

El psicólogo en la escuela, desde la perspectiva de los "psicólogos en formación" en Universidad Buenos Aires.

Erausquin C., Bur R.

Cita:

Erausquin C., Bur R. (2013). *El psicólogo en la escuela, desde la perspectiva de los "psicólogos en formación" en Universidad Buenos Aires. En Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires (Argentina): Proyecto Editorial.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/821>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/B6Y>



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>.

El psicólogo en la escuela, desde la perspectiva de los Estudiantes de Psicología, “psicólogos en formación” en la Universidad de Buenos Aires

Entre 1999 y 2002, se desarrolló una línea de investigación complementaria de la desplegada en los capítulos anteriores, que fue iniciada en el **Proyecto AP41 de la Programación UBACYT 2000**, denominado *“Rol del psicólogo en la institución educativa: prácticas y saberes; evaluación e intervención. La representación de las causas de los problemas de aprendizaje”* y continuada en el **Proyecto Bienal P022, de la Programación UBACYT 2001**, *“El rol de psicólogo en la institución educativa. Herramientas y modalidades de intervención. Su vinculación con el aprendizaje de los alumnos”*. Esa línea de investigación se propuso relevar las expectativas, conocimientos, actitudes y valores de los estudiantes del Ciclo de Formación Profesional de la Carrera de Psicología con respecto al rol del psicólogo que trabaja en las instituciones educativas, su función social, y el aporte que hace – a partir de competencias, habilidades y conocimientos adquiridos en su formación – al análisis, la resolución o redefinición de los problemas educativos. Este objetivo implicaba analizar si se producía un cambio en dichas representaciones, y en qué dirección, a partir del contacto de los estudiantes de Psicología con las asignaturas del Área Educativa de la Licenciatura. A partir de estos desarrollos, se generaron interrogantes acerca de cuáles son los factores que condicionan el mantenimiento de los esquemas, modelos, conocimientos, actitudes y creencias previos, y que obstaculizan o favorecen el desarrollo y la transformación de los conocimientos y actitudes en relación a las necesidades o demandas sociales del campo educativo.

Los estudiantes de Psicología que acceden al Ciclo de Formación Profesional tienen conocimientos, expectativas, y creencias construidas en diferentes ámbitos de su experiencia cotidiana, así como también saberes y discursos apropiados en su paso por el espacio universitario. Todo este bagaje conforma sus *representaciones del rol del psicólogo en el campo educativo*. Para completar el análisis exploratorio de la investigación desarrollada en los Proyectos ya mencionados, fue necesario identificar y reconocer las representaciones de los estudiantes sobre el rol del psicólogo que se desempeña en ámbitos educativos.

En el primer nivel de desarrollo de la investigación y construcción de conocimientos participaron los Estudiantes de la asignatura “Psicología Educacional Cátedra II”, a través del Trabajo de Campo de la asignatura, de un modo acorde a sus posibilidades y desarrollos previos. El Trabajo de Campo consistió en una indagación exploratoria a realizar en una institución educativa de la Capital o de la Provincia de

Buenos Aires – en uno de los niveles de enseñanza -, centrada en las características de la labor psicoeducativa que se desarrolla en ella, y la respuesta que la misma ofrece – o no – a los problemas detectados por sus diferentes actores. La labor incluyó un posterior análisis de los datos obtenidos, a la luz del recorrido de la materia. Los estudiantes se contactaban con una institución educativa, para realizar tres entrevistas – a un directivo, un docente y un psicólogo o agente psicoeducativo -, bajo la guía y la supervisión de los docentes (especialmente en el diseño de la recolección de datos, y en el análisis y categorización del material obtenido). Se pretendió contribuir a lograr crecientes niveles de “participación guiada” o “aprendizaje por experiencia”, a medida que desarrollaran su recorrido curricular de grado y de postgrado en el Área Educacional de la Psicología.

En tanto los estudiantes realizaban a través de los Trabajos de Campo el primer nivel de la indagación, fue necesario relevar sus expectativas, conocimientos, experiencias, representaciones, sobre el rol del Psicólogo en el campo educativo, a través de un instrumento que permitiera analizar las funciones y actividades que identificaban en los psicólogos que trabajan en escuelas; los conocimientos y herramientas que pensaban que eran necesarios para trabajar en el área, y los marcos teóricos que resultaban – a su juicio - especialmente útiles para sustentar los análisis de los problemas y el diseño, implementación y evaluación de las intervenciones psicoeducativas. Se incorporó asimismo la indagación sobre su interés en trabajar en el área psicoeducativa, al inicio y al cierre de la cursada de Psicología Educacional, así como su conceptualización del objeto de análisis e intervención del psicólogo que trabaja en la institución educativa. La relevancia de la indagación se fundó en la hipótesis de que los conocimientos, representaciones, actitudes y expectativas que se construyen y de las que se apropien los estudiantes a través de su proceso formativo resultan determinantes de su inserción en el campo de la práctica profesional real, al momento de graduarse como psicólogos.

Se recuperaron los resultados de líneas de investigación ya desarrolladas, en Universidad de Buenos Aires, por Scaglia (2000), con los estudiantes del Ciclo Básico Común que se proponen estudiar Psicología – al comienzo de su inserción en la Universidad –, y por Fernández (1997) sobre los “imaginarios estudiantiles” de estudiantes de Psicología que desarrollaron la mitad de la Carrera de Grado. Ambas investigaciones contribuyeron al análisis de cómo influyen las “representaciones sociales” en el modelo de intervención profesional y/o en el recorte de un objeto de estudio determinado en Psicología. El trabajo sobre las “representaciones sociales” en el psicoanálisis y el pensamiento psicológico, se incorporó con Moscovici, en la década del 70, y continuó con Jodelet, en la década del 80. En esa línea de investigación abordada,

se destacó el carácter cognitivo de las representaciones sociales, como instrumentos de atribución de sentido y significación colectivos; su relativa inaccesibilidad a la conciencia y a la voluntad, y su estrecha conexión con el contexto cultural, entendido como trama estructurante, que configura a través de las prácticas sociales las representaciones mentales de los actores. Cogniciones, pero también de actitudes y sistemas de valores, con un componente cognitivo pero no necesariamente racional, vinculado a la identidad. En la misma dirección, la indagación comenzó a ampliar la mirada sobre los estudiantes de Psicología y sus representaciones del rol profesional y de la disciplina psicológica en distintas áreas de actividad, recortando un espacio privilegiado de interacción y andamiaje formativo *en comunidades de práctica social genuina*, para la constitución de modelos de intervención, como lo fueron – y lo son - las Prácticas Profesionales y de Investigación de Grado.

