



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
TRABAJO FINAL INTEGRADOR

TÍTULO:

**“EL PSICÓLOGO EN LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR:
UNA PROPUESTA DE PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS”**

ALUMNO: Lic. y Prof. Andrés Szychowski

DIRECTORA: Psicóloga Cristina Haydeé Quiles

FECHA DE PRESENTACIÓN: octubre de 2014

MODALIDAD DEL TRABAJO FINAL INTEGRADOR: Diseño de un Proyecto de Intervención (según el Art.2. del Reglamento de Trabajo Final Integrador).

LÍNEA TEMÁTICA: Los Procesos de Formación en la Universidad desde una dimensión pedagógica-didáctica (Art. 3 del Reglamento del Trabajo Final Integrador).

Agradecimientos:

A los docentes de la Especialización, a Cristina Quiles por su generoso acompañamiento en la elaboración de la propuesta, y especialmente a Mario, mi padre, por incentivar me a estudiar.

*“Si al escribir, no solo esta carta
sino el libro mismo, me asaltara la idea
de que poseo la verdad completa
sobre los diferentes tópicos discutidos,
estaría traicionando mi comprensión
del proceso de conocimiento como social
e inconcluso, como devenir.”*

PAULO FREIRE

ÍNDICE

1) RESUMEN (p. 7)

2) INTRODUCCIÓN (p. 8)

3) MARCO CONCEPTUAL / FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA (p.13)

A- Contextualización histórica de la Psicología Educacional (p.13)

B- El campo de la Psicología Educacional. La formación de los psicólogos graduados en la UNLP (p. 15)

C- El campo de la Psicología Educacional en el marco del proceso de acreditación de la carrera de Licenciatura en Psicología de la UNLP (p. 17)

D- Problematización de la relación entre teoría y práctica (p. 23)

E- La formación profesional y las prácticas profesionales (p. 25)

F- La dimensión docente. La enseñanza y el modelo de supervisión (p. 27)

G- Deontología y formación profesional. La intervención psicológica en escenarios educativos de la época (p. 28)

4) DIAGNÓSTICO INICIAL Y ANTECEDENTE DE EXPERIENCIAS (p. 33)

A- Cátedra Orientación Vocacional. Su propuesta de PPS en instituciones educativas (p. 35)

B- Cátedra Psicología Preventiva. Aportes vinculados al campo educativo (p. 36)

C- Las PPS en la Cátedra Psicología Educacional (p. 37)

D- La Extensión como espacio de formación profesional y desarrollo de investigación en la carrera de Psicología (p. 40)

5) FINALIZADES / OBJETIVOS DEL PROYECTO (p. 45)

6) CAMPOS DE CONOCIMIENTOS O EXPERIENCIAS (p. 46)

7) RESOLUCIÓN METODOLÓGICA (p. 48)

8) RECURSOS (p. 52)

9) CRONOGRAMA (p. 53)

10) ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN (p. 55)

11) REFLEXIONES FINALES (p. 59)

12) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (p. 60)

13) BIBLIOGRAFÍA (p. 69)

1) RESUMEN

El presente trabajo constituye una propuesta de formación académica y profesional dirigida a estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología, carrera dictada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Se propone la construcción de un espacio de Prácticas Profesionales Supervisadas en contexto educativo, situando las mismas en el Departamento de Orientación Educativa del Colegio Nacional Rafael Hernández de la UNLP. En este espacio desarrollan sus actividades profesionales Psicólogos, Licenciados en Ciencias de la Educación, Trabajador Social, egresados de la Universidad Nacional de La Plata, lo que genera condiciones apropiadas para desarrollar prácticas profesionales potenciadas por el trabajo interdisciplinario y la articulación entre instituciones afines.

El proyecto contempla la recuperación y resignificación de la formación académica y prácticas realizadas por los estudiantes en diversas asignaturas de la carrera, correspondientes al campo de la Psicología Educativa. Por consiguiente, se plantea articular las horas de Prácticas Profesionales Supervisadas siguiendo una lógica de integración y gradualidad.

Se prevé que las supervisiones estén a cargo de docentes de la Facultad de Psicología que acrediten experiencia laboral como psicólogos en el ámbito educativo, y que tengan inserción en asignaturas afines al campo en cuestión.

2) INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, en los contextos de formación, se ha sobreestimado la idea de “conocimiento profesional” como mero desarrollo o aplicación del conocimiento académico (De la Fuente Arias, 2003). Este problema se incrementa si consideramos las dimensiones que configuran el conocimiento profesional de los psicólogos que se desempeñan en el ámbito educativo, debido a características propias de la disciplina y de los contextos de inserción laboral.

En relación a la Psicología de la Educación, como disciplina y formación, Coll (2005) plantea la necesidad de concebirla como una disciplina aplicada que genera conocimiento sobre su objeto específico y que tiene una vertiente profesional clara. La Psicología es concebida en su especificidad en el marco de una aproximación multidisciplinar de los procesos educativos, especificidad que es

cuestionada por la mirada aplicacionista de muchos psicólogos que se desempeñan en otros ámbitos de la Psicología (Coll, 2005).

El campo de la Psicología Educacional a nivel local se encuentra atravesado por dos dimensiones, con sus lógicas específicas, que impactan en su configuración actual: el desarrollo de la Psicología en la Universidad Nacional de La Plata, y en la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE) (Compagnucci, E., Cardós, P. et. al., 2010). Esta configuración particular tiene efectos en la constitución de la identidad profesional de los psicólogos que se desempeñan en dicho ámbito, e impactan en sus procesos de profesionalización. En la DGCyE los psicólogos logran estabilidad laboral en el sistema si poseen título docente, el rol que asumen en las instituciones escolares es compartido con otros profesionales (orientador/asistente escolar). Los equipos en los que se insertan responden a la organización y dinámica de la Modalidad denominada “Psicología Comunitaria y Pedagogía Social” (antes Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar).

En un estudio realizado en La Plata, Gran La Plata, Berisso y Ensenada sobre la inserción laboral de Profesores y Licenciados en Psicología egresados de la UNLP, se identifica que en las escuelas dependientes de la DGCyE que poseen Equipos de Orientación Escolar, los cargos de Orientadores Educativos (OE) son ocupados por Profesores y Licenciados en Psicología, además de profesionales de otras disciplinas. El 35,6 % de los profesionales en dicho cargo son Licenciados en Psicología, correspondiendo el 83 % de ese porcentaje a egresados de la UNLP; mientras que el 21,2 % son Profesores de Psicología, de

los cuales el 35,7 % proceden de la UNLP (Gavilán, M., Chá, T. y Quiles, C., 2003).

La Universidad Nacional de La Plata, por su parte, cuenta con cinco escuelas de pregrado: Escuela Graduada Joaquín V. González, Escuela Agraria de Inchausti, Colegio Nacional Rafael Hernández, Colegio Liceo Víctor Mercante y Colegio de Bellas Artes. Cada una de ellas posee Departamentos de Orientación Educativa (EOE). Los últimos tres colegios son bachilleratos que se encuentran emplazados en la ciudad de La Plata con una importante cantidad de psicólogos que desarrollan sus actividades en estos Departamentos. El número de profesionales varía entre 5 y 13 miembros. El Departamento del Colegio Nacional, donde desempeño mi actividad desde el año 2004, cuenta con seis psicólogos, tres de los cuales son docentes o han ejercido la docencia en la Facultad de Psicología.

Desde el año 2012 la UNLP, a través de la reglamentación de los Colegios de pregrado, incluye a los integrantes de estos Departamentos dentro del escalafón “profesional”, importante logro gremial encabezado por los directores de los establecimientos y por el gremio docente (Adulp). La comisión de Enseñanza Media y Primaria de la UNLP (CEMyP) estableció que los títulos habilitantes para integrar los Departamentos de Orientación Educativa son: psicopedagogos, psicólogos y licenciados o profesores en Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales.

Respecto a las demandas más frecuentes sobre las que trabajan los EOE, Gavilán, M; Chá, T. y Quiles, C. (2003) señalan la predominancia de aquellas vinculadas a situaciones de violencia y crisis familiares, con un 38 %, mientras que el 18 % de los casos corresponden a problemas de aprendizaje, aspecto que ha

constituido históricamente parte específica de su tarea. Otras demandas que se destacan son: situaciones vinculadas a problemas económicos (14%), adicciones (10 %), sexualidad (8 %), Orientación Vocacional (5 %), entre otras.

Castro Solano (2004) señala en sus investigaciones que existe un pobre ajuste entre las competencias requeridas para el ejercicio profesional y las habilidades que desarrollan los psicólogos durante su formación de grado. Las competencias consideradas en el área educativa fueron: orientación a docentes y directivos de escuelas, evaluación del aprendizaje, orientación psicológica a padres, trabajo en equipos interdisciplinarios, intervención psicológica en situaciones de crisis y emergencias, detección temprana de problemas de aprendizaje, diagnósticos de problemas del lenguaje, aplicación de batería de test según necesidades institucionales, tratamiento de niños y adolescentes con problemas escolares, intervención psicológica en adolescentes, intervención psicopedagógica en niños y adolescentes.

Según estudios de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, sobre representaciones construidas en relación al quehacer profesional del psicólogo en la escuela, entre las funciones más valoradas por los propios profesionales se encuentran: la derivación de alumnos, la orientación a padres y el asesoramiento a docentes y directivos. Según los docentes, las funciones principales del psicólogo están ligadas a la evaluación psicológica de alumnos bajo señalamiento de algún agente institucional, la orientación a padres y a docentes. Los directivos, por su parte, señalan la orientación a padres, la derivación de alumnos, la orientación a docentes y el seguimiento de alumnos (Btsh, E., Bur, R., Erausquin, C y Greco, B., 2000).

En investigaciones más recientes, Erausquin, C., Basualdo, M., González, D., García, C. y Ferreiro, E. (2005) plantean que en el área educativa los “modelos mentales” a la hora de resolver problemas, propios de la práctica profesional de los psicólogos, han sufrido modificaciones a nivel de modelos, modalidades o estrategias de intervención. A partir de dichas investigaciones es posible afirmar que los psicólogos que trabajan en el ámbito educativo tienen dificultades para abordar la complejidad de las situaciones que enfrentan, dado que superan los modelos teóricos explicativos que han construido en el transcurso de la formación profesional.

A través del Proyecto “El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional” (Programa de Incentivos a la Investigación, 2010-2011), hemos constatado que los psicólogos que se desempeñan en instituciones educativas construyen las intervenciones en el contexto. El desarrollo de sus competencias lo enfrentan a la complejidad, situándolo entre la norma, el rol instituido y las expectativas, representaciones, valoraciones que la propia institución y sus actores vierten sobre él. (Compagnucci, E., Cardós, P. et. al., 2010).

Desarrollar una propuesta de Práctica Profesionales Supervisadas en contextos educativos requiere de una importante articulación entre la institución formadora (Facultad de Psicología) y las instituciones escolares. La complejidad del campo de la Psicología Educativa, de los espacios de inserción de los psicólogos y de la relación entre demandas actuales e intervenciones profesionales, constituye un desafío para la formación de psicólogos que se desempeñarán en el ámbito escolar.

