XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2005.

Apropiación de la experiencia educativa en comunidades de práctica profesional: zonas de construcción social de conocimientos y desarrollo de identidad del psicólogo.

Carrera, Natalia y López, Ariana Laura.

Cita:

Carrera, Natalia y López, Ariana Laura (2005). *Apropiación de la experiencia educativa en comunidades de práctica profesional: zonas de construcción social de conocimientos y desarrollo de identidad del psicólogo. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-051/190

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/ewYf/Oxe

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.*

APROPIACION DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN COMUNIDADES DE PRACTICA PROFESIONAL: ZONAS DE CONSTRUCCION SOCIAL DE CONOCIMIENTOS Y DESARROLLO DE IDENTIDAD DEL PSICOLOGO

CARRERA NATALIA LOPEZ ARIANA LAURA
UBACYT

Resumen
El trabajo presenta el análisis de datos extraídos de Cuestionarios administrados en el segundo cuatrimestre de 2003, a Estudiantes y Docentes de Psicología que realizaban Prácticas Profesionales y de Investigación en la Universidad de Buenos Aires. El enfoque metodológico es la autoevaluación educativa y el estudio de casos. Se centra en el análisis de la gestión de conocimientos, desarrollo de competencias y construcción social de la identidad profesional. Las Zonas de Desarrollo Próximo, en la interacción en "comunidades de práctica para la formación de psicólogos", configuran la experiencia educativa. Se utilizan categorías socio-culturales para el análisis de los ejes "actividades en terreno" y "actividades de articulación". Se denotan tensiones y riesgos de escisión de sentidos en la apropiación de sistemas de actividad en los estudiantes.

Palabras Clave
apropiación, actividad, participación, sentido

Abstract
APPROPRIATION OF THE EDUCATIVE EXPERIENCE IN COMMUNITIES OF PROFESSIONAL PRACTICE: ZONES OF SOCIAL BUILDING OF KNOWLEDGE AND DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGIST IDENTITY
The issue is to present the analysis of the data collected from the Questionnaires addressed to the Students and the Teachers of the Professional and Research Apprenticeship in University of Buenos Aires. It focuses the building of the knowledge, the development of the competences and the social construction of the professional identity. The Zones of Proximal Development, in the interaction in communities of practice, model the educative experience. Socio-cultural categories are used for items "activities in the field" and "activities of articulation". There are tensions and risks of fragmentation of senses in the appropriation of activity systems.

Key words
appropriation, activity, participation, sense

Antecedentes.
En un trabajo anterior (Erausquin y otros, 2004)1, incluímos la indagación en la tradición de la **investigación evaluativa** y el estudio de casos. Más que una concepción que valore la eficacia de un dispositivo en el marco del paradigma de la racionalidad tecnológica, nos inclinamos por un concepto de evaluación que enriquece la participación en una experiencia educativa, que se considera instrumento imprescindible en un proceso de cambio y mejora de lo evaluado, que promueve la implicación de los actores y favorece el proceso de toma de decisiones, a fin de consolidar fortalezas del dispositivo pedagógico y transformar sus debilidades en desafíos. Se la denomina "autoevaluación institucional" porque *"es un mecanismo a través del cual la comunidad universitaria, mediante un proceso de reflexión participativa, describe y valora su realidad. Es esencial para implicar a la comunidad universitaria en la mejora de la calidad"* (p.45). Se propone una mirada internalista, situacional, de la **formación profesional del psicólogo** y del aporte que producen las Prácticas Profesionales y de Investigación. Se analiza el proceso por el cual se instituyen como espacio de intercambio, analizador del recorrido curricular y de las competencias desarrolladas, ante el desafío de enfrentar el mundo del trabajo profesional. Independientemente de que se proyecte en otra etapa la evaluación de programas, es éste un **estudio de caso**, porque se aplica a lo intrínseco, que adquiere relevancia por su propia especificidad. Continuando la tradición en investigación evaluativa de la Facultad de Psicología (Slapak, 19992, Erausquin3, 1998), la Comisión de Evaluación y Seguimiento de Prácticas del Consejo Directivo formuló un plan de acciones evaluativas que se inició con Cuestionarios a Estudiantes y Docentes, en el segundo cuatrimestre de 2003. La tarea adquiere sistematicidad y relevancia, cuando la Carrera de Psicología ha sido declarada "de interés público", porque las actividades de sus egresados afectan la vida y la integridad de las personas. Se fijaron ejes para el análisis de los resultados: a) Actividades en Terreno, b) Actividades de articulación, c) Funciones docentes, d) Trabajos Escritos y e) Grado de satisfacción con la experiencia.

