El trabajo interdisciplinario entre psicólogos y profesores: estudio cualitativo sobre los significados de asesores técnicos en educación respecto de su experiencia como equipo de trabajo

The interdisciplinary work between psychologists and teachers: qualitative study of the meaning expressed by technical advisers in education about their experiences as a work team

María Julia Baltar De Andrade[1]
Claudia Carrasco Aguilar[2]
Dennis Jensen Bofill[3]
Cristian Villegas Fernández[4]
Nidia Tapia Rojas[5]

Resumen

A partir de una investigación cualitativa, basada en entrevistas individuales y un grupo focal, se describen los significados respecto de la relación que establecen psicólogos y profesores como asesores de una estrategia de Asistencia Técnica Especializada en Educación. El análisis de contenido realizado concluye que la implementación de equipos de trabajo interdisciplinarios es considerado como una característica distintiva de esta asesoría técnica, la cual reproduce la historia de relaciones de poder entre psicología y educación, considerando propio de la psicología un saber más reflexivo, y propio de la peda-

1 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar, Chile. E-mail: maria.baltar@ucv.cl Autora Responsable.
2 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar, Chile. E-mail:claudia.carrasco.a@mail.pucv.cl
3 Universidad de Valparaíso. Santiago, Chile. E-mail: dennisjensenb@gmail.com
4 Universidad de Valparaíso. Puerto Montt, Chile. E-mail: cristian.villegasf@gmail.com
5 Universidad de Valparaíso, Sede San Felipe. San Felipe, Chile. E-mail: nidiatapia2007@gmail.com

gogía, un saber de tipo práctico. Pese a que esto genera una distancia social entre ambas disciplinas, los equipos declaran avanzar hacia un trabajo de cooperación, en un sentido interdisciplinario.

Palabras clave: relaciones psicología educación, trabajo interdisciplinario, asesoramiento educativo.

Abstract

This qualitative research describes the meanings of the relationship that psychologists and teachers establish as advisers of a technical assistance strategy specialized in education. The methodology included individual interviews and a focus group, and content analysis was performed on the data. It is concluded that the implementation of interdisciplinary work teams is considered as a distinctive characteristic of educational technical advising that reproduces the history of power relations between psychology and education, in which the field of psychology is regarded as a more reflexive knowledge, and pedagogy is seen as a practical one. Even though this generates social distance between both disciplines, work teams declare an advance to more cooperative work forms, in an interdisciplinary way.

Key words: Relations between psychology and education, interdisciplinary work, educational advising.

En la década de los noventa, Chile inicia una reforma educativa, desarrollando programas de innovación y mejoramiento en los establecimientos escolares (Cox, 2003), a través de los Programas de Mejoramiento de la Educación, los que avanzaron en la contratación −por parte de los liceos− de servicios de Asistencia Técnica en Educación (ATE), con la finalidad de que estos pudiesen contribuir en la mejora de los procesos educativos (Bellei, 2010). Posteriormente, anticipándose a la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), en diciembre de 2007, el Ministerio de Educación comienza el proceso de constitución de un registro de estas asistencias técnicas, denominado Registro ATE (Bellei, Osses

& Valenzuela, 2010). Esta es la primera iniciativa para la construcción de estándares de calidad (Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, 2010), bajo el argumento que es necesario evaluar aspectos de las ATE como la calidad profesional del equipo (Bellei, 2010).

Según Fiabane, Yáñez & Campos (2009) la discusión técnica y la posterior instalación de prácticas de mejora, fue significada por varias ATE como una de las principales tensiones en el trabajo con las escuelas, resolviéndolas en parte a través de la consolidación del equipo asesor. En este sentido, De la Fuente, Hernández & Raczynski (2011) analizan la estrategia de asesoramiento del Programa Liceos Prioritarios a nivel nacional, concluyendo que todas las instituciones involucradas consideraron necesario que los asesores fueran profesionales de diferentes disciplinas, enfatizando un trabajo multidisciplinario que contemple fundamentalmente los ámbitos de la Pedagogía y la Psicología. Por su lado, los estándares de calidad del desempeño de las ATE (Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, 2010), aclaran que un programa de asesoramiento debiese definir al equipo que implementará la asesoría, especificando su perfil, conocimientos, experiencia, funciones y dedicación horaria.

Por otra parte, la Asesoría Psicosocial del Equipo Programa Liceo para Todos de la Universidad de Chile (2006) analiza cómo la asesoría en terreno se presenta como una de las estrategias más favorables para la instalación de capacidades en los liceos, ya que permitiría la elaboración de estrategias que consideren en profundidad el contexto.

Es así como se concluye que una ATE exitosa en términos del impacto generado en colegios vulnerables, debiese estar conformada por profesionales de diferentes disciplinas, que desarrollen asesorías contextualizadas a la realidad de cada colegio, a la vez tener claridad de los elementos comunes y diferentes en los perfiles de estos asesores. Es entonces que cabe preguntarse por la conformación de estos equipos de profesionales y por las relaciones disciplinarias que se construyen en su interior, aunque especialmente llama la atención cómo la Psicología se vincula con la Pedagogía como disciplina en el trabajo del asesoramiento educativo; gran parte de los profesionales que trabajan junto a los profesores en el asesoramiento a escuelas son psicólogos (De la Fuente, Hernández & Raczynski, 2011).

En este sentido, la Psicología en su historia profesional ha abordado los procesos de asesoramiento a instituciones y organizaciones tradicionalmente desde la perspectiva del *counseling*, el que para Hemández (1996) se define como una forma de apoyo a los sujetos que dirigen la organización, en la cual un consejero intenta provocar un proceso activo de aprendizaje cognitivo-emocional. Sin embargo, la experiencia profesional de asesoramiento desde la Psicología que se dirige específicamente hacia las instituciones escolares se vincula con un asesoramiento de tipo vocacional, lo que a su vez se enmarcaría dentro del asesoramiento psicológico (Campo, Rodríguez & Trías, 2008). Esta forma de asesoría, releva el papel de los sujetos que han de ser asesorados desde una perspectiva humanista (Rogers, 1961). En este sentido, Bordin (1975, citado en Hemández, 1996) asumiría la asesoría psicológica como un proceso de orientación, cuyo objetivo se relacionaría con el propósito educativo de ayudar a que los individuos desarrollen sus potencialidades.

