

Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras.

Erausquin C. y Zabaleta V.

Cita:

Erausquin C. y Zabaleta V. (2014). *Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras*. *Revista Ext*, 5, 1-36.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/575>

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



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>.

Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras

Cristina ERAUSQUIN¹; Verónica ZABALETA²

^{1,2} Centro de Extensión de Atención a la Comunidad y Cátedra Psicología Educativa de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (cristinaerausquin@yahoo.com.ar y veronicazabaleta@gmail.com)

Resumen

El trabajo presenta la articulación entre el proyecto de extensión denominado “Aprendizaje y Convivencia: co-construcción de estrategias de intervención entre Universidad y Escuelas”, aprobado por el Centro de Extensión de Atención a la Comunidad de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, y el Proyecto de Investigación “Construcción del Conocimiento Profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y obstáculos del aprendizaje situado en comunidades de práctica”, acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. La articulación entre el trabajo de extensión e investigación, con complejos entrelazamientos entre diferentes sistemas de actividad, se analiza a partir de la contribución de la Tercera Generación de la Teoría histórico-cultural de la Actividad (Cole y Engeström 2001) y las unidades de análisis propuestas por los enfoques socioculturales contemporáneos, inspirados en la obra de Lev Vygotsky (1995, 2006).

El proyecto de extensión tenía por objetivo organizar redes inter-agenciales entre universidad y escuela, para co-construir ayudas estratégicas que posibiliten mejoras en la calidad e inclusión educativas. El propósito fue acompañar trayectorias escolares reales (Terigi 2007) con inter-agencialidad, comunicación reflexiva y aprendizaje por expansión, para superar el encapsulamiento de las instituciones educativas. Se desarrolló un diseño de intervención con espacios de intercambio entre el equipo extensionista y los agentes educativos de una escuela primaria pública con población de fuerte vulnerabilidad social. Desde el proyecto de investigación, se elaboraron instrumentos de recolección y análisis de datos sobre modelos mentales situacionales de problemas e intervenciones de todos los agentes implicados (Erausquin *et al.* 2005; Erausquin *et al.* 2006). A partir de dichos instrumentos, el presente trabajo se propone analizar los modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados que los agentes educativos participantes en el proyecto de extensión construyeron en comunidades de práctica, a lo largo de su trabajo en la escuela.

La interrelación entre extensión, formación profesional e investigación, y entre universidad y escuelas, requiere la construcción de entramados inter-sistemas que movilicen recursos en el diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos innovadores, cruzando fronteras y generando efectos en culturas escolares y académicas.

El análisis de los resultados destaca fortalezas, nudos críticos y heterogeneidades de la comunidad de aprendizaje conformada, a la vez que analiza diferencias y similitudes entre los modelos mentales situacionales de agentes educativos escolares y de psicólogos en formación y formadores, involucrados en el proyecto de extensión.

Palabras clave: *Aprendizaje; Sistema de Actividad, Extensión, Investigación.*

Abstract

The work presents the weft built between the Extension Project named “Learning and Living Together: Co-construction of Intervention Strategies between University and Schools”, approved by the Extension Centre of Community Assistance in Faculty of Psychology of Universidad Nacional de La Plata and the Research Project “Building professional knowledge of Psychologists and Teachers of Psychology in Activity Systems: challenges and obstacles of situated learning in communities of practice”, certified by the Secretaría de Ciencia y Técnica of Universidad de Buenos Aires. The joint of research and extension activities, involving a complex weaving process between different activity systems, is analysed with the contribution of Third Generation of Historical-Cultural Activity Theory (Engestrom, Cole, 2001) and the units of analysis of Contemporary Sociocultural Approaches inspired by Lev Vygotsky work (1995, 2006). The Extension Project’s aim was to organize inter-agency networks between university and schools for joint building strategic assistance for better chances of enhancement in educational quality and inclusion. The work was to accompany real school trajectories (Terigi 2007) with inter-agency, reflective communication and expansive learning, to overcome the encapsulation of educational settings.

It was developed an intervention design with spaces for exchange between the extensionist team and the educational agents of a state primary school with socially vulnerable people. From the Research Project, instruments of data collection and data analysis were made about situational mental models of problems and interventions to apply to every agent involved in the complex activity (Erausquin et alt. 2005; Erausquin et

alt. 2006). *In the present work, we analyse, using those instruments, the mental models of professional intervention on situated problems that educational agents who participate in the Extension Project built in communities of practice throughout their work at school.*

The interrelationship between extension, professional modelling and research, and simultaneously between university and schools, implies the construction of inter-systems “weavings” to mobilize resources for design, development and evaluation of innovative educational projects, crossing the boundaries and producing impacts both on school and academic cultures.

The analysis of the outcomes highlights strengths, critical knots and diversity of learning community and at the same time, similarities and differences between situational mental models of school educational agents and situational mental models of psychologists in modeling and expert tutors, involved in this Extension Project.

Key words: *Learning; Activity System, Extension, Research.*

Introducción

El presente trabajo se centra en el análisis de la interrelación entre formación profesional, extensión e investigación en el campo de la psicología educacional.

El psicólogo en el ámbito educativo, fundamentalmente el escolar, debe poder identificar y conceptualizar situaciones y problemas, de modo de interrogarlos, evaluarlos y analizar cómo intervenir en ellos, con lecturas y estrategias capaces de reconocer la complejidad de los factores que condicionan su constitución, desarrollo y resolución.

Es por esto que la formación de los futuros psicólogos en este campo específico de la psicología requiere un proceso de enseñanza y de aprendizaje que articule la teoría con la práctica. Resulta relevante la confrontación de conceptualizaciones y teorías con problemas y experiencias, en el contexto en que surgen y tomando contacto con los actores sociales involucrados. Desde un enfoque constructivista del proceso, esto implica recuperar aprendizajes previos - académicos y extracurriculares, teóricos y vivenciales-, resignificando

conocimientos y esquemas referenciales constituidos, a través de la interacción con docentes y con pares, y la apropiación de nuevas herramientas de análisis.

En este sentido, la participación de los estudiantes universitarios en trabajos de campo, prácticas profesionales supervisadas, así como, en procesos en profundidad de apropiación e implicación en proyectos de extensión e investigación, posibilita el desarrollo de su aprendizaje en servicio y desarrollo estratégico. La construcción del conocimiento, competencia e identidad profesionales, se re-configura a través de ciclos de expansión, cruce de fronteras, apertura a la innovación y cambio, que dejan huellas y tramas instituyentes en sistemas de actividad sociales, para superar el encapsulamiento de lo instituido, tanto en lo escolar como en lo académico (Engestrom 1991). La experiencia convoca a construir sentidos para la inclusión y la calidad educativas, problematizar los dispositivos escolares, desnaturalizar nuestra mirada sobre las subjetividades en desarrollo, proteger sus derechos, habilitar sus voces y construir nuevos contratos entre las profesiones, las personas y las sociedades, para el diseño de una cultura de análisis y resolución de problemas, que son siempre complejos, inestables, borrosos, inciertos, cambiantes, atravesados por relaciones múltiples, con conflictos y dilemas éticos (Schon 1998).

A continuación se introduce una presentación del proyecto de extensión y del proyecto de investigación, ejes del presente trabajo, para pasar luego al análisis de los resultados de la indagación desde las categorías que posibilita la Matriz Multidimensional de Profesionalización Educativa (Erausquin *et al.* 2006).

El proyecto de extensión

La actividad de extensión denominada *Aprendizaje y convivencia: co-construcción de estrategias de intervención entre Universidad y Escuelas* se propuso ofrecer ayudas estratégicas a instituciones educativas en temáticas vinculadas a los procesos de enseñanza, aprendizaje y convivencia en escuelas, en el marco de la primera convocatoria realizada por el Centro de Extensión de Atención a la Comunidad, creado recientemente en la Facultad de Psicología de la

Universidad Nacional de La Plata. Por otra parte, pretendió dar respuesta a una demanda recibida desde uno de los Centros Comunitarios de Extensión de la mencionada universidad. La cátedra de Psicología Educacional de la Facultad de referencia, se incorporó, con un equipo conformado por docentes y estudiantes, al trabajo de la mesa intersectorial de una localidad del Gran La Plata, a fin de analizar y reelaborar dicha demanda. Se establecieron finalmente como destinatarios, directivos, docentes, equipo de orientación escolar (EOE), alumnos y familias de una escuela primaria pública que atiende población de alta vulnerabilidad social en dicho contexto.

Entre las problemáticas mencionadas por los agentes educativos de la escuela (inspectora, directora, EOE; docentes) en el contexto de entrevistas semi-dirigidas, pueden mencionarse: dificultad para conformar un equipo de trabajo; dificultades en la comunicación entre los agentes; baja matrícula; poca participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos; dificultades de aprendizaje; problemas de convivencia (entre alumnos, entre docentes y alumnos, entre directivo y docentes, entre la escuela primaria y la secundaria que comparten edificio) y dificultades para el trabajo con niños integrados.

