

La participación guiada en comunidades de práctica de investigación: una herramienta significativa en los procesos de profesionalización.

Erausquin C., Casal V. y Muñoz Cancela C.

Cita:

Erausquin C., Casal V. y Muñoz Cancela C. (2010). *La participación guiada en comunidades de práctica de investigación: una herramienta significativa en los procesos de profesionalización*. VII Congreso Internacional de Educación Superior La Universidad por un Mundo Mejor?, La Habana, Cuba.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/885>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/eQq>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

LA PARTICIPACIÓN GUIADA EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN: UNA HERRAMIENTA SIGNIFICATIVA EN LOS PROCESOS DE PROFESIONALIZACIÓN

Autores

Cristina Erausquin – cristinaerausquin@yahoo.com.ar

Magister en Procesos Cognitivos y Aprendizaje, FLACSO.

Maestría en Psicología y Aprendizaje, Universidad Autónoma de Madrid.

Prof. Adjunta Regular de “Psicología Educacional”, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata.

Directora del proyecto de investigación UBACyT (2008-2010): “Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: Modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención en problemas situados en contextos”.

Profesora de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado” 2007 a 2009.

Vanesa Casal – vcasal@buenosaires.edu.ar

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación- Facultad de Filosofía y letras- Universidad de Buenos Aires.

Profesora ayudante de trabajos prácticos de la cátedra II “Psicología Educacional” Facultad de Psicología.

Investigadora auxiliar del proyecto de investigación UBACyT (2008-2010): “Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: Modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención en problemas situados en contextos”.

Tutora Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado.”

Ex coordinadora de Red Inclusiva- Proyecto de Incorporación de Tecnologías en Educación Especial (MEGCBA)

Directora de Área de Educación Especial- Ministerio de Educación Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

Cecilia Muñoz Cancela- cmcpsi@gmail.com

Licenciada en Psicología - Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Profesora ayudante de trabajos prácticos de la cátedra I “Psicología Educacional” Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

Investigadora auxiliar del proyecto de investigación UBACyT (2008-2010): “Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: Modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención en problemas situados en contextos”.

Tutora Práctica de Investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado”.

Resumen

El trabajo se enmarca en el proyecto de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires: “Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención en problemas situados en contextos” (2008 - 2010). Partiendo de un marco epistémico socio-histórico-cultural en torno a una unidad de análisis multidimensional, sistémica, dialéctica y genética (Vigotsky, 1991, Baquero, 2005) se analizan “prácticas y representaciones en la construcción y apropiación de sentidos” de cuatro cohortes de alumnos de una Práctica de Investigación en la formación de grado de psicólogos de Universidad de Buenos Aires. La hipótesis es que la participación guiada en “prácticas sociales” (Chaiklin, 2001) impacta en los procesos de profesionalización y promueve intercambios que contribuyen a revertir la fragmentación que presenta la experiencia educativa en los ámbitos académico-escolares. Los “profesionales en formación” desarrollan, a través de comunidades de práctica genuinas – en interacciones presenciales y virtuales - procesos de internalización y externalización, confrontación y negociación, en los que las contradicciones y tensiones en la actividad conjunta generan resignificaciones de los modelos mentales intervinientes (Rodrigo, 1999). Las Tecnologías de Información y Comunicación en tanto artefactos culturales (Wertsch, 1999) imprimen modalidades específicas de apropiación y amplían límites espacio-temporales de los intercambios. Las dinámicas de esta experiencia promueven el “cruce de fronteras” entre lo académico y lo profesional, trazando puentes entre sistemas de actividad de diferentes escenarios socioculturales, en dirección a la “expansión” del aprendizaje “encapsulado” (Engeström, 2008).

Palabras Clave: práctica de investigación, formación de psicólogos, tecnologías de la información y comunicación, sistemas de actividad.

