

XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

RECORRIDOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DEL PSICOLOGO EDUCACIONAL EN DISTINTOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE.

Erausquin Cristina, Basualdo Maria Esther, Btेश Eliane y Lerman Gabriela.

Cita:

Erausquin Cristina, Basualdo Maria Esther, Btेश Eliane y Lerman Gabriela (2004). *RECORRIDOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DEL PSICOLOGO EDUCACIONAL EN DISTINTOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/68>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/ZQr>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

187 - RECORRIDOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DEL PSICOLOGO EDUCACIONAL EN DISTINTOS CONTEXTOS DE APRENDIZAJE

Autor/es

Erausquin Cristina; Basualdo Maria Esther; Btesh Eliane; Lerman Gabriela.

Directora: Lic. Cristina Erausquin.

Institución que acredita y/o financia la investigación

Proyecto UBACYT Anual P610

Resumen

El objetivo del trabajo es analizar la construcción del rol del psicólogo en el área educativa en los estudiantes de Psicología, a través de la comparación de dos contextos diferentes de formación profesional y aprendizaje académico: las Prácticas Profesionales de grado en el área educativa y la materia obligatoria del Ciclo de Formación Profesional Psicología Educativa. Se seleccionan muestras de las dos poblaciones en el segundo cuatrimestre del 2003. Se administra un procedimiento de análisis reflexivo de situaciones-problema que requieren la intervención del psicólogo. El análisis e interpretación incluye el concepto de “modelos mentales para la profesionalización” y se delimitan cinco niveles de complejidad en la información que brindan los sujetos. Se trabaja comparando las muestras en cuatro dimensiones: situación problema, intervención profesional, herramientas y resultados y atribución.

Resumen en Inglés

The issue is to analyse the undergraduate students academic process of becoming psychologist in the educational field, comparing two different learning settings: a

Professional Apprenticeship in education and an Educational Psychology Course. The two groups were chosen in the second semester of 2003. Questions about situated problems that required psychologists interventions were given to the two groups. The analysis compares the samples in four dimensions: situated problems, professional intervention, mediation tools, results and competence.

Palabras Clave

modelos mentales, aprendizaje, profesionalización

Introducción: El propósito de la investigación es indagar acerca de los procesos de apropiación y construcción de conocimientos de los estudiantes de Psicología desde su participación en "*comunidades de práctica*" en instituciones y ámbitos de trabajo del psicólogo. Se plantea que la comprensión "en contexto" es potencialmente capaz de reorganizar y transformar parcial aunque sustantivamente el saber disciplinar, las creencias y valores previos de los estudiantes, problematizando los instrumentos de mediación utilizados por el profesional, reconstruyendo categorías de análisis y herramientas conceptual-metodológicas para resolución de problemas. Este trabajo se desarrolla en un contexto particular en el que existe una voluntad colectiva manifestada por las unidades académicas nacionales y privadas de Psicología de contar en la formación de grado con un total de "500 horas de Práctica profesional tutorada". Asimismo, a través del artículo 43º de la Ley Nº 24.521 se incluyó a la Carrera de Psicología entre las carreras formativas de "interés público", consideradas tales porque la actividad de los profesionales de dichas disciplinas afecta a la integridad y la vida de las personas.

Marco teórico: En el enfoque socio-histórico y contextualista, la unidad de análisis es "la persona-en acción-en contexto" (Lave, 1991). Esto implica resignificar el concepto de contexto y pensarlo como el producto de una co-construcción personal-cultural. Como plantea Baquero (2002), "la situación no opera como un

contexto externo que decora, condiciona, acelera o enlentece un proceso de desarrollo que es atributo del individuo sino que el desarrollo, como el aprendizaje, es algo que se produce en situación y es la situación la que lo explica, aunque sus efectos, por supuesto, puedan constatarse localmente también en los sujetos". En este sentido, los trabajos de Lave y Wenger (1991,1999) sobre "comunidades de práctica" profundizan la relación entre la participación en dichas comunidades y la construcción y negociación de significados, así como el desarrollo de la identidad personal y cultural. La práctica crea límites, pero también construye puentes entre sujetos, acciones y teorías (Wenger, 2002). Como señala Rogoff, "participar" significa tanto tomar parte como ser parte. Lo que varía en el aprendizaje y desarrollo no son sólo nuestras formas de tomar parte, sino también nuestra manera total, vivencial, de ser parte de la situación compartida. En sentido estricto, el aprendizaje se produce en la situación, porque es ella al fin la que produce nuevas formas de comprensión y participación y significa los cambios como desarrollo, aprendizaje o incluso estancamiento, fracaso. El trabajo con *situaciones-problemas* tiene como función situar al estudiante en un contexto de aprendizaje que le permita desarrollar y construir determinados modelos mentales. Un problema lo es para alguien, que lo considera desde una o varias perspectivas, lo analiza y tal vez contribuye a resolverlo, en un movimiento de visibilización y re-lectura que le permite considerarlo en su novedad (Erausquin, 2003).

