

Estudio de las herramientas y de los resultados de las prácticas en psicología educativa. Giros en los modelos mentales de estudiantes avanzados de psicología.

Marder Sandra, Julia Fernandez Francia, Carolina Pouler, Soledad Arpone y Mercedes Darcangelo.

Cita:

Marder Sandra, Julia Fernandez Francia, Carolina Pouler, Soledad Arpone y Mercedes Darcangelo (2017). *Estudio de las herramientas y de los resultados de las prácticas en psicología educativa. Giros en los modelos mentales de estudiantes avanzados de psicología. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación y Decimotercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. UBA, CABA.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sandra.marder/5>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p95r/3Qo>



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>.



29/11 al 02/12
2017

IX Congreso Internacional de Investigación
y Práctica Profesional en Psicología

XXIV Jornadas de Investigación

XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

"Psicología, Cultura y Nuevas Perspectivas"

Título: ESTUDIO DE LAS HERRAMIENTAS Y DE LOS RESULTADOS DE LAS PRÁCTICAS EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. GIROS EN LOS MODELOS MENTALES DE ESTUDIANTES AVANZADOS DE PSICOLOGÍA.

A STUDY OF THE TOOLS AND RESULTS OF PRACTICES IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. SHIFTS IN ADVANCED PSYCHOLOGY STUDENTS' MENTAL MODELS

Autores:

Marder, S.^{a,b}; Fernandez Francia, J.^a; Pouler, C.^a; Arpone, S.^a & D'Arcangelo, M.^a

sandramarder@gmail.com

^a Facultad de Psicología, UNLP. ^b Comisión de Investigaciones científicas de la provincia de Buenos Aires

Área temática: Psicología Educacional y Orientación Vocacional

RESUMEN

El presente trabajo se centra en visualizar fortalezas, nudos críticos y giros en los modelos mentales situacionales de una muestra de estudiantes de psicología que transitan las "Prácticas Profesionales Supervisadas", focalizando el análisis en las dimensiones "herramientas" y "resultados" de las prácticas. La investigación se inscribe en una indagación de los *modelos mentales situacionales* que construyen treinta y cuatro psicólogos en formación sobre la *resolución de problemas*, el uso de *herramientas* y *resultados* de las prácticas en el ámbito educativo y de los *giros cognitivos* y *actitudinales* que se evidencian a lo largo de esa trayectoria educativa. Para ello se les administró un "Cuestionario de Situación-Problema" antes y después de *las Prácticas Profesionales Supervisadas* en el Área Educacional cuyas respuestas fueron analizadas con la "Matriz de Análisis Complejo

de Profesionalización Psicoeducativa” (Erausquin & Basualdo, en Erausquin & Bur, 2013, 2017). Los resultados dan cuenta de un uso más variado y específico de “herramientas” de Psicología Educativa si comparamos los momentos PRE y POST práctica supervisada y de una mayor atribución de factores multicausales a los resultados de las vivencias institucionales que se desarrollan en interagencialidad tal como lo expresan los alumnos avanzados en sus prácticas educativas.

Palabras clave: educación; prácticas profesionales, psicólogos en formación, herramientas.

ABSTRACT

This paper focuses on visualizing the strengths, main issues and shifts in the situational mental models of a sample of psychology students who are going through the Supervised Professional Practices, focusing the analysis on the “tools” and “results” dimensions of the practices. The research comes within an inquiry of the situational mental models of thirty-four psychology students about the resolution of problems, the use of tools, the results of the practices in the educational field and the cognitive and attitudinal shifts, which become evident during that educational trajectory. For this, they were given “Questionnaires of Problematic Situation” before and after the Supervised Professional Practices in the Educational Area, and their answers were analysed with the “Matrix of Multidimensional Analysis of Psycho-Educational Professionalization” (Erausquin, Basualdo, in Erausquin, Bur, 2013). The results show a more varied and specific use of the “tools” of Educational Psychology, if we compare the moments PRE and POST supervised practice and of a wider variety of multicausal factors to the results of institutional experiences, which take place among agents, as expressed by the advanced students in their educational practices.

Key Words: Education, professional practices, psychology students, tools.

