

En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde una perspectiva sociocultural*. Buenos Aires (Argentina): Proyecto Editorial.

El giro contextualista.

Erausquin C. y Basualdo M.E.

Cita:

Erausquin C. y Basualdo M.E. (2013). *El giro contextualista*. En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde una perspectiva sociocultural*. Buenos Aires (Argentina): Proyecto Editorial.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/31>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/6y8>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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

Psicólogos y docentes que trabajan en escuelas: el “giro contextualista” en la construcción de modelos mentales de intervención sobre problemas situados en escenarios educativos*

Autores: Erausquin, Cristina y Basualdo, María Esther

*Reelaboración de un trabajo presentado en XXX Congreso Interamericano de Psicología (SIP), Buenos Aires, por Erausquin C., Basualdo M.E., González D., García Coni A., Ferreiro E., en el marco del Proyecto de Investigación UBACYT 2004-2007 P061.

Analizar los modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados que los psicólogos construyen, en comunidades de práctica que integran con otros agentes y actores, cuando trabajan en las escuelas, fue el objetivo de este estudio. La información empírica se obtuvo a través de entrevistas orales y cuestionarios escritos aplicados por Estudiantes del Ciclo de Formación Profesional de la Licenciatura en Psicología, y analizados en Trabajos de Campo que fueron supervisados por investigadores docentes, para conocer y apropiarse de los problemas y modalidades de intervención específicos del Área Psicoeducativa. . La *unidad de análisis* fue definida en línea con las concepciones contextualistas (Wertsch, 1999; Engeström, 2001; Lave, 1991), como “un producto del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene todas las propiedades básicas del conjunto” (Vygotsky, 1934: 9). La unidad de análisis del estudio fue *modelos mentales situacionales que construyen psicólogos y docentes, a través de la experiencia de su práctica profesional, sobre problemas e intervenciones en escenarios educativos*. Se trata de una unidad sistémica, dialéctica y genética, que articula cuatro **dimensiones**: a) la situación problema que se enfrenta y analiza, b) la intervención profesional que se desarrolla, desde el rol específico – psicólogo o docente -, c) las herramientas utilizadas en la intervención, d) los resultados de la intervención y la atribución de causas a sus resultados. Asimismo, en cada una de las dimensiones, se despliegan **ejes**, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones, identificados por la comunidad científica en el proceso de profesionalización del psicólogo en nuestro contexto. M. J. Rodrigo, en su análisis del cambio cognitivo de los *modelos mentales* en el desarrollo educativo, distinguió tres dimensiones del cambio: “de la simplicidad a la complejidad”, “del realismo al perspectivismo” y “de lo implícito a lo explícito”, complejizando el constructo de *modelos mentales y cambio cognitivo* en una nueva versión (Rodrigo, 2001), a través de su articulación con el *modelo de redescrición representacional* de Karmiloff-Smith (1992). La delimitación realizada en este estudio se fundamentó en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual

(Rodrigo, 1994, 1997, 1999, Rodrigo y Pozo, 2001) aplicadas al ámbito educativo, y articulada con los trabajos realizados en el análisis de sistemas de apropiación y andamiaje de competencias entre expertos y novatos (Resnick, 1999) En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco **indicadores**, que implican diferencias cualitativas de los “modelos mentales”, ordenadas en dirección a un enriquecimiento y mejora de la profesionalización de psicólogos y docentes. Los indicadores seleccionados no fueron considerados necesariamente uniformes para todos los ejes, ni implicados en una “jerarquía representacional genética” en el sentido fuerte del término (Wertsch, 1991).

El estudio fue realizado entre 2003 y 2005, en el marco del Proyecto UBACYT P061, y su propósito fue analizar los “modelos mentales” que construyen psicólogos que trabajan en las escuelas, acerca de las situaciones problema que convocan su intervención profesional, desde la experiencia práctica de su quehacer e interacciones en la institución educativa. Se analizó conjuntamente los “modelos mentales” de los docentes que trabajan en las mismas escuelas, acerca de las situaciones problema que convocan su intervención profesional como docentes, para abrir líneas de indagación sobre las interacciones entre ambos agentes y los “efectos” de las mismas sobre representaciones y quehaceres dominantes y emergentes en el campo psicoeducativo. La conjetura que ordenó la indagación en esa etapa fue que los “modelos mentales” de la práctica profesional de los psicólogos que trabajaban en el Área habían experimentado giros y modificaciones, con relación a los datos analizados en anteriores estudios, en cuanto a la aparición de nuevos *modelos, modalidades o estrategias de intervención*. Dicho cambio podía ser consistente con giros y modificaciones que habían aparecido en la indagación sobre Estudiantes de Psicología en las Prácticas Profesionales y de Investigación de la Carrera de Grado, en lo que fue considerado como el *proceso de profesionalización temprana* de los *psicólogos en formación* en Universidad de Buenos Aires.

En las entrevistas se indagaron: 1) Las *funciones* que ejerce el psicólogo situado en dichas instituciones, a partir de su propia opinión, la opinión de los docentes y la de los directivos. 2) Los principales *problemas* educativos señalados por cada uno de tres actores – el psicólogo, el docente y el directivo -. 3) Las *causas* de los problemas que cada uno de ellos identifica en su quehacer cotidiano.

En el análisis de las convergencias y las divergencias discursivas sobre modelos de problemas e intervenciones, entre profesionales que trabajan en un mismo dispositivo educativo escolar - psicólogos y docentes -, se hallaron efectos de apertura

y *giro contextualista* en el recorte de problemas complejos que entrelazan tramas psicosociales e intersubjetivas, así como en la interdependencia e interacción entre actores, acciones y perspectivas en la intervención sobre los problemas

Se trató de un estudio descriptivo y exploratorio con análisis cuantitativos y cualitativos. La muestra estaba constituida por 19 psicólogos y 10 docentes que trabajaban en instituciones educativas de la Ciudad y el conurbano bonaerense. Los actores escolares – psicólogos, docentes y directivos - fueron entrevistados por Estudiantes del Ciclo de Formación Profesional de la Carrera de Psicología de UBA. Psicólogos y docentes colaboraron voluntariamente con el Trabajo de Campo que los estudiantes realizaron, en el primer semestre de 2003, en la materia Psicología Educacional Cátedra II. Los datos que se analizan en el presente trabajo fueron recogidos a través de una consulta escrita de preguntas abiertas que se adaptó para su aplicación a psicólogos y docentes, el *Cuestionario sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional*. El instrumento se elaboró en base a : *la descripción y la explicación de una situación problema* en la que el agente hubiera participado y el desarrollo de los *elementos significativos de la historia* y el *contexto actual* del problema; *la intervención* del agente desde y en función de su rol profesional – como psicólogo en un caso y como docente en el otro -; la enunciación de los *objetivos, decisiones, acciones, agentes y destinatarios* implicados en la intervención; la enunciación de *las herramientas* utilizadas por el/los profesional/es; los *resultados* obtenidos y las *causas atribuidas a dichos resultados*.