Estrategias Metodológicas: El diseño es descriptivo-exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. En esta etapa, se trabajó con dos muestras: un grupo de 35 estudiantes de distintas comisiones de una materia obligatoria, Psicología Educativa, del Ciclo de Formación Profesional y un grupo de 31 sujetos, la totalidad de estudiantes que eligieron como materia optativa una de las dos Prácticas Profesionales del Area Educativa: Orientación vocacional y ocupacional o Discapacidad: Intervenciones en niñez y adolescencia. Se administró, en el 2do cuatrimestre del 2003, un instrumento de producción y análisis reflexivo de situaciones-problema que requieren la intervención del psicólogo, al inicio y al cierre de la materia obligatoria y al inicio de las prácticas profesionales. El análisis se organiza con la categoría de "modelos mentales", utilizada en el contexto

educativo por M. J. Rodrigo, en el marco del enfoque situacional del cambio cognitivo y la resolución de problemas. Un *modelo mental* es una representación dinámica y temporal basada en una parte específica de nuestras creencias y conocimientos sobre el mundo, activada y actualizada por los contenidos de la tarea o situación. Para Johnson-Laird (1983), el punto central del razonamiento y de la comprensión de cualquier fenómeno está en la existencia de un modelo de trabajo en la mente de quien razona y comprende. Estos modelos permiten a los individuos hacer inferencias y predicciones, entender los fenómenos, decidir las acciones a tomar y controlar su ejecución. A diferencia de las representaciones duraderas como los esquemas, los modelos mentales son constructos psicológicos que se concretan con los datos que en un momento preciso percibe el individuo; además, el contenido informativo del modelo mental depende de la intención del sujeto acerca del objeto, evento o situación. Para plantear, analizar y resolver un problema que demanda intervención profesional de un Psicólogo, los estudiantes de Psicología construyen una configuración discursiva que supone un Modelo Mental. Se han distinguido *cinco niveles* de complejidad en la información que ofrecen los sujetos para cada una de las "dimensiones" de la "unidad de análisis": situación-problema, intervención profesional, herramientas, resultados y atribución de los mismos. Esta perspectiva de categorización en niveles implica una articulación y combinación cualitativa entre diferentes indicadores del proceso de profesionalización, que no necesariamente es igual para todas las dimensiones, ni implica una "jerarquía" representacional genética en el sentido fuerte del término (Tulviste en Wertsch, 1993). *Nivel 1*, "Ausencia, confusión o precariedad de dimensiones": predominio de lo unidimensional y la superposición o ausencia de diferentes dimensiones; *Nivel 2*, "Descripción de la experiencia": descripción del problema o la intervención, asomando inferencias o relaciones causales; *Nivel 3*, "Iniciando la explicación": relaciones unidireccionales entre antecedentes y consecuentes, actores y agentes de intervención atribuyéndoles algún rol en los resultados, contextos y dispositivos; *Nivel 4*, "Integrando y diferenciando modelos articulados": relaciones y articulaciones en cadena, interdependientes planteando conflictos intra e inter sistémicos, apuntando a

dilemas éticos; *Nivel 5* "Integrando la especificidad de la disciplina y la articulación interdisciplinaria" para el abordaje multidimensional de fenómenos complejos en cadenas causales retroactivas.