Esta propuesta sitúa las prácticas en el Departamento de Orientación Educativa del Colegio Nacional “Rafael Hernández” (UNLP), con el propósito de que los estudiantes reconozcan, observen y analicen las problemáticas que se presentan en el contexto regional dada la cantidad y diversidad poblacional de alumnos que concurren a esta institución.

3) MARCO CONCEPTUAL / FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A) Contextualización histórica de la Psicología Educativa

Conceptualizar la Psicología Educativa no es una tarea sencilla dadas las complejidades que atraviesa el desarrollo de la Psicología como ciencia, y la historia de la Psicología Educativa como disciplina aplicada.

Cuando se alude a la Psicología Educativa existe una gran confusión terminológica, se la llama Psicología escolar, Psicología aplicada a la educación, Psicología en la escuela, etc., son denominaciones que refieren indistintamente a la disciplina y a su actividad (Mialaret, 2001).

César Coll plantea que el objeto de estudio de la Psicología Educacional lo constituyen los cambios que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas (Coll, 1990).

El objeto de la Psicología Educacional es abordado en una triple dimensión: explicativa, proyectiva y práctica. La primera refiere a la elaboración de teorías y modelos sobre el fenómeno educativo. La segunda, al diseño y planificación de intervenciones psicopedagógicas. La tercera dimensión la constituye la aplicación de instrumentos y técnicas en la práctica psicoeducativa (Martín & Solé, 1990).

Hasta mediados del siglo XX es posible reconocer tres aspectos que marcaron el desarrollo de la Psicología Educacional: el estudio de las diferencias individuales, los estudios en psicología evolutiva y las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje (Compagnucci, E. R. et al., 2010). Entre 1950 y 1970, en países como EEUU crecen las expectativas acerca de la disciplina y sus vínculos con la educación. La investigación psicoeducativa tuvo un acelerado crecimiento, entre otras propuestas educativas, se destaca la del conductismo operante, encabezada por Skinner. En esta línea teórica, las innovaciones más significativas, y que más impacto tuvieron en la formación de psicólogos educacionales, fueron las técnicas de modificación de conducta, las máquinas de enseñanza y la instrucción programada.

La desconfianza de la extrapolación de conocimientos de la Psicología General al plano educativo abrieron nuevas perspectivas, entre las que se destacaron las teorías cognitivas, sistémicas, institucionales y la psicología comunitaria. Se comienza a romper el esquema tradicional de la atención individualizada (Compagnucci, E. R. et al., 2010). Serán entonces los enfoques sociohistóricos los

que considerarán a los sujetos en su complejidad teniendo en cuenta sus contextos.

La intervención psicopedagógica toma impulso en relación a la educación Especial y a la incorporación de estos alumnos al sistema común de educación formal; además de las problemáticas asociados al aumento de la población escolar.

Se destacan dos enfoques en el desarrollo profesional de los psicólogos que se insertan en el campo educativos: el clínico, que refiere a los aspectos psicológicos de la intervención, centrado en las dificultades del alumno y su rehabilitación; y un modelo preventivo, que busca prevenir el fracaso escolar y los problemas de aprendizaje. El abordaje de los sujetos en contextos marca la relevancia que comienzan a tener los psicólogos en el marco de las decisiones propias de las políticas institucionales (Compagnucci, E. R. et al. 2010).

B) El campo de la Psicología Educacional. La formación de los psicólogos graduados en la UNLP

En Argentina, la creación de las primeras Facultades de Psicología se produce recién a partir de la década del 50. Hasta ese momento, la Psicología estuvo incluida como asignatura en diversas carreras como una disciplina del conocimiento en tensión con la medicina, la pedagogía, las ciencias sociales y el ensayo literario y social.

Desde 1906 se destaca el trabajo de Víctor Mercante en pos de la consolidación de una psicología experimental que sustentará la configuración de una pedagogía científica.

Al margen del contexto universitario, el Estado provincial desarrolla una psicología aplicada dentro del campo de la educación centrada en la orientación profesional. En 1948 se crea el Instituto de Psicología Educacional y Orientación Profesional dependiente de la Dirección General de Escuelas, que en 1949 se convierte en Dirección Provincial y luego en Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. A partir del empleo de test psicométricos y proyectivos se pretendía clasificar a los alumnos del último año de la escuela primaria según aptitudes e inteligencia para realizar un “consejo profesional” adecuado. Se crea una escuela de técnicos en psicología para la formación de Asistentes Educativos, primer antecedente de incorporación de la psicología al sistema educativo provincial (Dagfal, 1998).

La historia de los psicólogos y la formación profesional comenzará recién con la inclusión de la Psicología en la formación de grado (Vezzetti, 1996).

En cuanto a las características de la formación profesional, prevalece el modelo denominado “Boulder”, que incluye la formación teórico-científica y el entrenamiento profesional, con predominio de la formación clínica (Piacente, Compagnucci, Schwartz & Talou, 2000).

La carrera de Psicología en la UNLP se crea en 1958. El plan de estudios incluía tres especializaciones en el grado: educacional, laboral y clínica.

El paradigma que regía las asignaturas del ciclo básico era el “experimental”, destacándose la labor de la docente Fernanda Monasterio (médica española integrante de la comisión que proyectó el Plan de Estudios de la carrera de Psicología en la UNLP, Jefa del Departamento de Psicología y Profesora Titular entre los años 1958 y 1964). La pluralidad de los primeros planes fue cediendo a

una síntesis ecléctica que incluía la fenomenología, el existencialismo, la psicología francesa y, como eje, el psicoanálisis atravesado por inquietudes sociales (Dagfal, 1998).

Durante la década del 70, los campos laboral y educacional pasaron a segundo plano en relación con el protagonismo que cobró el debate respecto al lugar del psicólogo en relación con el médico, en torno a la psicoterapia y atención de pacientes en consultorio. La lucha por el ejercicio de la profesión se extendió hasta 1985, con la promulgación de la Ley de Ejercicio Profesional de la Psicología.

Notable impacto en la formación profesional tuvo la última dictadura debido a la suspensión de inscripciones, cierre de carreras, persecuciones.

Con el retorno de la democracia se afianzó el perfil “profesionalista” en la formación, sin dejar de lado la dimensión científica, prevaleciendo la formación clínica.

C) El campo de la Psicología Educacional en el marco de la acreditación de la carrera de Licenciatura en Psicología de la UNLP

A través de la resolución N° 1101/13, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria del Ministerio de Educación de la República Argentina (CONEAU) resolvió acreditar la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP.

El proceso de revisión del Plan de Estudio correspondiente a la Licenciatura en Psicología, en función de la acreditación desarrollada por la CONEAU, permitió

revisar, formalizar y reflexionar sobre las PPS de la carrera en función de las áreas de aplicación de la Psicología.

Historizando, es menester señalar que el título de Licenciado en Psicología o Psicólogo ha sido incluido en el régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior (Ley N° 24521) por la resolución N° 136/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, el 23 de febrero de 2004.

El artículo aludido establece que “las carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes requieren para su reglamentación la explicitación de: Contenidos Curriculares Básicos, Carga Horaria Mínima, Criterios de Intensidad de la Formación Práctica, Estándares para la Acreditación de la Carrera y Actividades Reservadas al Título” (AUAPSI, 2007, p. 3).

En los años noventa, con el propósito político de ejercer una mayor influencia sobre los poderes gubernamentales para la fiscalización del ejercicio profesional y las acreditaciones curriculares de grado y posgrado, se crea la Asociación de Unidades Académicas de las Facultades de Psicología de las Universidades de la Argentina y de Montevideo (AUAPSI).

En 2007 esta Asociación establece los estándares para dar respuesta a la normativa vigente. A partir de ellos, las Facultades que se encuentran en procesos de acreditación llevan adelante las instancias de autoevaluación y los correspondientes ajustes. En la elaboración del documento intervinieron diversos actores sociales vinculados a la profesión como FEPPRA, las Unidades Académicas de las Facultades y asesores de la Nación.

Si bien el análisis profundo de este documento no constituye la matriz de esta propuesta, resulta importante destacar que el mismo sostiene posiciones ideológicas, políticas y científicas sobre el perfil profesional que se pretende para los y las psicólogos/as en los próximos años (Iglesias, I., Scharagrodsky, C., Szychowski, A. y Tarodo, P., 2011).

En su intencionalidad de subrayar la relevancia de la integración entre teoría y práctica, menciona el concepto de “competencia”. Según el documento, dicha integración “(...) es necesaria para la formación de competencias para las distintas áreas de intervención profesional. Mediante la articulación de los conocimientos teóricos y las prácticas se desarrollan las competencias necesarias acordes con esa intencionalidad formativa, de modo que teoría y práctica se aborden de manera interrelacionada para evitar interpretaciones fragmentarias o reduccionistas. Las prácticas se integran a los contenidos teóricos siguiendo criterios de gradualidad y complejidad” (AUAPSI, 2007, p. 10).

En el documento se delimitan 500 horas de prácticas como “requisito mínimo de intensidad para la formación práctica del Licenciado en Psicología o Psicólogo” (AUAPSI, 2007, p. 10). Y se diferencian en dos modalidades secuenciales:

“La primera de ellas se desarrolla preferentemente en el trascurso de la formación básica y está destinada a la adquisición de habilidades y conocimientos metodológicos y dispositivos de evaluación e intervención psicológicas.

La segunda tiene lugar durante la formación profesional y consiste en prácticas psicológicas tuteladas dentro de las distintas áreas de la actividad profesional. Dichas prácticas son intensivas e integrativas, con

predominio del desarrollo de las competencias procedimentales específicas y preparatorias para las actividades reservadas al título” (AUAPSI, 2007, p. 10).

Al tratarse de un estándar no se especifica la distribución de horas para cada una de las áreas de aplicación, aunque sí se dispone que constituyan el 60 % de las horas totales, es decir, no menos de 300 horas deberán ser tutoradas.

Las áreas profesionales de la Psicología mencionadas son las siguientes: Clínica, Educativa, Jurídico-Forense, Laboral-Organizacional, Social-Comunitaria, Sanitaria y Áreas emergentes (Psicología Política, Psicología Económica, Psicología del Tránsito, Psicología de la Actividad Física y del Deporte, Psicología de las Emergencias y Catástrofes, entre otras).

La Facultad de Psicología dispone 250 horas de actividades prácticas destinadas a las PPS, su implementación corresponde a las asignaturas aplicadas que se dictan en 5° y 6° año de la carrera. La incorporación en 2011 de Trabajo Integrador Final complementa la adecuación a los estándares, en el que se disponen 300 horas.