Introducción

En este trabajo se presentan avances de investigación del proyecto **“Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención en problemas situados en contextos”** (2008 - 2010). Dicho proyecto está aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT) de la República Argentina y corresponde al 10º año de trabajo en esta línea de investigación. Se presentan instrumentos de recolección y de análisis de datos y desarrollos elaborados acerca del proceso de “reflexión sobre la acción” (Schön, 1998) de “psicólogos en formación” en **“comunidades de prácticas”** construidas entre la Universidad y otras instituciones educativas. La perspectiva de comunidades de práctica se desarrolló a partir de la metáfora de “ser aprendiz”, es decir, de la idea de que el aprendizaje puede entenderse como un proceso en que un novato es guiado por una persona más experta en la realización de una actividad sociocultural (Rogoff, 1990).

Es un objetivo de dicha investigación (Erausquin, 2009) el estudio de los “modelos mentales” para el análisis y la resolución de problemas de intervención y de investigación que construyen los Estudiantes de Psicología de Universidad de Buenos Aires, a partir de su participación guiada en **“comunidades de práctica”** y el análisis de los factores que favorecen o dificultan el “cambio conceptual, actitudinal y educativo” con relación al conocimiento, las competencias y la identidad profesional como psicólogos que trabajan en Educación. El acercamiento se realiza desde la perspectiva de la **“tercera generación”** de la **“teoría de la actividad”** (Engeström, 2001, 2008) indagando sobre los puentes que entrelazan diferentes “sistemas de actividad” - escenarios socioeducativos y profesionales -, atendiendo a las interrelaciones entre sus dimensiones, las interacciones entre actores, las tensiones y conflictos entre objetivos, concepciones y modos de intervenir, los procesos de internalización y externalización que abren procesos de cambio y apertura o círculos reproductivos de estancamiento. Los hallazgos confirman la hipótesis que ha orientado la investigación: se presentan diferencias significativas entre los Estudiantes antes y después de su tránsito por una práctica profesional o de investigación en dimensiones que incluyen:

- *La comprensión y el análisis de los problemas que aborda el psicólogo en el área de incumbencia.*
- *Las herramientas y estrategias que utiliza.*
- *Las competencias para la actividad profesional.*
- *La articulación con otras disciplinas.*
- *La motivación e implicación del rol.*
- *La apropiación de diversas perspectivas para la indagación y la intervención, entre otras posibles.*

Metodología, instrumentos y unidad de análisis de la actividad

Para la investigación en la que se enmarca el presente trabajo, la unidad de análisis - acorde con desarrollos socio-histórico-culturales a partir del pensamiento de Lev Vigotsky - es sistémica, dialéctica y genética, en línea con la ponderación del papel de la interacción social y la actividad mediada por herramientas en la conformación de los procesos psicológicos superiores avanzados. Dichas herramientas, especialmente semióticas, y el proceso de su

apropiación, se construyen en gran medida a través de la participación en actividades culturalmente determinadas, como las académicas y educativas (Riviere, 1988. Baquero, 1996). En trabajos posteriores, Leontiev, (1978) y Engeström, (1988) desarrollaron el concepto de **sistema de actividad**, entendido como una unidad de análisis para el estudio de los procesos de interacción social, poniendo el acento en el poder transformador de los instrumentos de mediación en la apropiación de saberes y los efectos de dichos procesos socio históricos en la construcción subjetiva.

Consistentemente con la perspectiva teórica socio-histórico-cultural, se utiliza en el abordaje del campo una metodología predominantemente cualitativa y etnográfica de estudio de caso, lo que comprende: a) consideración simultánea de la perspectiva de diferentes individuos; b) “mirada longitudinal” que permite capturar y analizar comprensivamente los procesos y c) con carácter “abierto”, que facilita el descubrimiento de hechos, procesos y fuentes de datos no previstos al comienzo de la investigación (Snow y Anderson, 1991).

Los instrumentos de indagación utilizados **con y por** los estudiantes de Psicología para su análisis y discusión en la Práctica de Investigación son:

- Un **cuestionario motivacional cuanti-cualitativo** que recoge información sobre los recorridos personales previos, las motivaciones e intereses históricos y actuales en relación con la elección de carrera y áreas profesionales, en el momento inicial de la participación en la investigación.
- Una **Guía de observación para la entrada al campo educativo**, que organiza la recogida de información ahondando sobre la implicación de los observadores, sus ideas previas y las características del campo abordado en relación a los ejes de análisis.
- Un **Cuestionario sobre Situaciones Problemas de Indagación de un Psicólogo en Contexto** (Erausquin, Basualdo, 2005). que centra su indagación en cuatro dimensiones que trazan gradientes en relación a los modelos mentales para el análisis y resolución de situaciones problema contextualizadas.
- Una **Matriz Multidimensional de Análisis de Problemas e Intervenciones/Indagaciones Contextualizados** (Erausquin, Basualdo, 2006) utilizada para el análisis del cuestionario. Esta matriz cuenta con Dimensiones, Ejes e Indicadores que establecen diferencias cualitativas en vectores o líneas de **profesionalización de psicólogos**, a partir de consensos logrados en contextos formativos de construcción de conocimiento, sin establecer por ello una “jerarquía genética” en sentido fuerte (Wertsch, 1991) (ver Anexo).
- Los dos últimos instrumentos – de recolección y análisis de datos – son similares a los que los “psicólogos en formación” utilizan en los *espacios de tutoría* de la Práctica de Investigación, en su trabajo de indagación con psicólogos, docentes y otros actores educativos. Estos han sido diseñados específicamente para la indagación de **modelos mentales y sistemas de actividad** en “dispositivos de integración escolar en escuelas comunes de gestión pública y privada” y “uso de tecnologías de información y comunicación para el desarrollo de estrategias de aprendizaje relevantes en Educación Especial” por la Directora y las Tutoras de la Práctica de Investigación (Casal, Lerman, Erausquin, 2007).

La práctica de Investigación

Las experiencias que son analizadas en el presente trabajo se desarrollan en la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: Los Psicólogos y su participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado”, con estudiantes avanzados de la Carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. La Práctica de Investigación, que forma parte de la oferta de

cursos electivos de “Prácticas Profesionales y de Investigación” en la Currícula de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. La misma recorta dos objetos de indagación: a) Dispositivos de integración escolar de personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y b) Educación Especial y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Cada uno de esos recortes se aborda en un “espacio de trabajo en terreno”, guiado por una tutora que tiene un desarrollo profesional significativamente vinculado con las áreas de indagación y que es, a la vez, investigadora del proyecto UBACyT mencionado. Se configura así una dinámica entre experto-novato donde las tutoras aportan los conceptos centrales, su experiencia cotidiana, sus modos de abordar el campo y su recorrido profesional por el mismo entramándolo con las experiencias y los procesos de apropiación de los estudiantes.

A los fines de este trabajo, se recortan las experiencias del segundo grupo, Educación Especial y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). El espacio de tutoría plantea, por un lado, la necesidad de inclusión de los estudiantes en el ámbito de la investigación cualitativa desde la perspectiva de las “comunidades de prácticas”, y por el otro, el conocimiento de un campo específico como es el de las TIC y la Educación Especial. Los objetivos de este espacio son:

- Realizar experiencias de investigación en ámbitos institucionales en los que **trabajan psicólogos y docentes en el Área de la Educación**, enfocando la práctica profesional de esos actores en su especificidad e interacción.
- Insertarse en un **proceso investigativo**, desde: a) el recorte del problema de estudio, b) la definición de objetivos, c) la formulación de hipótesis, d) la recolección de datos, e) el procesamiento y análisis cuantitativo y cualitativo, f) la confrontación, verificación o rectificación de las hipótesis, g) la evaluación de resultados y h) el ajuste de ideas a partir de análisis y elaboraciones realizadas.
- Desarrollar **competencias estratégicas** para la producción del conocimiento en Psicología, en la articulación con otras disciplinas, necesarias para la comprensión de los problemas y su abordaje en Educación.