En primer lugar, se indaga las *áreas* en que los estudiantes ubican la situación problema que requiere la intervención de un psicólogo, en las delimitadas por el plan de estudios de Psicología: Clínica, Educación, Social-Comunitaria, Trabajo y Justicia. En la muestra de estudiantes de la materia Psicología Educacional se observa, en el Postest, una mayor frecuencia de situaciones problemas para la intervención del psicólogo en el área educativa que en el Pretest. En el Pretest, el 34% de los estudiantes definieron situaciones del área clínica y un 40% del área educacional, en tanto que en el Postest, el 69% de estudiantes ubicaron situaciones del área educacional frente a un 23% del área Clínica. Una hipótesis explicativa es que a lo largo de la materia del Ciclo Profesional los estudiantes pueden lograr la visualización y aproximación a un área específica de intervención del psicólogo, la educativa. En el Pretest, 35% de los estudiantes que eligen cursar las Prácticas Profesionales en el área Educacional exponen situaciones-problema en área clínica y un 48% en área educativa. No son resultados muy diferentes de los que muestran los estudiantes que obligatoriamente cursan la materia Psicología Educacional. La elección personal del área en las Prácticas no condice, en el Pretest, con la frecuencia de elección de situaciones problema en el área. Una explicación posible es que estas prácticas no abarcan la totalidad de enfoques y estrategias de intervención propios del área educativa.

En segundo lugar, se analizan los *tipos de modelos mentales* construidos por los estudiantes de Psicología en los distintos escenarios o contextos de aprendizaje, en cada dimensión de la unidad de análisis: situación problema, intervención profesional, herramientas y resultados.

Situación problema: En el Pretest, los modelos mentales de los estudiantes de *Prácticas Educativas* apuntan a niveles más altos de profesionalización que en el Pretest y que en el Postest de estudiantes de la materia Psicología Educacional.

En los estudiantes que cursan la materia Psicología Educativa se encuentra una mayor concentración de respuestas en el nivel 1 (20% en el Pretest y 26% en el Postest) y en el nivel 2 (31% en el Pretest y 43% en el Postest) frente a un 71% de los estudiantes de las Prácticas Educativas que se ubican en el nivel 2. No se observan diferencias estadísticamente significativas en los niveles 3 y 4. Para la significación de cada nivel se han definido los siguientes conceptos: nivel 1, los problemas son simples y unidimensionales, no aparecen definidos con claridad, no se enuncia ningún antecedente histórico o causal, ni se articula el problema con la intervención de un psicólogo; nivel 2, se caracteriza por la especificidad de los problemas con relación a la intervención profesional de un psicólogo, están descritos más que explicados o interpretados y se enuncian escasos antecedentes causales o históricos del problema; nivel 3, abandona el sentido común y la evidencia "realista" basada en creencias para fundar hipótesis sobre causas o factores en un conocimiento científico, presenta fuerte contextualización con antecedentes causales e históricos, conflictos interpersonales o intrapsíquicos y tendencia a la personalización o al sesgo en la dimensión social del problema; nivel 4, presenta la descentración de una sola perspectiva y el planteo de alternativas en los puntos de vista, la metacognición y el pensamiento reflexivo en la argumentación, interjuego de factores subjetivos con tramas intersubjetivas e institucionales; nivel 5, presenta especificidad del problema con relación a la intervención e indagación interdisciplinarias, multicausalidad y retroactividad, entrelazamiento de factores y recorridos. Una hipótesis explicativa de las diferencias encontradas estaría en torno a que el grupo de Prácticas eligió el área Educativa según su motivación personal, lo cual puede indicar un recorrido previo acorde con el conocimiento de la disciplina y de la especificidad del rol del psicólogo en este campo. La mayor frecuencia de respuestas en el nivel 1 y 2 y menor frecuencia en los niveles 3 y 5 de los estudiantes de la materia obligatoria, en el Postest, puede vincularse al cambio en la elección de área en que ubican la situación problema. El predominio en el Postest de situaciones del campo educativo sobre las situaciones clínicas posiblemente tenga efecto

desestructurante al interpelar sus saberes previos, construidos en áreas y con modelos de intervención diferentes.

Intervención profesional: En el Postest, se observa mayor frecuencia de respuestas en los niveles 1 y 2 (23% y 54%) de los estudiantes que cursan la materia obligatoria Psicología Educativa que de los estudiantes que cursan Prácticas Profesionales (3% y 13%). Asimismo, en el Postest, se observa menor frecuencia de respuesta de los estudiantes de la materia en los niveles 3 y 4 (6% y 14%) que en el Pretest de los estudiantes que cursan Prácticas (58% y 26%). Para la significación de cada nivel se han definido los siguientes conceptos: nivel 1, la intervención incluye la actuación de un sólo agente, no da cuenta del proceso de intervención, ni se enuncian objetivos; nivel 2, se enuncian objetivos, hay pertinencia de la intervención con relación al problema y/o el marco teórico, se dirige a personas individuales o tramas vinculares o dispositivos institucionales exclusivamente; nivel 3, la decisión está situada unilateralmente en el agente o fuera de él, aparecen valoraciones polarizadas de la intervención y sus agentes; nivel 4, actúan distintos agentes, se enuncian diversos objetivos, las relaciones causales son en cadena y retroalimentadas y la acción implica no sólo indagación del problema sino ayuda efectiva a los actores para resolución. Las Prácticas Profesionales educativas presentan, en discapacidad y orientación vocacional y laboral, modelos de intervención profesional reconocidos y que poseen un desarrollo histórico en nuestro contexto y probablemente posibiliten la emergencia de representaciones del rol más consolidadas y especificadas.

