

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2016.

# Psicólogos en formación en el area educativa. Una propuesta participativa.

Lerman, Gabriela.

Cita:

Lerman, Gabriela (2016). *Psicólogos en formación en el area educativa. Una propuesta participativa. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/421>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/Vkc>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN EN EL AREA EDUCATIVA. UNA PROPUESTA PARTICIPATIVA

Lerman, Gabriela

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El trabajo analiza una propuesta de formación profesional en el marco de la materia Psicología Educacional, Cátedra II de la carrera de Grado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires iniciada en el primer cuatrimestre de 2015. Se presenta una modalidad de realización del trabajo de campo que contribuye a la construcción del rol del psicólogo en el ámbito educativo a través de la participación en “comunidades de práctica y aprendizaje” con la finalidad de superar la escisión entre teoría y práctica. Esta propuesta implica la interacción del dispositivo universitario con otros dispositivos educativos, representa un aporte para los actores implicados de ambas instituciones. Por este motivo, sus objetivos son desarrollar espacios de análisis que posibiliten a los actores educativos repensar sus prácticas escolares en vistas a construir propuestas superadoras que aporten a la mejora de la inclusión y la calidad educativa; y promover el diseño, la elaboración, puesta en práctica y evaluación de intervenciones por parte de los futuros psicólogos en el ámbito educativo.

## Palabras clave

Psicología educacional, Formación profesional, Comunidad de práctica, Intervención

## ABSTRACT

PSYCHOLOGISTS IN TRAINING IN EDUCATION. A PARTICIPATORY APPROACH

The study analyzes a professional training proposal carried out within the framework of the subject content area Educational Psychology, Professorship II, which belongs to the Psychology degree program of the University of Buenos Aires. At the beginning of the first quarter of 2015, the teacher presents to the class a new way of implementing fieldwork that would contribute to the student's construction of their psychologist's role. The aim of this way of implementing fieldwork is to overcome the split between theory and practice. In that direction, the proposal involves interaction between university and other educational settings, as a way of making a contribution to all concerned institutional actors. For that reason, the scopes of the proposal include the development of analysis strategies that could promote that the educational actors rethink their schooling practices, as a way to foster improving proposals of practice and on the behalf of ameliorating educational inclusion and quality. As well, the proposal of fieldwork analyzed seeks to promote the design, drafting, implementation and assessment of the future psychologists' interventions in educational settings.

## Key words

Educational psychology, Professional training, Community of practice, Intervention

## Marco Teórico:

La propuesta de formación de los futuros psicólogos en el ámbito educativo se basa en el marco teórico general de la materia Psicología Educacional, Cátedra II de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires articulada con el Proyecto de Investigación en el que se inscribe, Proyecto UBACYT “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes.” -

A los fines de esta presentación se puntualizarán los aspectos teóricos que se consideran nodales para esta propuesta educativa.

*Acerca de la Psicología Educacional y del rol del psicólogo:* La complejidad de las situaciones y problemas educativos requiere un abordaje interdisciplinario, que no puede reducirse exclusivamente al aporte de una disciplina. Tampoco, puede concebirse al ámbito educativo como un campo de aplicación del conocimiento elaborado por la Psicología. Por el contrario, en línea con los desarrollos de Coll (1995) se considera que la Psicología Educacional pone en diálogo los saberes teóricos y los desafíos específicos de las prácticas; en una relación de mutua interpelación y aporte. Se parte de un enfoque que entiende que el abordaje de los problemas en este ámbito deben ser pensados teniendo en cuenta el contexto educativo para su interpretación e intervención. Entendiendo que el contexto no es un factor externo que incide sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje, sino que es un elemento constitutivo de los mismos, que deben ser comprendidos desde una lectura sistémica de las situaciones educativas. La Psicología Educacional definida como *disciplina estratégica* tiene en cuenta el entramado social e histórico en el que se construyen y desarrollan las prácticas educativas, desnaturalizando las posiciones deterministas en educación, enfatizando la posibilidad de revisión y transformación educativa, y el rol del psicólogo como agente activo en esta transformación. “La intervención (en sentido amplio) del psicólogo en la institución educativa parece requerir de crítica y emplazamiento estratégico en los diversos ámbitos. Seguramente con una consideración especial a la dinámica de los dispositivos institucionales considerando su relación de inherencia con las posibilidades de posicionamiento subjetivo.” (Baquero, 1997)