Es así como la Psicología no posee, en su amplitud, una propuesta propia para el asesoramiento en contextos educativos que le permita, por un lado, diferenciar el proceso de asesoría a estas instituciones respecto de otras instituciones de naturaleza diferente y, por otro, definir el campo específico sobre el cual debe asesorar y así diferenciarse de los servicios que pudiese prestar un profesional de otra disciplina. Frente a esto, es de esperar que los profesionales de la Psicología se apropien de las propuestas que educadores han desarrollado para el asesoramiento a profesores (Imbernon, 2007), y las vinculen con la experiencia disciplinaria propia en lo que puede resultar una mixtura de estrategias que en sí mismas tendrían una lógica inter o multidisciplinar.

A partir de lo anterior, las experiencias de asesoramiento educativo en las que confluyen asesores de la Psicología y la Educación, pueden ofrecer herramientas de análisis que permitan comprender cómo la Psicología va reconstruyendo sus propuestas de acción, por medio de estrategias metodológicas y epistemológicas propias en los procesos de asesoramiento educativo. Es por ello que cabe preguntarse ¿cómo es significada la relación profesional entre asesores educativos en términos del trabajo inter o multidisciplinar, cuando el proceso de asesoramiento es llevado a cabo por equipos asesores de docentes y psicólogos?

El presente artículo, tiene por objetivo analizar los significados de las relaciones profesionales al interior del equipo de una ATE cuyos asesores son profesores y psicólogos, con el fin de determinar si estas relaciones se encuentran establecidas bajo un trabajo inter o multidisciplinar. Para esto, se describen y analizan los valores y supuestos a la base de la relación entre estos profesionales, continuando con una caracterización de las tensiones que se generan en este trabajo. Finalmente, se busca determinar las formas de complementariedad que adquieren en el trabajo de asesoramiento, el encuentro de ambas disciplinas.

Discusión conceptual

Para Bock (2003) la Psicología constituye un área poco desarrollada como profesión, dado que limita con muchas otras áreas a través de fronteras tenues y productoras de conflictos en el mercado de trabajo. En este sentido, la Psicología Educacional intersecta como una suerte de puente entre la Psicología y la Pedagogía, extrayendo de la primera su particular mirada, preocupaciones, métodos y explicaciones. Desde la Pedagogía, recoge su problemática, variables y factores relacionados con su objeto de estudio (Baltar, 2005). En su devenir histórico, la Psicología Educacional ha construido su objeto de estudio como "(…) todos aquellos procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas" (Coll, Marchesi & Palacios, 1990, p. 27). Sin embargo, la relación entre Psicología y Educación necesita ser analizada críticamente, develando el discurso y concepciones construidas a partir de esta relación, ya que ambas han cooperado en el ocultamiento de lo que la educación tiene de proceso social, contribuyendo a lo que Bock (2003) denomina como *complicidad ideológica*. Siguiendo a Carrasco (2010), la Psicología Educacional dominante desarrollaría prácticas de rehabilitación y un buen encauzamiento de los estudiantes que se constituyen como problemas para la escuela.

En contraposición con lo anterior, para Bock (2003) un análisis permanente de la Psicología en su vínculo con la Educación, podría posibilitar que esta llegue a contribuir en que el educador comprenda

tanto la importancia de la planificación de las situaciones educativas, como de enriquecer la enseñanza con contenidos de la realidad próxima de los educandos, ya que todos estos elementos serían condiciones para la construcción de un mundo psicológico saludable, en la medida que posibilitan al estudiante ampliar su comprensión del mundo que lo circunda, potenciando su intervención transformadora sobre la realidad cotidiana.

Para la División 15 de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2005, citado en Juliá, 2006), la Psicología Educacional se preocupa de los procesos de transmisión cultural y de la formación y desarrollo de identidades, así como de los procesos de apropiación de la cultura por parte de individuos y grupos. Sin embargo, la definición de competencias específicas vinculadas con este quehacer se dificulta en cuanto Juliá (2006) señala que es más relevante plantear las competencias del perfil del psicólogo educacional, en término de los valores intrínsecos a la práctica social en el contexto educativo, siendo la "competencia" un concepto enriquecido con la perspectiva de "misiones profesionales", con lo que la autora releva las ocho misiones señaladas en las Normas del Michigan Department of Education, USA. De estas ocho misiones, habría tres relevantes en nuestro contexto nacional, vinculadas con angostar la brecha de rendimiento de niños pertenecientes a grupos vulnerables, asegurar que todos/as los/as niños/as tengan habilidades para acceder a una educación de calidad y movilizar activamente recursos sociales, económicos y legales.

Para Juliá (2006) la Psicología Educacional posee un carácter transversal por lo que "su rol se tiende a ejercer en las fronteras, en los espacios de intersección y negociación entre profesiones con las que establece relaciones de jerarquía o de cooperación entre pares" (p. 122). Esto lleva a los psicólogos educacionales a relacionarse con otros profesionales en un trabajo conjunto. Para Torres (1998) existen al menos tres formas de resolver el encuentro de dos disciplinas: la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. La multidisciplinariedad correspondería a la primera fase de la constitución de equipos de trabajo, buscando información en varias disciplinas sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas. El segundo nivel de asociación,

implica una cooperación entre varias disciplinas, llevando a "una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, enriquecimientos mutuos" (p. 72). La tercera, se trata de un sistema total sin fronteras sólidas entre las disciplinas, "donde desaparecen los límites entre las diversas disciplinas y se construye un sistema total que sobrepasa el plano de las relaciones e interacciones entre tales disciplinas" (p. 76). Para Torres (1998) la cooperación es tal "que puede hablarse ya de la aparición de una nueva macrodisciplina" (p. 76) hacia la búsqueda de objetivos comunes y de un ideal de unificación epistemológico y cultural.