A continuación, aplicando a los datos extraídos con el Cuestionario, la *Matriz de Análisis Complejo “Dimensiones, Ejes e Indicadores en la Profesionalización de Agentes - Psicólogos y Docentes - en Contexto Educativo”* (Erausquin, Basualdo, 2006), se reseñan sólo los datos que corresponden a porcentajes mayores al 20% de la Muestra:

DIMENSIÓN SITUACION PROBLEMA DE LOS MODELOS MENTALES DE PSICÓLOGOS Y DOCENTES

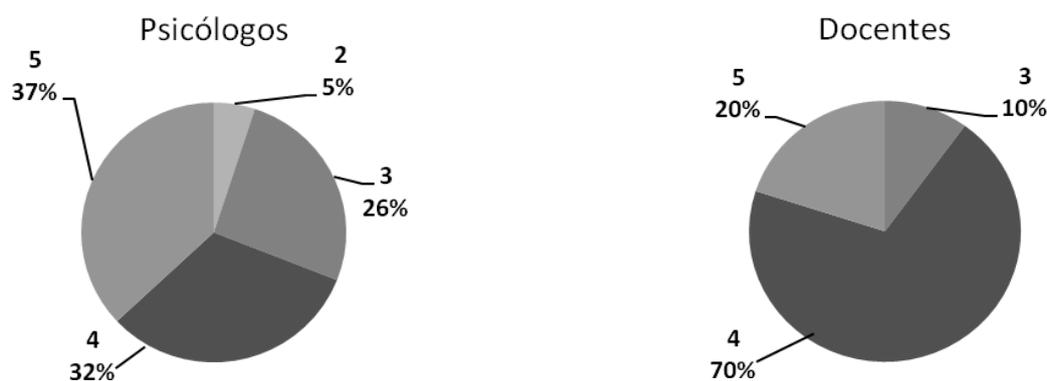
*** Psicólogos y docentes: ¿Recortan problemas complejos en tramas intersubjetivas y psicosociales, para su análisis y abordaje en contextos de intervención profesional? ¿Dan cuenta de una sola o de diversas perspectivas en la construcción del problema? ¿Predomina la de la ciencia o la del sentido común?**

Eje 1 - “De la simplicidad a la complejidad de los problemas” y Eje 6 – “Del realismo al perspectivismo”.

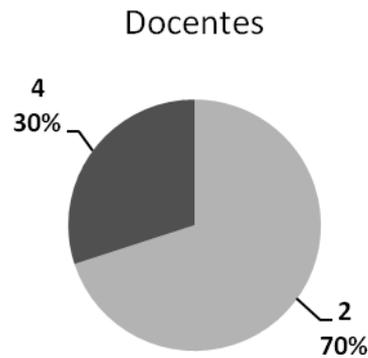
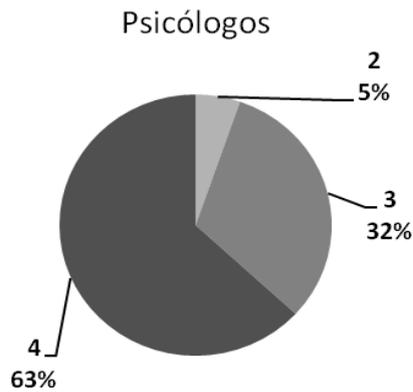
Psicólogos en escuelas. Eje 1: Recortan (indicador 5) “problemas complejos que incluyen tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones” (36,8%) y plantean (indicador 4) “interrelación entre factores y dimensiones en problemas complejos”, (31,6%); **Eje 6** (4) Denotan “perspectivismo y descentración de una sola perspectiva del problema” (63,2%); y, indicador (3) “la creencia o la duda se basa en algún conocimiento científico de la disciplina, más allá del sentido común”(31,6%).

Docentes en escuelas. Eje 1: Plantean (4) “interrelación entre factores y dimensiones en problemas complejos”, (70%) y (5) “problemas complejos que incluyen tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones” (20%); **Eje 6** (2) “se presenta una sola perspectiva del problema, como si fuera la realidad, desde el sentido común”(70 %) y 30% denotan (4) “perspectivismo y descentración de una sola perspectiva del problema”.

Eje 1 - “De la simplicidad a la complejidad de los problemas”.



Eje 6 – “Del realismo al perspectivismo”.



*** Psicólogos y docentes: ¿ describen, explican, o construyen hipótesis sobre los problemas?, ¿ atribuyen causas o razones únicas o múltiples a los problemas?**

Eje 2 - “De la descripción a la explicación de los problemas”, remite a los niveles de *explicitación* y *redescripción representacional* que distinguen Rodrigo y Pozo (2001), y a los análisis del pensamiento causal desarrollados por Asensio y Carretero (2002).

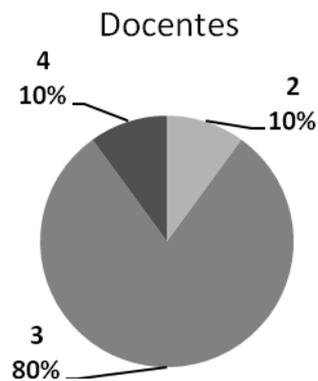
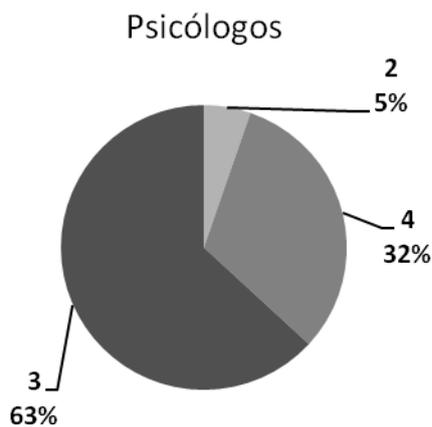
En el **grupo de psicólogos**, la mayor concentración de respuestas (68,4%), está en el indicador (3) “*menciona inferencias más allá de los datos*”, y en segundo lugar, el indicador (4) “*da una hipótesis sobre causas, factores o razones*” (21,1%)

En el **grupo de docentes**, el indicador (3) es el que concentra mayor frecuencia de respuestas (80%).

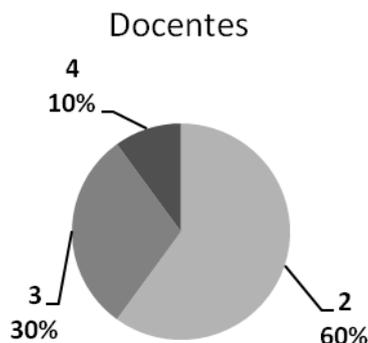
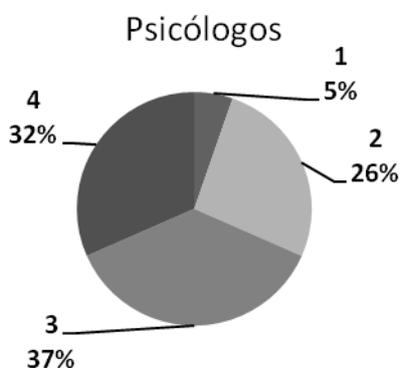
Eje 5 – “De las relaciones causales”

En el **grupo de psicólogos**, la mayor frecuencia está en el indicador (3) “*multidireccionalidad en las relaciones causales*” (36,8%), le sigue el indicador (4) “*relaciones causales multidireccionales en cadena*” (31,6%). En el **grupo de docentes**, la mayor frecuencia está en el indicador (2), “*unidireccionalidad en la relación causa-efecto*” (60%), con mucha distancia con indicador (3) “*multidireccionalidad en las relaciones causales*” (30%).