Análisis de datos.
Toma como base el Documento elevado al Consejo Directivo de la Facultad de Psicología, con el título de "Informe Final de Evaluación y Seguimiento de Prácticas Profesionales y de Investigación" (Comisión Ad Hoc,Diciembre de 2004)4. De una totalidad de 957 alumnos inscriptos en las Prácticas Profesionales y de Investigación de la carrera de Psicología, fueron administrados 737 Cuestionarios a Estudiantes, representando al 76% de la población de los inscriptos, así como 213 Cuestionarios a Docentes. De las 1482 respuestas de los estudiantes a la pregunta "Durante la cursada de la práctica usted realizó actividades en terreno. Enumere todas las actividades efectuadas…", el 24% fue "Observación", el 8% "Admisión, el 7% "Supervisión" y el 6% "Entrevistas". De las 808 respuestas de los docentes a la misma pregunta, el 12% respondió "Observación", el 6% "Admisión", el 5% "entrevistas" y el 4% "supervisiones". En el análisis de datos recogidos en los Cuestionarios de los estudiantes, se articulan para comprender la experiencia educativa, en una perspectiva contextualista, conceptos como "sistema de actividad", "apropiación", "zona de desarrollo próximo" e "identidad". Entendemos a cada Práctica Profesional como un **sistema de actividad** en sí misma, que a su vez forma parte de un supra sistema general, constituido por el conjunto de las Prácticas de la Carrera. "...Un sistema de actividad integra al sujeto, el objeto y los instrumentos (herramientas materiales, signos y símbolos) en un todo unificado" (Engestrom, 2001,p. 28)5. En este sentido, tiene relevancia determinar el grado de **participación** del estudiante en las tareas que realiza, en el ámbito específico de la Práctica elegida. La participación está vinculada al dominio y la apropiación de instrumentos que realiza el estudiante, ya sea en la resolución de problemas del área, ya sea como manejo