Se analizaron comparativamente los datos extraídos de *Cuestionarios a Estudiantes, administrados a todos los alumnos de la Licenciatura de Psicología que cursaron “Psicología Educacional” en la Cátedra II, al inicio y al final del curso, en los dos cuatrimestres del año 2000*. Se sistematizaron los datos relevados en 771 encuestas de inicio y 538 encuestas de cierre. Los Cuestionarios fueron administrados por los docentes de la Cátedra, en las Comisiones de Trabajos Prácticos. Se trabajó con un diseño de encuestas, de tipo longitudinal, con variaciones inter e intrasujetos. Se proyectó extender la indagación realizada, a los estudiantes de Psicología ubicados al inicio y al cierre de la Carrera, y se trabajó en una contrastación permanente con las indagaciones realizadas con los psicólogos y agentes psicoeducativos que trabajan en el campo.

Se seleccionaron los siguientes ítems:

1. El recuerdo de las experiencias que los alumnos han tenido con psicólogos que trabajan en instituciones educativas.
2. Las tareas del psicólogo en el área educativa, y el tipo de intervenciones que realizan.
3. Los marcos teóricos que consideran de mayor relevancia en cuanto al quehacer psicoeducativo.
4. El objeto de análisis e intervención del psicólogo educacional
5. El interés que les despierta la futura inserción profesional en el Área Educativa.

Estudiantes de la asignatura “Psicología Educacional”, Cátedra II, Facultad de Psicología de la UBA, 1er y 2do cuatrimestre del 2000.

	INICIO	CIERRE	Total alumnos por cuatr.
1er Cuatrimestre	440	290	730
2do Cuatrimestre	331	248	579
Total alumnos año 2000	771	538	1309

Re-conocimiento de los estudiantes del psicólogo que trabaja en la institución educativa

El primer resultado significativo es que, siguiendo la tendencia de cuatrimestres anteriores (rastreada a partir del 2do cuatrimestre de 1998), en el año 2000, el 52% de los alumnos que cursan Psicología Educacional *no recuerda*, en su experiencia como alumno o en su experiencia de docente, si la tuvo, en cualquiera de los niveles de enseñanza y modalidades por las que ha atravesado, a *ningún psicólogo ejerciendo su rol en la institución educativa*. Este rasgo, que categorizamos como “*invisibilidad del psicólogo en la memoria experiencial de los alumnos*”, se mantuvo a lo largo de los cinco cuatrimestres. Se planteó profundizar la indagación del sentido de la “invisibilidad”: si podía deberse, no sólo a la ausencia de psicólogos ejerciendo su rol, sino a la no significatividad, relevancia o valoración por parte de los estudiantes de la tarea realizada por psicólogos en escuelas. O si podía tratarse del efecto “no sé ni recuerdo nada”, que puede producirse en los alumnos al comienzo del dictado de una asignatura, ante la apertura de interrogantes sobre conocimientos o experiencias previas y su posible connotación evaluativa o de exigencia de trabajo y responsabilidad.

Ese fue el aspecto que más se modificó entre los Cuestionarios administrados al Inicio y al Cierre de la cursada de Psicología Educacional a los Estudiantes. Muchos estudiantes al inicio no parecían saber nada acerca de lo que un psicólogo hace en el área, y al cierre sí parecían poder imaginarse lo que ellos podrían llegar a hacer como psicólogos en el área educativa. La experiencia del Trabajo de Campo realizado, y su articulación con la conceptualización teórico-metodológica de los problemas e intervenciones de la agenda contemporánea de la disciplina psicoeducativa, parecía haber incidido en esa modificación.

Entre las respuestas del 48% de alumnos que *sí recordaba* la intervención de un psicólogo en la escuela en su experiencia, aparecían frecuentes valoraciones negativas del rol, como por ejemplo “no lo veíamos nunca”, “no sé para qué estaba”, o en otros casos una descripción de tareas con confusión acerca del rol profesional del agente que las realizaba (nombraban indistintamente al “psicólogo”, “psicopedagogo”, “gabinete psicopedagógico”, “asistente social”, u “orientador educacional”), evidenciando una indiferenciación entre las funciones de distintas disciplinas del área psicoeducativa.

La persistencia del dato de la “invisibilidad”, con la misma frecuencia en los cinco cuatrimestres, además de su consistencia con el mismo dato entre los alumnos de la asignatura Psicología Educacional de la Carrera de Musicoterapia, también de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, y que en su mayoría eran docentes, resultó significativa. Lo mismo que el escaso reconocimiento de la significatividad de la intervención, si aparecía en la memoria de la experiencia. Cuando a los estudiantes de Psicología que cursan Prácticas Profesionales de Grado se les preguntaba cómo eligieron la Carrera de Psicología, muchos destacaron la incidencia que tuvo en su experiencia, para abrirles la perspectiva o la posibilidad de elección, un docente de Psicología del secundario o del CBC, o incluso un orientador vocacional o educativo psicólogo o psicopedagogo.. Pero, en ese caso, su implicación es con una experiencia de apertura de una perspectiva personal, frecuentemente disociada en la memoria del recuerdo de un psicólogo que trabaje en una institución educativa.

