Entiendo que no están muy implementadas este tipo de intervenciones en la práctica, ni por profesionales de Psicología, ni por profesionales de RRHH, con lo cual no podría precisar diferencias a partir de una observación concreta (S_O2).</p> <p>Sociólogos, antropólogos, politólogos, Psiquiatras. En ocasiones se observa un abordaje más holístico del psicólogo y en otras más sesgado (S_S1).</p>	<p>educadores, abogados, ingenieros, no resultando una intervención restrictiva pero que reclama la formación en la especificidad del campo de la organización. En muchos casos tienen estudios de grado o posgrado en psicología. También participan otros profesionales cercanos como RRHH, o relaciones del trabajo, pero el alcance es más limitado y focalizado a tareas puntuales.</p> <p>En el <i>área de la salud</i> las opiniones coinciden en que si está bien formado el psicólogo logra un abordaje más holístico, de lo contrario es más sesgado. En este campo se están incluyendo sociólogos, antropólogos, y la clásica intervención de Psiquiatras. Se expresa que, en ocasiones, los psicólogos logran mayor focalización en el problema, mejor Integración de aspectos en el diagnóstico, mayor amplitud de conocimientos y resolución efectiva en relación a Neurólogos, Psiquiatras y Psicopedagogas.</p> <p>En el <i>área jurídica</i> intervienen trabajadores sociales, asistentes sociales, abogados; se expresa que todos evidencian eficacia cuando se logra conformar equipo de trabajo y el psicólogo es muy eficaz toda vez que, cuando conoce el terreno en el que debe intervenir, lo hace desde la comprensión de la conducta humana.</p>
--	--	---

	<p>Neurólogos, Psiquiatras, Lic. en Ciencias de la educación, Médicos laborales y Psicopedagogas. A veces logran mayor focalización en el problema, mejor Integración de aspectos en el diagnóstico, mayor amplitud de conocimientos y resolución efectiva (S_S3).</p> <p>Sociólogos, Abogados y Asistentes Sociales. Cada profesional aborda la problemática desde su propio enfoque. El abogado solo se encarga de responder consultas referidas a la denuncia realizada, pero no toma posesión de la causa, solo sugiere. Las asistentes sociales, junto con las sociólogas se encargan de hacer un seguimiento del caso, visitan el lugar de convivencia de la víctima, aportan datos estadísticos, como viven, con quien viven, en qué condiciones viven, etc. El psicólogo, a diferencia de ellos, asiste y se encarga del tratamiento psicológico de la víctima, semana tras semana (S_J2)</p> <p>Trabajadores sociales, psicopedagogos. Hay que conformar equipo (S_J3).</p> <p>Trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, docentes. Distintas miradas contribuyen al mejor abordaje de cualquier situación (S_J4)</p> <p>El psicólogo posee las competencias y la capacitación suficiente para resolver y prevenir situaciones donde se requiere un pormenorizado estudio de la conducta humana (S_J5).</p>	
--	--	--