La práctica de Investigación: comunidades de prácticas y aprendizaje situado

El aprendizaje como participación en las prácticas de una comunidad tiene lugar a través del compromiso en la acción y la interacción, incluidas en la historia y la cultura, e impacta sobre los sujetos participantes produciendo cambios conceptuales situados de diferentes alcances. En este sentido, el enfoque puede oponerse a teorías que entienden el cambio conceptual como la resignificación de la totalidad de los esquemas preexistentes remplazando, por ejemplo, el conocimiento cotidiano por el académico (Spada, 1994. Carey, y Spelke, 1994 citados por Rodrigo, 1999). Estas líneas de pensamiento leerían como un fracaso educativo el progreso parcial y no definitivo, rico en avances y retrocesos, líneas de tensión y fractura, que suele observarse en la mayor parte de los procesos educativos. Desde la perspectiva socio-cultural contextualista (Rogoff, 1998. Rodrigo, 1999), la pretensión de los educadores tiene que ver más bien con la posibilidad de activar de **modo diferencial conocimientos que resulten pertinentes a un contexto específico**. Estos cambios constituyen procesos que lejos de corresponder a una dicotomía presencia-ausencia, pueden ser comprendidos en diferentes niveles y aspectos. La complejidad propia del cambio conceptual situado implica estar atento a procesos microgenéticos no lineales que presentan un desafío para los diseños de enseñanza y evaluación.

Entendiendo que “... la calidad de los productos cognitivos que alcanza el alumno sobre un determinado concepto tiene que ver, por un lado, con sus conocimientos previos (sus esquemas) y , por otro, con la calidad y variedad de los modelos mentales que ha podido producir a partir de las tareas académicas y de los ejercicios de evaluación que los docentes proponen”(Rodrigo, 1998) las posibilidades de propiciar cambios conceptuales a través de la Práctica de Investigación se vinculan con la calidad y cantidad de materiales heterogéneos que se puedan incluir en las situaciones didácticas.

La propuesta propicia espacios de participación de gran complejidad, utilizando las contradicciones e indefiniciones del campo como provocaciones para los modelos mentales que están siendo utilizados para interpretar la realidad. La cohorte del segundo cuatrimestre del 2009, por ejemplo, participó de:

- Un espacio de tutoría coordinado por una profesional dedicada a la conducción del área de la Educación Especial y otra coordinadora en TIC.
- Un espacio de intercambio con la otra orientación de la Práctica de Investigación y de formación teórica y en instrumentos metodológicos a cargo de la directora del proyecto de investigación.
- Dos entradas a campo guiadas por las tutoras en el área de Educación Especial y las TIC donde realizaron observaciones participativas y utilizaron los instrumentos de investigación (cuestionario cualitativo y grilla de observación).
- Participación en el evento institucional central de Educación Especial y TIC organizado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, espacio de intercambio y debate entre diferentes profesionales implicados en el trabajo en el área, con el testimonio de sus producciones, reflexiones e incertidumbres.
- Acceso a la Plataforma de redes sociales privada, en la que se condensa y debate la problemática, participando los profesionales que se desarrollan en NEE.
- Acceso y participación en el Blog de la Práctica de Investigación, a través del cual pueden conocer e interactuar con alumnos de cohortes anteriores y con sus materiales y producciones.

Esos espacios ponen a los estudiantes frente a la complejidad del objeto de conocimiento, invitándolos a revisar sus posicionamientos y propiciando su avance en la explicitación de ideas y en la reflexión tanto sobre el recorte de investigación como sobre el oficio mismo de investigar. Se conforma así lo que Tejada Gómez (2005) denomina un **Practicum** : un espacio privilegiado de inicio de socialización profesional, de intersección entre el ámbito laboral y el formativo, en el que los estudiantes se insertan fuera de la Universidad, trabajando con profesionales en escenarios sociales.

En el análisis longitudinal de la cohorte 2009 un estudiante planteaba su desconcierto frente a la utilización de los instrumentos de indagación. Luego de reiterados intercambios en el espacio de tutoría con el docente y con pares, pudo explicitar que tenía ideas previas acerca de que los instrumentos de investigación debían ser más simples y el campo menos complejo, o que en todo caso, no debería realizarse un aprendizaje específico sobre ninguno de estos aspectos para poder comprenderlos. En la medida en que estas **teorías implícitas** pudieron ponerse en palabras las tensiones que se presentaron en el diálogo con los demás integrantes y con los textos de la bibliografía produjeron aproximaciones sucesivas a los objetos antes mencionados, permitiéndole al futuro profesional encontrar las potencialidades de los mismos, comprendiendo su especificidad y complejidad inherentes. Nuevos datos recurrentes se encontraron al analizar sus producciones Pre-test y Post-test en el Cuestionario sobre Situaciones-Problema en Contexto de Prácticas de Investigación de un Psicólogo (Erausquin, Basualdo, 2005). Este alumno en el Pre-test planteaba que los resultados de una indagación