La intervención implicó el trabajo del equipo asumiendo diferentes roles y funciones. Incluyó la realización de distintas actividades, a saber:

- Asesoramiento y acompañamiento de la práctica docente en aula. Este trabajo implicó la elaboración conjunta, entre equipo extensionista y docentes, de proyectos participativos abiertos a las familias.
- Trabajo con el EOE, acompañando su reciente inserción en la escuela y participación en las reuniones de equipo escolar básico¹.

¹ Las reuniones de equipo escolar básico (REEB) constituyen un dispositivo diseñado desde la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Se trata de una reunión mensual en la que participan el directivo de la escuela, el docente de grado y el equipo de

- Trabajo conjunto con la directora para el tratamiento de temáticas ligadas a la gestión educativa institucional.
- Participación en las reuniones de mesa intersectorial.
- Realización de dos jornadas de reflexión sobre la práctica.
- Realización de reuniones de trabajo y supervisión de las acciones del equipo extensionista con sede en la Facultad.

Los estudiantes universitarios extensionistas trabajaron bajo la tutoría de los docentes universitarios del proyecto, fundamentalmente en el aula, realizando observaciones, y gradualmente, acompañando al docente de grado y colaborando con su actividad pedagógica con los alumnos.

El conjunto de las actividades fueron registradas en crónicas, lo que permitió que todo el grupo estuviese al tanto del trabajo de todos, semanal o quincenalmente.

Nos centraremos a continuación en la modalidad de trabajo de las dos “*Jornadas de Reflexión sobre la Práctica*” realizadas a lo largo del proyecto, ya que el material recogido en las mismas es el que será objeto del análisis siguiente.

El objetivo general de las jornadas fue promover un espacio de encuentro del equipo extensionista y de los agentes educativos de la escuela, para la reflexión sobre problemáticas del cotidiano escolar. En la primera jornada se administró a todos los participantes un *Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Educativa*, construido en el marco del Proyecto de Investigación. Este instrumento pretende ser una estrategia útil para pensar y resolver problemas, tanto en la enseñanza y el aprendizaje, como en la convivencia y construcción de sentidos de la experiencia educativa. Solicita que se responda desde la propia experiencia, eligiendo una situación-problema en la que cada uno haya participado e intervenido desde su rol, hallando o queriendo hallar algún modo posible de

orientación escolar, donde se trabajan problemáticas educativas específicas de cada grupo escolar.

resolución apropiada. En la segunda jornada se seleccionaron dos de las narrativas construidas, para ser re-pensadas colectivamente como emergentes de temas- problemas de la comunidad educativa.

El proyecto de investigación y la elaboración de instrumentos para la recolección y análisis de datos

El proyecto de investigación aquí referido se denomina “*Construcción del Conocimiento Profesional de Psicólogos y Profesores de Psicología en sistemas de actividad: desafíos y obstáculos del aprendizaje situado en comunidades de práctica*”².

La investigación parte de considerar que una unidad de *análisis*, en línea con las concepciones contextualistas (Wertsch 1999; Engeström 2001; Lave y Wenger, 1991), se define como “un producto del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene todas las propiedades básicas del conjunto” (Vygotsky 1995: 55). En este sentido, la unidad de análisis que delimita la indagación es: *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 ha definido como una *unidad sistémica, dialéctica y genética*, que articula cuatro *dimensiones*: a) la situación problema que se enfrenta y analiza, b) la intervención profesional que se desarrolla, desde el rol específico – psicólogo, docente o directivo -, c) las herramientas utilizadas en la intervención, d) los resultados de la intervención y la atribución de causas a los 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 psico-educativa y docente en nuestro contexto socio-histórico (Erausquin y Bur 2013).

² El proyecto de investigación ha sido acreditado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de Universidad Nacional de Buenos Aires (Periodo 2012-2015)

Rodrigo y Correa (1999), en su análisis del cambio cognitivo de los *modelos mentales situacionales* en el desarrollo educativo, distinguieron tres dimensiones del cambio cognitivo-actitudinal que el mismo involucra: “de la simplicidad a la complejidad”, “del realismo al perspectivismo” y “de lo implícito a lo explícito”, complejizando el constructo de *modelos mentales en el cambio cognitivo*, en una nueva versión, a través de su articulación con el *modelo de redescrición representacional* de Karmiloff-Smith (1994).

La delimitación realizada en este estudio se fundamentó en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo 1993, Rodrigo y Correa 1999) aplicadas al ámbito educativo, articulada con los trabajos realizados en el análisis de sistemas de apropiación y andamiaje de competencias entre expertos y novatos y versiones contemporáneas de lo que se denomina *giro relacional en la experticia* (Edwards 2010, Middleton y Edwards 1990). En cada uno de los ejes de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco *indicadores*, que implican diferencias cualitativas de los “modelos mentales situacionales”, ordenadas en dirección a un enriquecimiento y mejora de la profesionalización de psicólogos y docentes. Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una “jerarquía representacional genética” en el sentido fuerte del término (Wertsch 1991).

Este estudio reconoce como antecedente relevante la indagación exploratoria realizada, entre 2003 y 2005, en el marco del proyecto UBACYT P061, también acreditado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires y dirigido por la autora del presente trabajo. El propósito fue analizar los “modelos mentales” que construyen psicólogos que trabajan en escuelas sobre las situaciones problema que convocan su intervención profesional, conjunta y comparativamente con los “modelos mentales” de los docentes que trabajan en las mismas escuelas, sobre las situaciones problema que convocan su intervención profesional docente. En aquel estudio (Erausquin *et*

al. 2005, Erausquin y Bur 2013), se abrieron 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 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 (Erausquin *et al.* 2001), en cuanto a la aparición de nuevas *modalidades o estrategias de intervención y construcción y análisis de los problemas*. 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 y en Universidad Nacional de La Plata (Erausquin *et al.* 2006, Erausquin y Bur 2013). La dirección de esos cambios resultó compatible con lo que se ha entendido como *giro contextualista o situacional*, caracterizado por Paul Pintrich (1994), y en nuestro medio, recontextualizado y reconceptualizado por Ricardo Baquero (2002).

El marco epistémico del *Enfoque Socio-Cultural* inspirado en el pensamiento de Vygotsky; la *acción mediada* de Wertsch (1999) y los *sistemas de actividad* de Engeström (2001), permite articular la experiencia inmediata de la cognición con la trama del sistema social, histórico y cultural. El aprendizaje deja de ser localizado en la mente individual, para situarse en la interacción entre personas, como cognición distribuida que emerge de experiencias de participación en *prácticas culturales* (Rogoff, 2003). Ese *giro contextualista* (Pintrich 1994) utiliza unidades de análisis complejas que articulan sujetos y contextos más allá de reduccionismos “al individuo” - ya que el individuo es *parte* de la situación y en ella *toma parte* - y “del individuo” – la cognición es una dimensión de su relación con el mundo, inseparable de la dimensión emocional, en la experiencia - (Baquero, 2002). Dichas unidades de análisis insertan la construcción de significados en las

tramas *social* – de interacciones entre personas – y *societal* – con instituciones y tradiciones –.

Las ideas vygotkianas de la psique como sistema rompen con su naturalización y otorgan trascendencia a la cultura en su desarrollo, [permitiendo] repensar la subjetividad como sistema complejo. (González Rey 2011: 198). El estudio de los sentidos subjetivos de las prácticas [permite apreciar] cómo emergen creativamente nuevas formas de acción y nuevos procesos de subjetivación en los espacios sociales en que actúan las personas (González Rey 2011: 215).

Metodología

Sujetos

Los sujetos participantes del estudio que aquí se presenta fueron 20. Por un lado, un directivo y seis docentes de la escuela primaria participante del proyecto de extensión y, por otro lado, seis extensionistas graduados y siete extensionistas alumnos, integrantes del equipo que intervino en la institución educativa.

Instrumentos

Se utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario que recoge narrativas. Las narrativas escritas introducen creencias y conocimientos como experiencias personales atravesadas por la cultura y la historia. La narración enfoca al sujeto tanto como a la situación con la cual él/ella está entrelazado.

El cuestionario se organiza en seis ítems que indagan diferentes dimensiones, a saber:

1. Piense una situación-problema en la que Ud. haya participado o esté participando, de acuerdo a su rol y funciones en esta institución escolar.
 - a. Describa el problema mencionando los elementos que le resulten más significativos de esa situación.

- b. Indique en qué nivel escolar y en qué tipo de institución (pública o privada) sitúa este problema.
 - c. Explique los elementos referidos a la historia del caso (anterior a la intervención) y al contexto en el momento en que se realizó la intervención.
2. Acerca de la intervención sobre la situación-problema desde su práctica:
 - a. ¿Quién o quiénes decidió/ron la intervención?
 - b. ¿Cuáles fueron los objetivos que se tenía en la intervención que se realizó?
 - c. ¿Sobre qué o quién/es se intervino y por qué?
 - d. Relate cada una de las acciones de la intervención sobre la situación-problema, detallando los momentos y pasos de esa intervención.
3. ¿Qué herramientas utilizó Ud. y/o utilizaron otros en la intervención? ¿Por qué?
4. ¿Qué resultado se obtuvo? ¿A qué atribuye Ud. ese resultado?
5. a. ¿Qué es lo más significativo que Ud. puede destacar de esa experiencia en la que Ud. participó? b. ¿Qué es lo que Ud. cree haber aprendido de ella?
6. A partir de la experiencia, ¿considera Ud. que sería oportuno modificar algún aspecto de la intervención desarrollada? ¿Cuál? ¿Por qué?