La distribución de las PPS según asignatura en la Facultad de Psicología de la UNLP es la siguiente:

Psicodiagnóstico: 50 horas

Psicología Clínica de niños y adolescentes: 50 horas

Psicología Clínica de adultos y gerentes: 50 horas

Psicología Preventiva: 20 horas

Psicología Forense: 20 horas

Psicología Laboral: 20 horas

Psicología Educacional: 20 horas

Orientación Vocacional: 20 horas

Total 250 horas

En los documentos de Autoevaluación de la Facultad se plantea que la cantidad de horas incluidas en la PPS “depende no sólo del carácter anual o semestral de las asignaturas, sino además de la naturaleza de tales prácticas. En tal sentido, las prácticas en el ámbito del Psicodiagnóstico y de la Psicología Clínica están relacionadas con otros ámbitos de aplicación de la Psicología”. (Facultad de Psicología, Documento de Autoevaluación, 2012, p. 92).

El mismo criterio se aplica, dada la complejidad del campo, al área de aplicación que nos compete.

En 2010 y 2011 participé en el Proyecto de investigación *“El Psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional”*, programa de incentivos 2010-2011, UNLP. Dicho proyecto se proponía abordar la construcción del conocimiento profesional de los psicólogos graduados en la UNLP que se insertan laboralmente en el campo educativo. Se realizaron entrevistas y encuestas a psicólogos que trabajan o han trabajado en dicho campo, se les preguntó qué materias, a su juicio, contienen objetivos, contenidos y actividades relevantes para la inserción laboral en educación. Las asignaturas seleccionadas de acuerdo a dicho criterio fueron: Psicología I, Psicología II, Psicología Genética, Psicología Evolutiva I, Psicología Evolutiva II, Psicología Institucional, Seminario

de Psicología Experimental, Psicopatología II, Psicología Educacional, Psicología Preventiva, Orientación Vocacional. (Iglesias, I. Scharagrodsky, C. y Szychowski, A., 2011).

Como se puede apreciar, muchas de ellas integran las asignaturas aplicadas correspondientes a 5° y 6°, y otras atraviesan toda la carrera. Para la estimación de la duración de las Prácticas Profesionales Supervisadas, que responden a la presente propuesta pedagógica y de intervención, tomaré como referencia las 20 horas destinadas a Psicología de la Educación correspondientes al Plan de Estudios de la Facultad.

El objetivo de la propuesta es aportar al fortalecimiento de las PPS del área de aplicación “Psicología Educacional”, proponiendo la intervención conjunta de docentes con experiencia profesional de distintas cátedras vinculadas directamente con la formación profesional de los psicólogos que se desempeñan en contexto educativo.

La propuesta contempla, a su vez, los requisitos de la normativa vigente sobre las PPS, sancionadas por el Honorable Consejo Directivo de la Facultad de Psicología de la UNLP, en sus artículos 12° a 16° del Reglamento de Enseñanza y Promoción. En el artículo 15 se establece que “la organización de las prácticas profesionales supervisadas deberá quedar a cargo de los docentes de las asignaturas de las áreas incluidas”. (HCD N° 630/2011).

Además de proponer espacios de prácticas propicios para el desarrollo de la actividad de los psicólogos en contexto educativo, y diseñar un espacio de formación y supervisión sustentable que capitalice los recursos humanos con los que cuenta la Facultad y que contemple la integración de saberes teóricos y

prácticos en pos de la construcción de saberes profesionales; una propuesta de Prácticas Profesionales Supervisadas de estas características requiere identificar las asignaturas de la carrera afines al campo de la Psicología Educativa, cuestión no siempre evidente dada la complejidad de saberes que componen dicho campo. Poner en discusión el campo de la Psicología Educativa en el seno de la carrera que imparte la Facultad permite visualizar el lugar de la formación del psicólogo para el desempeño de su rol profesional en contextos educativos, y abrir la discusión acerca de la proyección de esta formación.

D) Problematización de la relación entre teoría y práctica

Las PPS “constituyen prácticas en diferentes ámbitos de aplicación de la Psicología, destinadas a la vinculación del mundo académico con el mundo del trabajo, a través de la integración de los conocimientos teórico-prácticos, que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales (“saber hacer”) y de las reglas de funcionamiento profesional”. (HCD N° 630/2011, artículo 12).

El documento Auapsi de 2007 hace mención en reiteradas oportunidades a la necesidad de una articulación permanente entre *teoría* y *práctica*. Cada Facultad deberá reorganizar sus estructuras curriculares en función de dicha articulación.

Un proyecto de Prácticas Profesionales Supervisadas debe enmarcarse teóricamente, apuntando a una coherencia conceptual que sostenga el trabajo de campo y la investigación acción. En este punto es menester citar a Perrenoud, P. (1997), quien construye una definición del concepto de competencia a partir de distinciones y articulaciones con otros conceptos. Este autor refiere que las competencias incluyen esquemas, así como sus automatizaciones, pero no se reducen a ellos. Una competencia presupone la existencia de recursos movilizables, no se confunde con ellos sino, por el contrario, se añade a ellos, encargándose de su asociación para lograr una acción eficaz en una situación compleja. Las competencias profesionales son privilegiadas y se desarrollan en el ámbito de trabajo. En este sentido, “la acción competente es una invención bien temperada, una variación sobre temas parcialmente conocidos, una manera de reinvertir lo ya vivido, ya visto, ya comprendido o manejado para enfrentar situaciones suficientemente inéditas para que la simple repetición sea inadecuada y lo suficientemente familiar para que el individuo no se sienta totalmente desprotegido” (Perrenoud, P. 1997).

En la formación profesional nos encontramos también, plantea Perrenoud, con el problema de la transposición de saberes científicos y técnicos, pero en donde se debe tener en cuenta especialmente la necesaria integración de esos saberes en situación de acción (Perrenoud, P. 1994). A su vez se transpone a partir de saberes profesionales constituidos. Por último, se transpone a partir de saberes prácticos, menos codificados aún que los saberes profesionales. Resumiendo, se transpone “a partir de prácticas, que ponen en juego no sólo saberes, sino también una cultura, un habitus, unas actitudes, un saber-ser” (Perrenoud, P. 1994, p. 3).

Las prácticas profesionales son formas de conocimiento intermedias entre el conocimiento cotidiano y el científico. Lo cual requiere atender a “las peculiaridades epistemológicas de las ciencias sociales, de los conocimientos técnicos y de los saberes profesionales, en los que podemos encontrar tanto un saber más académico y disciplinar como un saber-hacer tácito” (García, 1997, p.65).

Una posición reflexiva en el marco de un proceso de PPS resulta por consiguiente sustancial. Si bien los profesionales reflexionan en algún momento sobre su práctica, si la reflexión no es metódica, no conduce a la toma de conciencia, y a la posibilidad de cambios. Un práctico reflexivo, plantea Perrenoud, entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, teorizando sobre su propia práctica, preferentemente en equipo (Perrenoud, P, 1994).

Por su parte Schön pone de manifiesto la evidente escisión entre Universidades y profesiones, entre la investigación y la práctica, entre el pensamiento y la acción. Escisión que conlleva a la crisis de confianza en el conocimiento profesional. En este sentido, el autor reconoce la insuficiencia de la perspectiva de la racionalidad técnica puesto que definir la práctica profesional como la resolución de un problema a partir de la selección de los medios disponibles, excluyen las situaciones reales que enfrentan los profesionales, signadas por la incertidumbre, la inestabilidad, el conflicto de valores, el caso único (Schön, 2005).

En la ya clásica obra *El profesional reflexivo*, Schön nos advierte sobre los elementos de repetición que conllevan las prácticas profesionales, en relación al tipo de persona y a la variedad de casos que supone, aludiendo a su vez a la actividad experimental o repetitiva mediante la que se incrementa una

competencia. La propia estabilidad de la práctica comporta un saber cada vez más tácito, automático, especializado. Es la reflexión la que puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas dando un nuevo sentido a las situaciones (Schön, 2005).

E) La formación profesional y las prácticas profesionales

Antes de definir el concepto de “formación profesional” que sustenta la propuesta, es menester definir “profesión”: compone una unidad estructural de la sociedad moderna que condensa elementos y procesos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe, al tiempo que es formalmente establecida y legitimada por el sector que la constituyó como tal (Fernández Pérez, 2001). Vinculado estrechamente a esta definición, el mismo autor sostiene que formación profesional es el “conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral” (Fernández Pérez, 2001). El proceso educativo en instituciones de Educación Superior orienta a que los alumnos construyan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos. En este sentido, “profesionalización”, según esta línea de pensamiento, sería el proceso de formación y cambio en las maneras de ser y estar en la profesión.

Cabe señalar, por otra parte, que existen lógicas propias del campo de la Psicología que resultan efecto de determinados condicionantes y que influyen en las prácticas de los psicólogos, incidiendo de manera particular en su proceso de desarrollo profesional (Pacenza, 2001). Las prácticas profesionales articulan tanto

lo elaborado en sus trayectorias de vida como las condiciones objetivas y subjetivas de los espacios institucionales que determinan y regulan sus acciones en el marco de proyectos más amplios de carácter político e ideológico.

En tanto prácticas sociales, las prácticas profesionales pueden interrogarse desde la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, a partir de la relación entre “campo” y “habitus”. Dichos conceptos son construidos con el propósito de captar dos modos de existencia de lo social: lo social hecho cosa (lo objetivo) y lo social inscripto en el cuerpo (lo subjetivo). Las posiciones que los agentes ocupan en el espacio social a partir de su pertenencia a grupos y/o clases y las relaciones objetivas que se establecen entre ellos hacen a la configuración de campos. En este sentido “los campos son espacios estructurados de posiciones” (de Luque, 1998, p.187), las que son ocupadas por los agentes que conforman las clases sociales, instituciones y grupos, entre quienes inevitablemente se establece una relación de lucha. Las relaciones que se establecen entre las posiciones suponen la distribución inequitativa de ciertos bienes (capital), los que confieren poder a aquel que los posee. El poder simbólico posibilita imponer cierta visión del mundo. La constitución del habitus remite a la construcción de subjetividad en relación dialéctica a las relaciones objetivas establecidas en el interior del campo. El habitus es el conjunto de disposiciones que determinan las formas de actuar, sentir o pensar.

Cada campo se define a partir del capital que está en juego. Los entrecruzamientos entre el campo educativo y el campo de la psicología estructuran espacios relacionales específicos. Estos espacios suponen organizaciones jerárquicas y por ende relaciones de poder basadas

fundamentalmente en la posesión de determinado capital simbólico reconocido socialmente. Quienes poseen este capital establecen las reglas de juego, las jerarquías en el campo y entre los campos. Las nominaciones institucionales y las representaciones construidas sobre el quehacer del psicólogo en el campo educativo no son ajenas a estas relaciones.