Desde esta concepción es necesario repensar los procesos de formación profesional. En este sentido, Donald Schön plantea la crisis de confianza en el conocimiento profesional respecto de la capacidad para dar respuesta a los problemas y necesidades de la sociedad. Señala como una de las debilidades en la formación la falta de preparación para abordar “el carácter cambiante de las situaciones prácticas, la complejidad, incertidumbre, carácter único y conflictos de valores, que son crecientemente percibidos como centrales para el mundo de la práctica profesional.” (Schön, 1998)

Se produce un desfasaje y desencuentro entre la formación académica recibida y las situaciones en las que los profesionales son llamados a intervenir. En palabras de este autor, esta crisis refleja

el agotamiento del paradigma de la “racionalidad técnica” de la epistemología positivista. Como se plantea en un trabajo anterior (Erasquin, Lerman, 2008) si el currículo formativo de los profesionales se organiza sobre un fuerte desarrollo de conocimientos generales y básicos para alcanzar luego ligeramente los conocimientos aplicados, a diferentes contextos de actividad, y la operacionalización automática de conocimientos científicos en forma de técnicas, prescripciones, sobre el “cómo actuar” profesional en cada situación, la crisis de confianza es legítima y constituye una oportunidad para el cambio de paradigma. Este cambio de paradigma, propone una integración entre teoría y práctica; aprendizaje y experiencia; apropiación y participación.

Un aporte significativo para proponer un cambio en la formación profesional es el que realiza Bárbara Rogoff en el marco de los enfoques socioculturales, quien propone pensar tres planos presentes e interrelacionados en toda actividad: la apropiación participativa, la participación guiada y el aprendizaje. Estos tres planos ponen en juego aspectos personales, interpersonales y comunitarios, respectivamente; entendiendo que lo subjetivo y lo social se constituyen mutuamente.

La apropiación participativa se refiere al modo en el que los individuos se transforman a través de la implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas. Implica un proceso de transformación personal como resultado de la participación en la actividad. Este nivel es de suma importancia a la hora de diseñar una experiencia formativa en la que se brinda la posibilidad a los estudiantes de participar en una situación de intervención específica del rol del psicólogo educacional.

El plano de la participación guiada hace referencia a los procesos de implicación mutua entre los individuos que participan de una “actividad culturalmente significativa”, alude a las relaciones interpersonales. La participación es concebida en un sentido amplio que abarca tanto la observación como la implicación directa en la actividad. La guía es entendida como la direccionalidad que se brinda tanto desde la cultura y los valores presentes en una sociedad, como por los referentes sociales de la actividad. En el ámbito de la formación de los futuros psicólogos educacionales este rol de guía lo ejerce predominantemente, aunque no en forma exclusiva- el docente de la materia.

El plano del aprendizaje remite al nivel comunitario de la actividad. “El aprendizaje supone un pequeño grupo de una comunidad con especialización de roles orientada a la consecución de metas que relacionan al grupo con otros ajenos al grupo.” (Rogoff, 1997) En este plano, la propuesta del trabajo de campo pone en diálogo el dispositivo de formación universitario con otros dispositivos educativos, con el fin de cumplir conjuntamente el objetivo de la construcción del rol del psicólogo educacional y de aportar a la mejora de las prácticas en las instituciones educativas.

En línea con estos planteos, Etienne Wenger propone el concepto de “comunidades de práctica”. El autor entiende que el aprendizaje es un fenómeno social que se genera en la participación del sujeto en empresas valoradas por su comunidad. El sujeto asume un compromiso activo y construye una identidad social a través de su participación. “Esta participación no sólo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos” (Wenger, 2001). Desde esta perspectiva, cobra sentido ofrecer a los futuros psicólogos la posibilidad de participar en una comunidad de práctica para abordar problemas del ámbito educativo que resultan significativos para la sociedad y trascender las fronteras de las aulas universitarias, para habitar espacios en

los que las teorías y los conceptos se transforman en herramientas necesarias para poder realizar una lectura y planificar una intervención e intervenir en situaciones educativas reales y concretas. Desde la perspectiva de la actividad situada Jeanne Lave y Etienne Wenger (1991) abordan el concepto de “participación periférica legítima”, que alude a una característica central del aprendizaje, refiere al proceso de compromiso en una práctica social que permite aprender como un componente inherente y constitutivo de la participación. Estos autores consideran que no tiene sentido hablar de participación legítima en oposición a una participación ilegítima; porque afirman el carácter legítimo de toda participación. Su contrario estaría dado por la “no participación”. Del mismo modo que no contraponen la existencia de una participación periférica con una central, ya que en las comunidades de prácticas no se trata de definir un lugar central, sino que es más pertinente hablar de personas que participan de modo más o menos pleno. Teniendo en cuenta, que estos lugares son cambiantes, que están vinculados a las trayectorias que los actores desarrollan y a la construcción de identidades sociales. La participación periférica está connotada en un sentido positivo, se considera significativa para la formación de los novatos y su opuesto sería la irrelevancia.