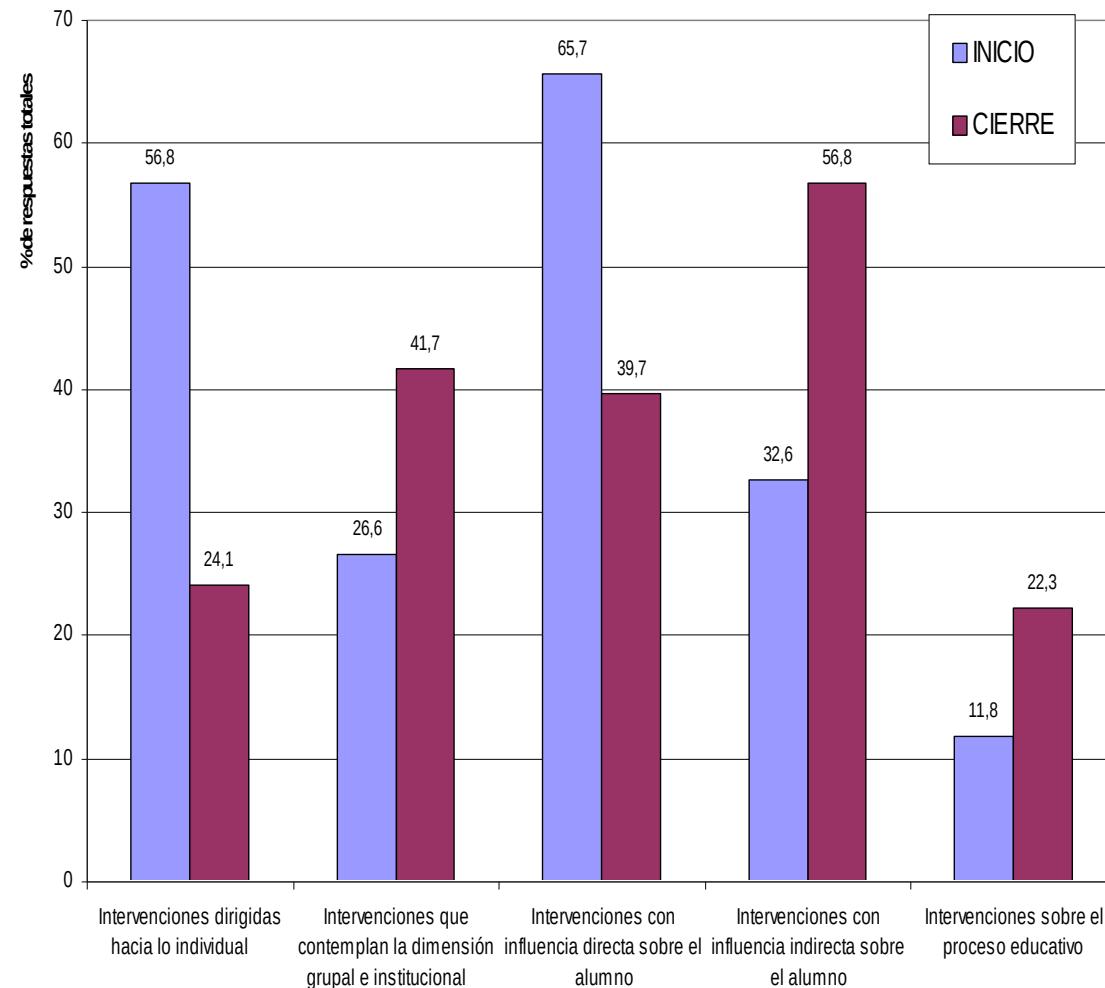
Intervenciones del psicólogo en la escuela, según los estudiantes.

Con respecto a las acciones del psicólogo que trabaja en el área educativa – al inicio, las que el alumno piensa que realiza, y al cierre, las que él se imagina a sí mismo realizando-, se evidencia un movimiento o “giro”, que va desde las *intervenciones* exclusivamente *centradas en lo individual* (fundamentalmente evaluando y diagnosticando problemas de los alumnos) a un aumento significativo de las intervenciones *que incluyen la dimensión grupal e institucional*. En el inicio, el 56,8% de las respuestas se concentran en intervenciones dirigidas hacia lo individual, mientras que en el cierre, estas respuestas decrecen a un 24,1%. Inversamente, en las encuestas de inicio, las intervenciones que contemplan la dimensión grupal e institucional se presentan en un 26,6% de respuestas, en tanto que al cierre, alcanzan un 41,7%. Este movimiento señala una dirección en las *representaciones de los alumnos hacia un cambio en las unidades de análisis*, por lo menos para el trabajo en Educación.

En el mismo ítem, se observa un cambio en las representaciones sobre las acciones del psicólogo desde la **influencia directa de la labor del psicólogo** sobre el alumno (Inicio 65,7%- Cierre 39,7 %), a la **influencia indirecta** (Inicio 32,6%- Cierre 56,8%); concibiendo mediaciones multiplicadoras de su posible influencia a través de la labor sobre docentes, directivos, padres, planes de estudio, proyectos educativos institucionales, acciones de mejoramiento de procesos educativos, prevención primaria y promoción de salud. Ese movimiento podría ser leído en base a la construcción de una perspectiva integral, que posibilite la articulación de estrategias y responsabilidades colectivas, en la ayuda al sujeto de la intervención psicoeducativa. Se puede pensar que declina la percepción del sujeto psicológico individual – alumno - como razón de ser y destino de la intervención, y empieza a representarse un sujeto colectivo del que el psicólogo puede formar parte, si participa en la construcción de contextos de cooperación en el trabajo educativo y en la reflexión sobre las condiciones de posibilidad de desarrollo y enriquecimiento de experiencias de los **sujetos de la educación**, que no son sólo los alumnos, sino también los docentes y otros actores de la comunidad educativa.

Asimismo, se observa un giro desde la consideración inicial de acciones **desvinculadas de lo educativo** –vinculadas a la salud o los problemas psíquicos de los sujetos -, que responden a modelos clínicos de intervención, a la inclusión, en las encuestas finales, de **acciones directamente relacionadas con el aprendizaje escolar**. Las menciones de intervenciones sobre el proceso educativo pasan de un 11,8 % en el inicio, a un 22,3% en el cierre. Esta lectura analítica de los datos retoma los ejes señalados en el trabajo de César Coll sobre intervenciones psicoeducativas (1988): Orientación de la Labor – centrada en lo psicológico, en lo educativo, o en lo psicoeducativo-; Niveles de Prevención–enriquecedora, preventiva y correctiva-; Unidades de Análisis en la Intervención – individuo, grupo, institución, comunidad -; Influencia Directa o Indirecta sobre los Alumnos.