Eje 2 - “De la descripción a la explicación de los problemas”



Eje 5 – “De las relaciones causales”

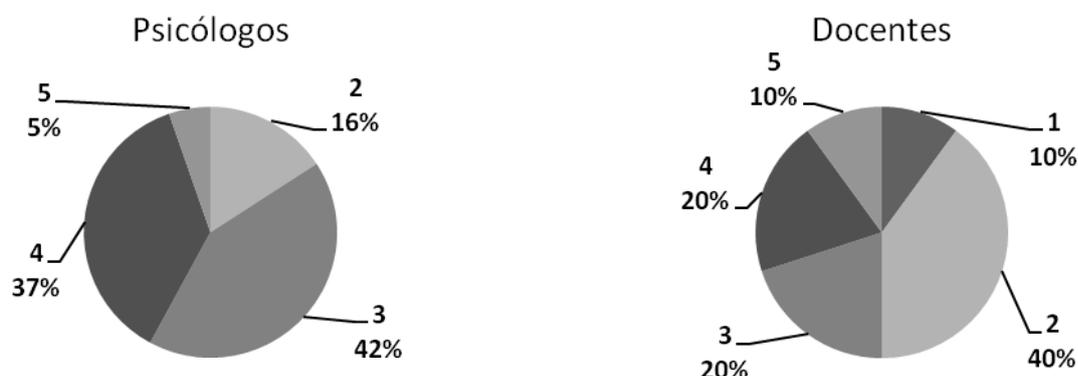


*** Psicólogos y docentes, ¿qué unidad de análisis usan para el enfoque de los problemas? ¿Analizan problemas subjetivos e intersubjetivos en contexto, articulando componentes singulares y estructurales, dinámica de conflictos y dilemas éticos, o bien sitúan los problemas en individuos descontextualizados o agrupaciones sociales sin tramas subjetivas?**

El Eje 7 – “Del individuo a la trama interpersonal”, se refiere al cambio de unidad de análisis en el enfoque de los problemas que el proceso de profesionalización convoca para la intervención de los *psicólogos y docentes en contextos educativos*.

En el **grupo de psicólogos**, la mayor concentración de respuestas se sitúa en el indicador (3) “combinación de factores subjetivos idiosincrásicos, personales, con factores estructurales, de regularidades” (42,1%) y le sigue el indicador (4) “combinación de factores subjetivos personales con conflictos intra e interpersonales” (36,8%).

En el **grupo de docentes**, en cambio, la máxima concentración de respuestas se ubica en el indicador (2), *“tendencia a la personalización del problema sin tramas relacionales”*, (40%), siguiendo el indicador (3) *“combinación de factores subjetivos idiosincrásicos, personales, con factores estructurales y regularidades”* (20%) y el (4) *“combinación de factores subjetivos personales con conflictos intra e interpersonales”* (20%).

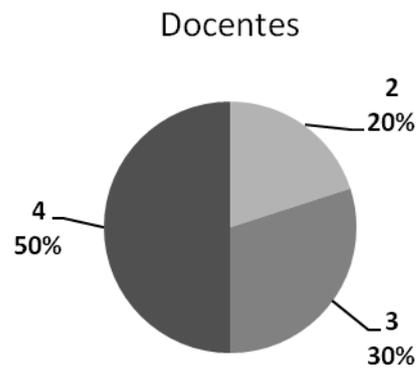
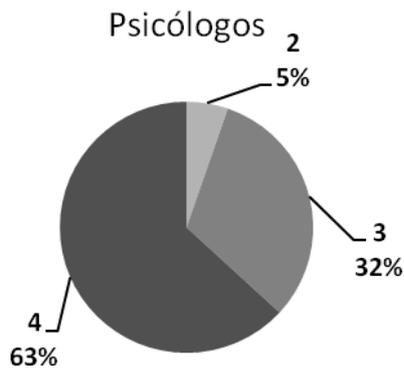


* **Psicólogos y docentes, ¿construyen los problemas en relación con la especificidad de la disciplina y la profesión?, ¿Lo hacen con apertura a la intervención de otras disciplinas?, ¿Co-construyen interdisciplinariamente el problema que será objeto de la intervención?**

EJE 3 - “De la inespecificidad a la especificidad de la disciplina y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema”

En el **grupo de psicólogos**, concentra la máxima frecuencia el indicador (4) *“especificidad del problema con relación a la intervención del psicólogo en un determinado campo de actuación profesional de la Psicología, con apertura a la intervención de otras disciplinas”* (63,2%); en segundo lugar, Indicador (3) *“especificidad del problema con relación a la intervención de un psicólogo en un determinado campo de actuación profesional”* (31,6%).

En el **grupo de docentes**, concentra la máxima frecuencia el Indicador (4) *“especificidad del problema con relación a la intervención de un docente en un determinado campo de actuación profesional de la Enseñanza, con apertura a la intervención de otras disciplinas”* (50%); en segundo lugar, el indicador (3) *“especificidad del problema con relación a la intervención de un docente en un determinado campo de actuación profesional de la Enseñanza”* (30%).

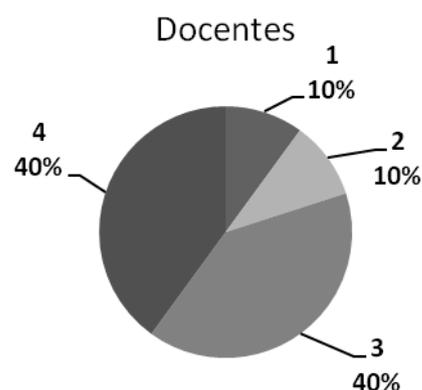
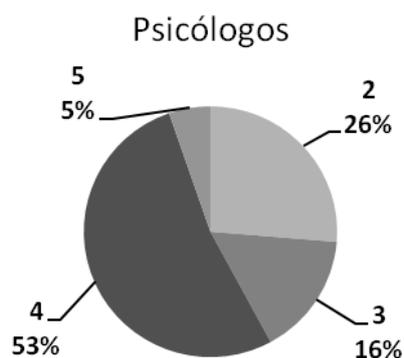


* **Psicólogos y docentes, ¿dan cuenta de los antecedentes históricos del problema en sus interrelaciones significativas o no reconstruyen la historia del problema?**

EJE 4 – “Historización y mención de antecedentes históricos”

En el **grupo de psicólogos**, concentra la máxima frecuencia el indicador (4), “*diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí significativamente*” (52,6%); le sigue el indicador (2), “*mención de un antecedente del problema*”, (26,3%);

En el **grupo de docentes**, concentran la máxima frecuencia los indicadores (3), “*mención de diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos significativamente*” (40%) y (4), “*diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí*” (40%)



DIMENSIÓN INTERVENCIÓN PROFESIONAL SOBRE EL PROBLEMA EN MODELOS MENTALES DE PSICÓLOGOS Y DOCENTES.

De acuerdo con la conceptualización de la *acción mediada* y de las *cogniciones distribuidas*, aplicada a las intervenciones profesionales en el área de los equipos de

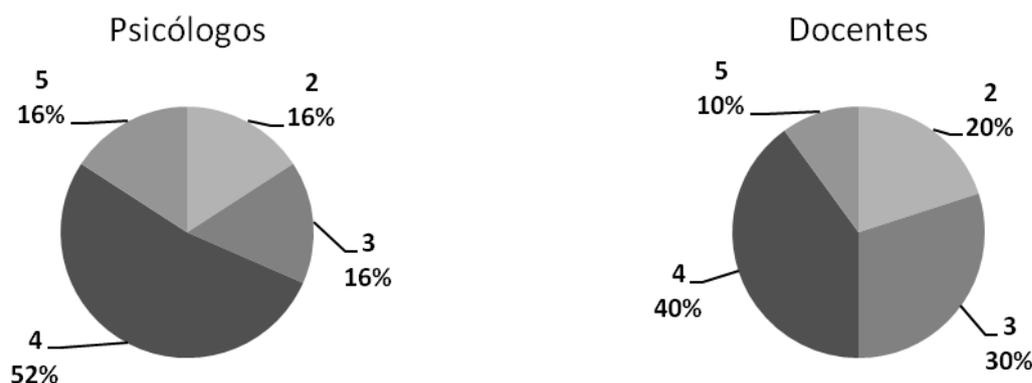
salud por Engeström y Cole (2001), y los modelos de la *epistemología de la práctica* y de la *reflexión desde, en y sobre la acción profesional* (Schön, 1998), se considera,

*** Psicólogos y docentes deciden y actúan ¿solos o conjuntamente con otros actores?**

Eje 1 – “De la decisión sobre la intervención”.

