

GIROS Y “EXPANSIÓN” DE APRENDIZAJES EN TRAYECTORIAS DE PROFESIONALIZACIÓN PSICO-EDUCATIVA. MODELOS MENTALES SITUACIONALES ANTES Y DESPUÉS DE PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS

Iglesias, Irina; Espinel Maderna, María Cecilia; Michele, Jesica Paola; Roldan, Luis Angel; Pouler, Carolina; Miranda, Agostina; Anastasio Villalba, Victoria Soledad
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El objetivo del trabajo es identificar giros y expansiones en la construcción de problemas e intervenciones de psicólogos en formación que realizan Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en el trayecto curricular de Psicología Educativa, en la Facultad de Psicología de Universidad Nacional La Plata. Se enmarca en Proyecto de Investigación (I +D) “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” dirigido por Mg.C. Erausquin. Las PPS son diseñadas como experiencias formativas para construir conocimiento e identidad profesionales tempranas, con enfoque de inclusión, calidad y construcción de sentido, intercambiando saberes y experiencias con agentes profesionales educativos. Se analizan respuestas de quince psicólogos en formación, al Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional (Erausquin, Basualdo, 2005), administrado al inicio y al cierre a quienes acreditaron la PPS, utilizando la Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa (Erausquin, Basualdo, 2006). La unidad de análisis es “modelos mentales situacionales en contextos de intervención”. Como resultados, se identifican tres ejes de profesionalización con expansiones significativas al cierre: especificidad psicoeducativa, inter-agencialidad e implicación, con diferencias en las cuatro dimensiones. Se identifican nudos críticos que proyectan problemas de interés para la planificación futura de prácticas profesionales supervisadas en escenarios escolares.

Palabras clave

Conocimiento profesional, Prácticas profesionales supervisadas, Modelos mentales situacionales

ABSTRACT

SHIFTS AND EXPANSION OF LEARNINGS IN TRAJECTORIES OF PSYCHO-EDUCATIONAL PROCESSES OF BECOMING PROFESSIONAL. SITUATIONAL MENTAL MODELS BEFORE AND AFTER SUPERVISED PROFESSIONAL PRACTICES

The aim of the work is to identify shifts and expansions in the construction of problems and interventions in psychologists in modeling who develop Supervised Professional Practices (SPP) in curricular course of Educational Psychology in the Faculty of Psychology in La Plata State University. The frame is de Professional Research Project en titled: “Construction of professional knowledge and appropriation of inclusive practices and innovative strategies at educational stages”, directed by Mag. C. Erausquin. The SPP are designed

as formative experiences for building early professional knowledge and identity, focusing inclusion, equity and meaning construction, exchanging knowledge and experiences with professional educational agents. Answers of fifteen psychologists in modeling to the Questionnaire of Problem-Situations of Professional Practice (Erausquin, Basualdo, 2005) administered before and after the SPP to students that finished it, are analysed with Multidimensional Matrix of Psycho-Educational Process of Becoming Professional (Erausquin, Basualdo, 2006). The unit of analysis is situational mental models in contexts of intervention. As results, three Axes in the Process of Becoming Professional are identified with meaningful expansions at the end of the experience: psycho-educational specificity, inter-agency and involvement, with differences in the four dimensions. Critical knots that project interesting problems to the future planning of Supervised Professional Practices in school stages are identified.

Key words

Professional knowledge, Supervised professional practices, Situational mental models, Shifts

Marco epistémico

Las *prácticas profesionales supervisadas* en escenarios educativos escolares, son analizadas con la categoría conceptual de los *modelos mentales situacionales* (Rodrigo y Correa, 1999) y de los cambios en la configuración de representaciones vinculadas a la acción y al escenario sociocultural (Larripa y Erausquin, 2008). En tal sentido, se define a las PPS como contextos en los que los participantes negocian significados, siguiendo determinados formatos interactivos, logrando así una modificación en sus intenciones y metas. Intentan construir una representación del contenido de la tarea, usando instrumentos mediadores con y entre otros. Opera una reconsideración de situaciones del campo profesional, que por la *diversidad de perspectivas* que introduce, puede favorecer la complejización de tramas singulares sujeto-otros-instrumentos-contexto-historia, en su mismo movimiento de construcción-apropiación de significación y sentidos en la experiencia. Los modelos mentales situacionales se configuran a partir de concepciones implícitas del sujeto, articuladas con la comprensión-producción conceptual alcanzada en relación a las teorías científicas de que dispone cada sujeto en su formación académico-profesional. En el presente trabajo, los *modelos mentales situacionales* de los *psicó-*