Introducción y Marco teórico

El siguiente trabajo se propone analizar las narrativas acerca de experiencias de la Práctica pre profesional, centrando el foco en el uso de herramientas específicas de Psicología Educativa y en los resultados – y la atribución de causas a los mismos - de diferentes prácticas en el ámbito educacional. El estudio indaga los *modelos mentales situacionales* (M.M.S.) de Psicólogos/as y Profesores/as de Psicología en formación y los giros cognitivos y actitudinales que se evidencian a lo largo de esa trayectoria. Estos psicólogos en formación realizan la Práctica Profesional Supervisada de Psicología Educativa en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.¹ En términos generales, el proyecto se propone describir y analizar los *modelos mentales situacionales* (Rodrigo, 1993, 1997; 1999) que construyen psicólogos y profesores de Psicología en formación para el análisis y la resolución de problemas en el ámbito educativo, guiados por docentes tutores de Prácticas Profesionales Supervisadas, Prácticas de la Enseñanza de la Psicología, y Proyectos de Extensión en Educación. Se analizan fortalezas y nudos críticos en los modelos mentales de los agentes y los giros que se producen a partir de la participación en sistemas de actividad, utilizando para ello el Cuestionario de Situación-Problema a Estudiantes de las Carreras de Psicología, antes y después de las Prácticas Profesionales Supervisadas en el Área Educativa (Erausquin et al. 2006, Zabaleta et al., 2015, Iglesias et al., 2016). Los M.M.S de los agentes se estudian a partir de la perspectiva de Rodrigo (ob cit.) entendiéndolos como representaciones dinámicas, flexibles y de naturaleza episódica, que dan respuesta a las demandas concretas de la situación, a la vez que pueden cambiar en función del intercambio y negociación con otros actores en *sistemas de actividad*, con el fin de constituir modelos mentales compartidos. También se toman los aportes de la psicología cultural, atendiendo a los MMS como construcciones mediadas por *instrumentos y artefactos* proporcionados por la cultura, a través de procesos de *participación guiada en comunidades de práctica social* (Rogoff, B. 1997). Nos centraremos en el análisis de las *herramientas* que se ponen en juego en los relatos sobre las prácticas de los psicólogos y el análisis que hacen los mismos de los resultados de la intervención. Tomamos los aportes de Vigotsky (1988) entendiéndolos como instrumentos que median la actividad intersubjetiva y permiten modificar el medio a la vez que implican mayor dominio de conciencia. La psicología cultural posibilita además pensar las herramientas como *artefactos* creados por la cultura que se ponen en juego en la acción mediada (Wertsch, 1999), en la que herramientas y agentes se vinculan de manera dialéctica, planteándose así una tensión,

que puede conducir a la internalización de la herramienta como dominio o apropiación. Estudios anteriores (Erausquin C., Basualdo M.E, 2013.; Erausquin C. & Bur R., 2013; Erausquin C. & Lerman G., 2008) señalaron como *nudo crítico* la construcción de herramientas por parte del psicólogo en el ámbito educativo, poniendo en juego herramientas muy generales, a la vez que inespecíficas en relación al ámbito de inserción profesional. Resulta interesante retomar esta dimensión de la variable, para indagar posibles giros en los MMS de los agentes, a lo largo de su participación en sistemas de actividad en los que se promueve la inter-agencialidad, a partir de la creación de espacios que funcionan como comunidades de práctica y aprendizaje.

Metodología: Se trata de un estudio descriptivo que reúne un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos aportados por el análisis de los instrumentos administrados.

Materiales: se administraron 68 cuestionarios, denominados: “Cuestionario de Situación-Problema” a Estudiantes de las Carreras de Psicología, antes y después de las Prácticas Profesionales Supervisadas en Área Educativa” (Erausquin et al., 2007, Iglesias et al., 2016). Es un artefacto con larga trayectoria de uso en investigaciones dirigidas por la profesora Erausquin, junto a equipos de investigación de la Facultad de Psicología UBA y de la UNLP. Dicho instrumento ya ha sido administrado a una población muy amplia de sujetos (n600) en diferentes unidades académicas. Es un Cuestionario con 5 preguntas abiertas, alguna de las cuales tienen parte a y b, y está organizado de manera tal que cada persona desarrolla a) el recorte de una situación-problema psico-educativa; b) la intervención realizada, c) las herramientas utilizadas y d) los resultados alcanzados y a qué los atribuye.