En el **grupo de psicólogos y el de docentes**, el indicador (4) “*decide el psicólogo o el docente, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes*” tiene máxima concentración de respuestas, (52,6 % y 40 % respectivamente), siguiendo en orden en ambos grupos el indicador (3) “*decide el psicólogo o el docente, unilateralmente*” (15,8% y 30% respectivamente).

Eje 1 – “De la decisión sobre la intervención”

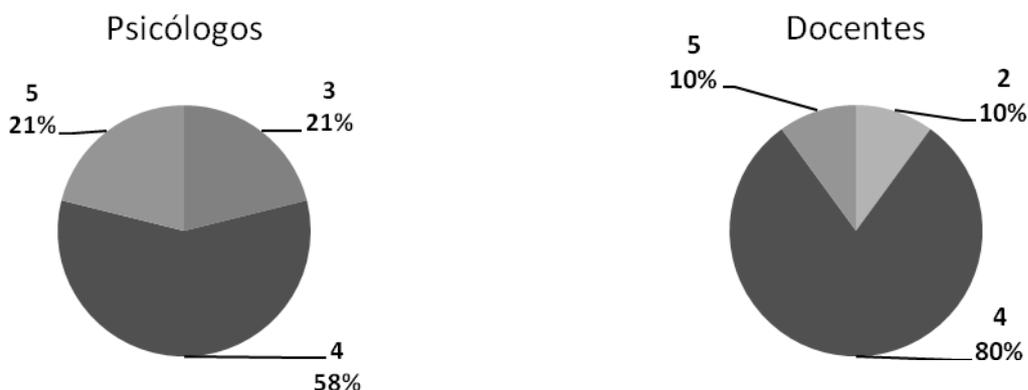


Eje 3 – “Un agente o varios en la actividad profesional”, indaga la posibilidad y pertinencia de la acción - no ya la decisión – en el contexto comprensivo de la *acción mediada*, entendida como *acción interpersonal* y como *acción instrumental* en el enfoque socio-histórico-cultural.

En el **grupo de psicólogos** el indicador (4) “*actuación profesional del psicólogo y otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención*”, tiene máxima concentración (57,9%), le sigue indicador (3) “*actuación del agente profesional exclusivamente*” (21,1%) y el (5) “*actuación del profesional psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención*” (21,1%);

y en el **grupo de docentes** el indicador (4) “*actuación profesional del docente y otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención.*”, tiene máxima concentración (80%).

Eje 3 – “Un agente o varios en la actividad profesional”



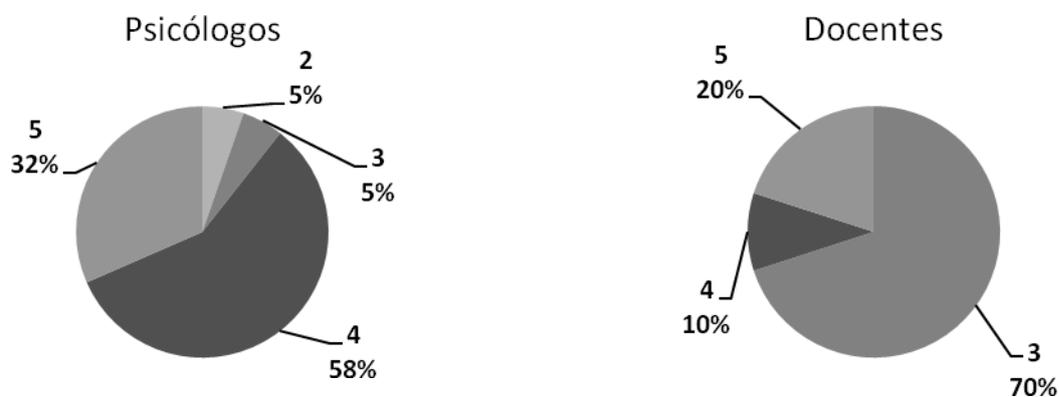
* *Psicólogos y docentes, ¿desarrollan actividades complejas, con objetivos múltiples y destinatarios diversos?*

Eje 2 – “De la simplicidad a la complejidad de las acciones”.

En el **grupo de psicólogos**, la mayor concentración de las respuestas (57,9%) se ubica en el indicador (4) “acciones complejas multidimensionales” y le sigue el indicador (5) “acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención” (31,6%).

En el **grupo de docentes**, la máxima concentración de respuestas (70%) se ubica en el indicador (3) “acciones puntuales sin articulación entre sí”; le sigue el indicador (5) “acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención”, (20%).

Eje 2 – “De la simplicidad a la complejidad de las acciones

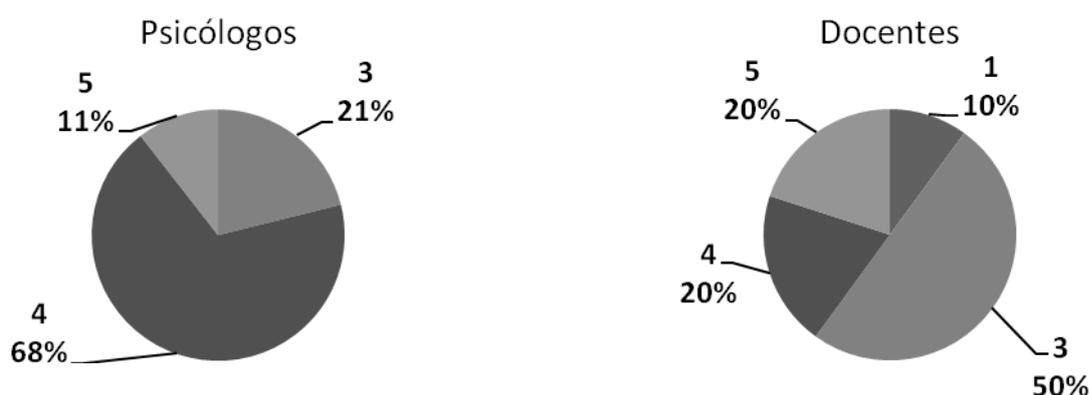


Eje 4 - “Objetivos de la intervención profesional”.

En el **grupo de psicólogos**, el más alto porcentaje (68,4%) se concentra en el indicador (4) “multiplicidad de objetivos articulados antes de la intervención” y le sigue el indicador (3) “acciones dirigidas a un objetivo único”,(21,1%).

En el **grupo de docentes**, el más alto porcentaje (50%) se concentra en indicador (3), “acciones dirigidas a un objetivo único”, luego, con (20%), el indicador (4), “multiplicidad de objetivos articulados antes de la intervención” y el indicador (5) “objetivos diferentes articulados antes, durante y después de la intervención”..

Eje 4 - “Objetivos de la intervención profesional”.

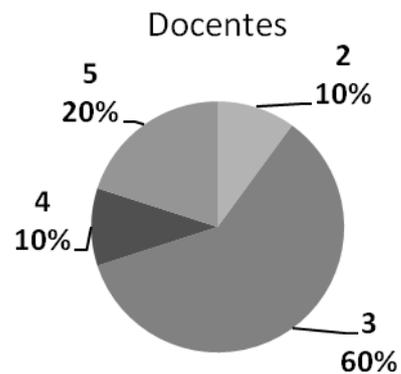
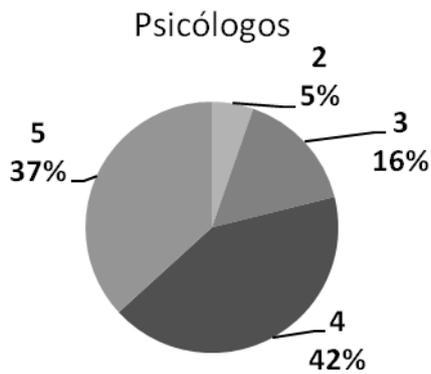


Eje 5 – “Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo institucional”.