TABLA 1: Tareas del psicólogo en el área educativa Año 2000



Es interesante pensar esos resultados de los giros en los estudiantes de Psicología, a la luz de los datos obtenidos en la **muestra de 138 instituciones educativas de Ciudad y Provincia de Buenos Aires**, en las cuales los tres actores entrevistados (psicólogos, docentes y directivos)

demuestran grandes similitudes en sus referencias a intervenciones individuales con alumnos en detrimento de las grupales, institucionales o comunitarias; lo mismo que son menos frecuentes las referencias a intervenciones del psicólogo junto con otros actores escolares tales como docentes, directivos o padres.

A continuación, se introduce la tabla de **Modelos y Ejes de Orientación e Intervención Psicoeducativa**, que aparece transcripta en “Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica”, compilado por Bisquerra Alzina et alt., en 1998.

Modelos de orientación psicoeducativa

EJES DE INTERVENCIÓN				
Modelos	Directa- Indirecta	Individual- Grupal	Interna- externa	Reactiva- proactiva
Clínico	Directa	Individual	Preferentemente externa; pero puede ser interna.	Reactiva.
De Programas	Preferentemente directa; pero puede ser indirecta.	Preferentemente grupal (también puede ser individual)	Preferentemente interna; pero puede ser externa.	Preferentemente Proactiva (puede ser reactiva)
De Consulta colaborativa	Indirecta	Preferentemente grupal (también puede ser individual)	Preferentemente interna; pero puede ser externa.	Preferentemente proactiva (puede ser reactiva).

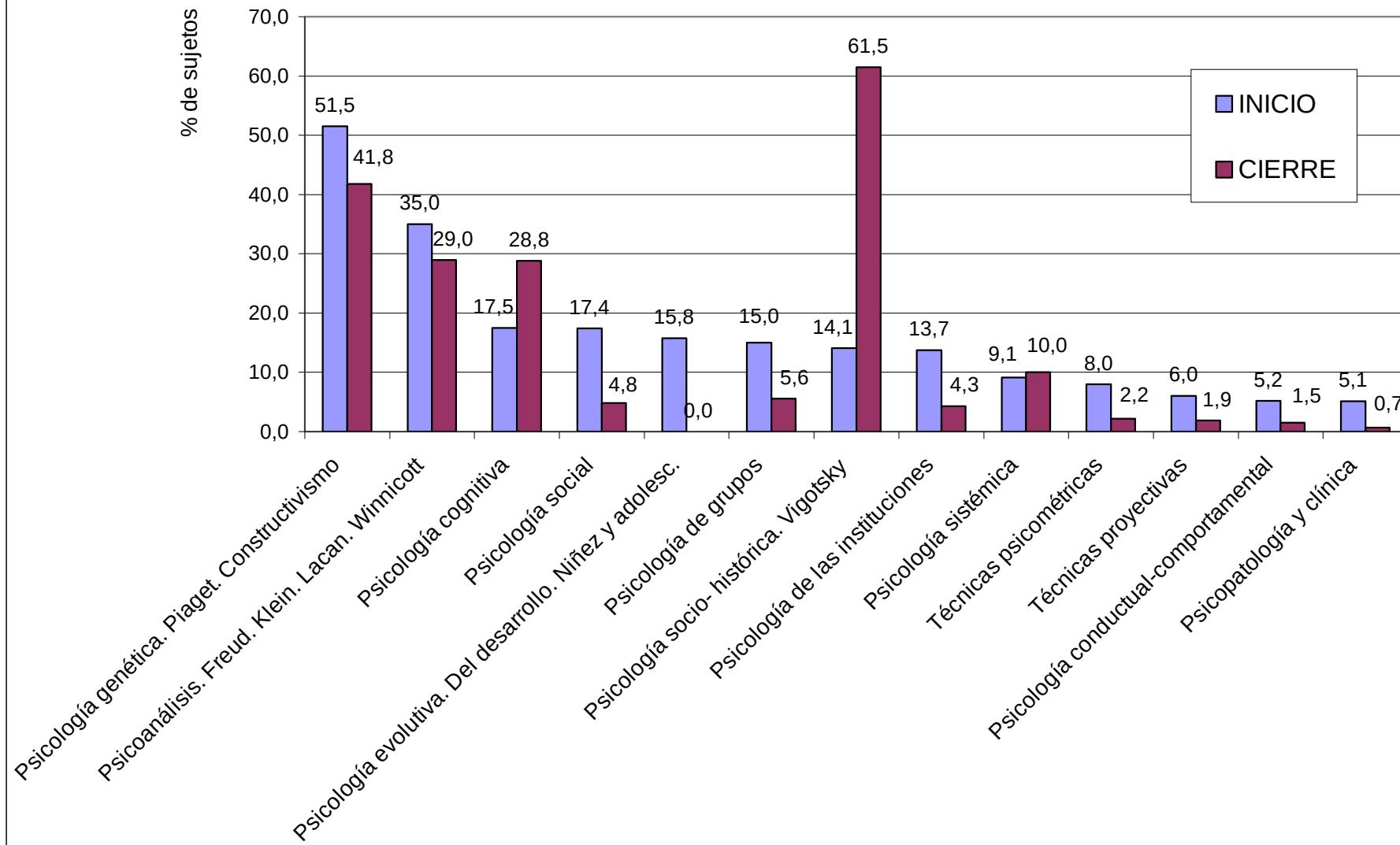
Los autores presentan una aproximación al análisis de los modelos de intervención y orientación psicoeducativa, retomando la categorización los ejes de intervención, identificados por Coll, en el trabajo “La intervención psicopedagógica” 1989.

Marcos Teóricos para el trabajo del Psicólogo en la escuela, según los estudiantes.