En el asesoramiento educativo, gran parte del quehacer se encuentra condicionado por la perspectiva que sustenta la forma de asesorar, lo que da cuenta finalmente de la estructura y proceso de trabajo conjunto del equipo de asesores. En este sentido, es posible destacar al menos dos extremos en los modelos de asesoramiento (Imbernon, 2007): el primero presenta a un experto de carácter académico –asesoramiento académico– que lleva a cabo cambios desde el exterior; y el segundo presentaría un asesor de proceso –asesoramiento colaborativo– donde prevalece lo desarrollado desde el interior de la escuela, a través de un trabajo conjunto con el profesorado. Un modelo de asesoramiento colaborativo implicaría, además, una relación de colaboración entre los diferentes asesores, apostando por la participación en las relaciones profesionales, por lo que Murillo (2004) plantea la necesaria responsabilidad compartida de todos los profesionales que desarrollarán la intervención.

Metodología

Diseño

Se llevó a cabo una investigación de carácter cualitativo, con el objetivo de describir los significados respecto de la relación que establecen psicólogos y profesores como asesores de una ATE. Siguiendo las recomendaciones de Prieto (2001) esta investigación se basa en la racionalidad dialógica, explicando y clarificando los supuestos que subyacen en las tareas prácticas.

Participantes

Siguiendo a Quintana (2006), se realizó un muestreo en cadena, ubicando sujetos pertenecientes al grupo de investigación que va llevando a los siguientes sujetos hasta alcanzar el nivel de información suficiente. Luego se dio paso al muestreo por conveniencia, el que para el autor tiene su origen en consideraciones de tipo práctico en las cuales se busca obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodean la investigación. Es así como llegamos a un programa ATE conformado por profesionales de la Psicología y de la Pedagogía. Este programa forma parte de una Escuela de Psicología de la Región de Valparaíso, y se conformó para responder a los requerimientos del Ministerio de Educación respecto de una asesoría de tres años a establecimientos de educación media de dicha región, focalizada en los ámbitos de gestión directiva y liderazgo, pedagógica curricular, convivencia e inclusión social, y gestión comunal.

El equipo técnico lo conforma un grupo que cambió en el tiempo, producto de una rotación profesional de alrededor del 30% del mismo. Esta rotación se fundamenta, en parte, en las condiciones contractuales del programa de asesoramiento, promoviendo la flexibilización laboral a través de la lógica de prestación de servicios, produciéndose la salida de profesionales. El equipo comenzó con 12 personas para asesorar a cuatro colegios, terminando con 15, para asesorar a siete colegios. La composición del equipo se organiza de la siguiente manera: una coordinadora general de la estrategia, psicóloga y académica de la universidad; un equipo de coordinadores por área de gestión compuesto por dos psicólogos y dos profesores; equipos de asesores en terreno distribuidos del siguiente modo: cinco duplas compuestas por un psicólogo y un profesor de educación media, y dos equipos de tres personas, conformados por dos profesores y un psicólogo.

La producción de información se realizó con asesores en terreno, del equipo de coordinación, así como con la coordinadora del programa. Además, se llevaron a cabo entrevistas a profesores en uno de los colegios asesorados, con el fin de indagar exploratoriamente en los significados de los usuarios de la asesoría, respecto de eventuales impactos del trabajo inter o multidisciplinar de asesoría. En la Tabla 1 se describen los participantes pertenecientes al Programa; en la Tabla 2 se describen los participantes pertenecientes al Colegio; y en la Tabla 3 se describen los participantes según fuente de producción de información.

Tabla 1

Participantes ATE

Profesión	Cargo	Sexo	Antigüedad	Formación	Experiencia previa	Edad
Profesora	Asesor (A) en terreno	Mujer	1 año 8 meses	Magister © Gestión Cultural. Diplomado Coaching	Profesora de Aula. Filosofía	20-30
Psicóloga	Coordinación	Mujer	3 años	Magister © Educación	Psicóloga en Colegios	30-40
Profesora	A en terreno	Mujer	3 años	Diplomado Coaching	Profesora de Aula. Filosofía	35-45
Psicólogo	A en terreno	Hombre	1 año 5 meses	Magister © Psicología Social	----------	20-30
Profesor	A en terreno	Hombre	1 año 6 meses	----------	Profesor de Aula. Historia	20-30
Psicólogo	A en terreno	Hombre	3 años	Magister © Psicología Social	----------	20-30
Psicóloga	A en terreno	Mujer	1 año 7 meses	Diplomado Coaching	Práctica Profesional en Liceo para Todos	20-30
Profesora	A en terreno	Mujer	1 año 8 meses	Diplomado Coaching Magister © Curriculum	Profesora de Aula. Educación Física	30-40
Psicólogo	A en terreno	Hombre	3 años	Práctica y Tesis de pre-grado en Psi. Educacional	----------	30-40
Profesora	Coordinación	Mujer	3 años	Magister en Gestión Directiva	Directora de colegio	50-60
Psicólogo	Coordinación	Hombre	2 años	Práctica y Tesis de pre-grado en Psi. Educacional	----------	30-40

Tabla 2
Participantes Colegio

Disciplina	Área	Sexo	Antigüedad en el colegio	Rango etáreo (años)
Profesora	Lenguaje	Mujer	8 años	50-60
Profesora	Religión	Mujer	15 años	50-60
Profesora	Administración de Empresas	Mujer	10 años	40-50
Profesor	Matemáticas	Hombre	5 años	40-50

Técnicas de recolección de datos

Se utilizaron técnicas narrativas, destacando la entrevista en profundidad y el grupo focal (Canales, 2006). Las entrevistas en profundidad no siguieron un guión predeterminado, pues la estrategia de entrevista debe ser abierta y parecerse más bien a una conversación informal (Prieto, 2001), aunque los tópicos abordados se diseñaron antes del inicio de cada entrevista con los siguientes temas: historia personal y profesional en el equipo, experiencia como asesores en terreno (tensiones y modos de resolverlas), significados respecto del trabajo como duplas, tríos o coordinación. Estos fueron los mismos tópicos abordados en el grupo focal, el que además de ser complementario a las entrevistas individuales, se caracterizó por concentrarse en la experiencia vivida, entendida directamente como representación o comprensión que tienen los sujetos de lo que hacen, desde sus conexiones de motivación y orientación, hasta la definición de contextos (Canales, 2006). De este modo, tanto las entrevistas como el grupo focal se concentraron en las vivencias y acciones, en la perspectiva observadora del actor, así como en las racionalidades de las acciones narradas.