En el **grupo de psicólogos**, presenta máxima concentración (42,1%) el indicador (4), “acciones sobre individuos, tramas y dispositivos simultáneamente articulados en la intervención”; le sigue el indicador (5) “acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto” (36,8%);

La máxima concentración en el **grupo de docentes** se ubica en el indicador (3) “acciones sobre individuos, tramas y dispositivos en sucesión, no articulados en simultáneo en la intervención” (60%); le sigue el indicador (5) “acciones sobre sujetos individuales, y tramas vinculares, y dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto” (20%)”.

Eje 5 – “Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo institucional”.

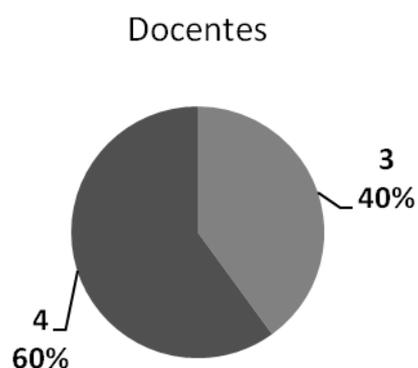
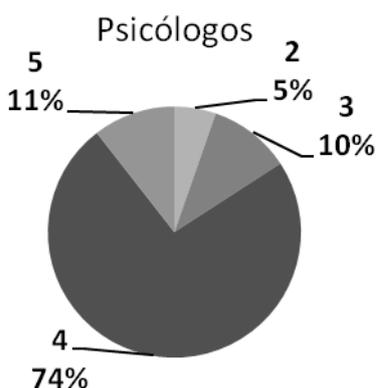


*** Psicólogos y docentes; implicación y articulación entre ayuda e indagación**

Eje 6 - “Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de sus problemas”.

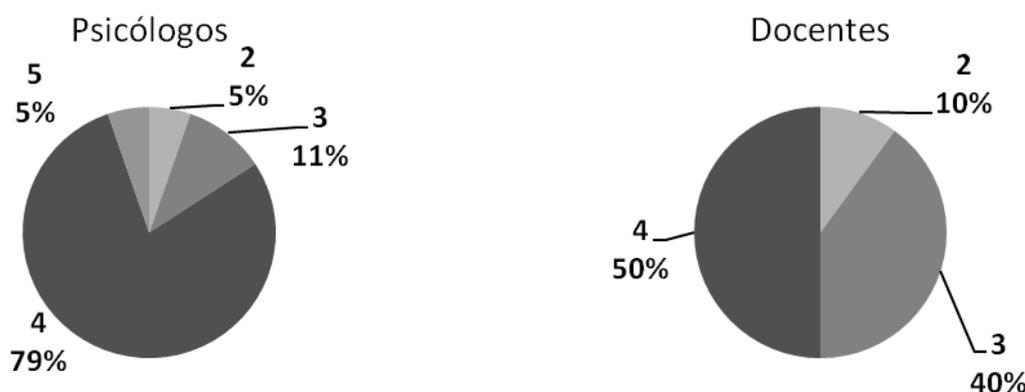
En el **grupo de psicólogos**, la mayor concentración de respuestas (73,7%), se ubica en el indicador (4) “*articulación entre indagación y ayuda para resolver problemas, con sucesión en el tiempo de ambas perspectivas*”;

y en el **grupo de docentes** también el más alto porcentaje se ubica en indicador (4) “*articulación entre indagación y ayuda para resolver problemas, con sucesión en el tiempo de ambas perspectivas*”; (60%), con (40%) en indicador (3) “*sólo ayuda a los actores para la resolución de sus problemas, sin indagación*”.



Eje 8 - “Valoración y distancia/ implicación con el actor y la intervención por parte del relator”.

En el **grupo de psicólogos**, el (78,9%) se ubica en indicador (4) “*implicación del relator con el actor y su intervención, con distancia y objetividad en la apreciación*”; en el **grupo de docentes**, el (50%) se sitúa en indicador (4), “*implicación del relator con el actor y su intervención, con distancia y objetividad en la apreciación*”; y el (40 %) en indicador (3) “*sobre-implicación del relator con la actuación del agente*”..

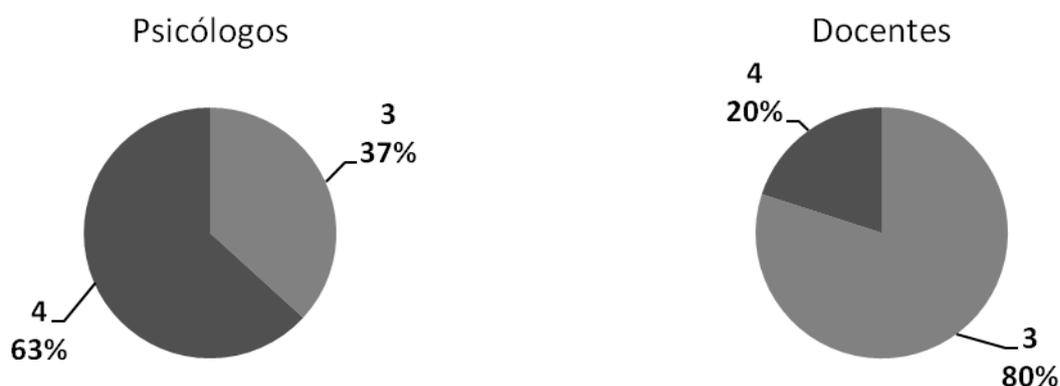


* **Psicólogos y docentes:¿Su intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional?,¿Se refieren a un determinado marco teórico o modelo de trabajo del área de actuación?**

EJE 7 – “Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional”

En el **grupo de psicólogos**, concentra la máxima frecuencia el indicador (4) “*la intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol profesional del psicólogo, con alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo en un determinado campo de actuación* (63,2%),y le sigue indicador (3) “*la intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional del psicólogo* (36,8%).

En el **grupo de docentes**, la máxima frecuencia se concentra en el indicador (3) “*la intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional del docente* (80%).



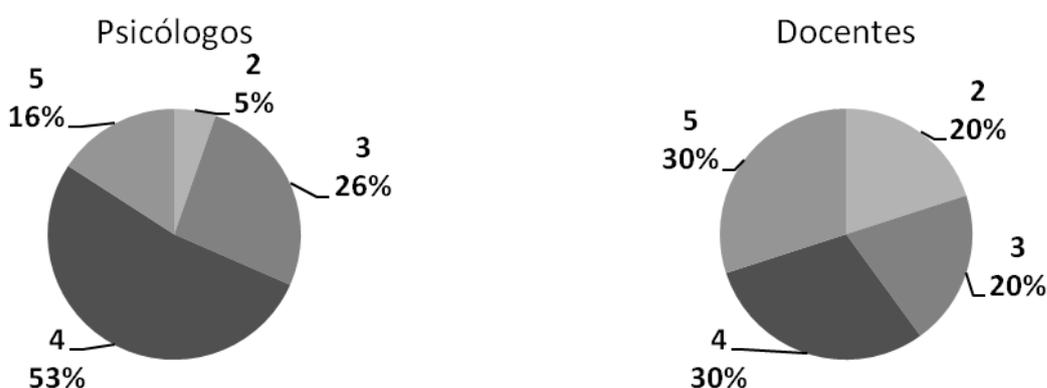
C) HERRAMIENTAS.