Procedimientos

En la primer Jornada de Reflexión sobre la Práctica realizada en la escuela, en la cual se llevó a cabo el proyecto de extensión, se administró el cuestionario en forma individual y escrita a los sujetos participantes.

Los datos obtenidos fueron categorizados utilizando una *Matriz de Análisis Complejo de Dimensiones, Ejes e Indicadores de Profesionalización Educativa* (Erausquin *et al.* 2006), construida de acuerdo al modelo presentado en el apartado precedente, para psicólogos escolares y docentes de las mismas escuelas. A continuación se presenta una síntesis de dicha matriz para facilitar la lectura de los resultados (ver Tablas 1, 2, 3 y 4).



Tabla 1. Dimensión 1 de la matriz de análisis complejo: situación-problema

<i>Eje I. De lo simple a lo complejo</i>	<i>Eje II. De la descripción a la explicación</i>	<i>Eje III. De la inespecificidad a la especificidad disciplinar</i>	<i>Eje IV. Historización</i>	<i>Eje V. De las relaciones causales</i>	<i>Eje VI. Del realismo al perspectivismo</i>	<i>Eje VII. Del individuo a la trama interpersonal</i>
Indicadores						
1. No se delimita un problema o bien se confunden problemas	1. No se describen ni explican los problemas	1. Inespecificidad del recorte del problema en relación a la disciplina	1. No mencionan ningún antecedente histórico del problema	1. No mencionan causas de los problemas	1. No hay análisis del problema.	1. El problema se sitúa en individuos descontextualizados o en el campo institucional desvinculado de subjetividades
2. Problemas simples, unidimensionales	2. Describen los problemas sin explicarlos o enuncian un esquema abstracto del problema sin describirlo	2. Especificidad del recorte del problema en relación a la disciplina	2. Mencionan un antecedente del problema	2. Señalan unidireccionalidad en la relación causa-efecto	2. Análisis centrado en una sola perspectiva del problema como si fuera "la realidad"	2. La ubicación de los problemas tiende a personalizarse o bien a despersonalizarse
3. Problemas complejos, multidimensionales	3. Mencionan inferencias más allá de los datos	3. Especificidad del recorte del problema en relación a la disciplina en un campo específico de la profesión.	3. Mencionan diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos significativamente	3. Señalan multidireccionalidad en las relaciones causales.	3. La creencia o la duda se basa en algún conocimiento científico de la disciplina y encuadre profesional.	3. Combinan factores subjetivos con factores estructurales, de regularidades y diferencias.
4. Interrelación articulada entre actores factores y dimensiones en problemas complejos	4. Formulan una hipótesis sobre causas, factores o razones	4. Especificidad del problema con relación a la disciplina en un determinado campo de acción profesional, con apertura a otras disciplinas	4. Mencionan diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí significativamente.	4. Señalan relaciones causales multidireccionales en cadena.	4. Perspectivismo y descentración de una sola perspectiva en el análisis del problema	4. Combinan factores subjetivos personales – idiosincrásicos y estructurales - con conflictos interpersonales en dinámicas intersubjetivas.

Tabla 2. Dimensión 2 de la matriz de análisis complejo: intervención profesional

<i>Eje I. De la decisión sobre la intervención</i>	<i>Eje II. De la simplicidad a la complejidad de las acciones</i>	<i>Eje III. Un agente o varios en la actividad profesional</i>	<i>Eje IV. Objetivos de la intervención profesional</i>	<i>Eje V. Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo</i>	<i>Eje VI. Acción indagatoria y/o de ayuda a los actores en la resolución de sus problemas</i>	<i>Eje VII. Pertinencia de la intervención con respecto al problema y al rol profesional</i>	<i>Eje VIII. Compromiso/objetividad, distancia/implicación con el problema y la intervención</i>
Indicadores							
1. No se indica quién toma la decisión o se lo hace de modo confuso.	1. Ninguna acción.	1. No da cuenta de agente alguno en la intervención	1. Ningún objetivo de la intervención.	1. No mencionan sujetos, tramas vinculares, dispositivos sobre los que se actúa	1. Ni ayuda a los actores para resolver problemas ni indagación	1. No hay pertinencia de la intervención con relación al problema ni especificidad del rol profesional en la intervención.	1. No aparecen en la relación del agente relator con el problema y la intervención
2. No decide el agente relator: la decisión se toma sin su participación	2. Una sola acción	2. Actuación de un agente con exclusión del relator.	2. Se enuncian confusamente objetivo/s.	2. Acciones sobre individuos, tramas vinculares o dispositivos	2. Ayuda a los actores para resolver problemas e indagación indiferenciadas.	2. La intervención es pertinente con respecto al problema, sin especificidad del rol profesional.	2. Valoraciones polarizadas extremas de los agentes y sus posiciones: agentes demonizados o victimizados.
3. Decide el agente relator unilateralmente.	3. Acciones puntuales sin articulación entre sí	3. Actuación del agente profesional relator exclusivamente	3. Acciones dirigidas a un objetivo único	3. Acciones sobre individuos, tramas vinculares y dispositivos en sucesión, no articuladas significativamente en la intervención	3. Ayuda a los actores para la solución de sus problemas, sin indagación, o bien, a la inversa, indagación sin ayuda a los actores para la solución de sus problemas.	3. La intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional	3. Des-implicación o sobre-implicación del agente relator en relación con el problema, los actores y la intervención
4. Decide el agente relator, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes	4. Acciones complejas multidimensionales	4. Actuación profesional del agente relator y otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención	4. Multiplicidad de objetivos articulados antes de la intervención	4. Acciones sobre individuos, tramas vinculares y dispositivos significativamente articulados en la intervención	4. Articulan significativamente indagación y ayuda a los actores para resolver problemas, con sucesión en el tiempo.	4. La intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol profesional, con referencia al marco teórico o modelos de trabajo.	4. Implicación-compromiso del agente relator/actor con el problema y la intervención, con distancia y objetividad
5. La decisión es tomada por el agente relator conjuntamente con otros agentes.	5. Acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención	5. Actuación profesional del agente relator y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de	5. Objetivos diferentes articulados antes, durante y después de la intervención	5. Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y dispositivos significativamente articulados, ponderados en	5. Articulación con sucesión en el tiempo entre indagación y ayuda a los actores para resolver problemas, con	5. La perspectiva profesional específica del actor/relator es contrastada y articulada con la de otros agentes profesionales de	5. Implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la intervención profesional del agente y apertura

	la intervención	función del contexto	ponderación del contexto.	distintas disciplinas	a posibles alternativas
--	-----------------	----------------------	---------------------------	-----------------------	-------------------------

Tabla 3. Dimensión 3 de la matriz de análisis complejo: herramientas

<i>Eje I. Unicidad o multiplicidad de herramientas</i>	<i>Eje II. Carácter genérico o específico de las herramientas</i>
Indicadores	
1. Ninguna herramienta	1. Ninguna herramienta
2. Se menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema	2. Menciona herramientas inespecíficas
3. Diversas herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema	3. Las herramientas son específicas del rol profesional y se vinculan a modelos de trabajo del campo de actuación
4. Diversas herramientas referidas a diferentes dimensiones del problema	4. Las herramientas se vinculan al rol profesional y al campo de actuación, con fundamentación teórica
5. Diversas herramientas vinculadas a diferentes dimensiones, ponderadas en función del contexto	5. Las herramientas son consistentes con el modelo de trabajo, marco teórico y competencias específicas del campo de actuación profesional

Tabla 4. Dimensión 4 de la matriz de análisis complejo: resultados y atribución de causas de éxito o fracaso

<i>Eje I. Resultados con atribución unívoca o múltiple</i>	<i>Eje II. Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención</i>
Indicadores	
1. No menciona resultado	1. Resultado no consistente con problema e intervención
2. No se menciona atribución pero sí resultado	2. No se menciona atribución, pero resultado consistente con el problema y la intervención
3. Resultado con atribución unívoca a una competencia del agente o una condición del contexto	3. Resultado/s y atribución, consistentes con el problema y la intervención
4. Resultados con atribución a por lo menos dos condiciones diferentes	4. Resultado/s y atribución, consistentes con el problema y la intervención y ponderados con sentido de realidad
5. Resultados con atribución múltiple – a por lo menos dos condiciones diferentes -, ponderada y articulada en función de contexto	5. Resultado/s y atribución, ponderados consistentemente en relación al tiempo, al contexto y actores en interrelación.

Resultados

Fortalezas, nudos críticos y heterogeneidad en los modelos mentales de los agentes. El análisis de los datos permite delinear fortalezas, nudos críticos y heterogeneidades en los *modelos mentales situacionales* de los diferentes agentes participantes del proyecto de extensión. En cada dimensión, para introducir cada eje, presentaremos primero la pregunta que guía la indagación, y luego los resultados hallados y su valoración.