Para el análisis de los cuestionarios se utiliza la “Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Psicoeducativa” (Erausquin, Basualdo, en Erausquin, Bur, 2013,2017), que distingue cuatro dimensiones: a. situación problema en contexto de intervención; b. intervención profesional del psicólogo; c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas.

Para el presente trabajo, focalizamos las Dimensiones c) Herramientas y d) Resultados y atribución de causas a los mismos. En cada una de las dimensiones, se despliegan ejes con indicadores que implican diferencias cualitativas en orden creciente de complejidad, en cuanto a la intervención de los participantes. Se examinan las dimensiones y los criterios que toma en cuenta la persona que responde, además de la coherencia entre las respuestas

de las diferentes dimensiones y ejes. Los Indicadores están distribuidos en una escala de 1 a 5.

Participantes y procedimientos: 34 alumnos de 5º año de la Facultad de Psicología UNLP que cursaban la materia Psicología Educacional (obligatoria y cuatrimestral) correspondientes a la cohorte 2016, que aprobaron la promoción sin examen final y contestaron en forma escrita el Cuestionario, al comienzo y al cierre de su tránsito por la cursada de la materia, que es parte de la carrera de Licenciatura de Psicología de la UNLP. En la respuesta al Cuestionario, se elige en el PRE-TEST (inicio de la cursada) una situación problemática inscripta en el ámbito escolar (ya sea propia o comentada por algún profesional), y se relatan las intervenciones realizadas por los agentes psico-educativos, solos o con otros actores/agentes profesionales participantes, así como las herramientas utilizadas y los resultados de dicha experiencia. En el POST-TEST (al finalizar la cursada y con la experiencia de haber realizado una práctica profesional supervisada en una institución educativa), se les administró nuevamente el Cuestionario, para verificar cuáles son los *giros* cognitivos y actitudinales, que se producen en sus M.M.S. tras la vivencia propia de la formación, constitutiva de la PPS en escenarios educativos escolares.

Resultados: Se detallan aquí los resultados cuantitativos de las frecuencias – en términos de porcentajes - de sujetos que elaboran respuestas a las preguntas, en cada uno de los indicadores, de las diferentes dimensiones y ejes estudiados, tanto en el PRE como en el POST de las Prácticas Profesionales Supervisadas. A partir de esos análisis de la totalidad de los casos, se realiza un análisis cualitativo y se seleccionan ejemplos que representan los giros evidenciados en algunas de las dimensiones. En la **dimensión “Herramientas”**, más precisamente en el **Eje 1**, correspondiente a **“Unicidad o multiplicidad de herramientas”**, cuando las respuestas de los sujetos se sitúan en el Indicador **2** es porque las mismas mencionan sólo una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema. Por ejemplo *“No utilizó más que la palabra, dentro de la clínica, porque en este ámbito educativo, creo que no tenía al alcance otro tipo de herramienta”*. Al respecto, en el análisis de los Cuestionarios PRE, en el Indicador 2 se ubica un 23,5% de las respuestas, y en el POST el porcentaje se reduce a 14,7%, es decir que este tipo de respuestas disminuyen (ver Tabla1).

Tabla 1: Herramientas: Eje 1: Unicidad vs Multiplicidad. Frecuencia y porcentaje de sujetos en cada ítem PRE/POST

Ítems	Frec.PRE	PRE%	Frec. POST	POST%
1	7	20,6	8	23,5
2	8	23,5	5	14,7
3	15	44,1	14	41,2
4	4	11,8	7	20,6