La invitación, tanto a las entrevistas individuales como a la conformación del grupo focal, se realizó del siguiente modo: se les informó a todos los participantes de la ATE, en una reunión de equipo de la propuesta de investigación y los objetivos de la misma. Luego, se les indicó

que aquellos que consideraran relevante e interesante su participación en el proceso de producción de información, se acercaran al final de la reunión y manifestaran su interés para acordar entrevistas y/o grupo focal. En primer lugar, se acercaron cuatro personas (tres psicólogos y un profesor), quienes fueron invitando a otros profesionales a participar de la producción de información, comentándoles la experiencia de la entrevista.

Tabla 3
Participantes según fuente de producción de información

Técnica empleada	Disciplina	Cargo
Entrevista (Ent.) Individual I	Profesora	Asesor en terreno
Ent. Individual II	Psicóloga	Coordinación
Ent. Individual III	Psicóloga	A en terreno
Ent. Individual IV	Psicólogo	A en terreno
Ent. Individual V	Profesor	A en terreno
Grupo Focal	Profesora	A en terreno
Grupo Focal	Psicólogo	A en terreno
Grupo Focal	Profesora	A en terreno
Grupo Focal	Psicólogo	A en terreno
Grupo Focal	Profesora	Coordinación
Grupo Focal	Psicólogo	Coordinación

Procedimiento de análisis de la información

La estrategia de análisis buscó inferir significados que trascendieran la directa manifestación, por lo que se trabajó con el análisis cualitativo de contenido categorial temático (Vázquez, 1994), considerando temas provenientes de declaraciones manifiestas y directas, dando cuenta de los aspectos recurrentes, aspectos principales y subsidiarios. En este análisis se distinguieron tres etapas consecutivas y recursivas:

- *Pre análisis*: se revisó de forma exhaustiva las transcripciones correspondientes a la producción de información, con el fin de establecer los temas más recurrentes.

- *Codificación*: correspondió al análisis del *corpus*; estableciendo relaciones iniciales entre los códigos obtenidos en la etapa anterior.

- *Categorización*: Consistió en organizar y clasificar las unidades obtenidas en base a criterios de diferenciación, con el fin de poder obtener una visión condensada de los datos, complejizando las relaciones producidas luego de la codificación, obteniendo las categorías de los resultados.

Aspectos éticos

Para obtener las autorizaciones necesarias, se presentó el objetivo a todo el equipo de asesores y se solicitó el consentimiento informado de todos los actores participantes. En relación con la producción de información llevada a cabo en el colegio seleccionado, se solicitó la autorización al director y jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), para posteriormente invitar a los docentes que de forma voluntaria quisieran participar. En consideración de los aspectos éticos, se resguarda el anonimato del programa, del colegio, así como de los entrevistados.

Resultados

El análisis que se presenta a continuación muestra cómo la implementación de equipos de trabajo profesor-psicólogo es considerada como una característica distintiva de esta asesoría técnica, siendo visualizado como una manera de trabajo que permite desarrollar adaptaciones de acuerdo a realidad y contexto de las escuelas, en una relación que, si bien ha presentado dificultades, ha debido aprender a complementarse y centrarse en la realidad educativa que presentan los liceos.

La relación profesor-psicólogo construida desde la autonomía y libertad

La implementación de las duplas y tríos de trabajo en terreno profesor-psicólogo, es significada como un elemento que caracteriza a esta asesoría técnica, de acuerdo a la visión de sus propios integrantes, la cual es además valorada positivamente.

> Yo no sé cómo lo habrán hecho otras asesorías, pero me pareció interesante que la (nombra a integrante de coordinación del programa) armara duplas de psicólogos y educadores, yo creo que ese es otro sello… (extracto de entrevista I, profesora).

> …yo creo que es súper positivo eso de haber implementado duplas de Psicología y Pedagogía (extracto de entrevista II, psicóloga).

Este sello propio característico de esta asesoría sería visualizado como posibilitador del desarrollo de cierta flexibilidad en la forma de trabajar, permitiendo innovar en la propuesta de asesoramiento a las escuelas en términos de lo que el propio equipo de asesores denomina "libertad" y "autonomía" al interior del trabajo en las duplas y tríos. De este modo, cuando llega el momento de desarrollar las actividades de asesoramiento en cada uno de los liceos, cada dupla y trío se organiza de la forma que le resulte más pertinente, de acuerdo a sus propios estilos, así como a aquello que van evaluando que les resulta eficiente y exitoso. En el reconocimiento de aquello que resulta exitoso, los profesionales relevan el papel de la propia experiencia, así como de la relación de los asesores con el liceo.

> …hay, insisto, yo creo que un espacio como de libertad, bien entendida para nosotros a través de nuestro criterio poder empezar a enlazar este puzzle que significa el trabajo en terreno, que es un verdadero puzzle, como empezar a ir coordinando de a poco las piezas y para eso se requiere igual, como digo yo, mucho criterio y experiencia desde la práctica… (extracto entrevista IV, psicólogo).

> Y entonces lo que sí yo creo que cada equipo en terreno, al menos yo me he dado cuenta, tiene como su grado de autonomía, porque por más que haya un lineamiento de lo que hace el programa en sí, y cada área tiene también ciertas posturas o posiciones al respecto, en el momento de estar en terreno, se toman decisiones que ya son de la dupla, con el liceo y en la relación que se dé con el liceo y sus representantes (extracto entrevista V, profesor).

> La dupla sí tiene autonomía, en el mismo equipo, o sea la misma forma de trabajo del equipo, del equipo como todos nosotros, te permite esa autonomía y uno va viendo que de repente en ciertos liceos se centraron más en esa área de convivencia, otros más en lo pedagógico, otros con una visión más organizacional y otros como más integral, y ahí es distinto y yo creo que se da, bueno en parte porque el diagnóstico también levanta información del liceo y las características, si el liceo ya tenía una base que la orientaba hacia esas áreas o hacia esas temáticas, uno llega y se suma ¡poh!... (extracto entrevista III, psicóloga).