Herramientas, Resultados y atribución de los mismos: En el Pretest y el Postest, se observa en los estudiantes de Psicología Educativa una mayor concentración en el nivel 1 y el nivel 2, mientras que, en los estudiantes de Prácticas, la concentración es mayor en niveles 2, 3 y 4. En el nivel 1 y 2 de Herramientas, los estudiantes no mencionan herramientas, la mención es muy genérica, o inconsistente con el problema, mientras que los estudiantes que se ubican en los niveles 3 y 4 precisan varias herramientas o referidas a diferentes dimensiones del problema y específicas del rol profesional. En el nivel 1 y 2 de

Resultados, los estudiantes no mencionan o no atribuyen resultados del mismo, mientras que los que se ubican en los niveles 3 y 4 manifiestan resultados unívocos y multidimensionales o variados y atribuciones unívocas o a diversas condiciones de producción de éxito o fracaso.

Reflexiones finales: En todas las dimensiones, especialmente en Intervención y Herramientas, en el Postest del grupo de estudiantes de la materia obligatoria se observa mayor frecuencia en los niveles 1 y 2 y menor en los niveles más altos. Esto podría explicarse porque es la primer materia que vincula a los estudiantes al área Educativa y lo hace desde una perspectiva crítica de los modelos de intervención del psicólogo tradicionales y dominantes, cuestionando la extrapolación, al área, de modelos pertinentes en otros contextos, como el clínico. Para modelar una construcción alternativa del rol profesional en el campo educativo, se requerirá posiblemente de una segunda instancia pedagógica capaz de presentar a través de un amplio espectro de Prácticas Profesionales la diversidad y heterogeneidad de enfoques y estrategias psicoeducativas.

Al inicio de las Prácticas Profesionales Educativas, los estudiantes muestran en comparación con los que han cursado la materia obligatoria una mejor posibilidad de recortar una situación problema que requiera intervención del psicólogo, de contextualizar la intervención y ofrecer ayuda para resolver problemas, dando cuenta de las herramientas empleadas y resultados obtenidos. Esto puede vincularse con trabajos de indagación previamente realizados (Erausquin, 2002) en el análisis de entrevistas en profundidad con estudiantes de Prácticas de distintas áreas. Aquellos que tienen una motivación articulada con determinada área profesional arman su recorrido a través de distintos espacios académicos y experiencias personales para aproximarse a la construcción de las competencias del rol, recuperando conocimiento específico de dominio y conocimiento del mundo apropiado para tal meta y en tal sentido.

Bibliografía:

-Baquero, R. (2001) "El aprendizaje escolar en su contexto" En: Baquero y Limón M., *Introducción a la Psicología del aprendizaje*. Bernal, Ediciones UNQ.

-Baquero, R. (2002) "El problema de la transmisión de conocimientos desde una perspectiva contextualista", en Posgrado de Gestión Institucional, FLACSO, Bs. As.

-Erausquin, C y otros (2002) "La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones", X Anuario de Investigaciones, Fac. Psicología UBA.

-Erausquin, C. y Basualdo, M. (2003) "Participación de estudiantes de psicología en comunidades de práctica y formación de modelos mentales para problemas situados en tramas relacionales subjetivas", XXIX Congreso Interamericano de Psicología, Lima, Perú.

-Johnson-Laird, P.N. (1983) *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*, Cambridge: Cambridge University Press.

-Lave, J. (1991) *La cognición en la práctica*. Barcelona. Paidós.

-Rodrigo, MJ. y Pozo, JI. (2001) "Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual", *Infancia y aprendizaje*. 24 (1), p. 407-423, 2001.

-Rodrigo, MJ., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid:Visor.

-Rogoff, B. (1994) "Developing Understanding of the Idea of Communities of Learners, *Mind, Culture and Activity*, Vol 1, N°4, 209-229.

-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.

-Wertsch J. (1993) *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid:Visor.