I. Dimensión situación- problema que se recorta

a) Psicólogos y docentes trabajando juntos en la escuela: ¿recortan problemas complejos en tramas intersubjetivas y psicosociales, para analizarlos en contextos de intervención? ¿dan cuenta de una o de diferentes perspectivas en la construcción del problema?

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

Se halla una *fortaleza*. El 25 % del total de la muestra recorta “*problemas complejos que incluyen tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones*” (Indicador 5) y el 65% plantea “*interrelación entre factores y dimensiones en problemas complejos*” (Indicador 4).

Eje 6. “Del realismo al perspectivismo en el análisis de problemas”

Se halla un *nudo crítico*. El 25% denota “*perspectivismo y descentración de una sola perspectiva del problema, atendiendo a la diversidad*” (Indicador 4), mientras que para el 60% “*la convicción se basa unilateralmente en algún conocimiento propio de la disciplina, si bien más allá del sentido común*” (Indicador 3).

b) Psicólogos y docentes trabajando juntos en la escuela: ¿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*”. Este eje remite a los niveles de *explicitación y redescipción representacional* que distinguen Pozo y Rodrigo (2001), y a los análisis del pensamiento causal desarrollados por Carretero y Asensio (2008).

Se halla *heterogeneidad* en la muestra. El 50% “*menciona inferencias más allá de los datos*” (Indicador 3), mientras el 45% “*formula una hipótesis sobre causas, factores o razones*” (Indicador 4).

Eje 5: *“De las relaciones causales en el análisis de los problemas”*.

El establecimiento de relaciones causales en el análisis de los problemas constituye un *nudo crítico*. El 45% de los sujetos o bien *“no mencionan causas de los problemas”* (Indicador 1), o bien *“señalan unidireccionalidad en la relación causa-efecto”* (Indicador 2); por otro lado, el 20% señala *“multidireccionalidad en las relaciones causales”* (Indicador 3) y el 35% *“relaciones causales multidireccionales en cadena”* (Indicador 4).

c) Psicólogos y docentes, trabajando juntos en la escuela: ¿analizan problemas subjetivos e intersubjetivos en contexto, articulando componentes singulares y estructurales, dinámica de conflictos y dilemas éticos y entrelazamientos institucionales, o bien sitúan los problemas en individuos descontextualizados o en agrupaciones sociales/dispositivos institucionales sin tramas subjetivas?

Eje 7: *“Del individuo a la trama interpersonal”*. Se refiere al cambio de unidad de análisis en el enfoque de los problemas para la intervención de psicólogos y docentes en contextos educativos.

Constituye una *fortaleza* en el grupo examinado. El 40% de la muestra *“combina factores subjetivos idiosincrásicos, personales, con factores estructurales, de regularidades”* (Indicador 3), el 45% *“combina factores subjetivos personales con conflictos interpersonales”* (Indicador 4); y el 25%, además de lo anterior, *“plantea dilemas éticos y/o entrelazamientos inter-institucionales”* (Indicador 5).

d) Psicólogos y docentes, trabajando juntos en la escuela: ¿construyen los problemas en relación con la especificidad de la disciplina profesional?, ¿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”*.

Se define como una *fortaleza*, en tanto el 80% de los sujetos que respondieron el cuestionario denota “*especificidad del campo disciplinario profesional con relación al problema, con apertura a la intervención de otras disciplinas*” (Indicador 4).

e) Psicólogos y docentes, trabajando juntos en la escuela: ¿Dan cuenta de antecedentes históricos en sus relaciones significativas o no reconstruyen la historia del problema?

Eje 4: “*Historización y mención de antecedentes históricos*”.

En este eje se halla *heterogeneidad* en la muestra. El 55% de los sujetos menciona “*diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí significativamente*” (Indicador 4); el 25% “*un antecedente del problema*” (Indicador 2) o “*diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos significativamente*” (Indicador 3) y el 20% “*no menciona ningún antecedente histórico del problema*” (Indicador 1), a pesar de incluirse explícitamente la pregunta en el instrumento de reflexión sobre la práctica.

II. Dimensión intervención profesional

De acuerdo con la conceptualización de la acción mediada y las cogniciones distribuidas, aplicada a las intervenciones profesionales en equipos de trabajo por Cole y Engeström (2001), y la epistemología de la práctica y de la reflexión desde, en y sobre la acción profesional (Schön, 1998), se indagó:

a) Psicólogos y docentes trabajando juntos en la escuela: ¿Deciden y actúan solos o conjuntamente con otros actores?

Eje 1: “*De la decisión sobre la intervención*”.

Este eje se caracteriza por la heterogeneidad. El 45% menciona que “*decide el agente relator, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes*” (Indicador 4), para el 35% “*decide el agente relator unilateralmente*”

(Indicador 3), y para el 20% *“no decide el agente relator: la decisión se toma sin su participación”* (Indicador 2).

Eje 3: “Un agente o varios en la actividad profesional”. Indaga la posibilidad de la *acción mediada*, entendida como *acción interpersonal e instrumental* en el enfoque socio-cultural.

Se define como una fortaleza. El 45% de los sujetos señala *“actuación profesional del psicólogo y otros agentes sin construcción conjunta del problema ni de la intervención”* (Indicador 4); el 35%, *“actuación del profesional psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención”* (Indicador 5), y el 20%, *“actuación del agente profesional exclusivamente”* (Indicador 3).

b) Psicólogos y docentes trabajando juntos en la escuela: ¿desarrollan actividades complejas, con objetivos múltiples y destinatarios diversos?

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

Se define como heterogeneidad. El 55% relata *“acciones complejas multidimensionales”* (Indicador 4), el 25% *“acciones puntuales sin articulación entre sí”* (Indicador 3), el 15% *“una sola acción”* (Indicador 2) o *ninguna* (Indicador 1) y el 5% señala *“acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención”* (Indicador 5).

Eje 4: “Objetivos de la intervención profesional”.

Se define como fortaleza. El 60% de los sujetos señala *“multiplicidad de objetivos articulados antes de la intervención”* (Indicador 4); el 25% *“acciones dirigidas a un objetivo único”* (Indicador 3); el 10% *“ningún objetivo”* (Indicador 1) y un 5% *“objetivos diferentes articulados antes, durante y después de la intervención”* (Indicador 5).

Eje 5: “Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo institucional como destinatario de la intervención”.



Se define como heterogeneidad. El 45% de los sujetos indican *“acciones sobre individuos, tramas y dispositivos simultáneamente articulados en la intervención”* (Indicador 4); el 35% *“acciones sobre individuos, tramas y dispositivos en sucesión, no articuladas significativamente en la intervención”*, (Indicador 3); el 10% *“acciones sobre individuos, tramas o dispositivos”* (Indicador 2); y un 5%, *“acciones sobre sujetos individuales, tramas vinculares y dispositivos institucionales significativamente articulados en la intervención, ponderados en función del contexto”* (Indicador 5).

- c) Psicólogos y docentes trabajando juntos en la escuela: ¿implicación? ¿articulación entre ayuda e indagación?

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

Se define como fortaleza. El 60% de los sujetos *“articula indagación y ayuda para resolver problemas, con sucesión en el tiempo”* (Indicador 4); el 35%, *“ayuda a los actores para la resolución de sus problemas, sin indagación”* (Indicador 3) y el 5%, correspondiente a uno de los sujetos de la muestra definida, *“ni ayuda a los actores para resolver problemas ni indagación”* (Indicador 1).

Eje 8: “Compromiso/objetividad y distancia/implicación del relator con el problema y la intervención”

Se define como heterogeneidad. El 60% de los sujetos denota *“implicación del relator/actor con el problema y la intervención, con distancia y objetividad”* (Indicador 4); el 20% *“implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la intervención profesional del agente y apertura a posibles alternativas”* (Indicador 5) y un 20% *“des-implicación o sobre-implicación del relator con la actuación del agente”* (Indicador 3).

d) Psicólogos y docentes trabajando juntos en la escuela: ¿la intervención es pertinente con respecto al problema y con especificidad del rol profesional?, ¿se refieren a un 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”.

Se define como fortaleza. En un 70% de la muestra *“la intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol profesional, con alguna referencia al marco teórico o modelos de trabajo en un campo de actuación”* (Indicador 4); en el 20% *“la intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional”* (Indicador 3) y en otro 20% *“la perspectiva profesional específica del actor/relator es contrastada y articulada con la de otros agentes profesionales de distintas disciplinas”* (Indicador 5).

III. Dimensión herramientas utilizadas en la intervención

a) Psicólogos y docentes trabajando juntos en la escuela: ¿utilizan herramientas diversas en relación a diferentes dimensiones del problema?, ¿son específicas de un campo de actuación profesional, con fundamentación teórica?

Eje 1: “Unicidad o multiplicidad de herramientas”

Se define como fortaleza. El 75% de los sujetos utiliza *“diversas herramientas referidas a diferentes dimensiones del problema”* (Indicador 4); 15% utiliza *“diversas herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema”* (Indicador 3); el 5% *“diversas herramientas vinculadas a diferentes dimensiones, ponderadas en función del contexto”* (Indicador 5) y otro 5%, *“ninguna herramienta”* (Indicador 1).