F) La dimensión docente. La enseñanza y el modelo de supervisión

La enseñanza constituye un “proceso interactivo en el que intervienen un vasto conjunto de factores entre los cuales cobra especial relevancia la actuación docente, con particular incidencia de aquello que el docente concibe, plantea, desarrolla y evalúa” (Companucci E.; Cardós, P. & Scharagrodsky, C., 2005). En este espacio formativo cobrará especial valor una relación intersubjetiva basada en la interrogación sobre los diversos saberes (prácticos y teóricos) que se ponen en juego a la hora de concebir intervenciones psicológicas en contextos educativos. El modelo de supervisión que se propone buscará superar las concepciones que conciben a dicha actividad como control o como transferencias de habilidades y técnicas. Por el contrario, se adoptará el modelo de “supervisión clínica en grupos de formación”, superando así una noción de supervisión vinculado al status o a jerarquías, que imponen interpretaciones y modelos de intervención. La supervisión clínica así concebida constituye un proceso por el cual las reglas, relaciones y tareas se autoconstruyen en la interrelación de apoyo y desarrollo profesional, tanto del docente formador como de los sujetos en formación (Angulo Rasco F. 1999).

G) Deontología y formación profesional. La intervención psicológica en escenarios educativos de la época

En este apartado utilizo la distinción de géneros en la escritura con el propósito de que el lenguaje acompañe la conceptualización sobre lo diverso a la que hago referencia. En el resto del trabajo he optado por un lenguaje genérico para simplificar su lectura.

El Estatuto de la Universidad establece el compromiso social, desde un marco ético, que debe predominar en las propuestas de formación de profesionales. Recurriendo a su letra, se establece que “el proceso de enseñanza aprendizaje tendrá carácter y contenido ético, cultural, social y científico. Será activo, comprometido, general y sistemático en el sentido de lo interdisciplinario, capaz de anticipar las transformaciones y nuevas tendencias, generando cambios con sentido creativo e innovador y propiciando el aprendizaje permanente” (Estatuto Universitario, 2008 p. 1).

En el artículo 13 del Reglamento de Enseñanza y Promoción de la Facultad de Psicología se hace particular mención a dos modalidades que atraviesan la construcción de saberes profesionales de los psicólogos: “a) las relativas al conocimiento de las reglas de funcionamiento de la institución, que permitan la observación y análisis del plan de trabajo del psicólogo dentro del plan institucional; y b) las correspondientes a la iniciación en intervenciones psicológicas propiamente dichas, a partir de una planificación orientada.

Plantear una propuesta de PPS en el Departamento de Orientación del Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP), demanda interrogarse sobre las intervenciones psicológicas en tiempos de inclusión.

Además de los conocimientos inherentes a la Psicología, en la que se inscriben complejas corrientes psicológicas que, de una u otra forma, aportan conceptos teóricos relevantes para los psicólogos que desarrollan su profesión en ámbitos educativos: Psicología Genética, Psicoanálisis, Psicología Cognitiva, Psicología Socio-histórica, Psicología Humanista, Corriente Sistémica, entre otras; en la actualidad se desarrollan políticas institucionales que atraviesan las prácticas de los actores institucionales y demandan un profundo análisis en pos de la construcción de un conocimiento profesional crítico y comprometido con el escenario social.

En este sentido, es menester partir de una concepción amplia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que se entrecruzan dimensiones sociales y subjetivas. El trabajo *interdisciplinario* adquiere, desde esta perspectiva, un lugar destacado para el abordaje de las complejidades propias de las prácticas sociales en las que se inscribe la educación.

La intervención psicológica, en esta propuesta, se inscribirá en un posicionamiento profesional que contemple la obligatoriedad de la educación secundaria, y en políticas de inclusión que promuevan significativamente el ingreso, la permanencia y el egreso de los jóvenes en el sistema educativo formal.

Para trabajar en función de la inclusión, en un contexto histórico social en permanente cambio y transformación, es menester distinguir dos versiones por las que se percibe lo diverso. Una versión “débil”, de matriz comeniana, que define lo

diverso como una alteridad frente a un patrón común. Y una versión radical que concibe a lo diverso como una característica de toda la población escolar (Baquero, R., 2001). La escuela de hoy se encuentra con la responsabilidad ética de educar atendiendo a la heterogeneidad de las situaciones sociales, económicas, familiares y culturales de la población estudiantil. La obligatoriedad de la escuela secundaria redobla la apuesta desde la dimensión jurídica.

Por consiguiente, la realidad sociocultural contemporánea plantea un nuevo desafío, para la institución escolar en general, y para el trabajo de los psicólogos en particular: la de revisar los efectos de las prácticas institucionales sobre las subjetividades contemporáneas. Las dificultades de esta revisión han sido abordadas por diversos autores (Corea, C. y Lewkowicz, I., 2004; Bleichmar, S., 2008) y atañen particularmente al desacople entre las subjetividades contemporáneas y los dispositivos escolares habituales. Si bien la educación ha soportando una serie interminable de afrentas, se encuentran en entredicho supuestos que no habían sido cuestionados hasta el momento. Los nuevos formatos comunicacionales –con sus conexiones simultáneas, múltiples, veloces – demandan un esfuerzo que pone a prueba cualquier pensamiento secuencial, planificado, reflexivo. Las configuraciones subjetivas que se construyen en el paso de los alumnos y alumnas por las diversas instituciones (incluyendo los nuevos lazos y dinámicas familiares), previa entrada a la institución escolar de nivel medio, difieren de las representaciones que los agentes institucionales tienen y esperan de un alumno ingresante.

Intervenir en la institución escolar desde el reconocimiento de las subjetividades contemporáneas, no meramente desde las diferencias respecto a las

representaciones que se tienen de alumnos/as de otras épocas, sino desde sus singularidades (que comprenden nuevas formas de aprender y nuevas presentaciones del padecimiento psíquico), demanda diseñar dispositivos de intervención que permitan a los y las estudiantes, construir y sostener en el tiempo proyectos formativos significativos.

El eje de la propuesta adquiere fundamentos en la maximización de los recursos materiales y humanos que dispone la UNLP, valorizando los colegios de pregrado y sus Departamentos de Orientación Educativa, en este caso del DOE del Colegio Nacional. En este sentido, se propone brindar un espacio de formación teórico/práctica en la que los y las estudiantes avanzados de la carrera de Psicología puedan acercarse a las problemáticas con las que se enfrentan los psicólogos y psicólogas que se desempeñan en el ámbito escolar en la actualidad, donde las subjetividades contemporáneas y las políticas inclusivas conforman un nuevo escenario sociopolítico que requiere formación profesional para el trabajo cooperativo e interdisciplinario.

Dentro del marco jurídico que caracteriza las políticas inclusivas y el abordaje de las problemáticas actuales, se destacan las siguientes leyes:

- Ley 26.206/06. Ley Nacional de Educación.
- Ley 23.849/90 que aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Ley 24.417/94 de Protección contra la Violencia Familiar, legisla sobre la problemática de la violencia familiar en el seno intrafamiliar y el abordaje judicial e institucional que debe cumplirse ante este tipo de situaciones.
- Ley 26.061/06 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, establece los presupuestos que deben cumplir los diferentes

organismos gubernamentales y no gubernamentales, así como también la familia, para garantizar el pleno goce del ejercicio de los derechos por parte de la/os niña/os y adolescentes.

- Ley 26150/06 de Educación Sexual Integral, establece que todos los estudiantes tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, entendiéndose como educación sexual integral a aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.
- Ley N° 26.586, establece la creación del Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas.
- Ley 26.390/08 de Prohibición de Trabajo Infantil y Adolescente, prohíbe el trabajo de la/os niña/os por debajo de los 16 años y protege el trabajo adolescente entre los 16 y los 18 años.
- Ley 26.634/08 sobre Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas.
- Ley 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales.
- Ley 26.743 de Identidad de género.
- Ley 26.892 para la Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas. Entre otros aspectos, plantea que los conflictos expresados en las redes sociales competen a la escuela.
- Ley 26.904 que modifica el Código Penal. Incorporación de la figura del ciberhostigamiento o grooming.

4) DIAGNÓSTICO INICIAL Y ANTECEDENTE DE EXPERIENCIAS

En el contexto de acreditación de la carrera de Licenciatura en Psicología, la Facultad en su conjunto se encuentra en un proceso de potenciación de las Prácticas Profesionales Supervisadas. Proceso que recae especialmente en las Cátedras de los últimos años. En el Ciclo Superior de la Carrera cada Cátedra explicita en el programa de la asignatura, las modalidades, dispositivos, estrategias, criterios de supervisión y acreditación, entre otros aspectos, para el desarrollo de estas prácticas.

Para tal fin se han realizado nuevos acuerdos de la Facultad con distintas instituciones para la realización de las PPS. Se destaca el convenio entre la Universidad Nacional de La Plata y el Ministerio de Justicia y Seguridad de la Provincia de Buenos Aires, llevado a cabo el 21 de marzo de 2012. El acuerdo prevé la realización de PPS de los estudiantes de la Cátedra de Psicología Forense en unidades penitenciarias de la región. Se garantiza así un acuerdo de colaboración entre instituciones, sumando al acuerdo la realización, por parte de la Facultad, de actividades docentes, de investigación y extensión en las distintas unidades del Servicio Penitenciario y con el Patronato de Liberados. Se promueve además el trabajo de estudiantes avanzados con el personal profesional (abogados, psicólogos y trabajadores sociales) de la Comisaría de la Mujer.

En los últimos 10 años, la Cátedra de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Psicología, donde ejerzo la docencia, recibe año tras año una creciente cantidad de estudiantes que se inscriben para cursar la carrera de Profesorado en Psicología con el propósito de insertarse como psicólogos en el ámbito educativo provincial. En este ámbito, como se ha planteado, los psicólogos con título docente pueden titularizar en el cargo de Orientador Escolar para integrar los Equipos de Orientación Escolar. Este recorrido de formación, primero la Licenciatura y luego el Profesorado, no se realiza por una simple búsqueda de titulación, sino que los estudiantes demandan también saberes profesionales sobre el psicólogo que se inserta en el ámbito educativo.

En el marco de la Licenciatura existen valiosos aportes de materias como Psicología Educacional, Psicología Preventiva y Orientación Vocacional, las cuales proporcionan Prácticas Profesionales Supervisadas en instituciones educativas de la DGCyE. A continuación se mencionarán las propuestas de prácticas realizadas por estas asignaturas del Ciclo Superior, incluyéndolos como antecedentes de experiencias formativas en el campo de educativo.

Por último, se hará especial referencia al lugar de la Extensión Universitaria como uno de los pilares fundamentales junto a la Docencia y a la Investigación en la formación profesional.

A) Cátedra Orientación Vocacional. Su propuesta de PPS en instituciones educativas

La cátedra contempla los siguientes espacios de formación:

1. Las clases de Integración Teórico-Práctico y de preparación de las PPS
2. Las PPS propiamente dichas
3. Los encuentros de supervisión y síntesis de PPS. El Informe final.

En las clases de la cursada de Orientación Vocacional se recuperan los “saberes previos de los alumnos de 6° año y se integran los contenidos teóricos que desarrollan los profesores Titular y Adjunto, así como el desarrollo de competencias para la realización de la Práctica Profesional Supervisada” (Programa de la asignatura Orientación Vocacional, p. 16).