Esta libertad y autonomía que poseen las duplas y tríos de trabajo exige que se conjuguen las características consideradas como propias de las profesiones que las conforman, en pos de desempeñar un trabajo más integrado. De esta manera aparece una visión de los psicólogos respecto de la relación profesor-psicólogo en la cual cada uno aporta elementos que el otro no ha desarrollado. Expresión de ello es el componente pedagógico producto del conocimiento profesional docente de la realidad educativa y de aquellas características constitutivas de la Pedagogía, lo que aparece como propio de los profesores. Por su lado, el componente analítico, respecto de la capacidad de construir relaciones deductivas sobre las conductas es aportado por los psicólogos. En el reconocimiento de estos aportes mutuos, los psicólogos manifiestan que gracias a la presencia del docente, logran dejar de lado ciertas sobreinterpretaciones de la realidad educativa, lo que es catalogado como "psicologización", a la vez que logran comprender variables que no comprenderían si estuviesen trabajando solo con psicólogos.

> …uno trata de tener toda la visión del mundo pedagógico, pero no puede, y además que los profes cachan otras cosas, que no sé ¡poh! si por su práctica o por su enseñanza ¡eh!, académica digamos, por lo que ellos aprendieron, pero cachan otras variables que uno de repente invisibiliza y uno tiende a psicologizar harto, aunque no quiera. Yo trato de no psicologizar e igual lo hago, "¡ahh! esto es por esto otro" y voy armando todo un cuento y análisis psicológico de la conducta y de repente la parte pedagógica se escapa… (extracto entrevista II, psicóloga).

> (Como psicólogo)… es un sistema en el que tú no te movi, no estay ahí todo el rato, entonces hay variables que se te escapan no más, cosas que se te escapan (extracto entrevista II, psicóloga).

Vinculado con lo anterior, los psicólogos se verían a sí mismos como encargados de autorreflexionar, en desmedro de los docentes que son percibidos como eminentemente prácticos. De este modo, la capacidad reflexiva es percibida por los psicólogos, como complementaria a la experiencia práctica, aunque de forma implícita se le resta al docente esta capacidad.

> …claro, para los psicólogos es un poco más…creo yo, aclaro un prejuicio, que nosotros estamos como más insertos en la dinámica de mirarse, de autocriticarse, autorreflexionar que los profesores, porque tienen un trabajo tan práctico que muchas veces no se dan el tiempo o no es así su tipo de trabajo, me da la impresión que se les hace un poco más complicado… (extracto de grupo focal, psicólogo).

En este sentido, aparece en primer lugar una mirada interdisciplinar, en cuanto se espera de cada disciplina que aporte exclusivamente desde su campo de experticia con el fin de que el objetivo del asesoramiento se desarrolle. A partir de esto, se define a la Psicología como reflexiva, teórica, abstracta, etc., y a la Pedagogía como eminentemente práctica.

En concordancia con esto, desde los liceos asesorados, emerge un primer cuestionamiento específicamente al rol de los psicólogos educacionales que se desempeñan como asesores, criticando que no ofrezcan apoyos de tendencia clínica.

> Sí po', nosotros pensábamos que iba a haber un apoyo en lo que eran consejos de curso, sobre todo con lo que son estos chicos tan difíciles. Para que ellos profesionalmente, traten esos casos para los cuales nosotros no estamos preparados. Nosotros hacemos lo que creemos que es la mejor forma de solucionarlo, pero los profesionales sí saben y tienen las herramientas (extracto entrevista profesora Área Técnico Profesional –Adm. Empresas, liceo).

> (…) aquí hay niños que cualquier mortal se da cuenta que necesitan psicólogos, pero no hay psicólogos dentro de los establecimientos para atender a todos los casos (extracto entrevista profesor Matemáticas, liceo).

Tensiones del trabajo de asesores significadas como una relación de poder

En primer lugar, los docentes que participan en las actividades de asesoramiento, consideran que los psicólogos de otros equipos muchas veces se aproximan a la realidad educativa a asesorar sin tener el conocimiento y experiencia necesaria para estas tareas. De este modo, los psicólogos jóvenes no son reconocidos, ante los ojos de estos asesores docentes, como actores válidos para llevar a cabo un proceso de asesoramiento. Frente a esto, para los docentes, la posibilidad de que estos psicólogos trabajen en conjunto con un profesor, les brindaría la oportunidad de complementarse con la experiencia práctica del docente.

> …hay unas asesorías hoy en día de la (nombra universidad de la V Región), en gestión y prácticamente el 90% de las personas son jóvenes psicólogos y ya la masa de directores…diría yo que no se sienten tan compenetrados con el tema, porque muchas cosas los

> jóvenes psicólogos no cachan de la escuela ¡poh!, del devenir de la escuela, quiero decir de las problemáticas de la escuela o cómo tienen que dirigirse o qué imprevisto, qué emergencias hay en los colegios. Entonces quizás de repente mucho psicólogo joven está todavía mucho en la teoría, es lógico, no tienen todavía la experiencia, es totalmente lógico… (extracto de entrevista I, profesora).

Del mismo modo, y en coherencia con la categoría anterior, los psicólogos de este equipo también consideran que los profesores tienen características diferentes a los psicólogos. Los psicólogos, al identificar a los profesores con características propias del mundo práctico, consideran que estos se focalizan mayoritariamente en detalles y acciones más concretas.

> (Como psicólogos) vemos como la visión transversal, lo macro, pero los profes ven más el detalle… (extracto de entrevista II, psicóloga).

> La diferencia es que el profe es más concreto, un poco más concreto (…) y está más cerca de la práctica (extracto de entrevista III, psicóloga).

Si bien la capacidad de integrar las características diferentes que ambas disciplinas perciben entre sí ha sido explícitamente declarada como una cualidad de este equipo, existen ciertas tensiones producto del encuentro de dos disciplinas en la actividad común de asesoramiento de liceos. Para algunos profesores, los psicólogos realizan un análisis de la cultura escolar que muchas veces responsabiliza de sobremanera a los profesores de los resultados académicos y organizativos en las escuelas, lo que es considerado como disruptivo para ellos. Entonces, al comienzo de las asesorías, no siempre psicólogos y profesores compartían una misma mirada sobre la realidad educativa y sus características, lo que llevó a ciertas tensiones iniciales.