Cuando las respuestas se sitúan en Indicador **3**, es porque se multiplica la referencia a una variedad de herramientas o variedad de dimensiones. Por ejemplo, una respuesta de este tipo en el PRE-TEST refiere *“Las herramientas que utilizó fueron la información que provenía de parte del contexto del niño, mediante la entrevista con la familia del mismo y su experiencia en la relación a este tipo de problemáticas.”*. O sea que menciona dos herramientas (la información y la escucha), en relación a una sola dimensión de la situación problema, en este caso, el contexto familiar del niño como instancia crucial en relación a su problemática, diferenciando la información directa y la de su propia experiencia profesional en relación a este tipo de problemas y sus causas. Cabe mencionar que en el PRE-TEST se ubica en este Indicador la mayor proporción de sujetos (44,1%) manteniéndose estable tal porcentaje en el POST-TEST (41,2%). Cuando las respuestas se sitúan en el Indicador **4**, es porque la referencia se multiplica, tanto en relación a la variedad de las herramientas como a la multiplicidad de las dimensiones. Si bien en el PRE-TEST, este Indicador concentra el porcentaje más bajo de la totalidad de la muestra (11,8%), en el POST-TEST, el porcentaje de sujetos que se sitúan en el Indicador aumenta (20,6%). Por ejemplo, el mismo sujeto recién referido, en el POST-TEST, responde *“Las herramientas que utilizó fue el discurso de quienes decidieron su intervención y la observación tanto del niño dentro del aula, como del trabajo que realizaban con el alumno. Lo que también utilizó fue la adecuación de contenidos.”* El “profesional en formación” menciona una multiplicidad de herramientas (discurso, observación y adecuación de contenidos) y las mismas, al ser consideradas junto con el recorte de la situación problema vinculado a la convivencia, enfocan una intervención no sólo sobre una dimensión cognitiva, sino también afectiva, no sólo vinculada a la relación con los otros dentro del aula, sino también al trabajo pedagógico que se realizaba con él. Este último ejemplo permite introducir el siguiente eje de la dimensión, vinculado al **“Carácter genérico o específico de las herramientas”, Eje 2**. En esta clasificación, ubicamos la respuesta ya mencionada anteriormente, ahora en el Indicador 3, ya que la misma hace referencia a herramientas que son específicas del rol profesional y que se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de actuación, en este caso, escolar. Respecto a este Indicador, encontramos un aumento significativo del porcentaje de sujetos que responden ubicándose aquí, en el giro del PRE (23,5%) al POST (44,1%) (Ver Tabla 2).

Tabla 2: Herramientas: Eje 2: Carácter Genérico vs Específico. Frecuencia y porcentaje de sujetos en cada ítem PRE/POST

Ítems	Frec.PRE	PRE%	Frec. POST	POST%
1	10	29,4	8	23,5
2	14	41,2	8	23,5
3	8	23,5	15	44,1
4	2	5,9	3	8,8

Por el contrario, lo que en el PRE predominaba y que en el POST disminuye significativamente, es el porcentaje de respuestas ubicadas en el Indicador 2: se mencionan herramientas específicas del rol profesional, pero no poseen especificidad en relación a los modelos de trabajo del área o campo de actuación. Podemos mencionar como ejemplo, el caso de un sujeto que en el PRE sólo menciona “la escucha”, y en el POST logra referir a varias herramientas, con mayor especificidad en relación al campo educativo. El fragmento del Post-Test: *“Utilizaban herramientas tales como reuniones con los padres, con los docentes, capacitaciones para éstos últimos que promovían diferentes estrategias para que aplicaran dentro del aula”*.

Adentrándonos ahora en la **Dimensión “Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso”**, al analizar el **Eje 1**, correspondiente a **“Resultados y atribución unívoca o múltiple”**, en relación con el PRE, en el POST disminuye significativamente (del 23,5% al 8,8%) el porcentaje de respuestas ubicadas en el Indicador 2, que implica mencionar o bien resultados de la intervención, o bien una atribución de los mismos. A la par, en el POST aumenta significativamente (del 8,8% al 32,4%) el porcentaje de respuestas ubicadas en el Indicador 4, lo que implica un logro, en cuanto a mencionar resultados y simultáneamente atribuirlos a dos o más condiciones, siendo las posibles de diversa índole. (Ver tabla 3).