El espacio privilegiado para la preparación de las PPS propiamente dichas es el de trabajos prácticos, a cargo de los docentes auxiliares, en donde se desarrolla un trabajo intersubjetivo de reflexión y acción a través de la metodología de taller (con presentación de casos, exposiciones dialogadas, trabajos en grupos reducidos). Se propone vivenciar esta metodología, y la construcción de equipos de trabajo, para su posterior implementación en las instituciones educativas.

Respecto a las Prácticas Profesionales Supervisadas propiamente dichas o prácticas in situ cabe señalar que, debido a aspectos operativos (cantidad de lugares necesarios para realizar las PPS) así también como a consideraciones teóricas y concepciones de trabajo, la Cátedra establece la conformación Equipos de Trabajo conformada por 3 integrantes como mínimo y 5 como máximo. La Cátedra recibe a 350 estudiantes por año de promedio y son alrededor de 20 las instituciones que articulan con esta propuesta. La misma impacta en 1400 alumnos de escuelas secundarias, denominadas de alta vulnerabilidad psicosocial. La coordinación está a cargo de la Jefatura de Trabajos Prácticos y la supervisión la llevan a cabo los auxiliares docentes de la Cátedra. Se dispone de encuentros

de supervisión y síntesis que “constituyen otra instancia de aprendizaje y enriquecen la experiencia compartida de los grupos de alumnos que forman los equipos de prácticas, a través de un intercambio de los mismos con el docente de la comisión que supervisa el proceso de trabajo. En horarios que los grupos acuerdan con el respectivo docente, cuentan con un espacio-tiempo para plantear dudas, interrogantes y preguntas que se van formulando en el proceso de construcción y ejecución de las PPS” (Programa de la asignatura Orientación Vocacional, p. 17).

B) Cátedra Psicología Preventiva. Aportes vinculados al campo educativo

Esta asignatura, ubicada en el área social y en la subárea metodológica, corresponde al 5to.año del Plan de Estudio de la Licenciatura, está destinada al campo de aplicación de la Psicología Preventiva, comprende la “concepción sobre salud, enfermedad, sus condicionantes sociales e históricos, los modelos y niveles de prevención, la atención sobre las nuevas problemáticas psicosociales desde la salud comunitaria y la psicología comunitaria y el rol del psicólogo en instituciones y comunidad”. (Programa de la Cátedra Psicología Preventiva, 2013, p.4).

Incluye, por consiguiente, el trabajo del psicólogo en las escuelas. En este sentido, a partir de 2013, los alumnos que así lo deseen y que muestren interés por la investigación pueden incluirse en el programa de investigación denominado “Abandono Universitario, Estrategias de Inclusión”, que esta Cátedra lleva adelante junto a la Cátedra Orientación Vocacional (proyecto acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP). Asimismo, los estudiantes

interesados pueden participar del Proyecto de Extensión “Orientación: el desafío de una propuesta”, que se desarrolla, como ya se ha mencionado, en escuelas de enseñanza media denominadas de alta vulnerabilidad psicosocial (Programa de la Cátedra Psicología Preventiva 2013, p.5).

C) Las PPS en la Cátedra Psicología Educacional

En Psicología Educacional los estudiantes realizan un trabajo de campo, llevan a cabo observaciones institucionales y entrevistas a directivos, a miembros de los EOE y a psicólogos que se desempeñan como Orientadores Educativos, entre otros agentes educativos.

Se promueve el conocimiento de problemáticas actuales en el ámbito de la educación, los contextos en los que surgen, las metodologías de abordaje utilizadas por los principales actores educativos intervinientes, entre otros propósitos formativos.

Todos los estudiantes que cursan la asignatura Psicología Educacional, para aprobar las PPS, deben realizar un trabajo de campo en una Institución educativa, para ello se realiza una distribución en núcleos problemáticos, asignando un núcleo por comisión. Los núcleos son:

- Fracaso Escolar y Educación Básica
- Adolescencia y Escuela Media
- Atención a la Diversidad y Educación Especial

La propuesta de esta Cátedra prevé, a su vez, estrategias de intercambio de experiencias entre las comisiones para garantizar el abordaje de algunas de las

problemáticas psicoeducativas de los diversos contextos institucionales (Educación Primaria, Secundaria y Especial), apelando a la constitución de una “comunidad de aprendizaje”.

“El equipo docente de la Cátedra de Psicología Educacional considera a esta Práctica Profesional Supervisada *un primer tiempo* de exploración y diagnóstico de los problemas y prácticas de intervención en los escenarios educativos” (Programa 2014, Cátedra de Psicología Educacional, p. 34). Para ello disponen de Tutores Académicos, quienes preparan, guían, monitorean y supervisan la actividad y el material producido por los alumnos que consta de un informe final que deberán realizar cada uno de los grupos.

En el segundo cuatrimestre dicha Cátedra ofrece a los estudiantes que se hayan destacado académicamente la oportunidad de participar en Proyectos de Extensión Universitaria en Escuelas Primarias y Secundarias de la región y en los encuentros para las devoluciones de los Trabajos de Campo, más precisamente, en las “Jornadas de Intercambio de Experiencias entre la Universidad y las Escuelas”.

Algunos objetivos de la propuesta de PPS de Psicología de la Educación son:

- Analizar y definir problemáticas del campo de la Psicología Educacional y del ejercicio profesional del psicólogo educativo.
- Conocer, observar, registrar y analizar situaciones que permitan delimitar problemas propios de contextos educativos.

- Problematizar aspectos y situaciones “naturalizadas” del contexto educativo y escolar a fin de reconocer condiciones y determinantes que producen problemas de análisis e intervención para el psicólogo educacional.
- Reflexionar acerca de los diferentes modelos de intervención de los psicólogos escolares, de los docentes y de los directivos escolares (Programa 2014, Cátedra de Psicología Educacional, p. 34-35).

Es importante señalar que las PPS de esta asignatura son realizadas por todos los alumnos de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología y se centran, fundamentalmente, en el análisis de situaciones problemáticas en contexto educativo y en los discursos naturalizados que reproducen algunos agentes institucionales. Propone una articulación entre los marcos teóricos abordados en la cursada, y los discursos y prácticas de los psicólogos que trabajan en las instituciones. Constituye, en definitiva, un importante trabajo de campo, en el que se conjuga el registro, el análisis de observaciones, entrevistas y reflexiones, en un marco de supervisión y de colaboración. Como se ha señalado, la Cátedra ofrece profundizar las PPS, en articulación con actividades de Extensión Universitaria, a aquellos estudiantes que estén habilitados por su buen desempeño en las tareas de campo. Esta profundización implica *intervenciones profesionales propiamente dichas*.

Las PPS que propone esta Tesis, si bien recupera la experiencia y formación de los estudiantes en contexto educativo a través de la observación, análisis de los discursos e intervenciones psicoeducativas, introduce la *construcción de un espacio de intervención* en la institución bajo la supervisión de los docentes a

cargo tomando como núcleo problemático “Adolescencia y Escuela media”, desarrollando las PPS en el marco de un Departamento de Orientación Educativa de Pregrado perteneciente a la Universidad Nacional de La Plata.

D La Extensión como espacio de formación profesional y desarrollo de investigación en la Carrera de Psicología

En los últimos años, la UNLP ha intensificado las políticas educativas en torno a la Extensión articulándolas con las actividades de Investigación, Docencia y formación profesional. Una de las funciones primordiales de la Extensión Universitaria es la de contribuir a la solución de las problemáticas sociales generando conocimientos que integren a la Universidad con el medio en función del desarrollo social. Es así como en el Estatuto Universitario se promueve la participación no solo de personal docente, no docente y graduados, sino también de los estudiantes mismos (Estatuto Universitario 2008, art. 17, p. 3).

El Plan Estratégico de la UNLP 2010-2014 dimensiona el lugar de la Extensión, promoviendo su realización en la formación de grado. En este documento se afirma que

“buena parte de los estudiantes de las Universidades Argentinas transitan sus estudios universitarios sin conocer las actividades de extensión, privándose de esta manera del acercamiento que debe brindarle la Universidad para con la sociedad. Del mismo modo quedan relegadas las oportunidades de realizar prácticas profesionales durante el transcurso de su carrera y volcar el riquísimo trabajo de campo a la cursada de las

materias que brinda la Extensión.” (Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata. Gestión junio 2010 – mayo 2014, p. 16).

El Centro de Orientación Vocacional Ocupacional y la Cátedra de Orientación Vocacional:

El Centro de Orientación Vocacional Ocupacional (COVO) fue creado en 1993, dependiendo en ese entonces de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, y actualmente, de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología. Constituye desde sus inicios un espacio de desarrollo profesional en que se articulan producciones de las áreas de Extensión (servicios a la comunidad), Docencia (Cátedras de Orientación Vocacional y Psicología Preventiva) e Investigación (Secretaría de Ciencia y Técnica) en la temática de la Orientación y su relación con el mundo de la Educación, el Trabajo, la Salud y las Políticas Sociales.

El Centro de Orientación Vocacional Ocupacional asiste con diferentes programas permanentes a quienes necesiten elaborar proyectos educativos, laborales, personales o sociales en los diferentes momentos de la vida:

- [“Orientación Vocacional Ocupacional” para alumnos que se encuentran cursando el último año de la escuela secundaria.](#)
- [“Reorientación Vocacional Ocupacional” para jóvenes que hayan iniciado estudios superiores y necesiten revisar la elección realizada.](#)
- [“Introducción a la problemática de la elección” para alumnos que terminan la Educación Secundaria Básica.](#)

-“Orientación de la Carrera” para alumnos egresados de estudios universitarios y/o superiores.

-“Orientación Vocacional Ocupacional para Adultos”.

-“La Mujer de Hoy: en busca de nuevos proyectos” dirigido a mujeres de entre 45 y 60 años de edad.

-“Supervisión de Orientadores”.

También cuenta con distintos programas especiales:

-“Orientación Vocacional Ocupacional” para Municipios de la Provincia de Buenos Aires.

-Convenios con asociaciones profesionales, sindicatos, instituciones educativas, fundaciones y empresas.

-Preparación para el retiro.

-Evaluación de Programas de Orientación Vocacional en Instituciones Educativas.

-Proyecto Equidad y Orientación: el desafío de una propuesta (acreditado y subvencionado mediante convenio con la Fundación Florencio Pérez de la Ciudad de La Plata.

El Centro de Orientación Vocacional Ocupacional cuenta con un [“Servicio de Información Orientada”](#) a cargo de profesionales psicólogos que atienden en forma personalizada la búsqueda de información sobre carreras y cursos.

A lo largo de los años, el COVO se ha constituido como un espacio de formación profesional, recibiendo a estudiantes avanzados de la Licenciatura, interesados en esta área de aplicación de la Psicología.

A su vez todos los estudiantes que cursan la materia Orientación Vocacional realizan desde el año 2003 prácticas sistemáticas en 17 escuelas públicas en el

marco del proyecto “Abriendo caminos para la elaboración de proyectos educativos, personales, laborales” en poblaciones denominadas vulnerables.