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

Se define como nudo crítico. En un 70% de los casos pudo observarse que *“las herramientas son específicas del rol profesional y se vinculan a modelos de trabajo del campo de actuación”* (Indicador 3); para el 20%, *“las*

herramientas se vinculan al rol profesional y al campo de actuación, con fundamentación teórica” (Indicador 4); el 5%, “menciona herramientas inespecíficas” (Indicador 2) y otro 5% “ninguna herramienta” (Indicador 1).

IV. Dimensión resultados de la intervención y atribución causal

a) Psicólogos y docentes trabajando juntos en la escuela: ¿analizan los resultados de su acción, en relación a objetivos y 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 de los destinatarios?, ¿hay consistencia entre el resultado y su atribución, y el problema y la intervención?

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

Se define como nudo crítico. Predomina (50%) el tercer indicador “*resultado con atribución unívoca a una competencia del agente o una condición del contexto*”; le sigue (25%) el indicador 2 “*no se menciona atribución*”; el 20% de los sujetos menciona “*resultados con atribución a por lo menos dos condiciones diferentes*” (Indicador 4); y el 5% se sitúa en el indicador 1 “*no menciona resultado*”.

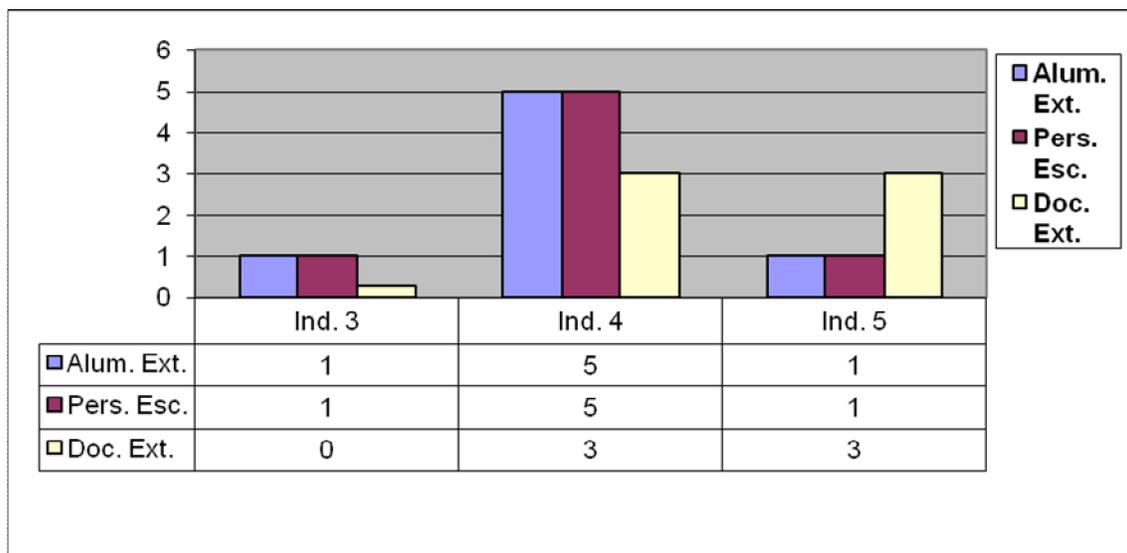
Eje 2: “Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención”

Se define como heterogeneidad. En el 40% de los sujetos los “*resultado/s y atribución resultan consistentes con el problema y la intervención y ponderados con sentido de realidad*” (Indicador 4); el 30% de las respuestas se sitúa en el Indicador 3 “*resultado/s y atribución, consistentes con el problema y la intervención*”; el 20% en el Indicador 2 “*no se menciona atribución, resultado consistente con el problema y la intervención*”; y el 10% en el Indicador 1 “*resultado no consistente con problema e intervención*”.

Comprensión estratégica de diferencias y similitudes de MMS en el “entramado”

Excede los límites de este trabajo un análisis exhaustivo de las diferencias entre Modelos Mentales Situacionales (MMS) construidos por los tres grupos delimitados: 1) alumnos extensionistas; 2) personal de la escuela: docentes y directivo; y 3) docentes tutores extensionistas. Se enfocarán algunos ejemplos de la polifonía, versatilidad hallada entre los tres grupos, considerando algunos ejes significativos de las cuatro dimensiones delimitadas. Los ejemplos han sido seleccionados en virtud de la relevancia que adquieren las recomendaciones que podrían desprenderse de dicho análisis, tanto al personal de la escuela como al propio equipo extensionista, especialmente teniendo en cuenta que se prevé la continuación del trabajo iniciado.

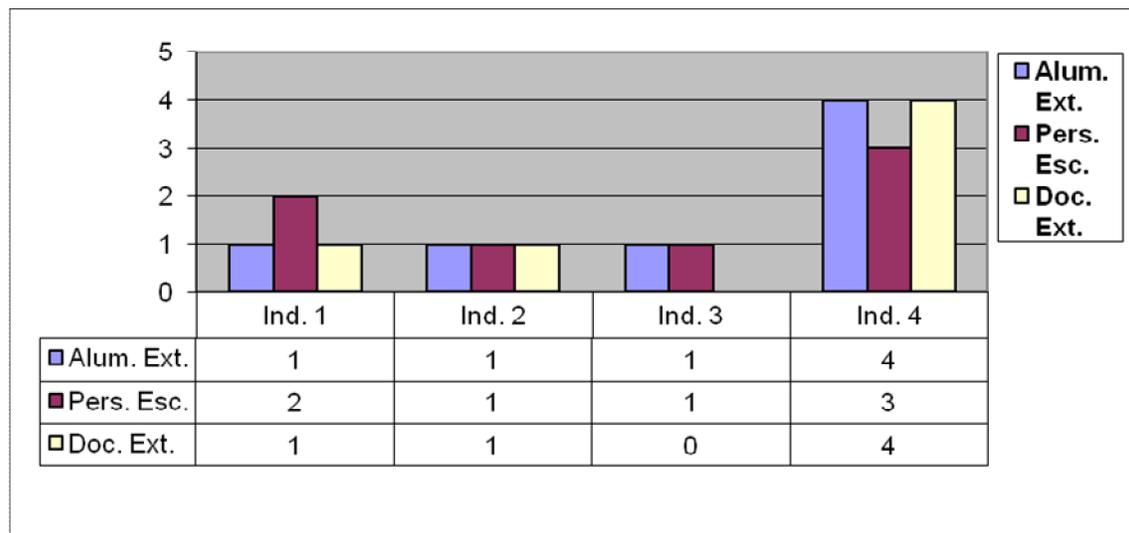
Figura 1. Dimensión “Situación-problema”. Eje 1 “De lo simple a lo complejo”



Los modelos mentales de las alumnas extensionistas parecen aproximarse a los del personal de la escuela, lo que es comprendido en relación con su estrecha permanencia, junto a las docentes, en las salas de clase, observando al grupo, entendiendo la acción de la maestra y elaborando su propia perspectiva sobre la dinámica de los alumnos con la maestra y entre sí. Las alumnas

extensionistas agregan en sus relatos referencias a alumnos integrados o a dificultades cognitivas y convivenciales del grupo, importantes para su propia reflexión sobre la práctica al interior del grupo extensionista, y para entablar conversaciones con la docente de la sala, en el tiempo de la experiencia. Pero, en cuanto a la estructura de sus modelizaciones, reflejan fuerte proximidad con las docentes de grado. Desde el punto de vista de su formación profesional, es una experiencia inédita para “psicólogos en formación”, ya que a los psicólogos escolares se los suele percibir ausentes en las aulas. Es significativo que sólo un miembro de la comunidad escolar, la directora, tres docentes tutores y una de siete alumnas extensionistas, localizan sus reflexiones en el indicador 5, “*recortan problemas complejos, articulando factores, actores y dimensiones en tramas intersubjetivas y psicosociales, o sea, en la escuela y más allá de la escuela*”.