de herramientas necesarias en un aprendizaje para construir el rol profesional. En palabras de Lave y Wenger (1991, p. 97)6, se trata de una **"participación periférica legítima",** retomando este término para explicar que "...el proceso de llegar a ser un experto no se basa en el dominio de un núcleo compartido de conocimiento abstracto y la interiorización del lenguaje, sino en la actuación dentro de una comunidad caracterizada por un conjunto de relaciones entre personas, actividades y mundo, a lo largo del tiempo y en relación con otras comunidades de práctica". Para articular lo antedicho con los datos de los Cuestionarios, nos centramos en dos Ejes: "Actividad en terreno" y "Articulación teórico- práctica", con relación a los cuales los estudiantes produjeron respuestas, por escrito, en base a su **"experiencia educativa".** En el ítem "Actividad en terreno", un 24% de respuestas de los estudiantes se concentra en "Observación", siendo la más frecuente. En los Cuestionarios a docentes, la respuesta *"Observación",* también concentra la mayor frecuencia, el 12%. En el ítem "Articulación teórico-práctica", el 28% de los Estudiantes responde "Clases Teóricas", ocupando esa respuesta el primer lugar. Resulta significativo que la respuesta mayoritaria sea *"Observación",* tanto en docentes como en estudiantes, cuando se pregunta qué actividad en terreno realizan los estudiantes. Convoca a interrogarse si el rol del estudiante en las Prácticas es pasivo o periférico, ya que a la palabra "observación" no se agrega otra que dé cuenta del objetivo de la actividad, ni la modalidad como se la realiza, ni actividades conectadas, vinculadas o articuladas con ella. Ello deja al alumno en una posición de participante espectador, y la acción compete sólo al experto a modo de ejemplo o modelo, lo que, estimamos, puede crear en el estudiante una "ilusión de participación". ¿Es un aprendizaje por imitación? ¿O una fascinación por la escena profesional captada en un plano bidimensional?¿O un imaginario en el que se fantasea ocupar el lugar del otro en un espejismo sin acotamiento desde el contacto cuerpo a cuerpo? No parecen delinearse estrategias de intervención conjunta entre el novato y el experto, espacio necesario para la adquisición de nuevos conocimientos y su uso en la práctica profesional. En el ítem "Articulación teórica práctica", el que "Clases Teóricas" represente un porcentaje alto de respuestas da cuenta de que un espacio destinado a complejizar e intercambiar lo realizado en el terreno con los lineamientos teóricos pertinentes se ha deslizado de este objetivo, para redundar en un dispositivo "teórico", que también deja al estudiante en una posición pasiva, de escucha hacia el profesor que expone un tema predeterminado, sin articular en profundidad con lo hecho en el campo. Una auténtica "participación periférica legítima" dentro de un "sistema de actividad" que incluya tanto a la actividad docente como a la del estudiante, promovería una mayor "apropiación" de las herramientas de aprendizaje – materiales y semióticas -, que la práctica despliega en la zona de construcción social del dispositivo. El concepto de "apropiación" (Newman et al. 2001)7se articula con el de "zona de desarrollo próximo" de L. Vigotsky (1988)8, ese espacio potencial de aprendizaje en el que la internalización de los conocimientos, da lugar al pasaje de una operación interpsicológica a otra intrapsicológica. La diferencia con otros modelos reside en la importancia de la interacción entre el docente y el alumno o grupo de alumnos y profesional o grupo de profesionales, en este caso. El proceso de internalización ocurre gracias a la interacción de dos personas desiguales con respecto al conocimiento. Litowitz (1993)9 agrega tres características fundamentales a este proceso de aprendizaje: "1) el conocimiento cultural es transferido no de una persona a otra, sino de dos personas (la díada) a una (el niño); 2) la transmisión es lograda a través de medios semióticos; y 3) el desconocedor demuestra igualdad en la díada volviéndose igualmente responsable de resolver problemas y finalizar tareas". De este modo, la internalización y apropiación de los conocimientos no surge por "imitación" del quehacer profesional experto, sino por interacción entre éste y el estudiante en la actividad que los convoca. El estudiante no parece, en base a la sola palabra "observación", formar parte de una díada que le permita apropiarse del conocimiento y adquirir la responsabilidad de realizar la tarea. Bruner describe el proceso de aprendizaje como el paso de la reciprocidad a la reversibilidad. "…comenzando con la temprana aparición de la reciprocidad en las interacciones entre el cuidador y el niño, que pertenece a formatos o rutinas que contienen roles delimitados que eventualmente se tornan reversibles" (Bruner, 1983, cit. Litowitz, 1993, p.96 y 99)9. Los roles de alumno y docente no llegan a ser reversibles, porque no hay reciprocidad en la actividad. En la medida en que la Práctica Profesional propicia el crecimiento de la responsabilidad sobre lo actuado en la cursada, se comienza a desarrollar la "identidad" profesional necesaria para asumir el rol que el alumno ejercerá como egresado. Citando a Litowitz, "...Nuestros sí mismos son creados a partir de estas identificaciones con otros, con grupos sociales, y sus deseos. Sus deseos se vuelven nuestros y nosotros nos volvemos sus deseos." (Litowitz,1993, p.102)9 La actividad denominada "Supervisión" promueve la identificación del alumno con el docente o con el profesional a cargo, lo cual motiva al estudiante a la internalización de conocimientos. Y facilita la formación de una identidad como profesional psicólogo ya que "Uno forma identidades identificándose con otra persona, o identificando a otra persona con uno mismo…(p.104)"9. La respuesta "Supervisión" articula lo realizado y observado, la fundamentación del docente y la opinión del alumno, dando lugar a otro aprendizaje, en el cual se podrían generar preguntas y delinear conjuntamente estrategias de intervención.

Actividad en Terreno.