eran “... *parciales porque cualquier investigación tiene una carga subjetiva*”. En el post- test muestra un giro al situar ahora a los “... *propios conocimientos y experiencias sobre el tema*” como herramientas de indagación y luego, en relación a los resultados, agregó la posibilidad de una “*abordaje crítico*” que permite “... *una mirada en el tema y su mecánica diferente de pensarlo y actuar...*”. Además este cambio fue explicitado por el alumno frente a la pregunta ¿Qué es lo que Ud. aprendió en esta práctica de investigación? A lo que responde que aprendió a “*revisar mis propias formas y conceptos a la hora de enfrentar una investigación*”, lo que da cuenta de una reestructuración situada de los modelos mentales intervinientes en relación a las herramientas y los resultados de investigación en el contexto de las demandas específicas de la práctica de investigación, pero también, un avance hacia la toma de conciencia sobre dichos procesos por parte del estudiante.

Análisis de Datos: Giros en Modelos Mentales de Actividad de “Psicólogos en formación” en Contextos de Práctica de Investigación Formativa Pre-profesional

Para el presente trabajo, se presentan únicamente Giros entre Pre-test y Post-test en Modelos Mentales de Psicólogos en Formación analizados en base a *Cuestionarios sobre Situaciones-Problema en Contexto de Prácticas de Investigación de un Psicólogo* (Erausquin, Basualdo, 2005), administrados a las cohortes 2007 y 2008 de la Práctica de Investigación. Se presenta exclusivamente la información correspondiente a Ejes relevantes de Profesionalización, en Dimensión Situación-Problema y Dimensión Indagación de un Psicólogo Profesional, de la *Matriz de Análisis Multidimensional* (Erausquin, Basualdo, 2006).

En la **Dimensión Situación-Problema**, Ejes “*De lo simple a lo complejo*” y “*Unidades de análisis del problema*”, aumentan significativamente en el Post-test las respuestas que enuncian *un problema complejo multidimensional, con interrelación entre factores, actores y dimensiones* (37,5% en Pre-test y 62,5% en Post-test), disminuyendo al mismo tiempo las respuestas que enuncian *un problema complejo sin articulación entre sus dimensiones*; y, por otra parte, aumentan significativamente en el Post-test las respuestas que *sitúan el problema en una trama de relaciones intersubjetivas con dinámicas de conflicto* (25% en Pre-test y 75% en Post-test) y *atravesadas por la dimensión ética* (0 en Pre-test y 12,5% en Post-test) y disminuyen las que *tienden a situarlo en el individuo descontextualizado* (37,5% en Pre-Test y 0 Post-test). En el Eje “*Del realismo al perspectivismo en el análisis del problema*”, aumentan significativamente en el Post-test las respuestas que *denotan perspectivismo en la descentración de una única perspectiva* (25% en Pre-test y 62,5% en Post-test) y aparecen en Post-test respuestas que *realizan un análisis evaluativo de distintas perspectivas para enfocar y resolver el problema* (0 en Pre-test y 12,5% en Post-test), disminuyendo al mismo tiempo las que *centran el análisis en una sola perspectiva científica o del sentido común*. En el Eje “*De la descripción a la explicación del problema*”, se incrementan en el Post-test las respuestas que *formulan una hipótesis explicativa* (12,5% en Pre-test a 50% en Post-test) y las que *formulan una hipótesis explicativa compleja con factores en diferentes interrelaciones* (0 en Pre-test y 25% en Post-test) y disminuyen al mismo tiempo las que *mencionan inferencias o sólo describen o enuncian un esquema abstracto de problema descontextualizado*. En el Eje de “*Historización del problema*” aumentan significativamente en el Post-test las respuestas que *mencionan diversos antecedentes del problema interrelacionados* (12,5% en Pre-test y 87,5% en Post-test), disminuyendo las que *mencionan antecedentes no articulados*, o las que *mencionan un solo antecedente o ninguno*. En el Eje “*De la inespecificidad a la especificidad de la disciplina con entrecruzamientos con otras disciplinas*”, aumentan significativamente en el Post-test las

respuestas que *analizan el problema desde la especificidad de la disciplina Psicología en su entrecruzamiento con otras disciplinas* (50% en Pre-test y 100% en Post-test), disminuyendo al mismo tiempo las respuestas que lo *analizan desde una mirada inespecífica de la disciplina o específica de la disciplina sin entrelazamiento con otras*.