En relación a los marcos teóricos que los alumnos reconocen como apropiados para sustentar la labor del psicólogo en la escuela, entre el inicio y el cierre del cursado de Psicología Educacional, se reduce el porcentaje de sujetos que sostiene la importancia del marco Psicogenético – un 51,5 % de los sujetos lo nombra en las Encuestas de Inicio y un 41,8 % en las Encuestas de Cierre-. Por otra parte, se incrementa el porcentaje de sujetos que identifican el marco teórico Sociohistórico como fundamento de las intervenciones del psicólogo en el área educativa – un 14,1% de los sujetos lo menciona al inicio y un 61,5% al cierre -. Se observa una mayor valorización de la Psicología Cognitiva como fundamento de las prácticas psicoeducativas – del 17,5 % de menciones al Inicio, al 28,8 % al Cierre -. Los hallazgos parecen vincularse, por una parte, al impacto del descubrimiento de Vigotsky que en la asignatura Psicología Educacional se genera en los alumnos. El pensamiento de dicho autor y sus implicancias para la educación, aparecían más bien tardíamente en la formación del psicólogo. Los alumnos iniciaban – entre 1998 y 2002 - el cursado de la materia con poco conocimiento de los desarrollos teóricos y las investigaciones provenientes de esta perspectiva, que en la agenda científica psicoeducativa contemporánea ha producido desarrollos significativos. Los datos indican un aumento de importancia en las menciones de los marcos teóricos que se relacionan con la *construcción de conocimientos* y con el desarrollo de los procesos de apropiación y reconstrucción en los sujetos educativos, en los contextos escolares y socioculturales. Se observa una leve declinación en las menciones del marco teórico psicoanalítico (Inicio 35%- Cierre 29%) como fundamento de la práctica y las intervenciones del psicólogo en el área psicoeducativa. Es el marco teórico de mayor desarrollo previo en el conocimiento de los estudiantes. Ante la ausencia del conocimiento de otras herramientas teóricas conceptuales y metodológicas, es *extrapolado* al campo educativo, tal vez como modelo totalizador, identificatorio de un modo de ser profesional, con la ilusión de que puede dar respuestas suficientes a todos los problemas que aborda la psicología. Los resultados del presente trabajo parecen mostrar que eso podría modificarse: se identifica un “movimiento”, no un “cambio cognitivo-, que puede tener lugar si el estudiante conoce e identifica conceptos, métodos y categorías más específicas del campo psicoeducativo. En porcentaje de respuestas, la suma de los tres Marcos Teóricos mencionados (Psicogenético- Socio Histórico y Cognitivo) se incrementa de un 36,1% en las encuestas de inicio, a un 65,7% en las encuestas de cierre. Los marcos teóricos correspondientes a las Técnicas Psicométricas y Proyectivas aparecen en escasas menciones - del 14% de los sujetos al inicio, al 4,1% al cierre -, y sin embargo, aparecen frente a la pregunta por “herramientas que utiliza el psicólogo”, siendo nombradas por el 43,5% de los sujetos. *Esto podría interpretarse como la representación de técnicas que resultan neutras, indiferentes, en relación a los marcos teóricos que sostienen el fundamento para las prácticas de intervención. Si se correlacionan las*

herramientas más usadas, según las respuestas obtenidas, con los marcos teóricos más mencionados, se advierte la inconsistencia entre teorías y metodologías, lo cual permanece inadvertido para la conciencia de estudiantes y profesionales.

Marcos teóricos del psicólogo en el área educativa Año 2000



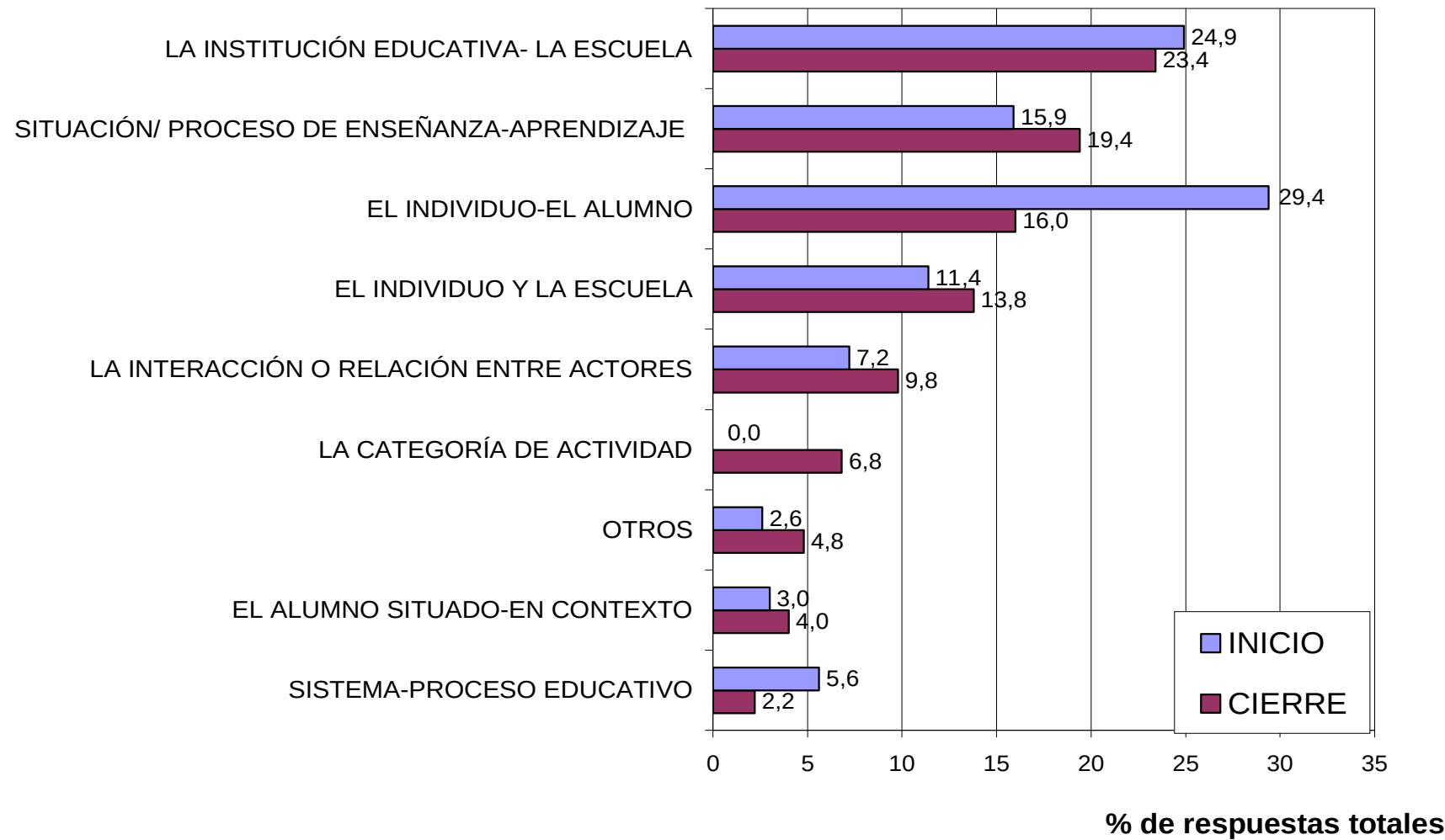
Objeto de análisis e intervención del psicólogo en la escuela, según los estudiantes