Dividimos las respuestas de los estudiantes a las preguntas sobre el ítem en dos grandes categorías: "respuestas en las cuales la actividad que realizan los estudiantes está enunciada" y "respuestas en las que la actividad que realizan no está enunciada", apareciendo en su lugar el objeto de la acción, el escenario o los actores. Las respuestas de la categoría "actividad no enunciada" representan el 26% del total de las respuestas: algunos ejemplos son "taller", "emergencia", "cierre del día". Al grupo de respuestas de "actividad enunciada" lo subdividimos en tres sub-categorías, según el grado de especificidad en las respuestas. La primer subcategoría representa "nivel 1 de especificad" y concentra el 55% del total de las respuestas; en ellas se nombra acción u objeto de dicha actividad, como "observación", "informes", "colaboración". En la segunda subcategoría, que representa "nivel 2 de especificidad" y concentra el 18% de las respuestas, se nombra la acción y el objeto o el modo como se realiza la acción: "seguimiento de pacientes", "entrevistas domiciliarias", "diseño y elaboración del taller". La tercer subcategoría, que representa "nivel 3 de especificidad", concentra el 0,8% del total de las respuestas; en ellas se nombra la acción, el objeto y el modo; "análisis individual del material gráfico", "observación del tratamiento de estimulación temprana". Retomando los conceptos de "apropiación e internalización" (Wertsch, 2000)10 y relacionándolos con los datos, nos preguntamos ¿Hubo apropiación de la actividad en los sujetos que respondieron "coordinadora", "espacio de intercambio" frente a preguntas sobre la "actividad en terreno que realizó"?. ¿Hubo internalización de los conocimientos convertidos en herramientas de la práctica en aquellos que respondieron "adolescencia" o "grupos"?. Podemos concluir que en estos sujetos no parece haber la suficiente apropiación lingüística, que consideramos primordial para la capacitación.*"Resulta relevante analizar cómo nombramos a las cosas, porque nos indica cómo las pensamos y cómo las percibimos"* (p. 214 op.cit.)1. Nombrando cosas, los sujetos parlantes nos constituimos como garantes legitimadores de un sentido de lo real, a partir de lo que somos capaces de construir en común desde la experiencia. El Psicólogo necesita modelos de intervención en problemas complejos, multidimensionales,

interrelacionando factores y actores en su explicación (Basualdo et al. 2004)11. Si los sistemas de actividad se sitúan en la interacción entre diferentes dimensiones y acontecimientos, la Zona de Desarrollo Próximo de Comunidades de Práctica en Psicología necesita expandirse en múltiples direcciones: actores, agencias, sujetos y objetos, normas, división del trabajo y comunidades. En todo sistema de actividad se producen diferentes **tensiones**, por ejemplo entre lo que el docente quiere transmitir y lo que espera el alumno recibir, o entre las herramientas de intervención y el objeto que las reclama, y estas "tensiones" son constituyentes del sistema. Es en el dinamismo de tensiones y vectores que se instituyen posibilidades de cambio, estancamiento o enriquecimiento de los sistemas de actividad. Las tensiones no siempre devienen conflictos a resolver, ni se integran o reorganizan en una unidad superadora de las diferencias. Señalan movimientos posibles de confrontación, y otras diversidades y heterogeneidades que seguirán construyendo sentidos comunes de la experiencia educativa, como una dimensión a indagar y re-pensar condiciones para innovar y desarrollar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 Erausquin C., Rojas Breu G., Carrera N., y López A. (2004) "Prácticas Profesionales y de Investigación en la formación del psicólogo: diversidad y comunidad de voces y representaciones", en *Memorias de las XI Jornadas de Investigación*, Tomo 1, Facultad de Psicología UBA.

2 Slapak S y Zubieta E. (1999) "Innovación curricular", en *Revista del Instituto de Investigaciones* 1999.

3 Erausquin C. y Bassedas A. (1998) "Lugar de la práctica en la enseñanza de la Psicología", *Publicación interna de la Cátedra II de Psicología Educacional*, Centro Estudiantes de Psicología

4 Comisión de Evaluación y Seguimiento de Prácticas en el Grado Consejo Directivo Facultad de Psicología UBA (2004) *Informe de Evaluación y Seguimiento General de Prácticas Profesionales y de Investigación.*

5 Engestrom Yrjo y Cole Michael (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", en Salomón Gavriel (comp.) *Cogniciones distribuidas*, *consideraciones psicológicas y educativas.* Amorrortu Editores.

6 Lave J.y Wenger E.(1991) S*ituated learning: legitimate peripherical participation.* Cambridge University Press. Cambrindge.

7 Newman D., Griffin P. Cole M. (1991) *La zona de construcción social del conocimiento.* Morata. Madrid.

8 Vygotsky Lev (1988) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* La Habana, Científico-Técnica, 1987.

9 Litowitz B. (1993) "Deconstruction in the Zone of Proximal Development". En Forman E., Minick H.; Addison Stone C.; *Contexts for learning.* Sociocultural Dynamics in children´s development . New York, Oxford University Press, 1993.

10 Wertsch, J. (1998) *La mente en acción*. Aique. 1998.

11 Basualdo M. E., García Coni A. y Bollasina V. (2004) "Modelos mentales en estudiantes de Psicología sobre problemas situados de intervención profesional", en *Memorias de las XI Jornadas de Investigación, Tomo 1, N° ISSN1667-6750. Facultad de Psicología UBA.*