En la **Dimensión Intervención del psicólogo en la Investigación**, Ejes “*Uno o varios agentes en la decisión y en la acción*”, aparecen significativamente en el Post-test las respuestas que *enuncian una actividad conjunta de co-construcción del problema y la indagación en trabajo de equipo* (0 en Pre-test y 50% en Post-test) disminuyendo al mismo tiempo las que *enuncian una actividad unilateral del psicólogo o de un agente profesional no-psicólogo*. En el Eje “*Unidades de análisis de la indagación: ¿sobre qué o quién/es se investiga?*”, aumentan significativamente en Post-test las respuestas que *sitúan la actividad de indagación en tramas vinculares, sujetos individuales y dispositivos institucionales simultánea y/o sucesivamente articulados* (25% en Pre-test a 87,5% en Post-test), disminuyendo al mismo tiempo las que *sitúan la indagación en sujetos individuales o dispositivos institucionales unilateralmente*. En el Eje “*Indagación y/o ayuda a los actores para la resolución de problemas*”, aumentan significativamente en el Post-test las respuestas que *articulan la indagación con una inmediata o mediata ayuda a los actores para resolver sus problemas* (25% en Pre-test a 62,5% en Post-test), disminuyendo al mismo tiempo las respuestas que *enuncian indagación sin ayuda o ayuda sin indagación*. En el Eje “*Objetivos de la indagación*”, aumentan significativamente en el Post-test las respuestas que *enuncian actividades con objetivos complejos articulados en la indagación* (62,5% en Pre-test y 100% en Post-test), disminuyendo al mismo tiempo las respuestas *con objetivo único o sin objetivos*. En el Eje “*Implicación del relator con el problema, el actor y la indagación*”, aumentan significativamente las respuestas que denotan *implicación con distancia y objetividad del relator con el equipo de investigación*, (de 37,5% en Pre-test a 100% en Post-test), disminuyendo al mismo tiempo las que *denotan des-implicación o sobre-implicación, agentes peyorizados o idealizados o ausencia de información contextualizada*.

Herramientas de mediación: entre el uso y la transformación

Tal como plantean Baquero y Terigi (1996), en el caso particular de las instituciones educativas, los instrumentos de mediación son a su vez objetos de apropiación. Esta particularidad de nuestro ámbito de interés es abordada estratégicamente por la práctica de investigación ya que instrumentos y problemas de estudio son abordados como objetos, pero como objetos de actividades sociales culturalmente organizadas, y son aplicados a los estudiantes, analizados por ellos y por la comunidad de práctica y también utilizados en las aproximaciones al campo a investigar. Estos acercamientos sucesivos y multidimensionales a los objetos de estudio tienen por finalidad propiciar tensiones entre los diferentes niveles de uso de los instrumentos y los diferentes grados de implicación en la participación en los espacios académicos y profesionales. Esta perspectiva se enriquece a su vez, con la **tercera generación de la teoría de la actividad** que propone el *cruce de fronteras* entre sistemas de actividad - Universidad y escuelas de Educación Especial y Escolaridad Común -, concepto que guía el desarrollo de la asignatura y también forma parte de los contenidos trabajados con los estudiantes (Engeström, 2001, 2008). Consideramos que estas herramientas conceptuales son fundamentales desde la perspectiva estratégica del desarrollo profesional del psicólogo pero también especialmente significativas para estudiantes que se encuentran “... *entre la práctica de investigar y el escenario de la práctica*” (Casal, 2009).

En el proceso de *profesionalización*, los *psicólogos en formación y formados pueden lograr dominio* -destreza- sobre un artefacto cultural, pero también pueden desarrollar un proceso de *apropiación* entendido como hacer propio algo ajeno, ser parte de, implicarse con determinado instrumento de mediación (Wertsch, 1999).