Estas PPS son destacas por los distintos actores involucrados:

“Estas Prácticas Profesionales Supervisadas, constituyen un valioso aporte al proyecto institucional de las escuelas participantes, una proyección de la Universidad en la comunidad y una instancia de aprendizaje sumamente valorada por los alumnos. En todos los proyectos mencionados se desempeñan profesionales y docentes pertenecientes a la Cátedra de Orientación Vocacional y al Centro de Orientación Vocacional de la facultad de Psicología”. (Programa de la asignatura Orientación Vocacional, p. 30)

El Centro de Atención a la Comunidad

En los últimos años, se observa un incremento de Proyectos de Extensión en nuestra Facultad, aportando progresivamente al proceso de formalización e incremento de ofertas institucionales de las PPS. En este marco, se crea en el año 2011 el Centro de Atención a la Comunidad.

Cabe destacar que al declararse de interés público a las carreras de Psicología, incorporándolas al régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior, se posibilitó que en el año 2011 la Facultad participe en la asignación presupuestaria procedente del Ministerio de Salud, partida tradicionalmente destinada a las Facultades de Ciencias Médicas y Odontología. Estos recursos contribuyeron con la implementación del conjunto de actividades de Extensión con las que inicia el funcionamiento de este Centro, posibilitando la articulación entre las demandas

de la comunidad y el incremento de prácticas profesionales de alumnos y graduados en los distintos ámbitos de aplicación de la Psicología (Informe de autoevaluación, 2012, p. 37).

Uno de sus principales objetivos es generar un espacio centralizado de servicios psicológicos de atención a la comunidad de La Plata y Gran La Plata, contemplando diferentes áreas de aplicación de la disciplina (Clínica, Organizacional-Laboral, Educacional, Jurídico-Forense, Social-comunitaria, Evaluación y Diagnóstico). Se propone favorecer la formación pre-profesional de estudiantes avanzados de la carrera, dar respuesta a demandas sociales aportando a mejorar la calidad de vida de los pobladores de la zona, además de fortalecer los vínculos entre instituciones y de promover la investigación a partir de la Extensión (Zabaleta, Verónica; Vidal, Iara; De Casas, Claudia y Delucca, Norma; 2013).

5) FINALIDADES / OBJETIVOS DEL PROYECTO

Objetivos generales:

- Construir un espacio de Prácticas Profesionales Supervisadas correspondientes al campo de la “Psicología Educacional”, que contemple la participación de docentes de asignaturas afines.

- Optimizar los recursos humanos con lo que cuenta la Facultad, incluyendo la valorización de los desempeños laborales de sus integrantes.
- Fomentar la colaboración entre instituciones afines desarrollando acciones de mutuo beneficio.

Objetivos específicos:

- Ofrecer a los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNLP un espacio de formación que promuevan la construcción de conocimientos profesionales vinculado con el abordaje de problemáticas adolescentes en el ámbito educativo.
- Contribuir a la formación de los estudiantes que ejercerán su profesión en ámbitos educativos, desde una perspectiva político-educativa que contemple los desafíos del escenario actual.
- Promover la construcción de conocimiento profesional desde una perspectiva teórica amplia, considerando la pluricausalidad que condicionan las problemáticas de los sujetos en el ámbito educativo.
- Desarrollar un espacio de supervisión y de producción de conocimiento profesional en contexto, a través de la identificación y el análisis de

problemáticas escolares, y de la construcción de intervenciones psicoeducativas.

6) CAMPOS DE CONOCIMIENTOS O EXPERIENCIAS

a. El psicólogo y el ámbito educativo. Historia de su inserción en el campo educativo en general, y en el contexto argentino, en particular.

b. El psicólogo y el contexto institucional. El análisis institucional y el dispositivo de observación. Las culturas institucionales. El psicólogo en distintas jurisdicciones: inscripciones, reconocimiento o silenciamiento del título, leyes que regulan la profesión, incumbencias. El organigrama de los colegios de pre grado de la UNLP; el sistema jurisdiccional provincial, la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, la inserción del psicólogo en el cargo de Orientador Escolar; modalidades de funcionamiento de las gestiones, los proyectos pedagógicos y de gestión; expectativas de la función del psicólogo por parte de los distintos actores institucionales.

c. Revisión crítica de las teorías del aprendizaje en el marco de las subjetividades contemporáneas. Los aportes de Freud, Piaget, Vigotsky, Bruner y Gardner. Las nuevas configuraciones familiares. La declinación de la ley, los imaginarios y la sociedad de consumo: impactos en la constitución de la subjetividad. La violencia de género en los jóvenes. Los sujetos y los consumos problemáticos de

sustancias. Los adolescentes, los lazos y el cuerpo, la liquidez de la contemporaneidad.

d. Análisis del Proyecto de Gestión del Departamento de Orientación Educativa del Colegio Nacional “Rafael Hernández” (UNLP).

e. Delimitación de problemáticas actuales en el marco de una educación democrática e inclusiva. El psicólogo en escuelas con población de contextos desfavorecidos: educación, salud mental y vulnerabilidad social. Violencia social-violencia escolar.

f. Dispositivos de intervención, individuales y grupales. El trabajo cooperativo, la supervisión y el trabajo interdisciplinario. La investigación en acción. La evaluación como posibilidad del desarrollo de propuestas de intervención en perspectiva y en contexto.

7) RESOLUCIÓN METODOLÓGICA

Esta propuesta pedagógica de Prácticas Profesionales Supervisadas para estudiantes avanzados de la carrera de Psicología se concibe desde el marco del concepto de *complejidad y pensamiento complejo* de Edgar Morin. La estructura organizativa, las secuencias de contenidos, el cronograma, las actividades y evaluaciones, constituirán, en su conjunto, estrategias de acción, y por lo tanto, un

conjunto de elecciones: una apuesta. Se aleja de la concepción como programa predeterminado, invariante a través del tiempo. Por el contrario, “la estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción” (Morin, E. 1987, p. 4-8).

La reflexión sobre la acción y los ajustes de la propuesta tendrán sustrato desde el pensamiento colaborativo, en donde todos los integrantes (docentes, estudiantes, profesionales de Departamento de Orientación Educativa) tendrán voz durante el desarrollo de las prácticas, y al finalizar los encuentros. La participación de los profesionales del Colegio es relevante debido a que la complejidad de las prácticas profesionales en el campo educativo despliega su dinámica en la complejidad de las instituciones escolares.

Como toda práctica social, dichos espacios se encuentran atravesados por una multiplicidad de variables, productora de sujetos en contextos históricos y culturales específicos.

La propuesta metodológica se estructurará a través de una posición interrogativa sobre el conocimiento, buscando superar una perspectiva instrumentalista, prediseñada. La metodología será concebida como una construcción (Edelstein, 2006) en la que se contemplará la interrelación entre contenidos, características de los cursantes y posición docente, es decir, contextualizando la tríada didáctica. Por consiguiente, su metodología buscará alejarse de las concepciones propias de la sumatoria de procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en

cualquier situación o contexto, propias de la Tecnología Educativa (Edelstein, G. 2006, p. 78-79).

Habiendo realizado estas aclaraciones es conveniente destacar que las *estrategias*, como cursos de acción que permiten desplegar y construir el método, implican una secuencia específica y fundamentada. La presentación de casos contextualizados tendrán la intencionalidad de fomentar la problematización que plantean, según Edith Litwin, “los buenos casos”, es decir, aquellos que “encierran dilemas, situaciones problemáticas de difícil o compleja resolución” (Litwin, E. 2008, p. 95). Existen dos modalidades en relación a dicha estrategia, el abordaje de cosas reales y el trabajo con casos inventados. Esta propuesta se inclina por los casos reales, considerando que enriquecen el análisis profesional en contexto. Los casos constituyen una invitación para pensar y poner en juego la tramada de saberes que constituyen el conocimiento profesional. El conocimiento propio de las prácticas profesionales está compuesto por dimensiones del conocimiento cotidiano y del científico. La comparación del conocimiento científico con el cotidiano requiere atender “[...] las peculiaridades epistemológicas de las ciencias sociales, de los conocimientos técnicos y de los saberes profesionales, en los que podemos encontrar tanto un saber más académico y disciplinar como un saber-hacer tácito” (García, 1997, p. 65). De la Fuente Arias (2003) señala que, ante un problema dado, el profesional pone en juego una habilidad de importancia en su actividad: el conocimiento del proceso de toma de decisiones y regulación del mismo. Dicho conocimiento se construiría progresiva y personalmente al ponerse en práctica significativa y funcionalmente ante los problemas reales. El mismo tendría un componente experiencial estratégico y requeriría de la aplicación de

muchas fuentes de información simultánea que permiten identificar, evaluar e intervenir adecuadamente en un problema (Compagnucci, E., Cardós, P., Scharagrodsky, C., Denegri, A., Iglesias, I., Szychowski, A., Fabbi, M., Lescano, M. y Palacios, A., 2011, p. 147).

Además del trabajo con casos propios de los contextos educativos se implementarán actividades basadas en *problemas*. Estrategia que demanda un protagonismo destacado de los estudiantes para plantear sus alcances y los pasos necesarios para su solución (Litwin, E. 2008, p. 99).

La complejidad propia de la construcción del pensamiento profesional constituye un argumento importante para pensar aspectos esenciales del diseño de la propuesta. Me refiero específicamente a la necesidad de que sean espacio de formación reducidos (para garantizar la participación de todos los estudiantes en el abordaje de casos y en la resolución de problemas de manera orientada), y en los que participen docentes de distintas Cátedras, afines al campo, en contacto permanente con los profesionales de las instituciones escolares.

Los ***destinatarios*** son estudiantes que se encuentren cursando el último año de la carrera de Licenciatura en Psicología. Por la masividad de nuestra Facultad y por el compromiso que entrañan las Prácticas Profesionales Supervisadas, la realización de este trayecto formativo, al menos en una primera etapa, será ***opcional***.

Asimismo, se promoverá en cada encuentro entre docente y estudiantes, espacios en que se destaque la *estrategia de integración*, entendida como “explicaciones de los docentes o propuestas de actividades dirigidas a la

conformación de un todo o una estructura y a la relación de sentido entre temas, conceptos o campos” (Litwin, E. p. 70) .

El número de estudiantes dependerá de la demanda, pero sería preferible que se constituyan grupos de no más de 10 estudiantes por cada 2 supervisores con el fin de garantizar un acompañamiento personalizado en el que se puedan desplegar las estrategias vinculadas al abordaje de casos reales, las actividades con situaciones problemáticas y las estrategias de integración.

Si consideramos que los estudiantes que están cursando sexto año ya han aprobado materias como Psicología Educacional, Psicología Preventiva y Psicología Institucional, entre otras, acreditarían unas 40 horas de prácticas en áreas afines a la Psicología Educacional o directamente asociadas a ella. De este modo, ya contarían con un caudal de conocimientos y experiencias necesarios para transitar esta propuesta.

Además de los encuentros semanales, se instrumentará un acompañamiento a través de *recursos on line*: grupos de correos electrónicos, aulas virtuales y video conferencias.