En relación al objeto de análisis e intervención del psicólogo que trabaja en las instituciones educativas, aparece una gran dispersión de las respuestas de los alumnos. En la tabla pueden observarse los porcentajes de categorías de respuestas, tanto al inicio como al cierre de la cursada.

La categoría que prácticamente mantiene el mismo porcentaje de respuestas, entre el inicio y el cierre, y que posee mayor concentración de respuestas en el cierre, es “la institución educativa- la escuela”: el 23,4%. Hay un descenso de las respuestas que centran el objeto de análisis e intervención del psicólogo escolar en “el individuo/el alumno”: de casi 30% al inicio, a 16% al cierre. Por otra parte, al cierre, las respuestas se concentran en mayor medida que al inicio en “proceso de enseñanza y aprendizaje” (19,4%), “el individuo y la escuela” (13,8%), “la interacción entre actores” (9,8%), y en menor medida, “el alumno situado en contexto” (4%).

Las diferentes menciones evidencian que se multiplican las posibilidades de recortar dicho objeto del análisis para el abordaje de los problemas, como “acción mediada”, o “zona de desarrollo próximo” para la “construcción de conocimientos”. En efecto, aparece una categoría ausente en las encuestas de inicio, “la actividad”, que se corresponde con contenidos de la materia, en el sentido del énfasis puesto en el cambio de las unidades de análisis para el estudio del aprendizaje escolar, en el enfoque socio-histórico de Vygotsky, Leontiev, Wertsch y Engestrom. Se mantiene la tendencia al incremento de las referencias a interacciones y mediaciones, y, por otra parte, a los procesos educativos y la actividad a través de la cual se desarrollan. *Estos movimientos nos llevan a considerar la posibilidad de que, en la representación de los alumnos, el objeto de análisis e intervención pueda haberse complejizado, vinculado a actividades en las que pueden confluir diferentes sujetos, y que tienden a contextualizar en el ámbito escolar, así como en las interacciones interpersonales y con los “artefactos” culturales del sistema social y educativo que los atraviesan.* Es significativo el modo en que los alumnos de la asignatura se apropián del llamado “triángulo mediacional básico expandido”, cuyo autor es Engeström (1987), citado por Cole (1999) , que Baquero retoma (1996), en la organización de los ejes centrales de la asignatura, para dar cuenta de la “acción mediada” como unidad de análisis en el estudio del aprendizaje escolar. *Lo utilizan los estudiantes de Psicología, tanto para analizar la relación del niño-alumno con su objeto de interés, de actividad, y de conocimiento, capturando el momento interactivo, doblemente mediado por la intersubjetividad y los “artefactos culturales”, como así también para analizar la relación del psicólogo, con el propio campo de su actividad, con sus propios objetos y unidades de análisis e intervención.*