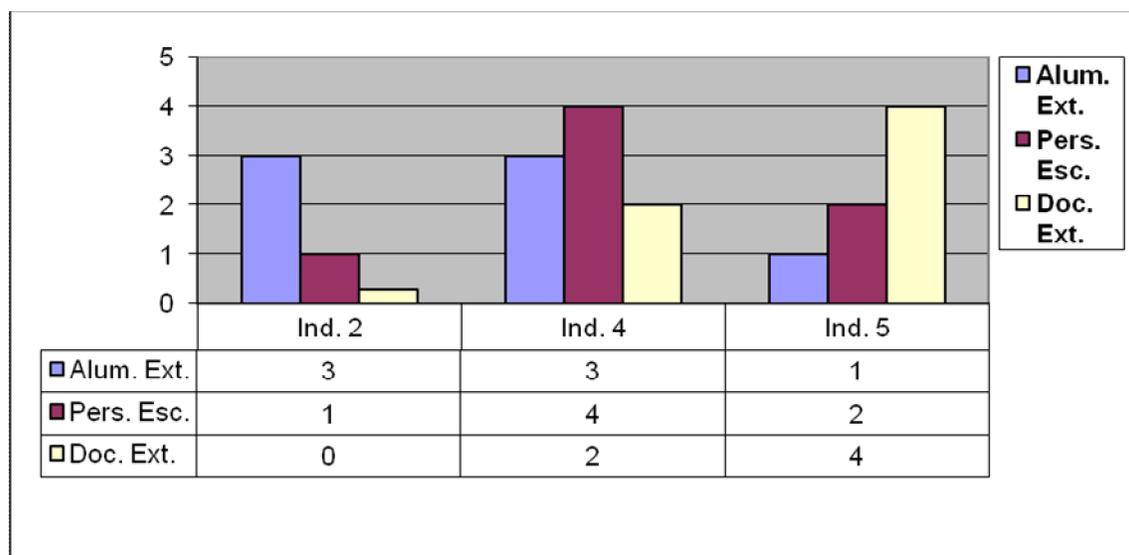
Figura 2. Dimensión “Situación-problema”. Eje 4 “Historización del problema”



En el eje “*Historización del Problema*”, el grupo presenta gran heterogeneidad, ya que las respuestas se dispersan entre indicadores 1, 2, 3 y 4. En este caso, las *alumnas extensionistas* permanecen más cerca de las *docentes extensionistas*, denotando ambos grupos un foco en la historización de los problemas; en cambio, el personal docente de la escuela no desarrolla historización como tampoco lo hacen tres de siete alumnas extensionistas. Es

decir, la mirada del personal de la escuela y las estudiantes extensionistas puede abarcar la complejidad situacional, pero en el “aquí y ahora”. Sostiene Engestrom (1991) que un sistema de actividad sólo cambia si el sujeto colectivo se hace cargo de su historia, para no volver a cometer los mismos errores, dejando “marca” en el sistema de actividad, para que la proyección a futuro reorganice sus componentes estratégicamente.

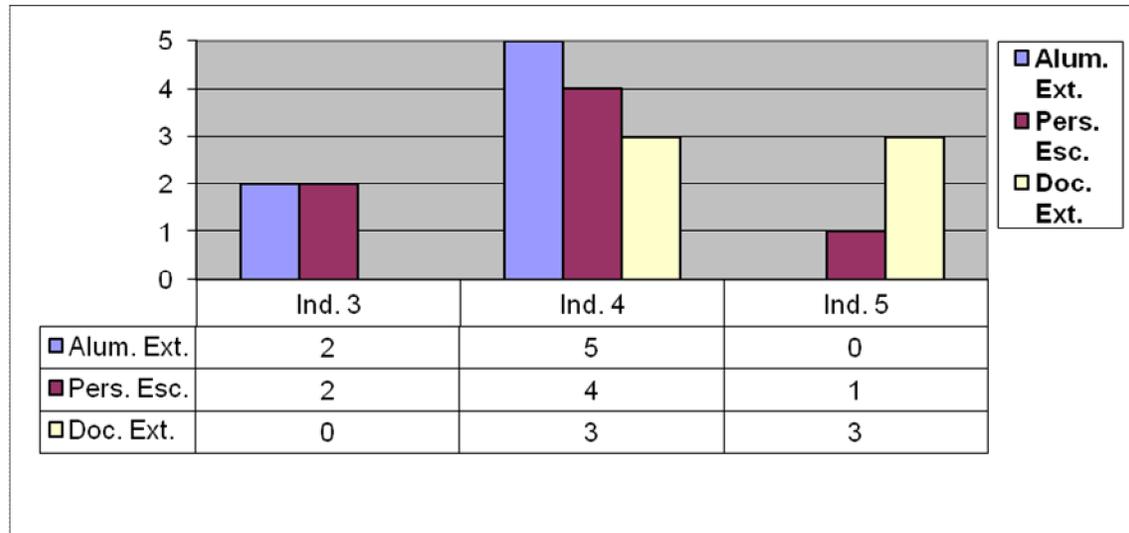
Figura 3. Dimensión “Intervención Profesional”. Eje 1 “Decisión sobre intervención”



La Figura 3, muestra que la *decisión sobre las acciones de intervención*, presenta máxima heterogeneidad entre los tres grupos: alumnos extensionistas, personal de la escuela y docentes extensionistas. Y eso es importante porque participar en las decisiones posibilita adquirir responsabilidad y apropiarse de la gestión activa del análisis y resolución del problema. El grupo de *docentes extensionistas* se sitúa mayoritariamente en indicador 5: *decisión compartida y co-construída en relación al problema y las acciones*; el *personal de la escuela* en indicador 4: *la decisión la toma el agente relator –docente o directivo – teniendo en cuenta otras opiniones*; en cambio, las *alumnas extensionistas* se sitúan más lejos de la decisión conjunta, señalando tres de ellas *la decisión fuera de ellas mismas*. Ello se entiende por el lugar que ocupan de observadoras, primero, y de

acompañantes de la docente, después, pero como profesionales en formación, su participación debe *tomar parte* – y no sólo *ser parte* – de las decisiones a adoptar.

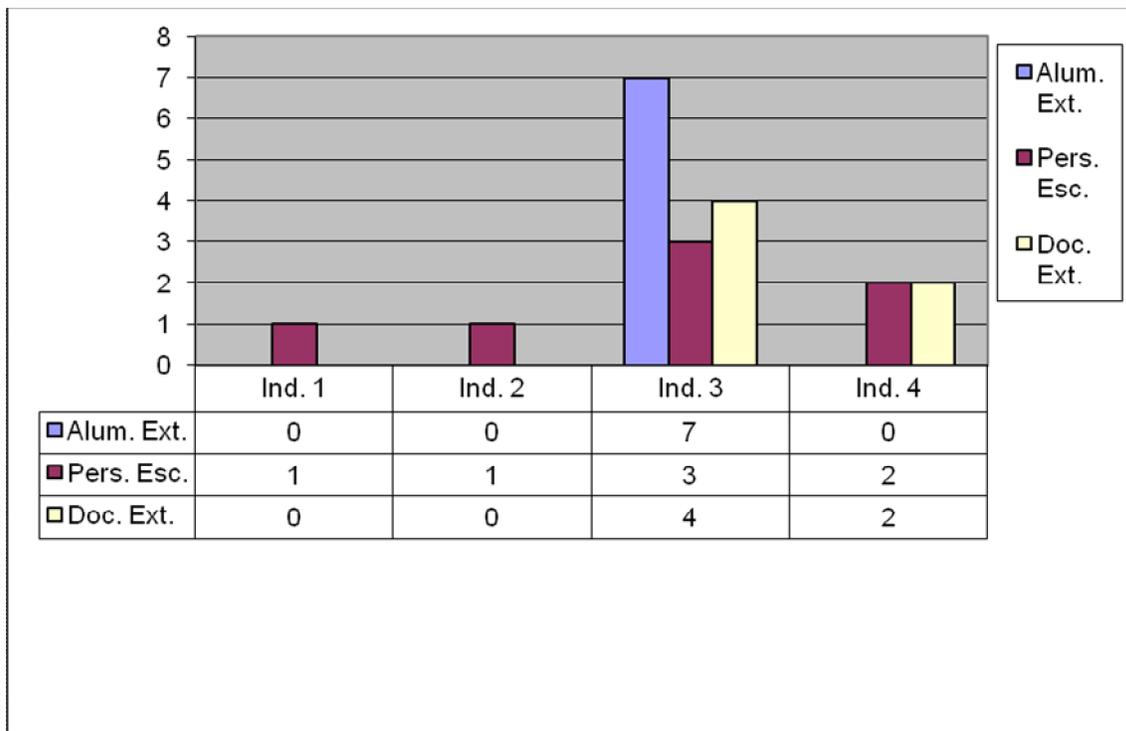
Figura 4. Dimensión “Intervención Profesional”. Eje 8 “Implicación y distancia”



El Eje de *implicación y distancia en las intervenciones* requiere especial atención en el trabajo estratégico y se abordó en el *proceso de reflexión sobre la práctica* que se realizó, cuando fue requerido por la directora de la escuela que se profundice en el proyecto 2013. El grupo *docente extensionista* se sitúa en los indicadores 4 y 5 – *implicación y distancia óptima e implicación y distancia, con pensamiento crítico y construcción de alternativas* -, lo que es acorde a su función en el proyecto de extensión. El grupo de *alumnas extensionistas* se sitúa mayoritariamente en *implicación y distancia óptima*, pero dos de siete de ellas denotan *sobre-implicación*. Observando y acompañando la tarea docente en contextos escolares-sociales de alta vulnerabilidad, se genera movilización subjetiva en los procesos de acomodación y apropiación, fuertemente interpelados por alumnos, familias y docentes de las escuelas. El análisis de este tema, a partir de los *instrumentos de reflexión*, entre docentes y alumnas extensionistas, generó la revisión de las miradas iniciales, el fortalecimiento actitudinal y la

reconceptualización. El *personal de la escuela* logra mayoritariamente *implicación y distancia óptima*, con la reflexión de la directora centrada en *pensar alternativas con reflexión crítica sobre la sociedad y la inclusión escolar*, pero aparece, como en las *alumnas extensionistas* – por los lugares más movilizantes de la relación cotidiana con los niños en clase –, en dos de siete docentes de la escuela, *sobre-implicación o des-implicación*-. A esta situación se le dio especial atención en la *Jornada de Reflexión Final realizada en la Escuela por el Proyecto de Extensión*.