*** Psicólogos y docentes, ¿Utilizan herramientas diversas en el abordaje de diferentes dimensiones del problema?, ¿Utilizan herramientas específicas del rol profesional en un campo de actuación, con alguna fundamentación teórica de su uso?**

Eje 1 - "Unicidad o multiplicidad de herramientas",

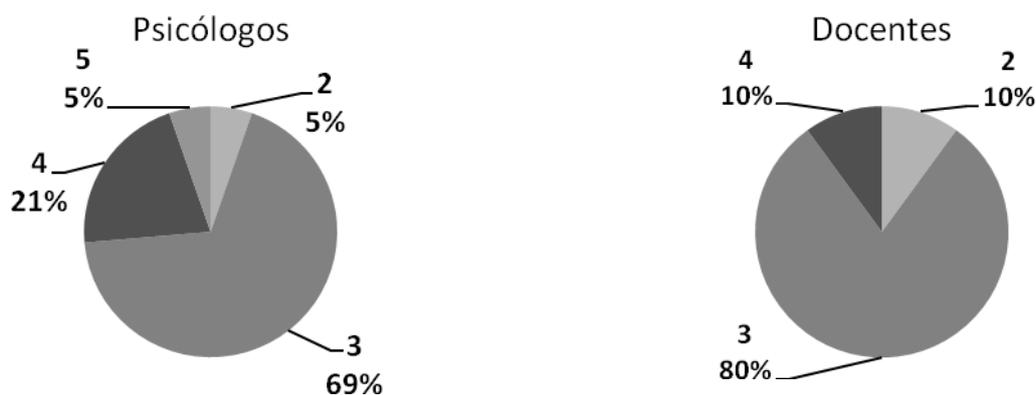
En el **grupo de psicólogos**, predominan las frecuencias del indicador (4) "varias herramientas referidas a diferentes dimensiones del problema" (52,6%); el indicador (3) "varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema o una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema" (26,3%).

En el **grupo de docentes**, la máxima concentración (30%) se sitúa tanto en el indicador (4) "varias herramientas referidas a diferentes dimensiones del problema" como en el indicador (5) "varias herramientas referidas a diferentes dimensiones, articuladas y ponderadas en función del contexto" (30%).



Eje 2 – “Carácter genérico o específico de las herramientas”

En el **grupo de psicólogos**, predomina el Indicador (3) “*las herramientas son específicas del rol profesional y se vinculan a los modelos de trabajo del campo de actuación*” (68,4%); le sigue el Indicador (4) “*las herramientas se vinculan al rol profesional del psicólogo y al campo de actuación, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso*” (21,1%). En el **grupo de docentes**, predomina el Indicador (3) “*las herramientas son específicas del rol profesional del Docente y se vinculan a los modelos de trabajo del área de la Enseñanza*” (80%).

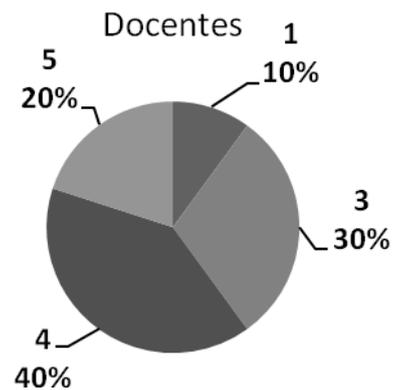
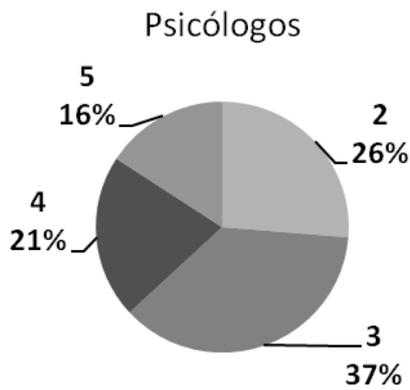


D) RESULTADOS Y ATRIBUCIÓN.

*** Psicólogos y docentes, ¿Analizan los resultados de su acción, en relación a los objetivos y al problema recortado?, ¿Atribuyen causas o razones de dichos resultados a una sola o a diferentes condiciones: a) competencia del agente, b) contexto institucional, c) relación interpersonal, d) participación o disponibilidad de los destinatarios?, ¿Hay consistencia entre el análisis del resultado y su atribución, por un lado, y el problema y la intervención, por el otro?**

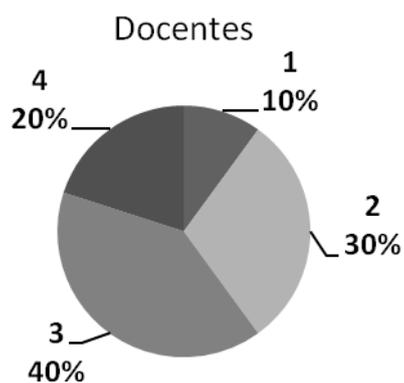
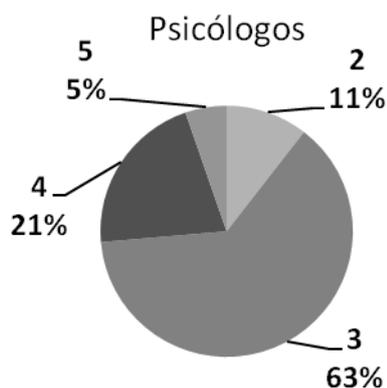
Eje 1 - “Resultados con atribución unívoca o múltiple”.

En el **grupo de psicólogos**, predomina (36,8%) el indicador (3) “*resultado con atribución unívoca a una competencia del agente o una condición del contexto*”; con (26,3%) en el indicador (2) “*no se menciona atribución*”; mientras que en el **grupo de docentes**, la máxima concentración (40%) se ubica en indicador (4) “*resultados con atribución a por lo menos dos condiciones diferentes*”; y le sigue el indicador (2) “*no se menciona atribución*” (30%).



EJE 2 – “Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención”

En el **grupo de psicólogos**, predomina el Indicador (3) “*mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención*” (63,2%); le sigue el Indicador (4) “*mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad*” (21,1%); En el **grupo de docentes**, predomina el Indicador (3) “*mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención*” (40%); le sigue el Indicador (2) “*no se menciona atribución, pero el resultado es consistente con el problema y con la intervención*” (30%).



A modo de conclusiones. Apertura de líneas de discusión e indagación

El grupo de *psicólogos escolares* de la muestra recogida en 2003 y 2004 recorta para su intervención *problemas complejos, situados en la interrelación entre factores, dimensiones o actores diferentes, en tramas psicosociales e intersubjetivas*. Lo mismo

ocurre con el grupo de *docentes* entrevistados en las mismas escuelas. Esta parece ser una característica del Área Educativa. En la indagación sobre los *modelos mentales de los estudiantes de Psicología* (Erausquin y otros 2004, Basualdo y otros 2004), al cierre de su experiencia de aprendizaje en materias de Psicología Educativa y en las Prácticas Profesionales del Área Educativa o Social-Comunitaria, se halló un *giro* más pronunciado que en otras Áreas – Clínica, Justicia o Trabajo - , hacia la consideración de tramas psicosociales e intersubjetivas en el análisis de los problemas complejos.

Los *psicólogos escolares* entrevistados presentaron mayoritariamente *perspectivismo y descentración de perspectivas*, en el análisis de la complejidad, mientras que los *docentes* aparecen *centrados en una sola perspectiva, generalmente la del sentido común, como si fuera la única, la “real”*. La formación sistemática de los psicólogos en la disciplina científica, el desarrollo del pensamiento crítico y el estudio de teorías que analizan los problemas más allá de su apariencia, en sus conexiones estructurales, probablemente explique en parte esa diferencia entre la perspectiva científica y la del sentido común, y en los psicólogos escolares, se desarrolla especialmente la apertura a perspectivas diversas en la construcción del problema y de la intervención.