El concepto de comunidades de práctica y aprendizaje se entrelaza con el de “Zona de construcción social del conocimiento”. Para los enfoques socio culturales resulta fundamental analizar el aprendizaje haciendo foco en la relación dialéctica que se produce entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico. La categoría vigotskiana de Zona de Desarrollo Próximo debe ser entendida como un sistema de interacción socialmente definido y no en términos de una capacidad o atributo de un sujeto individual. En línea con estos planteos, Newman, Griffin y Cole (1991) al abordar la temática del cambio cognitivo afirman que el cambio se produce en la Zona de Desarrollo Próximo entendida esta como “un sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas que, al menos una de ellas, no podrá resolver sola”. Señalan que en la Zona de Desarrollo Próximo los objetos no son susceptibles de un único tipo de análisis; pero, estas diferencias no deben ser interpretadas como un problema, pues los participantes pueden actuar “como si” sus comprensiones fueran iguales. “Al principio, esta variedad sistemática sobre lo que en realidad es un objeto puede parecer que impide el análisis cognitivo. Sin embargo, nos da la sensación de que precisamente esta vaguedad es necesaria para que se produzca el cambio cuando interactúan personas que sostienen análisis distintos” (Newman, Griffin y Cole, 1991). Es en esta interacción entre docentes y estudiantes, expertos y novatos donde pueden surgir nuevas comprensiones que de diversas maneras comprometen a todos los actores implicados en la situación y que no están predefinidas, sino que poseen una direccionalidad relativa, abierta a la incertidumbre y la novedad. En este sentido, toda propuesta educativa genuina implica la transformación de todos los que en ella participan, estudiantes y docentes.

### **Metodología**

La aplicación de la metodología cualitativa del estudio de caso se fundamenta en: a) la riqueza de considerar simultáneamente la perspectiva de diferentes individuos; b) la “mirada longitudinal” que permite capturar y analizar comprensivamente procesos y c) su carácter “abierto”, que facilita el descubrimiento de hechos, procesos y fuentes de datos no previstos al comienzo de la investigación (Snow y Anderson, 1991). En este trabajo, el caso es *la comunidad de práctica y aprendizaje* constituida en una comisión de Prácticos de la asignatura Psicología Educacional, cátedra II de la Facultad de

Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el primer y segundo cuatrimestre de 2015. Esta asignatura del área Educacional es obligatoria y pertenece al Ciclo de Formación Profesional del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología. Su objetivo es introducir a los futuros psicólogos “en el conocimiento de las dimensiones, problemas, metodologías y procedimientos de un campo de acción específico en la práctica profesional del psicólogo,” (Programa Psicología Educacional, Cátedra II, 2016)

### **Presentación del Dispositivo de Trabajo de Campo:**

El Programa de la materia Psicología Educacional prevé como parte de su recorrido, la realización de un Trabajo de Campo en torno a un núcleo problemático relevante del ámbito psicoeducativo. La realización de esta tarea siempre supone un espacio privilegiado de articulación de categorías teóricas con el material empírico relevado en un contexto educativo específico.

En este caso en particular, en la comisión de prácticos no sólo se aborda un núcleo problemático común, sino que se trabaja en forma conjunta en un dispositivo pedagógico institucional.

En el primer cuatrimestre de 2015, se trabajó en torno a la formación continua de los docentes. El trabajo de campo se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior N° 1 en Lenguas Vivas “Presidente Roque Saenz Peña” con los cursantes del Postítulo Docente “Educación y Diversidad. Aprender y enseñar en contextos escolares inclusivos.”

En el segundo cuatrimestre de 2015, se abordó la problemática de la educación en escuelas Medias y se trabajó con los tutores del Liceo N°9 “Santiago Derqui”.

Ambas instituciones educativas dependen del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

**Planificación del Trabajo de Campo:** Si bien el docente es quien propone un ámbito institucional específico para abordar (Postítulo Docente, Escuela Media), la Planificación del Trabajo de Campo se realiza de modo conjunto con los estudiantes de la comisión. Se recuperan experiencias y saberes previos de los futuros psicólogos ( Como por ejemplo: diseño de talleres en escuelas al cursar la asignatura de Salud Pública, la trayectoria docente de alguno de los estudiantes, etc.)