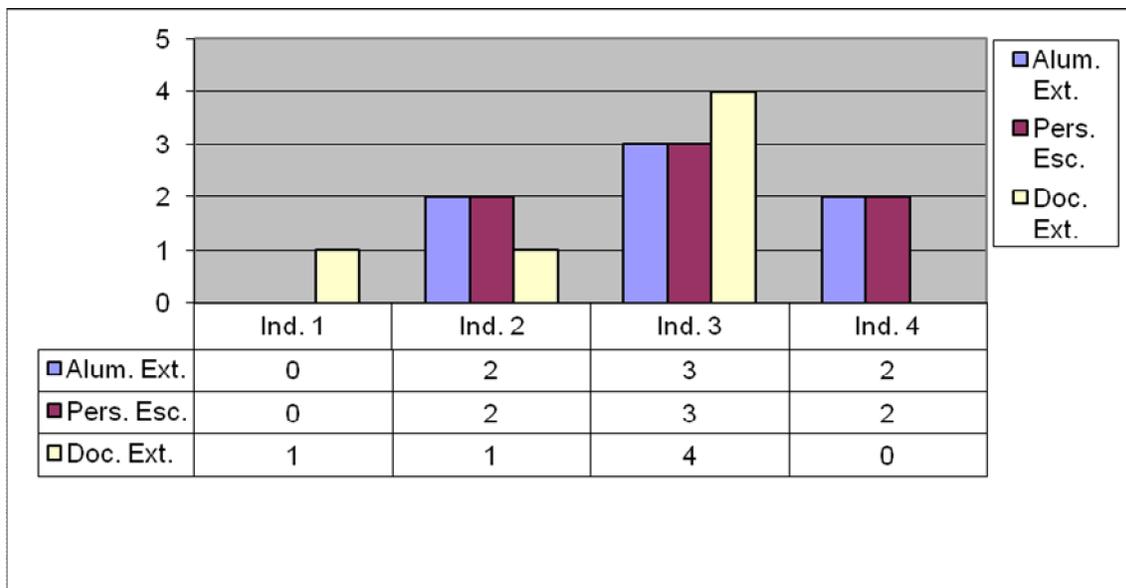
Figura 5. Dimensión “Herramientas”. Eje 2 “Consistencia y pertinencia”



Como puede verse, y a diferencia de lo que ocurre con la *versatilidad de las herramientas*, la *consistencia y pertinencia de las herramientas* no alcanza un desarrollo relevante en las narrativas de ninguno de los tres grupos, en cuanto a la *fundamentación conceptual* del uso de herramientas. El *personal de la escuela* presenta a dos sujetos en indicadores 1 y 2 – *no mencionan herramientas o mencionan herramientas inespecíficas* -; tres de ellos, lo mismo que las siete alumnas extensionistas y cuatro de seis docentes extensionistas, se sitúan en

indicador 3, mencionando herramientas específicas de un campo de actuación profesional, pertinentes en relación al problema y la intervención, pero sin explicación de por qué las usan, a pesar de que la pregunta está incluida en el instrumento de reflexión -; mientras dos miembros del personal de la escuela y dos docentes de extensión desarrollan alguna referencia teórica en la explicación del uso de herramientas.

Figura 6. Dimensión “Resultados y atribución”. Eje 1 “Atribución unívoca o multívoca”



El análisis de resultados y su atribución a condiciones diferentes de producción, no constituye una fortaleza, como ya se había constatado especialmente en poblaciones de psicólogos relevadas con estos instrumentos de recolección y análisis – en formación y formadores -. En el personal de la escuela, dos de los sujetos no indican atribución del resultado, tres atribuyen el resultado a una única condición y dos atribuyen resultados a condiciones diferentes de producción. El grupo de alumnos extensionistas se distribuye de igual manera. Pero entre los docentes extensionistas, uno no menciona resultado, otro no menciona atribución al resultado y los restantes cuatro atribuyen el resultado a una sola condición. Se trata entonces de un tema a trabajar con el grupo extensionista,

ya que atribuir resultados a diferentes condiciones, analizarlos en su complejidad, es crucial para proyectarse estratégicamente en relación al contexto de actuación. Permite problematizar logros en relación a objetivos iniciales, y a los que podrían plantearse en un segundo tiempo de la intervención, sobre el dispositivo escolar y sobre el propio proyecto de extensión. Estos datos concuerdan con los hallados en psicólogos profesionales en las investigaciones desarrolladas entre 2003 y 2005 (Erausquin *et al.* 2006, Erausquin y Bur 2013): los psicólogos no analizan resultados, mientras los docentes evalúan resultados todo el tiempo. Los psicólogos parecían retraerse del análisis de productos y resultados, por su sesgo instrumental, pragmático o cosificante, en dichas investigaciones. Sin embargo, el análisis contextualizado y reflexivo de los resultados debe considerarse en relación a la responsabilidad por la propia práctica. Interrogar un resultado, aunque sea provisorio, en relación a los propósitos enunciados, compromete con lo hecho y lo reelabora estratégicamente en su proyección futura.

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

El “entramado” de psicólogos educacionales, psicólogos en formación, docentes y directivo de la escuela, en la *comunidad de práctica y aprendizaje* instituida por el Proyecto de Extensión y sus MMS son objeto de análisis, especialmente cualitativo, en este tramo del Proyecto de Investigación. El mismo demuestra *fortalezas* en el análisis de *problemas complejos, situados en la interrelación entre factores, dimensiones o actores*, expandiéndose en algunos casos a *tramas psicosociales e intersubjetivas, en lo escolar y más allá de lo escolar*. Otra *fortaleza* en el análisis de los problemas es *la apertura a disciplinas científico-profesionales diferentes de la propia*, por parte de los agentes profesionales en formación y formadores, y las *unidades de análisis* que construyen para situar el *problema*, focalizándolo en *singularidades articuladas con regularidades, dinámicas intersubjetivas y conflictos inter-sistémicos*, e inclusive, en un grupo menor, atravesado por *dilemas éticos y entrelazamientos*

inter-institucionales. En cambio, los MMS presentan *nudos críticos* en la dificultad para *indicar causas múltiples y encadenadas de problemas*, y para *identificar, apreciar y tener en cuenta perspectivas diferentes en el análisis*. Por último, el “entramado” de Psicólogos educacionales, psicólogos en formación, docentes y directivo de la escuela presenta *heterogeneidad* en la *historización del problema*, - antecedentes articulados por un lado y ausencia o escasez de antecedentes por el otro -; y en la *explicación conceptual del problema* - formulación de hipótesis, por un lado, y mención de inferencias, por el otro -. En el estudio mencionado como antecedente (Erausquin *et al.* 2006, Erausquin y Bur 2013), se sostuvo que los *psicólogos* y los *docentes* que trabajaban juntos en escuelas *mencionaban inferencias*, pero no construían en sus enunciados hipótesis explicativas que interrelacionaran factores y dimensiones del problema.

El resultado obtenido en los Modelos Mentales Situacionales de los *psicólogos trabajando en educación* era significativo, porque, en las indagaciones realizadas sobre *modelos mentales de Estudiantes de Psicología*, los mismos presentaban, al cierre de las Prácticas Pre-Profesionales del Área Clínica, un importante *giro* hacia la producción de hipótesis explicativas y causales - de carácter diagnóstico individual-, para fundamentar intervenciones. En cambio, entre los *psicólogos escolares*, la complejidad de factores psicosociales entrelazados en los problemas superaba los modelos teóricos explicativos de su formación académico-profesional –predominantemente clínicos - y ello redundaba en la escasez de hipótesis formuladas. Si la construcción de hipótesis explicativas presenta dificultades en el “entramado”, es necesario superarlas, porque pueden redundar en la escasez de fundamento en la elección de intervenciones, en la evaluación de resultados y en las decisiones a tomar.

En la dimensión de la *Intervención*, una *fortaleza* del “entramado” reside en *una intervención que vincula diferentes agencias*, ya sea en acción conjunta como en acción que toma en cuenta otras agencias. Otra *fortaleza* es la de *objetivos, que son diversos y múltiples, y articulados significativamente* y también la

pertinencia y consistencia de la intervención con relación al problema y la especificidad del campo de acción profesional. Una fortaleza incipiente en este “entramado” es la articulación de la ayuda a los actores para resolver sus problemas – en el campo del aprendizaje y de los derechos a la educación – con la indagación de raíces y causas del origen del problema. En cambio, hay heterogeneidad en: los destinatarios de la intervención, ya que si bien la mayoría logra articular intervenciones sobre distintos destinatarios - el grupo clase y un alumno, o los docentes y el directivo -, otros relatos dirigen la intervención a un solo destinatario – o el grupo clase, o la familia, o el dispositivo pedagógico -; la decisión de los actores sobre la intervención – por un lado, una decisión del agente tomando en cuenta otros decisores, y por el otro, sin participar el relator en la decisión -; y la complejidad de las acciones de intervención – por un lado multiplicidad de acciones articuladas, y por el otro, ausencia de acciones o acciones únicas o no articuladas -. Hay una fortaleza con heterogeneidad en el campo de la implicación, aspecto más netamente actitudinal: si bien la mayoría conjuga compromiso y disociación instrumental, hay un grupo significativo que se ubica en la des-implicación y la sobre-implicación.