logos en formación, se abordan a partir de la perspectiva contextualista del cambio cognitivo en contexto educativo (Rodrigo, 1994, 1997, 1999), y son analizados a la luz de categorías del enfoque socio-cultural (Rogoff, 1997, Erausquin, 2007)) y de las tres generaciones de la teoría histórico-cultural de la actividad (Engeström, 2001) . La indagación enriquece el conocimiento sobre, *formación profesional en comunidades de práctica*, articulando con *sistemas de actividad, construcción histórico-sujeta de significados y sentidos, vivencia y situación social del desarrollo - , implicación/reconceptualización y apropiación del rol*. Rodrigo (1993) define a los *modelos mentales* estableciendo: '*Las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social*', (Rodrigo,1993:117). La construcción del conocimiento social no es homogénea, ni ordenada en secuencias de transformaciones lógicas *necesarias*,s ni exclusivamente racionales; es semántica, experiencial, episódica, personal en entornos de interacción social, dirigida a metas culturalmente reconocidas y usando sistemas de conocimiento compartido. El *modelo mental situacional* conforma una síntesis del conjunto de experiencias *de dominio* frente a: demandas de la tarea, intenciones del sujeto en relación al objeto, conocimientos y creencias previas, intercambio y negociación con otros actores (Rodrigo, 1999),y se construye a través de *procesos de internalización y externalización en sistemas de actividad* (Engeström, 2001), que producen *giros* en el análisis y la resolución de problemas. La *expansión* del aprendizaje, según Engeström, implica articular con textos y conceptos el contexto de descubrimiento, el contexto de práctica y el contexto de crítica, aprendiendo a hacer lo que todavía no está allí, sino que lo aprendo mientras lo construyo (1991), para superar el *encapsulamiento de lo escolar*. Rodrigo (1997) '*Un modelo mental es una representación dinámica y temporal basada en una parte específica de nuestras creencias sobre el mundo, activada y actualizada por los contenidos de la tarea o situación*'. El enfoque de los *tres planos de la actividad sociocultural*(Rogoff, 1997) ha generado a su vez categorías conceptuales que resultaron pertinentes para el análisis de los *sistemas tutoriales* en el primer ciclo de la universidad, en estudios de educación comparada entre las experiencias formativas de nuestro país y de Méjico. La comprensión situada permite reorganizar el saber disciplinar y las creencias previas, problematizando y construyendo instrumentos conceptuales y metodológicos novedosos. La re-conceptualización de los problemas y su devenir, afectan la construcción del rol y también la aceptación o rechazo de los cambios que se pretendan para la renovación de la práctica profesional (Larripa, Erausquin, 2009).

Aprender, en el enfoque socio-histórico-cultural, es desarrollar posibilidades diversas de *apropiación participativa* (Rogoff 1997) de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando, tomando parte y siendo parte de experiencias con diferentes sentidos. 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* El *giro contextualista* (Pintrich 1994) utiliza unidades de análisis sistémicas, genéticas y dialécticas, que articulan sujetos y contextos más allá de reduccionismos (Baquero, 2002) y escisiones, e insertan la construcción de significados en la *tramasocial*, interacciones entre personas, y *societal*, con instituciones y tradiciones, (Chaiklin, 2001).