> …de repente las primeras sesiones no nos coordinábamos tanto en eso y la (nombra a compañera de trabajo) lanzaba alguna cosa y que a mí me parecía obviamente chocante dentro de un contexto liceo…y es algo totalmente disruptivo como dirían los psicólogos… (extracto de grupo focal, profesora).

Frente a estas tensiones, los psicólogos vuelven a confirmar la visión sobre sí mismos como profesionales más abstractos y reflexivos que los profesores, quienes son percibidos como concretos. En este sentido, los psicólogos reconocen que estas diferencias influyeron en los énfasis que ambas disciplinas iban poniendo en el análisis de la realidad educativa.

> Esa era como lo que hablamos recién de la lógica con la que trabajan los docentes y que los psicólogos…no es que no estemos acostumbrados, sino que acostumbramos a trabajar desde otro tipo de, no sé, de criterios, de lógicas, como quiera llamarse. Muchas veces para nosotros hubiéramos sido, por ejemplo, dos psicólogos, hubiera sido genial, no aquí se están dando cosas, están pasando cosas, pero para ellos como docentes, trabajan siempre en la práctica, ellos quieren ver algo concreto, para ellos eso muchas veces no es nada (extracto de grupo focal, psicólogo).

Estas tensiones serían explicadas por los miembros del equipo como características históricas que ha asumido la relación psicólogo-docente a la hora de trabajar en el espacio educativo. De esta manera, el equipo releva el papel de las relaciones de poder entre Psicología y Pedagogía.

> …ahí yo creo que se da dos tipos de profesionales que creen que tienen la verdad, y yo creo que por eso de repente se dan estas cosas (extracto de grupo focal, profesor).

Estas relaciones de poder estarían condicionadas por una historia donde la Psicología, así como otras Ciencias Sociales, se habría ubicado tradicionalmente por sobre la Pedagogía, instalando relaciones de someti-

miento donde los docentes quedarían relegados al lugar del oprimido. Sin embargo, en esta misma lógica, los psicólogos identifican que la Pedagogía rechaza a la Psicología por esta relación histórica, ya que muchas veces ocurre una sobredemanda de los docentes hacia los psicólogos para un cierto tratamiento o enfoque clínico con sus estudiantes.

> …yo creo que un poco también retomando lo que decían los chiquillos hace un rato, primero yo creo que las Ciencias Sociales que no han sido…que no son parte de la Pedagogía, han pecado históricamente de una arrogancia intelectual (…) y con toda razón me parece que han generado relaciones de opresión con el sujeto docente, y con toda razón cualquier oprimido en cualquier momento genera resistencia a su opresor, resistencia y esta relación amor-odio, porque entre que no quieren que nos metamos en el aula, pero nos claman a gritos para que trabajemos con los chiquillos… (extracto de grupo focal, psicólogo).

Esta aparente mirada del psicólogo como exclusivamente dedicado a lo clínico, sería compartida por los agentes educativos de los liceos asesorados.

> Nosotros hemos planteado que nosotros no somos psicólogos, no somos asistentes sociales, somos docentes, que nos prepararon para enseñar, pero no para guiar a los jóvenes y ver esos casos de jóvenes que necesitan de verdad ayuda, pero ayuda profesional con suma urgencia y se salvarían muchos jóvenes de problemas que van siendo cada vez peores (extracto entrevista profesora Lenguaje, liceo).

Hacia la complementariedad de las disciplinas

Pese a las relaciones de poder caracterizadas en la categoría anterior, la dinámica del trabajo al interior de las duplas, las características propias de cada una de las profesiones en cuestión y las exigencias propias del

trabajo en terreno han contribuido a que ambas visiones se complementen, logrando un aprendizaje en conjunto. En este sentido, para algunos profesores y psicólogos, la idea de la Coordinación de organizar la estrategia de la asesoría en equipos de trabajo interdisciplinarios resultó en un trabajo de complementariedad, aunque esta complementariedad viene a confirmar los estigmas entre ambas disciplinas: el docente como un práctico, y el psicólogo como abstracto y reflexivo.

> …entonces a mí me pareció sabio también el que las duplas estuvieran conformadas por un educador y un psicólogo, porque están las dos miradas y el educador o el profesor sabe ciertas cosas que el psicólogo no sabe y viceversa, el psicólogo sabe o puede aportar cosas que el educador…entonces eso hace una buena dinámica… (extracto entrevista I, profesora).

> …ya no seamos tan abstractos y tratemos de llevarlo a la práctica, que es parte del trabajo que tenemos que hacer, entonces el profe es más práctica que abstracción, entonces ahí es donde nos complementamos para poder implementar bien el trabajo ahí en el terreno (extracto entrevista II, psicóloga).

En este sentido, se destacan en el equipo los aprendizajes construidos a partir de la experiencia de trabajo interdisciplinario. Para los psicólogos, estos aprendizajes estarían vinculados con la posibilidad de ampliar los conocimientos propios de la Psicología, al área de la Educación, así como validar la posición de los profesores como conocedores de la realidad educativa.

> …si hay algo transversal, es que hemos aprendido mucho, claro, los que no estamos tan ligados al tema de Educación se aprende de hecho a trabajar en equipo, a trabajar con tu dupla, el ampliar la mirada respecto a temas que igual a veces uno tiene visión desde su casilla, su ubicación profesional y te vai ampliando el discurso, y te vai dando cuenta que las cosas no son tan circunscritas como uno cree (extracto de entrevista III, psicóloga).

> …cuando recién empezamos a trabajar, él me hacía esos comentarios, bueno a lo mejor sin explicarme mucho el contexto, pero después me lo explicó y yo comprendí, finalmente a qué se refería. En el fondo, él conoce mucho mejor que yo los contextos de los liceos, porque él los conoce desde su trabajo, desde su perspectiva, entonces de esa manera, cuando yo miré esta perspectiva que me estaba entregando él, fue súper valiosa, porque ahí yo pude comprender, personal y profesionalmente también lo que él me quería decir (extracto de grupo focal, psicólogo).