Hay instancias que el docente ubica y propone como necesarias en toda planificación:

1) El conocimiento de la problemática específica y de la institución a abordar: Esta inmersión en el terreno a trabajar se realiza a través de distintas herramientas – observación institucional, - entrevista a referentes institucionales, -lectura de material bibliográfico (como el Diseño Curricular del Postítulo, el Proyecto Escuela del Liceo 9), - acceso a páginas web institucionales.

2) Diseño de una intervención: A partir del análisis del material aportado en la instancia anterior, se realiza la planificación de una intervención. El requisito es que resulte significativa tanto para los actores de la institución en la que se llevará a cabo esta intervención, como para los estudiantes de Psicología. Esta instancia de planificación en la comisión es especialmente importante porque permite a los estudiantes situarse en una práctica posible que responda al marco teórico de la cátedra. Independientemente, de quienes sean los encargados de llevar a la práctica la propuesta, todos intervienen para pensar los objetivos, la pertinencia y la viabilidad de la misma.

Se construye un espacio de discusión y debate acerca de las alternativas posibles, evaluando cuál es la intervención más apropiada en el contexto específico en el que tendrá lugar. Se ponen en juego tanto los saberes teóricos para la definición de objetivos

como los requerimientos de todo quehacer profesional en cuanto a la planificación de tiempos y recursos con los que debe contar para concretarla.

En ambas instituciones, la intervención fue realizada a través de dos talleres. en cada caso, atendiendo a la especificidad de las problemáticas en juego ( el trabajo docente con la diversidad, y el rol de los tutores en la escuela media).

**Puesta en Práctica:** Los estudiantes, en función de sus intereses y posibilidades eligieron cuáles de las distintas acciones realizar : observaciones, entrevistas, talleres. Se distribuyeron, también, las tareas de desgrabación de entrevistas y elaboración de material necesario para los talleres.

En ambas experiencias, la mayor parte de los estudiantes tuvieron un acercamiento directo a la institución educativa en la que se trabajó. Se destaca la motivación y el interés manifestado por acercarse al campo, que implicó en todos los casos disponer de otros horarios que los especificados para cursar la asignatura. Por otra parte, aquellos que no pudieron tomar parte en acciones directas en las instituciones, sostuvieron una participación activa tanto en el diseño como en el seguimiento del desarrollo y evaluación de la propuesta.

Un aspecto interesante de este recorrido, lo constituyen los ajustes necesarios a realizar durante la puesta en práctica del plan de acción original. En algunos casos, los ajustes respondieron a situaciones externas (Como por ejemplo: cambio del día de entrevista o de la fecha de realización de uno de los talleres por necesidad del entrevistado o de la institución, respectivamente). Y en otros casos, a la evaluación y revisión de la intervención en base a las acciones previas llevadas a cabo ( Como por ejemplo: el contenido del segundo taller, tomando en cuenta los emergentes del primero). Ambas situaciones, representan un aporte a la construcción del rol del psicólogo pues apelan a la flexibilidad necesaria para trabajar en dispositivos educativos; dado que toda intervención tiene que adaptarse a los ritmos y tiempos institucionales, siempre complejos y cambiantes; y por otra parte, para responder a los problemas y necesidades de la misma no puede constituirse en una propuesta totalmente determinada de antemano sino que se construye junto con los actores que participan en ella.

**Elaboración de Informes:** En la asignatura Psicología Educacional el producto final del trabajo de campo se plasma en la elaboración de un informe grupal que presentan los distintos equipos. En la propuesta que presentamos, los equipos no están definidos al inicio del recorrido, sino que se constituyen con el fin de objetivar en la escritura la experiencia compartida por toda la comisión. Se trabaja con la metáfora de la escritura de un libro común del que todos son autores y en el que cada equipo se responsabiliza de escribir un capítulo abordando uno de los aspectos del trabajo realizado. Esta propuesta tiene como objetivo ubicar el sentido de la escritura como testimonio de una práctica, y como reflexión sobre esa práctica. Apunta a formar psicólogos que puedan realizar este trabajo reflexivo, en el que las categorías teóricas constituyan una herramienta potente para pensar las prácticas y transformarlas. A los estudiantes se les solicita también, la elaboración de un informe individual que profundice alguno de los conceptos presentados en el informe grupal , con la misma lógica de presentarla vinculada al campo en cuestión. En este caso, trabajamos con la metáfora del “zoom” en la que cada uno de los alumnos hace foco en una de las categorías del trabajo realizado en forma grupal. La propuesta es que cada uno profundice en una categoría distinta para que represente un aporte genuino a los demás compañeros quienes se enriquecen con la elaboración realizada por los demás. Este informe