En contextos de formación y desarrollo profesional, se requiere diseño, implementación y evaluación de *dispositivos de aprendizaje experiencial* para la *reflexión desde, en y sobre la práctica* (Schön,

1998). El concepto de Lave y Wenger (1991) de *comunidad de práctica* articula la participación, el esfuerzo, el compromiso, la negociación de significados y el desarrollo de la identidad (Wenger, 2001). Es una relación articulada, que sostiene *sistemas de aprendizaje situado* conformados para el aprendizaje del ejercicio profesional (Erausquin, Basualdo,2009). El diseño de *dispositivos de acompañamiento y tutorización* del trabajo profesional se fundamenta en la *segunda y la tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad* (Engeström, 2001). Partiendo de la *mediación cultural* de la acción (Vygotsky, 1988), Engeström sitúa objetos e intenciones en sistemas de interacciones multitrídicas con comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación, abarcando la dimensión histórico-político-institucional, permeando la construcción de problemas e intervenciones de los actores-agentes. Las contradicciones que atraviesan los *sistemas de actividad* y la toma de conciencia de las mismas por parte de un sujeto colectivo, generan movimientos expansivos de cambio, que superan círculos viciosos de reproducción y repetición. Engeström diferencia tres tipos de estructuras de inter-agencialidad (1997). En la primera, *coordinación*, cada uno de los actores o agentes tiene una visión fragmentada del objeto de la actividad, y lo que unifica y articula las acciones, es el guión, que está preestablecido y es ajeno a la significación y el sentido construido por los agentes. En la segunda, *cooperación*, los actores, ante la necesidad de comprender y mejorar la práctica, establecen gradualmente relaciones de colaboración informales entre ellos, en el seno de las cuales van construyendo un objeto de la actividad compartido, pero sin poner en juego el guión, que sigue siendo pre-establecido y ajeno a la significación construída por los actores. En las estructuras de coordinación y de cooperación, si hay reflexión es *en* la acción y *desde* la acción (Schon, 1992). En cambio, en la *comunicación reflexiva*, los actores problematizan y re-conceptualizan su propia organización e interacción, los objetos y los motivos de la actividad, el guión y sus propias interacciones, a través de esfuerzos colectivos sistemáticos y estratégicos de *reflexión sobre la acción* (Schon, 1992).

Está implícita una acepción de la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky,1988) como distancia o espacio que va más allá de la comprensión y dominio individual, en la que todos aprovechan el apoyo de instrumentos e indicaciones por parte de los otros: *zona de construcción social de conocimientos, competencias e identidades*, en nuestro caso, *sobre la profesión psico-educativa* (Erausquin,2013). Una trama de afectos, valores, motivos, creencias motivacionales y epistemológicas, intenciones e intereses, auto-valoraciones y valoraciones del aprendizaje y la tarea profesional (Pintrich,2006) crea contingencias y entretejidos al introducirse en la trayectoria de la práctica a la conceptualización y de la conceptualización a la práctica, aportando sentidos y vivencias a la conciencia, entrelazados con el pensamiento, y articulando lo subjetivo y lo situacional en una configuración única, en el marco de unidades de análisis sistémicas, genéticas y dialécticas (Vygotsky, 1934).

Metodología

Estudio descriptivo con análisis cualitativos y cuantitativos. La Unidad de Análisis es *Modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados en escenarios educativos*.En la primera y en la última de las clases teóricas de Psicología Educativa, asignatura obligatoria del quinto año del Plan de Estudios de las carreras Profesorado y Licenciatura en Psicología (Facultad de Psicología, U.N.L.P.), al comenzar y finalizar el recorrido por las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) los estudiantes que eligieron la Promoción sin Examen Final, se administró el *Cuestionario*