Los *psicólogos* y los *docentes* escolares entrevistados *mencionan inferencias*, pero no construyen en sus enunciados hipótesis explicativas que interrelacionen factores y dimensiones del problema, aunque un grupo minoritario de los psicólogos – un 20 % de la muestra - formula hipótesis explicativas de los fenómenos que abordan en contexto educativo. Las *relaciones causales* que presentan los discursos de los *psicólogos escolares* son *multidireccionales*, pero no articuladas en cadena – excepto en un grupo minoritario -, ni con retroalimentación positiva o negativa. En el grupo de docentes, se presenta *unidireccionalidad en la relación causa-efecto*. El resultado en los *psicólogos* resulta significativo, porque, en las indagaciones realizadas sobre *modelos mentales*, los Estudiantes de Psicología presentan, al cierre de las Prácticas Profesionales del Área Clínica, y en el análisis de los problemas clínicos, un *giro* hacia una mayor producción de hipótesis explicativas y causales - de carácter diagnóstico individual-, para sustentar el fundamento de las intervenciones. En el caso de los *psicólogos escolares*, la complejidad de factores psicosociales de los problemas que abordan parece superar los modelos teóricos explicativos de los que se han apropiado en su formación profesional y ello redundará en la escasez de hipótesis formuladas. Las críticas a la extrapolación del modelo clínico al Área Educativa parecen haber generado efectos en la última década, si analizamos la producción de los psicólogos

de este grupo, con relación a los resultados de indagaciones anteriores. Si la construcción de hipótesis explicativas presenta dificultades en esta Área para los *psicólogos*, ello podría redundar en la escasez de fundamento en la elección de líneas de intervención, en la evaluación de resultados y en las decisiones a tomar, aunque se discierna adecuadamente la complejidad y se amplíen las unidades de análisis en el abordaje de los problemas.

En cuanto a la *unidad de análisis en el recorte del problema*, los *psicólogos escolares* privilegian el enfoque estructural, en el cual lo singular situacional se entrama con los patrones de regularidades o diversidades. En cambio, los *docentes*, que presentan mayoritariamente tramas psicosociales e intersubjetivas, tienden a situar los problemas en el individuo-alumno o en el grupo clase, y su causa en la familia o el contexto social extra-escolar, apareciendo mayor dificultad que en los psicólogos para situarlos en la trama relacional entre lo individual y lo social-educativo, al interior del contexto escolar y de la situación educativa. El sesgo unidireccional en la visión del problema y sus causas aparece con más frecuencia en el análisis de los *docentes* que en el de los *psicólogos* entrevistados.

En el tema de la *historización*, también es significativo, en el grupo de la muestra de *psicólogos escolares*, el predominio del planteo de antecedentes históricos del problema interrelacionados significativamente, ya que en la formación profesional temprana de los psicólogos en formación, aparecían fuertes signos de a-historicidad en el enfoque del problema. Los *docentes* también enfocan diversos antecedentes históricos del problema, pero, correlativamente a la ausencia de hipótesis y la unidireccionalidad causal, los antecedentes diversos no están articulados por hilaciones significativas.

En la **Intervención**, el Área Educativa parece requerir, en la representación de los actores, *acciones multidimensionales* – que los psicólogos interrelacionan significativamente más que los docentes -, así como convergencia entre *diferentes agentes*, tanto en la decisión como en la intervención. Sin embargo, en ninguno de los dos grupos, *psicólogos* y *docentes*, es mayoritaria la construcción compartida de decisiones y acciones en el marco de un enfoque consensuado del carácter del problema. Los *objetivos* son diversos y *múltiples* en los *psicólogos*, y en cambio predomina el objetivo único en los *docentes*. En cuanto al destinatario de la intervención, en respuesta a “¿sobre qué o quién/es interviene?”, es mayoritaria la respuesta en los psicólogos de un conjunto de acciones con destinatarios diferentes, que contempla diferentes dimensiones del problema articuladas en simultáneo;

mientras en los docentes, las acciones, también múltiples, mayoritariamente no se hallan articuladas, integradas en un conjunto significativo.

En el aspecto más netamente **actitudinal**, el de la *implicación*, en ambos grupos predomina el equilibrio entre compromiso y objetividad, aunque entre los docentes, aparece más frecuentemente que en los psicólogos la tendencia a la sobre-implicación y confusión. En cuanto a la articulación entre indagación y ayuda a los actores para la resolución de sus problemas en la intervención, predomina en ambos grupos la integración entre ambas operaciones, pero en los docentes hay un mayor sesgo a favor de la ayuda a los actores sin indagación, previa o simultánea, en la intervención. En el aspecto más netamente **procedimental** de la intervención profesional sobre los problemas situados, el grupo de *psicólogos* alcanza puntuaciones muy similares al grupo de docentes, ya que, en materia de conceptualización de “herramientas”, predomina la heterogeneidad de las mismas, vinculada a dimensiones diversas del problema y de la intervención. Ello resulta significativo en el grupo de psicólogos, en relación a lo hallado en los Estudiantes avanzados de Psicología al cierre de las Prácticas Profesionales, ya que la dimensión “herramientas” era la más desdibujada en el “modelo mental” dominante de la Profesión, al comienzo de las indagaciones realizadas en los *psicólogos en formación*. Probablemente la crítica a la racionalidad tecnológica, al pragmatismo funcionalista de los métodos como “recetas” o caminos seguros para alcanzar objetivos predeterminados, produjo “efectos” de des-apropiación del saber procedimental, como ajeno y alienante del encuentro con la subjetividad, en el imaginario de los Estudiantes y/o de los mismos Profesionales de la Psicología. Los *psicólogos* escolares, en este estudio, obtienen una puntuación más baja en “resultados y atribución” que los *docentes*. Se detecta – como ya fue hallado en la población de *psicólogos en formación* - cierta resistencia de los profesionales psicólogos a evaluar resultados y a atribuir resultados a diferentes condiciones causales. Los *docentes*, en cambio, se hallan probablemente inmersos en una cultura de evaluación permanente, y necesitan buscar causas del éxito y fracaso de las acciones de intervención.

El presente estudio parece dar cuenta, en el grupo de *psicólogos escolares* estudiado, de un “**giro contextualista o situacional**” (Pintrich, 1994, Baquero, 2002) con relación a las tendencias observadas en estudios anteriores. Para el presente estudio, definimos “giro contextualista” como un cambio en la concepción del aprendizaje – tanto el de los alumnos como el de los agentes profesionales -, que no lo sitúa exclusivamente en el individuo, ni en su mente, sino en el seno de un funcionamiento

intersubjetivo, en torno a su acción y participación en prácticas culturales, como una trama inescindible de cognición y emoción, mente y cuerpo, individuo y situación. De acuerdo con los ejes delimitados por César Coll (1988) para el estudio de las Intervenciones Psicoeducativas, el análisis de los cuestionarios de este grupo de psicólogos profesionales presentó mayor frecuencia de respuestas sobre intervenciones dirigidas a grupos, comunidades, e instituciones, entrelazadas con las intervenciones dirigidas a individuos, en tramas relacionales de la subjetividad. También presentó mayor frecuencia de intervenciones indirectas, mediadas entre agencias e instrumentos, ya que hay múltiples agentes en la decisión y en la acción sobre los objetivos, en un encadenamiento de operaciones que convoca a la apertura a la interdisciplina. Por último, la acción sobre tramas relacionales complejas favorece una mayor posibilidad de intervenciones proactivas que las tradicionales intervenciones retroactivas. Si, en cambio, focalizamos el tema de la orientación – hacia la salud, la subjetividad y/o la educación –, el grupo de *psicólogos* permanece aun orientado predominantemente hacia los temas de la salud y de la emergencia de la subjetividad, con una intersección muy global o genérica con lo educativo. Aun más significativo es, en este sentido, el “modelo mental” dominante en el grupo de docentes. Los *docentes* entrevistados recortan problemas individuales de alumnos “problema”, con causas múltiples pero generalmente extra-escolares de dichos problemas, y las intervenciones – en convergencia entre diferentes agentes – rozan más bien ligeramente lo educativo, y menos aun se conectan con los procesos de aprendizaje y la enseñanza. Suelen usar términos que no se corresponden con la especificidad de su función y saberes, como “madre abandonica” o “padre ausente”, en la genealogía del problema señalado en un alumno.