> …y ayuda también que hayan personas que somos de distinta profesión, donde están los profesores y los psicólogos, nos ayuda a nosotros los psicólogos creo yo, tener la compañía y el complemento de un docente en un trabajo de asesoría, creo que es un gran aporte (extracto grupo focal, psicólogo).

Esta validación del papel del profesor como asesor, se extiende en los discursos de los psicólogos como una validación hacia la propia cultura escolar, y por lo tanto, una valoración de la Pedagogía como disciplina, y hacia los profesores que trabajan en los liceos asesorados.

> …entonces la posibilidad también de tener una visión también desde un docente, también es como que van generando ciertas coherencias en un discurso, que también no tiene que ser tan… de que los docentes acá, que no, que están mal, que están así… (extracto de grupo focal, psicólogo).

> …es beneficioso siempre que estén los mismos profesores trabajando en ámbitos educativos, que no sean siempre otros profesionales que por mucho que sepan de la educación tiene que haber docentes dentro de lo que…porque los docentes…bueno voy a caer en el mismo discurso de ellos, me estoy mimetizando, los docentes saben lo que pasa en el aula (extracto grupo focal, psicólogo).

En este sentido, los significados asociados a la idea de que el docente es quien conoce la realidad educativa, y los psicólogos actúan desde el desconocimiento inicial de la misma, sería una idea confirmada incluso desde los profesores que trabajan en los colegios asesorados.

> …qué vienen a enseñarnos ellos cuando nunca han estado en la sala de clases (extracto entrevista profesora de Religión, liceo).

Sin embargo, de parte de los psicólogos existe una mirada hacia los docentes que vuelve a instalar la relación de poder evidenciada en la categoría anterior, en cuanto los docentes aparecen instrumentalizados por los psicólogos, para quienes estos servirían como puente entre la asesoría y el liceo. De esta manera, la presencia de un profesor en el equipo asesor en terreno, permitiría la validación de la asesoría frente a los profesores del establecimiento educativo asesorado.

> …yo por mi parte pienso que ha sido una experiencia muy beneficiosa que haya un profesor dentro de la estrategia, que no seamos solo psicólogos y asistentes sociales. Primero por una cosa estratégica, uno va a una escuela o liceo, está lleno de profes, por lo tanto al (nombra compañero de trabajo profesor) por supuesto que lo, que lo van a validar mucho antes que a mí por ejemplo…" (extracto grupo focal, psicólogo).

Discusión

Esta asesoría evalúa que el hecho de que el trabajo en terreno esté a cargo de equipos interdisciplinarios es una característica propia, por lo que consideran que sería parte de su sello distintivo. Sin embargo, lo que ocurre al interior de cada equipo de asesores pareciera transitar entre una experiencia de características inicialmente multidisciplinares (Torres, 1998) hacia la interdisciplinariedad. Estos equipos de trabajo se organizarían inicialmente como una sumatoria de disciplinas (Pedagogía y Psicología), en lo que el autor denomina como el nivel inferior de la cooperación

profesional. Es así como algunos equipos logran avanzar hacia un trabajo en el que existe reciprocidad en los intercambios disciplinares, aunque no logren alcanzar un ideal de unificación epistemológica y cultural.

Esto podría estar vinculado con la libertad que refieren estos equipos que han tenido para organizarse, ya que al depender de ellos mismos la forma en la que trabajarán en terreno, resulta al parecer imposible abstraerse de las relaciones sociohistóricas entre Psicología y Educación (Baltar, 2005). En esta forma de organización, los equipos en terreno construyen imágenes estigmatizadas del trabajo de la disciplina del compañero de equipo, destacando a los psicólogos por un quehacer reflexivo versus los docentes que serían eminentemente prácticos. Para Giroux (1990) los conocimientos de tipo práctico serían considerados por la sociedad dominante como conocimientos de bajo estatus, mientras que el desarrollo de conocimientos asociados a la reflexión y al pensamiento científico, son considerados de alto estatus, provocándose entonces una dicotomía en términos de validación social entre docentes y psicólogos. Esta asignación de conocimientos a cada disciplina vendría a confirmar una relación en donde la Psicología se habría puesto al servicio de la Educación con la intención de volverla científica (Baltar, 2003) devaluando el conocimiento académico acumulado por la Pedagogía, al no considerarlo propiamente ciencia. De este modo, y debido al carácter transversal de la Psicología Educacional, la negociación con la Pedagogía para determinar el propio rol (Juliá, 2006) correría el riesgo de estarse resolviendo desde permanentes relaciones de poder.

En este sentido, psicólogos y profesores se relacionarían a partir de lo que Bock (2003) desarrolla como *complicidad ideológica* entre Psicología y Educación, al reconocer al docente como valioso solo para dominar la realidad educativa. Desde aquí emerge una mirada en las relaciones interdisciplinares, marcadas por una asimetría de poder, lo que aparece concebido como una suerte de capacidad para que los docentes ejecuten acciones deseadas por los psicólogos (Montero, 2004), evidenciándose esto en relaciones de instrumentalización.

Esta instrumentalización aparecería concentrada en uno de los polos de las relaciones sociales, hacia el reconocimiento en los psicólogos

de un poder de experto (Montero, 2004) en cuanto estos serían quienes poseerían el saber de mayor estatus, y el reconocimiento social que ese conocimiento genera. Sin embargo, los discursos dan cuenta de un cierto rechazo de parte de los docentes, a la forma en que los psicólogos analizan la cultura escolar, lo que estaría dando cuenta, entonces, de que este poder, como cualidad impositiva unilateral, no imposibilitaría la resistencia, la contradicción y la oposición, evidenciada en los docentes. Esto se ve confirmado, además, con algunos significados que emanan de uno de los colegios asesorados, para quienes los psicólogos estarían menos validados que los profesores asesores, por su escasa o nula experiencia de trabajo en aula.