de Situaciones Problema de la Práctica Profesional en Escenarios Educativos (Erausquin, Basualdo, 2005), a aproximadamente 38 Estudiantes. A los fines del estudio, se seleccionó al azar una muestra de 15 sujetos, considerando sus respuestas al inicio y al fin de la cursada, al comenzar y al acreditar la PPS en Psicología Educativa. Las respuestas a dicho Cuestionario se analizan aplicando la *Matriz de Análisis Complejo* (Erausquin, Basualdo, 2005) 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. Cada una de las dimensiones presenta *ejes de profesionalización psicoeducativa*, entendidos como vectores del desarrollo de profesionalización psicoeducativa, según el consenso de la comunidad científica, en el marco del *giro contextualista y situacional* que postulan Pintrich y Baquero (2002) en relación el cambio de las concepciones del aprendizaje en dirección a la cognición como práctica situada. Cada uno de los *ejes* diferencia cinco *indicadores*, en orden de complejidad creciente, entendiendo el movimiento en los mismos como una jerarquía genética heterogénea en sentido débil (Wertsch, 1991), ya que incluye movimientos proactivos y regresivos, en la reconstrucción elaborativa de sujetos, prácticas y contextos, a analizar en cada experiencia singular. Se compararon las puntuaciones obtenidas en por cada sujeto en ambos cuestionarios. Complementariamente, se explicitaron datos significativos de índole cualitativa, cuando la interpretación de indicadores presentaron singularidades que así lo exigían.

La indagación pretende recuperar en el análisis la discusión sobre las *mejores formas* de la *actividad multiprofesional e interagencial* (Engeström, 1997), que Daniels (2003, p.198) aplica al análisis de la construcción de "Equipos de Apoyo a Enseñantes", como "*una forma de intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación mediante el desarrollo de una cultura de resolución de problemas en colaboración con pares*".

Análisis de Datos.

Eje de Especificidad psicoeducativa. Se espera en el desarrollo profesional un avance en la especificidad psicoeducativa, tanto en el planteo de las Situaciones-Problema, articulando aspectos educativos y subjetivos en el recorte y enfoque de los problemas enunciados-, como en el enfoque de la Intervención, entrelazando la intervención profesional de los actores con pertinencia, según el perfil del rol del psicólogo en un campo específico, el educativo, con sus modelos de trabajo y sus marcos teóricos relevantes -. En la Dimensión Situación-Problema, seis sujetos de quince en el pre-test *enfocan el problema con especificidad en relación a la construcción e intervención de un psicólogo en el campo educativo* (indicador 3), y cuatro de quince en el post-test lo enfocan *con especificidad en relación a la construcción e intervención de un psicólogo en el campo educativo, con apertura a la interacción con otras disciplinas* (indicador 4). Seis sujetos, en cambio, *en el pre-test y en el post-test enfocan el problema con especificidad en relación a la construcción e intervención de un psicólogo en el campo educativo* (indicador 3). Y por último seis sujetos, en el pre-test *enfocan el problema con especificidad en relación a la construcción de un psicólogo* (indicador 2), y diez sujetos en el post-test lo enfocan *con especificidad en relación a la construcción de un psicólogo en el campo educativo* (indicador 3). Tres sujetos de quince en el pre-test *enfocan el problema sin ninguna especificidad en relación a la construcción de un psicólogo* (indicador 1). En cuanto a la Dimensión Intervención Profesional, siete sujetos de quince en el pre-test *enfocan la intervención con pertinencia y especificidad en relación*

al rol del psicólogo en el campo educativo(indicador 3) y cuatro sujetos de quince en el post-test; dos sujetos de quince en pre-test y nueve sujetos de quince *enfocan la intervención con pertinencia y especificidad en relación al rol del psicólogo en el campo educativo, adecuado a los modelos de trabajo actuales en el mismo o los marcos teóricos pertinentes* (indicador 4); seis sujetos de quince en el pre-test y ninguno en el post-test *enfocan la intervención con pertinencia sin especificidad en relación al rol del psicólogo* (indicador 2); cuatro sujetos de quince en el pre-test y dos sujetos en el post-test *enfocan la intervención sin pertinencia ni especificidad alguna en relación al rol del psicólogo* (indicador 1).

En cuanto a al **Inter-agencialidad**, en el pre-test cinco sujetos de quince *plantean la intervención como una construcción conjunta, tanto en la decisión como en la acción realizada, entre diversas agencias, actores y disciplinas profesionales conjugando perspectiva en la acción* (indicador 5). Y en cambio doce sujetos de quince, en el post-test *plantean la intervención como una construcción conjunta entre diversas agencias, actores y/o disciplinas profesionales* (Indicador 5).