Tabla 3: Resultados: Eje 1: Atribución de causas de éxito. Frecuencia y porcentaje de sujetos en cada ítem PRE/POST

Ítems	Frec.PRE	PRE%	Frec. POST	POST%
1	8	23,5	7	20,6
2	8	23,5	3	8,8
3	15	44,1	13	38,2
4	3	8,8	11	32,2

Al respecto, ha resultado representativo de este *giro* el ejemplo de un sujeto que pasa de dar una respuesta que se ubica en el Indicador 2 en el PRE, a dar una respuesta que se ubica en Indicador 4 en el POST. En el PRE responde mencionando como resultado de la

intervención “(...) *la chica siguió su vida cotidiana normal dentro de la escuela y en su relación con sus pares.*”, sin poder atribuir dicho resultado siquiera imaginariamente a ninguna condición contextual, o de competencia de los agentes, o de condiciones inter o intrapersonales. En el POST, esta misma persona responde respecto de los resultados de la **intervención** del siguiente modo: “*El niño de a poco pudo comenzar a leer aquello que podía escribir.*” Y respecto de la **atribución**, responde que ello se debe “*A la buena predisposición del niño y del equipo para trabajar.*”. Es decir, que en el POST hace referencia a resultados, al mismo tiempo que les atribuye diferentes causas, con lo cual despliega una mayor complejidad, multidimensionalidad causal del fenómeno, refiriendo en tal atribución al mismo tiempo a la dimensión intrapersonal del destinatario de la intervención, así como a una competencia de los agentes involucrados en la misma.

Pasando ahora al **Eje 2** de esta **Dimensión**, correspondiente a la “**Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención**”, lo que observamos es una disminución (de 26,5% a 11,8%) del porcentaje de las respuestas que se ubican en el Indicador 2. (Ver tabla 4).

Tabla 4: Resultados: Eje 2: Consistencia de los resultados y de la atribución. Frecuencia y porcentaje de sujetos en cada ítem PRE/POST

Ítems	Frec.PRE	PRE%	Frec. POST	POST%
1	9	26,5	7	20,6
2	9	26,5	4	11,8
3	14	41,2	18	52,9
4	2	5,9	5	14,7

Este tipo de respuestas mencionan resultados, e incluyen o bien una atribución de los mismos que no guarda consistencia con el problema ni con la intervención, o bien carecen de atribución pero sí guardan dicha consistencia. Nos parece pertinente retomar aquí el ejemplo referido de la respuesta “(...) *la chica siguió su vida cotidiana normal dentro de la escuela y en su relación con sus pares*”. Como ya habíamos referido, la misma no tiene atribución, pero sí es consistente con la situación-problema, la cual es planteada como una estudiante que en clase hace preguntas vinculadas a la muerte y da a entender a su profesor que tenía intenciones de lastimarse a sí misma. Es también consistente con la intervención, que consistía en un encuentro que la psicóloga propone a la estudiante para charlar con ella. Simultáneamente, en el POST, a comparación del PRE, aumenta el porcentaje de las respuestas que se ubican en el Indicador 3 (de 41,2% a 52,9%), así como el porcentaje de las que se sitúan en Indicador 4 (de 5,9% a 14,7%). El Indicador 3 refiere a

la mención de resultados y/o atribución, siendo ambos o sólo los resultados, consistentes con el problema y la intervención.

Encontramos un ejemplo muy claro de la mencionada consistencia entre resultados y atribución con el problema y la intervención. Un sujeto que plantea en su respuesta una situación-problema referida a que, en el último año de una secundaria, se robaban objetos personales cada vez que los alumnos iban al recreo, de modo que nadie quería dejar sus pertenencias. Asimismo, refiere a una intervención en la que una psicóloga propuso trabajar relaciones de confianza con los integrantes del grupo-clase, a partir de diversos juegos que involucraban las dimensiones interpersonales de la convivencia entre ellos. Luego menciona que *“Los resultados fueron muy positivos, ya que luego de esas jornadas el curso se encontraba mucho más unido e involucrado, logrando que esas acciones cesaran.”* Y refiere la atribución *“A la intervención realizada por el psicólogo, que fue muy buena para llevar adelante estos cambios.”*