Psicólogos y docentes: ¿Especificidad de la intervención profesional en el recorte de problemas? ¿Articulación interdisciplinaria o inespecificidad y disolución del rol profesional?

Una psicóloga escolar, “de orientación comunitaria”, sostenía: “todos en el equipo somos psicólogos”, refiriéndose a los integrantes del Departamento de Alumnos: un profesor de geografía, un jefe de preceptores y una profesora de matemática. ¿Por qué?, se le preguntó. Porque “todos escuchan a los alumnos”, respondió. ¿Pero escuchan todos del mismo modo? ¿No hay acaso una banalización de la “escucha” como herramienta o competencia profesional, en esa acepción del término?

El tema de la “especificidad del saber psicoeducativo”, que César Coll retoma y resignifica en sus enunciados actuales (Díaz Barriga, “Entrevista a César Coll”, 2005),

está aun “en problemas” en nuestras escuelas. Se trata indudablemente de una demanda de *especificidad de intersección con equipos multidisciplinarios*, para el psicólogo, pero con la encrucijada de que si no hay especificidad en la apropiación del rol y de la identidad profesional del psicólogo para el campo educativo, no hay interdependencia, ni interacción entre pares profesionales, no hay verdadera interdisciplina, sino unidireccionalidad - dominante o dominada en la subordinación -. La especificidad de intersección es también la demanda al docente, pero en la derivación o la consulta al psicólogo – por ejemplo – en relación a un problema, el docente necesita también reafirmar su propio rol y su propio saber pedagógico y didáctico. En el grupo de la muestra, ni el psicólogo enuncia hipótesis causales científicas para explicar problemas y fundamentar líneas de acción, ni el docente menciona la enseñanza y el aprendizaje en su interacción recíproca, lo que no permite destacar su competencia con relación a esos temas a partir de su discurso, centrado en los problemas y causas extra-escolares. Ninguno de los dos parece querer asumir su rol de experto en su especificidad, ni siquiera el de genuino constructor o co-constructor de alguna especificidad:

¿No hay en esta de-construcción permanente del saber adquirido el riesgo de un permanente camino hacia atrás, hacia el principio?, ¿No es acaso posible desestabilizar el conocimiento en el contacto con la práctica, para problematizarlo, reconstruirlo, sin que haga falta des-realizarlo o desmantelarlo, tornarlo “invisible”, disolverlo.....en nada – sobre todo en nada específico que “hago propio” -?

En cuanto a la formación de Profesionales en Psicología, parece necesario instalar la pregunta sobre el proceso de “profesionalización”: ¿Cuándo debe comenzar dicho proceso, al interior de los planes curriculares y de la formación académica de grado y posgrado? ¿Por qué la profesionalización es “tardía”, extra-académica, y se supone que surge espontánea y automáticamente en todos y cada uno de los egresados una vez que se gradúan y sólo por el hecho de graduarse? Si el proceso es complejo y no puramente endógeno; si el conocimiento teórico no es transferible automáticamente a cualquier área de actuación profesional, para que el mismo sea re-significado y re-contextualizado, desarrollado o construido como competencia estratégica, se hace necesario contemplar, en la formación académica, hitos y desarrollos, parámetros y criterios para la profesionalización temprana (Labarrere Sarduy y otros, 2003). Si el desarrollo de competencias profesionales en la formación del psicólogo es éticamente relevante, e implica una reorganización de conocimientos e instrumentos de mediación específicos y diversos, es responsabilidad de las instituciones formativas –

hibridaciones entre las académicas y las que conforman asociaciones profesionales - repensar, desde el principio hasta el final de la Carrera Formativa, el diseño y la planificación estratégica de la Enseñanza de la Psicología como Formación de Psicólogos Profesionales.

Referencias Bibliográficas

- Asensio, M. y Carretero, M. (2000). "Tarea de Causalidad" y "Tarea de Razonamiento Analógico". Madrid: UAM.
- Baquero, R. (1997). "Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educativa", en *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*.
- Castorina, A. (2002). "El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo cognoscitivo", *Revista Psykhé*, Vol. 11, Nº 1.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Cole M. y Engestrom Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Engeström, I. (1991). "Nonscolae sed vitae discimus. Toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, -Vol I, 243-259.
- Erausquin, C. Bassedas, A. (1998). "Lugar de la práctica en la formación profesional del psicólogo: una mirada psicoeducativa", Publicación de Cátedra II de Psicología Educativa. Facultad de Psicología UBA. Buenos Aires.
- Erausquin, C., Btesh, E., Caramés, D., Cánaves M.V., Codaro V., Di Biasi S., Lerman G. (2001). "Comunidades de práctica como contextos para el aprendizaje de la Psicología". Reunión Nacional Asociación Argentina Ciencias Comportamiento - afiliada a IUPYS -.
- Erausquin, C.; Basualdo, Ma. Esther, Btesh, E.; Lerman, G.; Bolasina, V., (2002). "La Psicología como profesión y como carrera: la mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones". *X Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), Revista de la Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin, C.; Basualdo, Ma. Esther; Btesh, E.; Lerman, G.; Bolasina, V. (2003). "Psicólogos en formación y construcción de modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación". *XI Anuario de Investigaciones* (ISS: 0329-5885), Revista de la Secretaría de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Erausquin, C.; Basualdo, Ma. Esther; Btesh, E.; Lerman, G. (2004a). "Recorridos en la construcción del rol del psicólogo educativo en distintos contextos de aprendizaje", *Memorias de las XI Jornadas de Investigación. Psicología, sociedad y cultura*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Tomo I (ISSN: 1667-6750).
- Erausquin, C.; Basualdo, Ma. Esther; Bolasina, V. (2004b). "Modelos mentales de estudiantes de psicología sobre problemas situados de intervención profesional", *XI Jornadas de Investigación "Psicología, Sociedad y Cultura"*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 29 y 30 de Julio.
- Gil Pérez, D. (2000). "Propuestas alternativas para la introducción de los conceptos científicos: del aprendizaje como cambio conceptual al aprendizaje como investigación". Organización de Estados Iberoamericanos (OEA) Informe.
- Johnson-Laird, P. (1983). *Mental Models*. Cambridge: Cambridge University Press.

Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui L., & Vargas Alfaro, A. (2003). La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo. En J. Villegas et al.(comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago: Universidad Central de Chile

- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid:Morata.

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

- Rodrigo, M. J. (1994). "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar". En M.J. Rodrigo, (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid. Síntesis.

- Rodrigo M. J. y Correa (1999). "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo" en I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI

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

- Scaglia H., Lodieu M.T. y otros (2001) "Representación profesional del psicólogo en ingresantes a la Carrera de Psicología". *Anuario VIII de Investigaciones* Facultad de Psicología.UBA.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Buenos Aires.

- Vygotsky Lev (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Grijalbo.

- Vygotsky Lev (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid. Visor.

- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.