8) RECURSOS

Dentro de la metodología de trabajo se destaca los *criterios de conformación de los equipos* que estarán al frente de la coordinación de las actividades y de la supervisión de los estudiantes. En este sentido, las autoridades deberán promover

la participación de profesionales con experiencia en el ejercicio profesional en el ámbito educativo y que se desempeñen en asignaturas afines al área, a saber: Psicología Educativa, Psicología Preventiva, Psicología Institucional, Psicopatología II, Seminario "Aprendizajes escolares y rol profesional", Orientación Vocacional.

Dado que uno de los ejes transversales del proyecto es la diversidad teórica en la formación de profesionales, se sugiere que cada grupo de diez estudiantes disponga de dos supervisores provenientes de diferentes asignaturas. Esto garantizaría la complementariedad de visiones en torno a la formación y promovería el trabajo colaborativo, indispensable para sostener un proceso de formación complejo.

Además es necesario que se realicen las autorizaciones pertinentes para que los estudiantes puedan insertarse en la institución educativa mencionada.

En el ámbito de la Facultad, se precisa contar con un aula que cuente con PC, cañón y conexión a Internet.

Por otra parte la institución deberá contar con el espacio adecuado para recibir a los estudiantes y a los docentes intervinientes a fin de realizar las reuniones de seguimiento y supervisión de las actividades.

9) CRONOGRAMA

Luego de cuatro encuentros de cuatro horas con los grupos de supervisión en la Facultad (en los que se abordarán casos reales y situaciones problemáticas

seleccionados por los docentes supervisores), los estudiantes ingresarán a las instituciones educativas (trabajo de campo), y dicha inserción contará con dos momentos, previo a la entrega del Informe Final de Integración:

Primer momento en la institución : *Trabajo de investigación acción*, en donde los estudiantes realizarán entrevistas a miembros del Departamento de Orientación Educativa del Colegio Nacional, autoridades escolares y docentes de la institución con el propósito de realizar un *análisis situacional* de la escuela. Se indagará sobre el Proyecto Institucional, las normativas reguladoras del equipo de orientación, las representaciones que tienen los distintos actores institucionales, especialmente en relación al campo de acción del equipo de orientación, y las contradicciones propias de toda institución educativa.

A partir de este análisis y de los acuerdos con los supervisores y con los profesionales de la institución, los estudiantes estarán en condiciones de identificar una problemática y realizar un plan de intervención.

A partir de esta instancia comienza el segundo momento de las prácticas en la institución, situadas en el tercer mes de la propuesta.

Segundo momento en la institución: *Estrategia de intervención*: Previo a las acciones y decisiones de los estudiantes en el marco de las prácticas supervisadas, deberán identificar la problemática a ser abordada, el marco teórico que guiará las acciones, los propósitos, la metodología de intervención y los criterios de evaluación. Posteriormente desarrollarán la intervención con la supervisión de los docentes responsables de la propuesta.

A continuación, se presenta los tiempos estimados para cada instancia a través del cuadro correspondiente:

| | Primer mes abril | Segundo mes Mayo | Tercer mes Junio | HORAS TOTALES |
|--|--|---|---|------------------------|
| Número de encuentros con docentes supervisores en la Facultad de Psicología | 4 encuentros de 4 (cuatro) horas cada uno. | 4 encuentros de 2 (dos) horas cada uno. | 4 encuentros de 2 (dos) horas cada uno | 32 horas* |
| Horas de PPS en el Colegio Nacional de la UNLP | | 4 horas semanales (Total de horas en el mes: 16hs.) | 4 horas en la primera semana del mes (Total de horas en el mes: 4 hs.) | 20 horas de PPS |
| Resolución metodológica | A) Análisis de casos (fuentes reales) B) Resolución de situaciones problemáticas. C) Encuentros con profesionales invitados. Espacios de intercambio, discusión y producción con psicólogos que cuenten con experiencia laboral en el ámbito educativo | A) <i>Trabajo de investigación- acción</i> 1) Supervisión de las entrevistas a miembros de los Equipos de Orientación. 2) Supervisión de la construcción del <i>análisis situacional</i> de las instituciones elaborados por los estudiantes. | A) <i>Estrategias de intervención</i> B) <i>Informe final de integración</i> ante los docentes supervisores y sus compañeros en el que se contemple la integración entre la investigación acción, la definición del problema y las acciones de | |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | B) <i>Estrategias de intervención</i> 3) Planificación de intervenciones considerando las experiencias de los estudiantes en instituciones educativas de pregrado. | intervención realizadas. La presentación podrá realizarse a través de algún soporte informático que ilustre y sistematice el trabajo realizado (por ejemplo, Power point) | |
|--|--|---|---|--|

* Las 32 horas que conforman los encuentros en la Facultad y las 20 horas de PPS propiamente dichas deben articularse con las cargas horarias de las asignaturas que intervengan en la propuesta.

10) ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN:

La literatura pedagógica tradicional, aunque mucha de la reciente también, establece la identificación entre evaluación del estudiante, y evaluación y mejora de la enseñanza. Por el contrario, la evaluación posibilita orientar, tanto a docentes como a estudiantes, sobre aspectos del proceso educativo tan amplios como la metodología, los recursos, las adaptaciones curriculares, la optatividad, la diversificación (Salinas, D., 1994).

Por consiguiente, y siguiendo la distinción que plantean Ardoino J. y Berger, G. (1989) en lo que respecta a las intenciones de la evaluación, en donde se establece una diferencia entre la evaluación estimativa, que prioriza lo cuantitativo,

y la evaluación apreciativa, que privilegia lo cualitativo; la propuesta se sustenta en esta última concepción, más específicamente, en una evaluación “apreciativa sin modelo determinado”, fundamentada en la singularidad de la experiencia y en la interpretación de los sentidos de las prácticas sociales.

La evaluación de la propuesta hace hincapié en la selección de casos, la actualización de las situaciones problemáticas, la adecuación de los tiempos estipulados para el desarrollo de las distintas etapas del proceso, lo cual será responsabilidad de los docentes supervisores de las prácticas. Para cumplir con esta tarea, es menester que los docentes cuenten, a su vez, durante el desarrollo de la propuesta -y ante los imprevistos y complejidades propias de su implementación- con un espacio de consulta con docentes referentes (Jefes de trabajos prácticos, Profesores Adjuntos o Titulares) de las Cátedras a la que pertenecen. Además de conformar un espacio de consulta, esta instancia fomentará, asimismo, la inscripción y significación de estas PPS dentro de la dinámica curricular y de la comunidad académica de la Facultad.

El rol de los estudiantes en la evaluación de sus prácticas también constituye una instancia relevante para ajustar y mejorar la propuesta, siguiendo una lógica de evaluación formativa. En este sentido, los docentes supervisores convocarán a que los estudiantes participen progresivamente en la evaluación, tanto de la propuesta como de sus propias prácticas. La evaluación de proceso permitirá, a su vez, realizar los ajustes didácticos necesarios considerando la complejidad de los contextos de inserción (Bertoni, A. Poggi, M. Teobaldo, M., 1996).

Durante los encuentros semanales de supervisión se indagará, en conjunto (supervisores y grupos de estudiantes avanzados de la carrera de Psicología),

sobre los conocimientos profesionales del psicólogo que se inserta en el ámbito educativo a través de los casos reales y las situaciones problemáticas, potenciando la experiencia profesional de los supervisores y la investigación acción de los propios estudiantes que se insertan en las instituciones. Se demandará que los estudiantes se involucren con la relevancia de las temáticas abordadas a través de un análisis reflexivo y fundamentado, valorizando sus trayectos formativos, cimentados por el paso en las distintas asignaturas de la carrera, afines al campo de la Psicología Educacional.

En lo que respecta a la evaluación sumativa, una vez finalizadas las dos instancias de prácticas en las instituciones (Trabajo de investigación acción, con su correspondiente evaluación diagnóstica, y Estrategias de intervención), los estudiantes deberán presentar un *Informe Final de Integración* ante los supervisores y sus compañeros en donde se visualice la integración entre evaluación diagnóstica, definición del problema y acciones de intervención realizadas. La presentación podrá llevarse a cabo a través de un soporte informático que ilustre y sistematice el trabajo realizado (por ejemplo, Power Point).

El siguiente gráfico expone los criterios evaluativos para la calificación final del Informe Final de Integración:

| Criterio de evaluación | Calificación |
|--|---------------------|
| Consideración de las normas formales para la presentación del | |

| | |
|--|--|
| informe sobre el trabajo de campo desarrollado en la institución educativa. | |
| Citado de la bibliografía (respetar las normas de estilo APA). | |
| Entrevistas y observación en institución educativa. Estructura de la preguntas, dimensiones observadas sobre la institución y sobre el trabajo de los psicólogos en el Colegio. | |
| Pertinencia de las categorías teóricas seleccionadas para el análisis. | |
| Análisis propiamente dicho, comprensión de los contextos, articulación entre acción y marcos teóricos. | |
| Construcción de la estrategia de intervención. | |
| Trabajo interdisciplinario y colaborativo. | |
| Autoevaluación, impacto de las prácticas, a nivel formativo e institucional. Reflexiones sobre las Prácticas Profesionales Supervisadas | |
| Originalidad del trabajo | |
| Nota final del trabajo de campo | |

11) REFLEXIONES FINALES

Esta propuesta destinada a las Prácticas Profesionales Supervisadas, en tanto proyecto educativo universitario, implica un posicionamiento sobre el perfil profesional de los psicólogos para los próximos años.

Para cumplir con las horas de prácticas que el documento de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología ha establecido, y para que el área de aplicación Psicología Educacional sea representado con un caudal de horas de Prácticas Profesionales Supervisadas acordes a las demandas sociales contemporáneas, se necesita voluntad política para realizar acuerdos con otras jurisdicciones, además de los Colegios Secundarios de la UNLP, y visión estratégica para aprovechar los cuantiosos recursos humanos con los que cuenta la Facultad, promoviendo el trabajo articulado de aquellas asignaturas que aportan con mayor incumbencia a la construcción de los saberes académicos-profesionales que se requieren para el desempeño laboral en el campo educativo. Como toda intervención educativa, será necesario lograr los acuerdos y consensos pertinentes, y superar las resistencias al cambio. En palabras de Eduardo Remedí, una intervención educativa “es trabajar sobre un doble movimiento, es comprender que estamos trabajando sobre situaciones instituidas y situaciones instituyentes” (Remedí, E., 2004, p. 2).

12) REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo Rasco, J., Barquín Ruíz, J., y Pérez Gómez, A. I. (eds.) (1999).

Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.

Madrid: Akal.

Ardoino, J. y Berguer, G. (1989). *D'une évaluation en miettes á une évaluation*

en actes. Paris: ANDSHA-Matrice.

AUAPSI (2007). Asociación de Unidades Académicas de Psicología. TÍTULO

DE LICENCIADO EN PSICOLOGÍA O PSICÓLOGO. Resolución N° 136/04

del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos

Aires.