Objeto de análisis e intervención del psicólogo educacional Año 2000

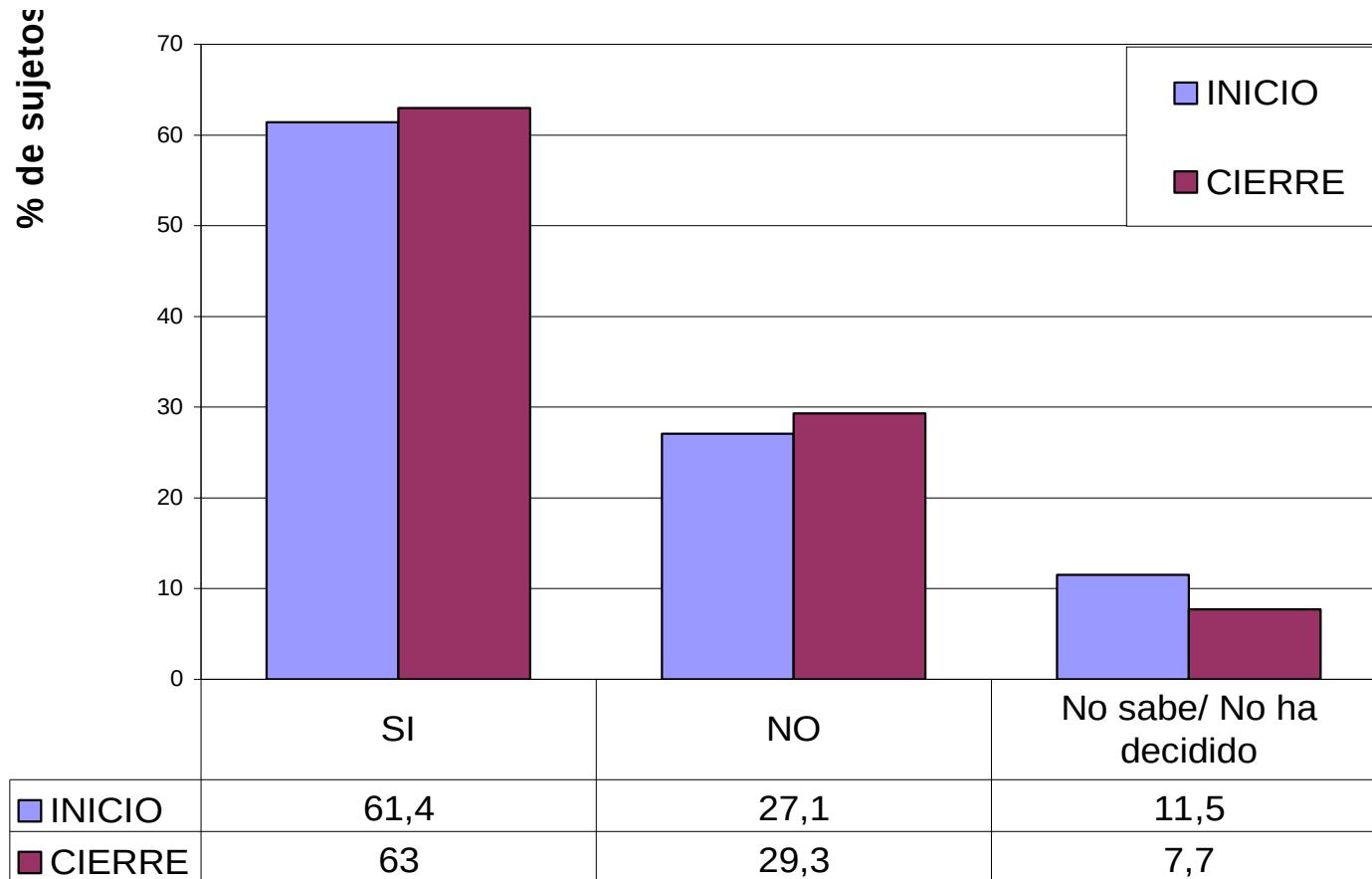


Interés en el Área psicoeducativa, de los Estudiantes de Psicología

El interés y las expectativas de trabajo de los alumnos en el área educativa muestran un muy leve crecimiento entre los momentos de inicio y cierre. Las respuestas afirmativas a la expectativa de trabajar como psicólogos en el área educativa giran del 61,3% al inicio, al 63% al cierre. El porcentaje de respuestas que indican la ausencia de interés o expectativa de trabajo en el área también aumenta levemente: del 27,1% en las Encuestas de Inicio al 29,3% en las Encuestas de Cierre. Las respuestas que indican indecisión - “no sabe” - decrecen de un 11,5% a un 7,7 %. Algunas respuestas afirmativas eligen como argumento prioritariamente, al inicio y al cierre, del interés por el área, la salida laboral y la posibilidad de hacer cosas nuevas, diferentes, producir mejoras y cambios: “hay tanto por hacer”, suelen registrar . Este último factor se ve incrementado significativamente al Cierre de la cursada: de un 14,2% de las respuestas totales, el porcentaje pasa a un 25,9 % de las respuestas. Por otra parte, se reduce la opción de trabajar en el área motivada por el interés en una tarea con niños y adolescentes - del 12,3% al 6,9 % -, así como las que manifestaban interés a partir del hecho de “ser docentes” - del 7,8% al 4,7% -. *Una primer lectura que podemos hacer de estos datos es que los estudiantes, al adquirir conocimientos específicos del área psicoeducativa, pueden especificar mejor por qué podrían elegirla si lo hicieran. Parecería que estas elecciones imaginarias tienen que ver con características más específicas del área que las atribuidas a la misma en forma más especulativa.*

Las respuestas que no eligen el área educativa como posible ámbito laboral, se fundamentan claramente en la preferencia por otras áreas, tanto al inicio (40,2%) como en el cierre (48,6%). Se observa especialmente la preferencia por el área clínica, respuesta que crece en el momento del cierre (de un 16,3% a un 26,3%). Otra diferencia es el factor “no sabe sobre el rol” (13,9%) que aparece incidiendo en las respuestas negativas al inicio y desaparece en el cierre. La invisibilidad del psicólogo en el área educativa, el desconocimiento de su rol y de las funciones que cumple, influían en forma negativa sobre la elección del área. Se observa que las justificaciones del no interés por el área remiten a una visión más clara e informada de la misma. A partir del acercamiento al campo, aparecen respuestas que no existían al inicio como “no me interesa” (26,3%) y algunas justificaciones que aluden a características conflictivas y/o limitantes del contexto escolar como área de inserción para el psicólogo. ***Estas opiniones muestran un crecimiento considerable al cierre concentrando un 16,9% de las respuestas.*** La comprensión de contenidos teórico-prácticos de la materia Psicología Educacional puede haberlos aproximado a una visión más crítica del ámbito y sistema educativo, que en algunos estudiantes, puede haber implicado un rechazo o alejamiento del área como opción de campo de inserción profesional.

Interés por trabajar en el área educativa Año 2000



Análisis de Problemas y Causas por los Estudiantes (correspondientes a *un* solo cuatrimestre, 248 cuestionarios de cierre, 2do del año 2000).

En cuanto a la pregunta por los **problemas** escolares que se presentarían con mayor frecuencia al ocupar el cargo de psicólogo en una institución educativa, los alumnos responden, en orden de prioridad: “aprendizaje” (24,8%), “conducta” (21%), “atención” (5,9%), “relación docentes-alumnos” (3,1%), “familiares” (3,1%). Podemos notar que los dos primeros ítems, que concentran cerca del 50% del total de las respuestas, constituyen respuestas clichés, que sería necesario indagar qué significan, porque no parecen encarnarse en una reflexión propia, sino en la repetición de algo convencional. Ello coincidió con los datos que resultaron de las entrevistas de los alumnos a los psicólogos educacionales, con la diferencia que los profesionales mencionaron en tercer y cuarto lugar los problemas “familiares” y “emocionales”.

Agrupando las respuestas, que mostraban una gran dispersión, se analicó cómo eran conceptualizados los “problemas escolares” por los estudiantes y a qué tipo de actores, procesos o instancias se imaginaban abordando como psicólogos. En la tabla siguiente, podemos observar la importancia relativa de cada una de estas categorías en el conjunto de las respuestas dadas.