Por su parte, el Indicador 4 refiere a la mención de resultados a la par que la atribución, siendo ambos consistentes con el problema y con la intervención, y a su vez, ponderados con sentido de realidad. Para ilustrarlo, encontramos como ejemplo un sujeto que plantea como situación-problema problemas de convivencia y violencia en la escuela, generados por un niño integrado de comportamiento complejo, que ejercía violencia sobre sus compañeros, que en clase no hacía nada, y con quien los actores educativos no sabían cómo trabajar. A su vez, indica que un psicólogo intervino trabajando con el niño y con los maestros, observando clases y buscando adecuar los contenidos curriculares para el niño. Como resultado, plantea *“Lo que se logró fue que el niño pueda trabajar tranquilamente en el aula, se adecuaron los contenidos para que él los pueda trabajar, ya que con lo que daba la maestra no lograba adaptarse.”*, y como atribución, *“Esos resultados se pueden atribuir al trabajo en conjunto de la psicóloga y las docentes y al trabajo de la psicóloga con las herramientas adecuadas.”*

Por último, es importante destacar que el Indicador 5 de cada uno de los Ejes, tanto en la Dimensión “Herramientas” como en la Dimensión “Resultados”, que refiere a la puntuación más elevada que se puede obtener en la escala, siempre se ha mantenido en 0% y remarcar que el Indicador 1, con la puntuación más baja en la escala, en ambos Ejes de ambas dimensiones siempre concentra un porcentaje significativo de respuestas (de al menos 20,6% y hasta del 29,4%), tanto en los PRE como en los POST. Si bien no necesariamente

concentra ese porcentaje a los mismos sujetos, es de destacar que este porcentaje no parece modificarse en toda la muestra, ni en el Pre ni en el Post.

Discusión y Conclusiones

Uno de los objetivos del trabajo es verificar si los alumnos de Psicología en formación refieren en sus narraciones la utilización de herramientas diversas en el abordaje de las problemáticas planteadas y si en el relato de la intervención, consideran la utilización de herramientas específicas del rol profesional en un campo de actuación. ¿Se aprecian giros entre el inicio y el cierre de las prácticas de enseñanza? En este sentido es posible visualizar en los resultados un uso más variado y específico de “herramientas” de Psicología educativa si comparamos los momentos PRE y POST. Es decir, los alumnos no hablan ya solamente de la palabra y de las entrevistas a los alumnos, padres y maestros como recursos, sino que además se empiezan a incorporar otras herramientas más específicas, tales como las observaciones en aula y las adecuaciones de contenidos curriculares, o bien dinámicas grupales que lleva adelante el docente o el equipo de orientación (EOE). Por otro lado pretendíamos saber si los sujetos de la muestra analizan los resultados de la acción psico-socio-educativa en relación a los objetivos y al problema recortado y si atribuyen causas de dichos resultados a una sola o a diferentes condiciones. Al respecto se observa que disminuye significativamente el porcentaje de respuestas que mencionan resultados directamente atribuibles a una sola causa y aumenta en el POST el porcentaje de respuestas que logran mencionar resultados y simultáneamente atribuirlos a factores multicausales (modificaciones en el contexto áulico y/o de estrategias de enseñanza, trabajo con el EOE, tratamiento individual y/o familiar y relación con el docente).

¿Es posible pensar a partir de estas conclusiones que la “vivencia” de los alumnos como unidad de análisis de estos “sistemas de actividad” permite articular al sujeto de aprendizaje (alumnos) al contexto educativo? Creemos que sí, que el aprendizaje de los psicólogos en formación en esta trayectoria académica, deja en parte de estar localizado en la mente individual para pasar a situarse en lo intersubjetivo, en un incipiente sistema de cognición distribuida que emerge de la participación en prácticas culturales (Rogoff, 2003) y que, como experiencia de sentido y acción, transforma permanentemente lo dado. He allí el giro que comienza a construirse en esta trayectoria que transcurre en unidades de análisis complejas.ⁱⁱ

ⁱⁱ La indagación se enmarca en el Proyecto de investigación “*Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos*” dirigido por Mg. Cristina Erausquin, acreditado en el marco del Programa de Incentivos a Docentes de la SCyT de la U.N.L.P. para su desarrollo en 2016-2017.

Anexo: *Cuestionario de situación problema y Matriz de análisis de profesionalización psico-educativa. Preguntas: ¿Qué herramientas utilizó el profesional al intervenir? ¿Por qué? ¿Qué resultados se lograron? ¿A qué atribuye Ud. esos resultados?

*** Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Psicoeducativa:**

DIMENSION III: HERRAMIENTAS

EJE 1: Unicidad o multiplicidad de herramientas

- 1.1 No se menciona ninguna herramienta.
- 1.2 Se menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema.
- 1.3 a. Se mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema.
b. Se menciona una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema.
- 1.4 Se mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema
- 1.5 Se mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto.

EJE 2: Carácter genérico o específico de las herramientas

- 2.1 Se mencionan herramienta/s sin especificidad con relación al rol profesional del psicólogo.
- 2.2 Se mencionan herramienta/s específicas del rol profesional, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de actuación
- 2.3 Las herramientas son específicas del rol profesional y se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de actuación.
- 2.4 Las herramientas se vinculan al rol profesional y al área o campo de actuación, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso.
- 2.5 Las herramientas, específicas del rol profesional y del área o campo de actuación, son consistentes con el marco teórico, modelos de trabajo y competencias específicas del psicólogo profesional.

DIMENSION IV: RESULTADOS Y ATRIBUCION DE CAUSAS DE ÉXITO O FRACASO

EJE 1: Resultados y atribución unívoca o múltiple

- 1.1 No se mencionan resultados ni atribución.
- 1.2 a. Se mencionan resultado/s sin atribución.
b. Se menciona atribución sin aclarar cuál es el resultado.
- 1.3 Se mencionan resultado/s con atribución unívoca del mismo a: a) una competencia o incompetencia del agente, b) una condición del contexto, c) la dimensión interpersonal, d) la dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención.
- 1.4 Se mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones de las mencionadas.
- 1.5 Se mencionan resultado/s con atribución múltiple, ponderada y articulada en función del contexto, a diferentes condiciones de producción de resultados.

EJE 2: Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención

- 2.1 El o los resultado/s no tiene/n consistencia con el problema ni con la intervención.
- 2.2 a. Se menciona/n resultado/s y su atribución no tiene consistencia con el problema ni con la intervención.
b. No se menciona atribución, pero el resultado es consistente con el problema y con la intervención.
- 2.3 a. Se mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención.
b. Se mencionan resultado/s pero no atribución, y los resultados son ponderados con sentido de realidad con relación al problema y la intervención.
- 2.4 Se mencionan resultado/s y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad.

2.5 Se analizan resultados y atribución, ponderándolos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores en interrelación.

Bibliografía:

Erausquin, C., Basualdo, M.E., Lerman, G., González, D., Larripa M., Ortega G., Malti V., Paglia G., Salinas, D., (2007) "Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: Diversidad y cambios en los modelos mentales de los "psicólogos en formación" y construcción de competencias profesionales", en *Anuario de Investigaciones, Vol. XIV* Facultad de Psicología UBA.2006.

Erausquin, C. & Basualdo, M.E. (2013) "El giro contextualista", en Erausquin C., Bur R. (comps y edit.) (2013) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde la perspectiva sociocultural*. Segunda versión corregida y aumentada (2017), ISBN 978-987-42-4584-7 <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583.pdf>.

Erausquin C. & Lerman G. (2008) "La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo". *Memorias de las XV Jornadas de Investigación Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. ISSN 1667-6750. p. 233-235.

Iglesias, I.; Espinel Maderna, M.C.; Michele, J.; Roldan, L. A.; Pouler, C.; Miranda, A.; y Anastasio Villalba, V. (2016) "Giros y "expansión" de aprendizajes en trayectorias de profesionalización psico-educativa. Modelos mentales situacionales antes y después de prácticas profesionales supervisadas". *Memorias VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR 26*, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Tomo 1, p.65-68.

Rodrigo M J (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rodrigo, M. J. Arnay, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona, Paidós.

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

Rogoff, B. (1997) "*Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*". En: Wertsch y otros. (eds) "La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas". Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.

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

Wertsch James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.

Zabaleta V., Pouler C., Miranda A., Anastasio Villalba V. S., y Tartarini M.L. (2015) "La construcción de Modelos Mentales para el Análisis y la Resolución de Problemas Psicoeducativos en "psicólogos en formación" *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Facultad Psicología UBA. Noviembre 2015. Resumen publicado. Tomo 1. ISSN 1667-6750.