individual se incluye en el informe grupal del equipo de pertenencia Coloquio: En la última clase tiene lugar el coloquio. Esta es una instancia de intercambio grupal, para la cual el equipo docente y los alumnos leen la totalidad de los informes presentados por cada equipo. De la misma participa uno de los integrantes del staff de la cátedra, en general es el mismo que ha acompañado el desarrollo del trabajo de campo en el transcurso del cuatrimestre. La propuesta es generar un espacio de pensamiento y reflexión colectivo del problema recortado y de la intervención realizada por la comisión. La lectura previa de los informes posibilita poner en diálogo las distintas perspectivas desde la que se abordó el análisis de la tarea, ampliando y enriqueciendo la elaboración realizada por cada equipo y de modo individual. Representa una nueva instancia de producción de conocimiento que implica la apropiación del recorrido, el planteo de preguntas e inquietudes, así como también la apertura a nuevas posibilidades de intervención. Aunque las mismas no sean llevadas a cabo por los estudiantes, dan cuenta de la forma de trabajo del psicólogo en las instituciones, entendida esta como una tarea compleja que requiere de un proceso de construcción continua.

### **REFLEXIONES FINALES:**

Esta experiencia realizada en el ámbito universitario asume como premisa básica que los estudiantes que participan de la misma, son “psicólogos en formación”. Este posicionamiento tiene efectos en el modo en el que se convoca a los alumnos. Desde el inicio, se los invita a apropiarse de este recorrido, tanto a nivel teórico como práctico- pensándose como futuros psicólogos. Se busca interpelar el “oficio de alumno” universitario, dotando de sentido la apropiación de nuevos conocimientos vinculados a un rol también en construcción. El rol docente/ psicólogo a cargo de la comisión de trabajos prácticos se asume también desde esta misma perspectiva, sin desconocer su trayectoria previa, se concibe como “psicólogo en formación”. El vínculo docente-alumno reconoce la asimetría de saberes y experiencias, pero ubica a los estudiantes como agentes activos del proceso, participando en una “empresa común” que resulta significativa, anclada en instituciones educativas concretas. Este “hacer juntos” posibilita un diálogo genuino, motivado por los desafíos de la tarea a llevar adelante. En este contexto, los conocimientos teóricos se transforman en auténticas herramientas para abordar la práctica, los conceptos cobran relevancia y requieren ser pensados e interrogados desde el terreno de intervención. El trabajo en equipo deja de ser una premisa declarativa para constituirse en una modalidad de organización grupal - con distribución de tareas, intercambio y discusión de ideas, construcción de acuerdos, etc. Las palabras de una de las estudiantes resume en parte, el objetivo y el alcance de esta propuesta “Llegué a la cursada sin demasiadas expectativas, tenía una vaga idea del rol del psicólogo en todo caso asociado al gabinete y a una práctica clínica en la escuela; pero ahora me parece un ámbito en el que es necesaria nuestra participación para acompañar y construir en conjunto cambios en las escuelas, hay mucho que se hace y mucho por hacer.”

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Baquero, R. (1997) “Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: Algunas tensiones en Psicología Educativa”, en Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.
- Coll, C. (1995) “Psicología y Educación: aproximación a los objetivos y contenidos de la Psicología de la Educación” en Desarrollo Psicológico y Educación. Madrid. Alianza Editorial.
- Erausquin, C.; Lerman, G. (2008) “La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo”. en Memorias de las XV Jornadas de Investigación Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Revista con Referato ISSN 1667-6750. p. 233-235
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1991) La zona de construcción del conocimiento, Morata. Madrid.
- PROGRAMA 2016 PSICOLOGÍA EDUCACIONAL, Cátedra II, Prof. Adjunta Regular Erausquin, C., Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Rogoff, B. (1997) “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, en: Wertsch, Del Río y Alvarez (Eds.) La mente socio cultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B; Goodman Turkkanis, C y Barlett, L. “Lessons about Learning as a Community” en Learning Together: Children and Adults in a School Community, Nueva York. Oxford University Press.
- Schon, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.
- Schon, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Madrid. Paidós.
- Snow D.a.; Anderson L. (1991) “Researching the Homeless: The Characteristic Features and Virtues of the Case Study”, Feagin, Orum y Sjoberg, A case for the case study. p.148-173. University of North Carolina Press.
- Wenger, E. (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad” Barcelona. Paidós
- Wenger, E.; Lave, J. (1991) “Capítulo 1: Legitimate Peripheral Participation” en Situated Learning: Legitimate peripheral participation. Nueva York. Cambridge University Press