<u>PROBLEMAS ESCOLARES</u>	% de resp.
Relativos al alumno	76,3
Relativos a la institución escolar	7,8
Relativos al docente	4,3
Relativos a factores soc.-eco.	4,9
Relación docentes-alumnos	3,1
Relativos a la familia	2,6
Otros	1,0

Es interesante leer estos datos, comparándolos con la pregunta siguiente que indaga por las **causas** de estos problemas escolares. Con respecto a este ítem, los estudiantes indican con mayor frecuencia causas: “sociales-culturales”(16%), “factores y problemas económicos” (13,7%), “situación y características familiares”(8,8%), “problemas y conflictos familiares” (6,5%), “didáctica y metodología de enseñanza” (5,6%). Resulta llamativo que los cuatro primeros factores (que a su vez concentran el 45% de las respuestas) hacían referencia a factores extra-

escolares, en particular el contexto socio-económico actual y las características familiares. Si bien la mirada que identifica problemas se centra en el individuo “alumno”, y en temas relativos a una situación de aprendizaje, las causas de los problemas son atribuidas en primer lugar a factores socio-económicos y en segundo lugar a características y problemáticas familiares. Fue interesante continuar la línea de indagación a través de *entrevistas en profundidad*, para replantear la relación lógica problemas-causas ya que identificar las causas de un problema a abordar, posibilita u obstaculiza, restringe o amplía la intervención del psicólogo para operar modificaciones en una situación concreta, que se recorta de determinada manera.

CAUSAS DE LOS PROBLEMAS	% de resp.
Relacionadas con factores socio-económicos	30,9
Relacionadas con características familiares	20,9
Relacionadas con características individuales. del alumno	18,3
Relacionadas con características de la institución escolar	15,8
Relacionadas con el docente	8,6
Otros	5,4

Tanto la expectativa que abren las diferencias entre las representaciones que tienen al inicio y al cierre de la cursada, como el acotamiento del cambio de actitud o interés por el campo profesional, convoca a profundizar y ampliar la indagación con los estudiantes de Psicología. Puede ser que el cambio de respuestas sea un “ajuste” o “encaje” del discurso de los alumnos al “guión” básico que han incorporado de parte del equipo docente de la asignatura, y que, como parte de un enfoque “**estratégico**” del aprendizaje (Marton y Entwistle, 1981, 1987, citados por Coll, 1988), incorporan para reproducirlo ante quienes oírlo de ese modo. *Con “aprendizaje estratégico” y “superficial”, aunque sea a través de estructuras lógicamente consistentes, se aprueban exámenes y se dejan a docentes relativamente contentos, pero no se cambian*

intereses, motivaciones, ni deseos de trabajo profesional o vocacional. Allí se sostiene la resistencia, que sigue intacta, o que incluso puede alimentarse de la crítica al sistema, que no parece ofrecer alternativas. La falta de herramientas, o de vías para recuperar las que se tienen ya, para “redescribirlas” de modo que sean útiles para intervenir de un modo “creíble”, es el otro vacío que se llena con palabras que están bien armadas, mientras no se repare en la ausencia de cambios de actitudes.

Comprender los procesos de apropiación y des-apropiación – ¿del psicólogo o de la sociedad? - con respecto a “lo educativo”, requerirá de nuevas y más amplias indagaciones acerca de las interacciones de estos sujetos en la construcción de sus perfiles profesionales y en la reconstrucción reelaborativa de la disciplina.

Bibliografía:

- Baquero, Ricardo. “Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual”. En “La escuela por dentro y el aprendizaje escolar”. Homo Sapiens. Año 2000.
- Baquero, Ricardo. “Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educacional”, en *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*(1997)
- Baquero R. y Terigi F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar" *Apuntes Pedagógicos N° 2*
- Coll, César. “La Intervención Psicopedagógica”, Cap. 7 de “Conocimiento psicológico y práctica educativa”. Barcanova, Barcelona. 1988.
- Wertsch, James V. (1999) La mente en acción. Buenos Aires : AIQUE.
- Cole, Michael (1999) Poner la cultura en el centro. En M. Cole Psicología Cultural. Madrid: Morata.(pp. 113-137)
- Engestrom,Yrjo (1991) Non scolae sed vitae discimus: towards outcoming encapsulation of school learning. Learning and Instruction, Vol. I.
- Villa Valle Cruces, Alacir (1998) A escolha do curso de Psicologia: subsídios para uma análise da profissão Tesis de Maestría Pontificia Universidad Católica de San Pablo. Brasil. Directora: Dra. Maria Regina Maluf.

Brown, A.; Metz, K.; Campione, J. (2000) La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje: la influencia de Piaget y Vygotsky. En A. Tryphon y J. Vonèche (comps) Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento. Buenos Aires: Paidós.

Scaglia, H.; Lodieu, M.T. ; Lubián, E. ; Cossi, E. ; Déboli, M. ; Marcó, M.I. ; Noailles, G. (2000) Representación profesional del psicólogo en ingresantes a la carrera de Psicología. En VIII Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología UBA.

Fernández, A. M. y cols. (1997) Imaginarios estudiantiles. En V Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología UBA.

Moscovici, S. (1979) El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires. Editorial Huemul.

Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. En Moscovici, S. (comp.) Psicología Social. Tomo II. Madrid. Paidós.

Erausquin, C.; Cameán, S.; Bur, R.; Greco, B.; Alonso, A; Btesh, E. (2000) Psicólogos en instituciones educativas: Representaciones del rol y modalidades de intervención. En VIII Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología UBA.

Erausquin, C. y cols. (2001) Los psicólogos en las escuelas. En Revista IRICE, 15. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. 2001, 207-221

Erausquin, C. y cols. (2000) Rol del psicólogo en las instituciones educativas: las representaciones de los estudiantes universitarios de Psicología. Presentado en VII Jornadas de Investigación: “Universidad y Sociedad: Avances de la investigación en psicología”. Agosto de 2000. Facultad de Psicología UBA.

Erausquin, C. y cols. (2000) To become a psychologist. Construction of Practice Communities as Contexts of Academic Learning. En XXVII International Congress of Psychology. Julio de 2000. Estocolmo. Suecia