De este modo, se apreciaría cómo el poder entre ambas disciplinas termina volviéndose una fuerza dinámica que circula y funciona en cadena, transitando socialmente de manera transversal sin permanecer estático en los individuos (Foucault, 1991). En la interacción de los equipos de asesores se genera la posibilidad de que la persona como agente social oponga resistencia a los valores impuestos históricamente por la cultura hegemónica, los que se ejemplificarían cuando los profesores rechazan la devaluación que psicólogos colocan sobre ellos al representarlos como no reflexivos. Esto para Foucault (1991) evidenciaría la circularidad del poder, siendo interpretado desde Giroux (1990) como un acto de resistencia.

A partir de todo lo anterior, es posible concluir que las relaciones sociales entre Psicología y Educación, actuarían como mediadoras de los procesos de transmisión de saberes y prácticas, históricamente construidos y legitimados por la sociedad en la que emerge la Educación. En este sentido, se invisibiliza cómo el saber y la acción están estrechamente relacionados, negando que las prácticas sociales están profunda e implícitamente fundadas en algún tipo de interés. Desde la construcción sociohistórica de las relaciones entre Psicología y Educación, y del tipo de ciencia que se ha ido generando como teoría y práctica, se desprende que la Psicología aparece en estos discursos relacionada con la Educación a través de intereses que buscan el control y la gestión de lo educativo, focalizando su acción hacia el logro de mejores resultados sin necesariamente cuestionarse las finalidades ni los sentidos de las ideas fundantes de lo educativo (Baltar, 2003). A pesar de esto, quedaría en evidencia que un énfasis eficientista en

el asesoramiento no sería en sí mismo garante del éxito de indicadores de logro de eficiencia, ya que esta estrategia de asesoramiento fue evaluada de forma negativa a la luz de la evolución de resultados de aprendizaje, consiguiendo que de los siete colegios involucrados tan solo uno efectivamente aumentara los resultados de la prueba Simce[6] durante la asesoría y luego de su retirada.

Sin embargo, en el reconocimiento de lo anterior, psicólogos y profesores estarían paulatinamente avanzando hacia la comprensión de los significados de ambos, con la finalidad de actuar intersubjetivamente, avanzando hacia el trabajo interdisciplinar (Torres, 1998). De este modo, tal como se deriva de los planteamientos de Imbernon (2007) cabría preguntarse si un proceso de asesoramiento que contemple un trabajo en equipo de forma inter o transdisciplinar, conseguiría una mejor articulación desde la lógica de la colaboración, promoviendo así mayor autonomía en los colegios asesorados, como también un avance sustancial en los procesos de mejora escolar.

Referencias

Asesoría Psicosocial, Equipo Programa Liceo para Todos, Universidad de Chile. (2006). Las dificultades del psicólogo educacional en el asesoramiento a instituciones educativas. *Revista de Psicología, Universidad de Chile*, *15* (2), 147-162.

Baltar, M. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, *2*, 7-34.

Baltar, M. (2005). *Estudio cualitativo de los aprendizajes en la etapa de formación inicial en el área de la psicología educacional a través de experiencias de trabajos en terreno; una mirada desde el discurso de los estudiantes de dos instituciones formadoras de psicólogos.* Tesis de Magíster no publicada. Instituto de Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Bock, A. (2003). Psicología de la Educación: Complicidad Ideológica. En A. Bock, A. Checcia & M. Rebello (Eds.). *Psicología Escolar: Teorías críticas* (pp. 79-103). Sao Paulo: Casa do Psicólogo.

6 Sistema Nacional de Evaluación de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile, que busca medir la calidad de la educación impartida en los diferentes establecimientos educativos, mediante una prueba estándar sobre los contenidos mínimos del Marco Curricular chileno. Se aplica a todos los establecimientos de Chile, en tres niveles: 2do y 8avo básico, y 2do año de secundaria.

Bellei, C. (2010). *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿aporte al mejoramiento escolar?* Santiago: Ocholibros.

Bellei, C; Osses, A. & Valenzuela, J. (2010). *Asistencia Técnica Educativa: de la intuición a la evidencia.* Santiago: Ocholibros.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios.* Santiago: LOM Ediciones.

Campo, C., Rodríguez, K. & Trías, L. (2008). Actitudes de los estudiantes universitarios hacia la homosexualidad. *Revista Psicología. Universidad Central de Venezuela, 27*(2), 89-118.

Carrasco, C. (2010). La práctica de la investigación educativa desde la psicología: Intereses implícitos y finalidad social. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, *19*(1),154- 178. DOI: 10.5354/0719-0581.2010.17102

Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile (2010). Estándares de calidad de programas de Asistencia Técnica Educativa. Proyecto Fondef D06i1038.

Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (1990). *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II. Psicología de la educación.* Madrid: Alianza.

Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

De la Fuente, L., Hernández, M. & Raczynski, D. (2011). *Informe final del estudio de seguimiento y evaluación de la estrategia de apoyo a Liceos Prioritarios*. Santiago de Chile: Asesorías para el Desarrollo.

Fiabane, F., Yáñez, N. & Campos, J. (2009). *El mejoramiento continuo en las escuelas, articulación entre los establecimientos educacionales y asistencia técnica externa: un estudio de casos exitosos.* Informe FONIDE N°14. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

Hemández, F. (1996). Aproximación al concepto de orientación psicológica. *Revista Cubana de Psicología*, *13*(1), 17-26.

Imbernon, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación REICE,5*(1), 145-152. Extraído de http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55100108.pdf

Juliá, M.T. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología. Universidad de Chile*, *15*(2), 115-130.

Montero, M. (2004). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

Murillo, P. (2004). Hacia la construcción de un nuevo modelo de asesoramiento/supervisión. *Educare*, *5*(1), 44-57.

Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula. ¿Una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana & W. Montgomery (Eds.). *Psicología: Tópicos de Actualidad* (pp. 47-84). Lima: UNMSM.

Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona.* Buenos Aires: Paidós.

Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado.* Madrid: Morata.

Vázquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Manuscrito no publicado. Master Psicología Social, Universitat Autónoma de Barcelona.

Fecha de recepción: 04 de julio de 2012.

Fecha de aceptación: 25 de noviembre de 2012.