Finalmente, en lo que respecta a la Implicación, valoración, compromiso y distancia del relator en relación al problema, el agente y la intervención, hay un importante crecimiento y desarrollo del equilibrio entre compromiso y distancia de objetivación entre el pre-test y el post-test en una importante cantidad de los quince sujetos de la muestra.

Ejemplos:

Alumno, ante la consigna Relate a) cada una de las acciones por las cuales el profesional (solo o con otros) actuó/intervino en el problema, detallando los momentos y pasos de esa intervención, responde: "Las visitas de las familias por la asistente social fortalecieron el vínculo con la escuela. La orientadora escolar acompañó y guió a la maestra en la enseñanza de la lectoescritura y brindó información valiosa sobre la situación particular de cada alumno. De esta manera se trabajó mejor la integración del grupo en el aula y se fomentaron las interacciones en su interior". En esta respuesta del post-test, aparece una conceptualización de la especificidad del orientador escolar (psicólogo) en relación al resto de los integrantes de la institución escolar. A su vez se puede apreciar la inter-agencialidad en la intervención. En la pregunta, ¿Quién/es decidió/ decidieron la intervención?, el alumno responde: "La intervención fue demandada por la dirección y programada en conjunto por EOE, dirección y maestra." Nuevamente se puede ver cierta construcción conjunta de la intervención.

Discusión y conclusiones

En los tres ejes considerados (Especificidad psicoeducativa, Interagencialidad e Implicación), pudieron situarse "giros" relevantes de la profesionalización psico-educativa.

Entre los "nudos críticos" identificados, señalamos una muy baja problematización, interrogación, interpelación en relación a los problemas enfocados, una escasa o nula historización del problema tanto en el pre-test como en el post-test, escasa indagación y escasamente diferenciada y articulada con la intencionalidad de ayuda a los actores y sujetos en la resolución de sus problemas en la intervención. Relevante para la profesionalización psico-educativa como nudo crítico, es la escasa o nula elaboración conceptual del problema, de sus causales, razones o antecedentes, y en aun menor medida, la construcción de hipótesis explicativas del problema, que orienten el diseño de intervenciones en relación a las mismas. Para dar cuenta de las dificultades en la construcción del problema,

elegimos esta viñeta de la alumna que, ante la consigna de identificar la situación-problema, responde: “Durante la realización de las PPS, en la entrevista con la docente, ésta nos contó que tenía en su grado a un niño integrado, por lo que le había solicitado al EOE una intervención, o que le brindaran herramientas para poder trabajar con el niño. Ella sentía que no sabía cómo evaluarlo y que se sentía sola para trabajar con el niño, ya que su acompañante terapéutico nunca iba; y lo brindado por la maestra integradora no le era suficiente”. Se observa claramente que aparece la enunciación de un problema por parte de un actor educativo escolar, pero no la problematización de la situación del alumno en integración y lo que implica en la perspectiva psico-educativa, siendo una respuesta el trabajo en su inclusión efectiva en el grupo-clase y en la dinámica de enseñanza-aprendizaje, en la respuesta del post-test.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carretero, M. & Asensio, M. 2008. *Psicología del Pensamiento. Teoría y prácticas*. Alianza Editorial: Madrid.
- Cole M. y Engestrom Y. 2001. Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu
- 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., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) “Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work” en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- 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. & Ferreira, 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. Facultad de Psicología UBA.
- 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.
- Erausquin, C. & Zabaleta, V. (2014) “Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad”. *Revista EXT. Divulgación y discusión de experiencias, métodos, tecnologías y propuestas teóricas referidas a la Extensión Universitaria*. Secretaría de Extensión de Universidad de Córdoba. ISSN 2250-7272. N° 5, 2014. (<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/7442>)
- 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.
- Larripa M. & Erausquin C (2009) *Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: “aprendizaje expansivo”, intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos*. Anuario de Investigaciones. Facultad de. Psicología, Universidad de Buenos Aires, 15, 1851-1686
- Rodrigo, M. J. 1993. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor: Madrid.
- Rodrigo M. J. & Correa. (1999). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. En Pozo, I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana: Madrid.