En el aspecto más netamente procedimental de la intervención, el de las “herramientas”, predomina la heterogeneidad: nudo crítico en la consistencia de su fundamentación conceptual y fortaleza en su versatilidad, multiplicidad, flexibilidad. En investigaciones de la última década, la dimensión “herramientas” era la más desdibujada en el modelo mental dominante de los Psicólogos en Formación. Probablemente, la crítica a la racionalidad tecnológica, al pragmatismo funcionalista de los métodos como “recetas” seguras para alcanzar objetivos predeterminados, produjo efectos de des-apropiación del saber procedimental, como si – en el imaginario de los Psicólogos – el saber procedimental resultara alienante del encuentro con la subjetividad. En cuanto a los “resultados”, se releva en las narrativas de la comunidad de aprendizaje un nudo crítico en la atribución unívoca y una heterogeneidad en la consistencia del resultado y de la atribución

con el problema y la intervención – por un lado, ponderación con sentido de realidad, y por el otro, ausencia de resultado, de atribución, o de atribución consistente -.

El presente estudio parece dar cuenta, en el *entramado* del Proyecto de Extensión, de un “giro contextualista o situacional” (Pintrich 1994, Baquero 2002) con relación a las tendencias observadas en estudios anteriores, tanto en psicólogos escolares como en docentes de escuelas. Para el presente estudio, definimos “*giro contextualista*” como un “*cambio en la concepción del aprendizaje – tanto de los alumnos como 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 la interacción y la 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 Coll (1988) para el estudio de *Intervenciones Psicoeducativas*, y en relación con resultados de estudios anteriores (Erausquin 2007), el análisis de los *Instrumentos de Reflexión* de este grupo de psicólogos profesionales y en formación del Proyecto de Extensión, presentó mayor frecuencia de respuestas sobre *intervenciones dirigidas a grupos, comunidades, e instituciones*, entrelazadas con intervenciones dirigidas a personas, unidas en tramas relacionales con otros. Presentó mayor frecuencia de *intervenciones indirectas*, mediadas entre agencias e instrumentos diversos y múltiples agentes, con *apertura a la interdisciplina*. Por último, la acción sobre tramas relacionales complejas favorece una mayor posibilidad de *intervenciones proactivas* que las tradicionales intervenciones retroactivas o reactivas, dirigidas a problemas ya producidos, señalados y segregados.

En cuanto a las recomendaciones a realizar, la lectura de las diferencias entre los tres grupos mencionados abre la posibilidad de líneas de *intervención formativa* en relación al “*entramado*”. Hemos definido el concepto de “*entramado*”, con Cazden (2010) como ese “*entretejido capaz de construir puentes entre lo cotidiano y lo científico, lo familiar y lo extraño, el adentro y el afuera, lo emocional*

y lo cognitivo, la familia, la escuela y la universidad, para articularlos”; crucial para el trabajo en “zonas de construcción social de novedad en materia de conocimientos, competencias e identidades”. Sería deseable, de continuar el trabajo en la escuela, o en la articulación de ésta o/y otras escuelas con el conjunto de la sociedad:

a) construir conjuntamente tramas que sostengan el acompañamiento y el sostén recíproco de docentes, familias y profesionales de Ciencias Sociales, para superar la sobre-implicación o la des-implicación;

b) lograr la participación plena de agentes y actores en las decisiones a tomar y en las gestiones a realizar para mejorar las condiciones para el acceso igualitario y pleno de todos a mejores instrumentos de mediación y a la apropiación de sentidos en el aprendizaje, la enseñanza y la convivencia;

c) que los agentes indaguen y reconstruyan la memoria colectiva de la escuela y la comunidad, cuya pérdida – olvido social - sólo garantiza que se repitan los errores y se nos escape la posibilidad de renovarnos y renovar el mundo;

d) que la comprensión de las causas de los problemas posibilite una perspectiva más amplia que incorpore a los padres y/o madres de los niños y otros miembros de la comunidad;

e) que se fundamenten conceptualmente las herramientas que se utilizan, se transforman y re-crean;

f) que se analicen los resultados de las acciones con responsabilidad y compromiso, sin sobrecarga y sin eludirlos,

....*entre todos.*

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”, o se supone que emerge espontánea y automáticamente en todos y cada uno de los

egresados apenas se gradúan? Si el proceso de profesionalización es complejo y no puramente endógeno; si el conocimiento teórico no es transferible automáticamente a cualquier área de actuación profesional, entonces, 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 formación *temprana* de la responsabilidad, a través de la inmersión de los y las estudiantes en diferentes campos profesionales, sus lógicas, sus tramas y sus actores, permeados por *sistemas de actividad* (Labarrere Sarduy *et al.* 2003). Si el desarrollo de competencias profesionales en la formación del psicólogo es *éticamente relevante*, ello implica una reorganización de conocimientos e instrumentos de mediación específicos, que es responsabilidad de las *instituciones formativas* desarrollar: mediante la hibridación entre organizaciones académicas, asociaciones profesionales y organizaciones en las que trabajan los agentes.

En este estudio se reafirma el valor para la Formación Profesional de Psicólogos y Docentes, de las *comunidades de práctica de aprendizaje situado y en servicio*, para el *trabajo sobre situaciones-problema*. Un problema es una situación que pide solución, no la mera aplicación de lo ya elaborado previamente. El conocimiento estratégico de alternativas de resolución de problemas no deriva automáticamente de los principios teóricos, incluye conocimientos declarativos y procedimentales, episódicos y conceptuales, generales y específicos de dominio, que requieren ensayos imaginarios y empíricos y reconceptualizaciones en contexto (Gil Pérez 2000). Analizar *problemas situados* desde la *implicación* en la intervención, permite re-definirlos, explicitar condiciones y emitir hipótesis sobre la acción profesional, planteando alternativas abiertas. El trabajo didáctico con situaciones-problema es un instrumento útil en “*contextos de práctica, descubrimiento y crítica que el enfoque sociocultural del aprendizaje expansivo postula articulables con el protagonismo de los actores*” (Engeström 1991: 256). “*Quienes aprenden deben tener una oportunidad para diseñar e implementar en la*

práctica una salida, un nuevo modelo para su actividad. Los estudiantes producirán una nueva manera de hacer el trabajo [...], en otras palabras, aprenden algo que no está todavía allí; alcanzan su actividad futura mientras la crean” (Engeström 1991:254).

Bibliografía

- Baquero R. 2002. Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transmisión’ educativa desde una perspectiva situacional. *Perfiles Educativos*, Vol XXIV: 57-75.
- Carretero, M. y Asensio, M. 2008. *Psicología del Pensamiento. Teoría y prácticas*. Alianza Editorial: Madrid.
- Cazden C. 2010. Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”. Elichiry N. (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires. Manantial.
- Cole M. y Engestrom Y. 2001. Cap. 1. Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Coll C. 1988. *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcanova: Barcelona.
- Edwards A. 2010. *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. Vol. III. Springer: London.
- Engeström, Y. 1991. Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning, *Learning and Instruction*, Vol. I, 243-259.
- Engeström, Y. 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.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (Eds.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Capítulo 3 (78-118). Amorrortu, Buenos Aires.
- Erausquin, C., Basualdo M. E., González, D., García Coni A. & Ferreiro, E. (2005) Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados en

distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en el siglo XXI. Buenos Aires: Actas del 30° Congreso Interamericano de Psicología.

Erausquin C., Basualdo M.E. 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, Año 2005*.

Erausquin C. (2007) “Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas”. Ficha de Curso Posgrado UBA. Publicación interna Facultad de Psicología UBA.

Erausquin C., Btsh E., Bur R., Cameán S., Sulle A. y Ródenas A. (2001) Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas. *IX Anuario de Investigaciones* Facultad de Psicología.

Erausquin C. y Bur R. 2013. *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Proyecto Editorial: Buenos Aires.

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*. <http://www.oei.es/oeivirt/gil02b.htm> (Última consulta: 15 de mayo de 2014)

González Rey F. 2011. *El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. Trillas: México.

Karmiloff-Smith, A. 1994. *Más allá de la modularidad*. Alianza: Madrid.

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

- Lave J. y Wenger E. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Middleton, D y Edwards D. (comps). 1990. *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Paidós: Barcelona.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*.
- Pozo, J. I.; Rodrigo, M. J. 2001. Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 407-423.
- Rodrigo, M. J. 1993. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor: Madrid.
- Rodrigo M. J. y Correa. 1999. Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo, I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana: Madrid.
- Rogoff, B 2003. *The cultural nature of human development*. Oxford University Press: New York.
- Schön, D. 1998. *El Profesional Reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. 2007. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana. <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>. (Última consulta: 15 de mayo de 2014)
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L. S. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. 1999. *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.
- Wertsch J. 1991. *Voices of the mind: A Sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press: Cambridge, MA.