Baquero, R. (2001) "La educabilidad bajo sospecha", en *Cuadernos de*

Pedagogía. Rosario Año IV n 971-852001 Centro de Estudios de Pedagogía

Crítica ISBN: 987-1081-37-5

Bertoni, A. Poggi, M., Teobaldo, M. (1996). Los significados de la evaluación

educativa: alternativas teóricas. En *Evaluación. Nuevos significados para*

una práctica compleja. Buenos Aires: Kapelusz.

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social- violencia escolar. De la puesta de límites*

a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Btsh, E; Bur, R; Eurasquin, C y Greco, B. (2000). *Psicólogos en Instituciones educativas: representaciones del Rol y Modalidades de Intervención*. Buenos Aires: VIII Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Coll, C. (1990). Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. II: Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.

Companucci E., Cardós, P. y Scharagrodsky, C. (2005). La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva. Buenos Aires: XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, p. 203.

Compagnucci, E. R., Cardós P. D., Scharagrodsky, P. A., Denegri, A., Iglesias, I., Szychowski, A., Fabbi, M. V., Lezcano, M. y Palacios, A. (2010) El desarrollo profesional del psicólogo en el campo educativo: Formación, contextos y práctica profesional. *Revista de Psicología* (11), 147-166, Recuperado el 3 de marzo de 2014, de

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4843/pr.4843.pdf

Compagnucci, E., Cardós, P., Scharagrodsky, C., Denegri, A., Iglesias, I., Szychowski, A., Fabbi, M., Lescano, M. y Palacios, A. (2011) "El desarrollo profesional del psicólogo en el campo educativo: formación, contextos y práctica profesional". *Revista de Psicología Segunda Época*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. Vol. 11, 2010, p.147.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires: Paidós.

Dagfal, A. (1998). *La creación de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata: el pasaje del campo de la educación al predominio de la clínica. El lugar del Psicoanálisis (1957-1966)*. La Plata: Informe final: beca de iniciación en la investigación científica y tecnológica. Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP.

De la Fuente Arias, J. (2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación. *En Papeles del Psicólogo (86)*.

De Luque, S. (1998). Pierre Bourdieu: las prácticas sociales. En Díaz, E. (comp.) *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: editorial Biblos.

Edelstein, Gloria (2006). *Un capítulo pendiente: el método en el debate*

didáctico contemporáneo. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, p. 78-79.

Erausquin, C., Basualdo, M., González, D., García, C. y Ferreiro, E. (2005).

“Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados, de distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en la formación de psicólogos en el siglo XXI”. Mar del Plata: Segundo Congreso Marplatense de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de

profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol3nº2/contenido-fernandez.html>

García, E. (1997). La naturaleza del conocimiento escolar: ¿Transición de lo

cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo? En M. Rodrigo & J. Arnay (comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, p. 65.

Gavilán, M., Chá, T. y Quiles, C. (2003). *Campo Interdisciplinario y Orientación*.

Investigación en Perfiles en Educación-Trabajo-Salud-Políticas Sociales. Buenos aires: Depto. de Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

Iglesias, I., Scharagrodsky, C. y Szychowski, A. (2011). El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: Debates y perspectivas sobre la formación inicial. La Plata: 3er Congreso Internacional de Investigación. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1437/ev.1437.pdf

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós, p.70-99.

Martí, E., Solé, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II: Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.

Mialaret, G. (2001). *Psicología de la Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Morin, E. (1987). *Introducción al pensamiento complejo*. Edición española a cargo de Marcelo Pakman. La complejidad y la acción. De <La complexité est un noeud gordien>, en *Management France*, febrero-marzo 1987 pp. 4-8.

Pacenza, M. I. (2001). Tipología de la inserción laboral de los psicólogos:

campos, estrategias y prácticas laborales. 5ª Congreso de estudios sobre el trabajo. <http://www.aset.org.ar/congreso/5/aset/PDF>. Pacenza PD.

Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: J. C Sáez editor.

Perrenoud, P (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. In *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM*, Grenoble, IUFM, pp. 25-3.

Piacente, T., Compagnucci, E., Schwartz, L. & Talou, C. (2000). Aportes para un nuevo curriculum en psicología en la Universidad Nacional de La Plata. Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Resolución Ministerial 343/09.

Programa de incentivos (2010-2011). "El psicólogo en el contexto escolar: relaciones entre formación y práctica profesional". Directora: Profesora Elsa Companucci. Universidad Nacional de La Plata.

Remedí, Eduardo. (2004) La intervención educativa. México: Conferencia magistral presentada en el Marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, p. 2.

Rigo, M. A., Díaz Barriga, F. Hernández Rojas, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado en 2 de febrero de 2014 en: <http://redie.uabc.mx/mxvol7no1/contenido-rigo.html>

Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En Angulo, F. y Blanco, N (coord.) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones altibe.

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología (2014). Programa de Orientación Vocacional 2014. Recuperado el 17 de junio de 2014, de <http://www.psico.unlp.edu.ar/category/etiquetasparacatedras/orientacionvocacional>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología (2013). Programa de Psicología Preventiva. Recuperado el 8 de junio de 2014, de http://www.psico.unlp.edu.ar/content/programa_psicolog%C3%ADa_preventiva

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología (2014). Programa de Psicología Educacional. Recuperado el 8 de junio de 2014, de

http://www.psico.unlp.edu.ar/category/etiquetasparacatedras/psicologia_educacional

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología (2014). Programa de Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología. Recuperado el 12 de junio de 2014, de

http://www.psico.unlp.edu.ar/content/progrma_planificaci%C3%B3n_did%C3%A1ctica_y_pr%C3%A1cticas_de_la_ense%C3%B1anza_en_psicolog%C3%ADa

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología de la UNLP (2012) Documentos de Autoevaluación. Recuperado el 15 de junio de 2013, de www.psico.unlp.edu.ar

Universidad Nacional de La Plata. Plan Estratégico de la Universidad Nacional de La Plata. Gestión junio 2010 – mayo 2014, p. 16. Recuperado el 15 de febrero de 2014, de

http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unlp.edu.ar%2Fuploads%2Fdocs%2Festrategia_4_relaciones_institucionales_pe_2010_2014.pdf&ei=DZUPVIntBcflgwS62IHgAw&usq=AFQjCNEp6BOB3bWVhdb11F_zc2YfBb-2g

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología de la UNLP.

Reglamento de Enseñanza y Promoción. Disponible en:
www.psico.edu.unlp.ar.

Universidad Nacional de La Plata. Estatuto Universitario (2008). Recuperado el
10 de febrero de 2014 de:

http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sq=2&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.unlp.edu.ar%2Fuploads%2Fdocs%2Festatuto_2008_final.pdf&ei=HZQPVKvLEYPpggT96YKwDg&u

Vezzetti, H. (1996). Los estudios históricos de la Psicología en la
Argentina. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, Facultad de
Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, 2, 1-2.

Zabaleta, V., Vidal, I., De Casas, C. y Delucca, N. (2013). La extensión en el
campo de la Psicología: su articulación con la formación profesional y la
investigación en el contexto de un Centro de Atención a la Comunidad.
Recuperado el 15 de mayo de 2014, de
http://formularios.extension.edu.uy/ExtensoExpositor2013/archivos/789_res_umen1381.pdf

13) BIBLIOGRAFÍA

Baquero, R. (2012) "Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico" en CARRETERO, Mario y CASTORINA, José (eds) Desarrollo Cognitivo y Educación, Vol 1, Buenos Aires: Paidós

Baquero, R. (2009). "Desarrollo psicológico y escolarización en los Enfoques Socio- Culturales: nuevos sentidos de un viejo problema", en Avances en Psicología Latinoamericana, 27(2), 263-280.

Baquero, R. (2008) "De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas" en BAQUERO, R.; PEREZ, A. Y TOSCANO, A (comps.) Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Rosario: Homo Sapiens.

Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Revista Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones N° 16 NEES/UNCPBA.

Berón, A. (2012). *Lo que el psicoanálisis aporta a las instituciones educativas*. La Plata: Actas de las Jornadas de Enseñanza Inicial, Primaria, y Media Universitaria.

Bleichmar, S. (2004). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía editorial.

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social- violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: siglo XXI.

Bozzolo, R., Bonano, O. y L'Hoste, M. (2008). *El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones*. Buenos Aires: Editorial Biblios.

Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles Profesionales en los diferentes ámbitos laborales. En *Interdisciplinaria*, 21(2), 117-152.

Coll, C. (1990). Psicología y educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación. En A. Marchesi, C. Coll & J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. II: Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.

Compagnucci, E. R., Denegri, A. y Szychowski, A. (2009). El desarrollo profesional del psicólogo en el campo educativo: voces y sentidos de la experiencia. Buenos Aires: Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación, Quinto encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-6750

Corea, C y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Davini, M. C. (2009). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Díaz Barriga, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*. *Perfiles educativos* v.28 n.111, México.

Duschatzky, S. (1993). Las competencias educativas. Un terreno polémico de definición. *Propuesta Educativa* N° 9, Buenos Aires: FLACSO.

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. En *Alternativas. Educación Superior. Antecedentes y propuestas actuales*. Universidad de San Luis.

Edelstein, Gloria (2006). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Elichiry, N. (comp.) (2011), Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización. Buenos Aires: Noveduc.

-Freire, P.(2008) Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Frigerio, G. y Diker, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Iglesias, I., Scharagrodsky, C., Szychowski, A. y Tarodo, P. (2011). La formación del psicólogo: problematización del concepto de competencia. Buenos Aires: II Congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología. XII Jornadas de investigación, Sexto encuentro de investigadores en psicología del Mercosur.

Jara, Holliday, O. (2002). *El desafío político de aprender de nuestras prácticas*. Costa Rica: Centro de Estudios y publicaciones. Alforja.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Martín, Antonio (1992). ¿Conocemos nuestra implicación en el problema? En *Ideas prácticas para innovadores críticos*. Sevilla: Serie Práctica. Díada Editoras.

Mialaret, G. (2001). *Psicología de la Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Morin, E. (1987). *Introducción al pensamiento complejo*. Edición española a cargo de Marcelo Pakman. La complejidad y la acción. De <La complexité est un noeud gordien>, en *Management France*, febrero-marzo 1987 pp. 4-8.

Pérez-Campanero, M. Paz. (1994) *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.

Perrenoud, P (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. In *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM*, Grenoble, IUFM, pp. 25-3. Traductora Gabriela Diker. Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique. Genève.

Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: J. C Sáez editor.

Remedí, Eduardo. (2004) La intervención educativa. México: Conferencia magistral presentada en el Marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Rosbaco, Inés Cristina (2000). El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de los contextos de pobreza urbana. Rosario: Homo Sapiens.

Rother Hornstein, M. C. (2008). Adolescencias: trayectorias turbulentas. Buenos Aires: Paidós.

Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En Angulo, F. y Blanco, N (coord.) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones altibe.

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles: los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: Editorial La Crujía.

Tenti Fanfani, E. (comp.) (2000). *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Valdez, D. (2004). Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: el desafío de la diversidad. En Elichiry N. E. (comp.). *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educativa*. Buenos Aires: Manantial.

Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.