La apropiación participativa (Rogoff, 1997) mediante procesos colaborativos se encuentra mediada por herramientas cuya apropiación requiere de procesos de dominio que se construyen en interacción con dichas herramientas. En la medida que la apropiación resulta exitosa los estudiantes pueden superar la mera aplicación de las herramientas para adentrarse en su transformación. A lo largo de las diferentes cohortes los instrumentos de investigación han sido modificados en función de los acercamientos al campo de problemas. Un grupo de estudiantes ajustó el contenido del cuestionario a los fines de adaptarlo al objeto a investigar. El grupo inmediato posterior lo tomó agregando nuevas modificaciones y proponiendo cambios en la matriz de análisis. La tercera cohorte abrió una publicación virtual -web 2.0- y la cuarta la continuó. La siguiente cohorte elaboró una guía de observación para el campo y dicho instrumento fue retomado por los grupos siguientes. Finalmente, el último conjunto de alumnos participantes retomó los aportes de los anteriores y aportó un nivel de complejidad mayor cruzando datos obtenidos en trabajos de alumnos anteriores para enriquecer sus resultados finales.

Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC): Lo virtual y lo ficcional

La Web 2.0 o Web colaborativa resulta ser una herramienta privilegiada en el sentido de que, a diferencia de su antecesora, pondera la producción y no tanto el consumo de la información y presenta espacios abiertos al intercambio. Dentro de la Web 2.0 un *Blog* o *bitácora*, es una publicación digital *en línea* de sencilla utilización. Permite que los usuarios puedan publicar texto, imagen y video o comentar publicaciones de otros. Es colaborativo, -en este caso- porque está configurado para que todos los integrantes sean autores, es decir, todos pueden publicar información. En el trabajo con las tres cohortes de la Práctica de Investigación y en base a la necesidad de acrecentar los niveles de participación y colaboración, se habilitó un blog "*Las TIC y un nuevo mundo de posibilidades*" (<http://ticeigualdad.blogspot.com/>). Este recurso aunó el trabajo teórico, práctico y virtual de la comunidad de práctica, permitiendo que circularan las novedades y las experiencias, posibilitando la producción y la cooperación, ubicando a los estudiantes como usuarios activos de las TIC a la vez que productores de información.

Los estudiantes de todas las cohortes en su diversidad, cuando comenzaron su recorrido expresaron su experiencia como usuarios de tecnologías por una parte y su resistencia o no entendimiento sobre los sentidos o potencialidades del Blog como recurso de trabajo durante la práctica. A lo largo del trabajo, primero utilizaron el recurso para documentar las entradas al campo, publicando crónicas de las mismas pero el camino hacia la apropiación del recurso se allanó cuando plantearon su interés en recuperar las producciones de los grupos anteriores publicadas para analizar sus propios hallazgos de indagación en el campo, con la expectativa de publicar esos cruces de datos en su trabajo final. Allí se abrió camino a un intercambio asincrónico y virtual con la experiencia y las preguntas de los anteriores participantes y una síntesis parcial de los avances de las cohortes anteriores. Luego, en la finalización de año lectivo, una de las estudiantes expresó que no se había sentido a gusto en un principio con el espacio virtual y que no comprendía en aquel momento su sentido, pero que al presentarse en su lugar de trabajo (escuela de educación media) una situación en la que era necesario

coordinar un grupo de profesionales, comenzó a pensar que un blog podía ser una herramienta para propiciar la interacción, la colaboración y el intercambio. Así es como las TIC se presentan para los participantes en tres formas diferenciales: como objeto de estudio en relación a las Necesidades Educativas Especiales, como herramientas de trabajo colaborativo para desarrollar su trabajo como alumnos universitarios y como potenciales recursos en su trabajo profesional.

La función de las Tecnologías de Información y Comunicación en espacios académicos tiene directa relación con sus potencialidades para revertir la tendencia a la fragmentación propia de los ámbitos académico-institucionales. Los espacios virtuales pueden propiciar “*zonas de intersección*” entre ámbitos formales-informales y académico-profesionales que amplían los límites tradicionales que propone la enseñanza formal. Es así como en los espacios virtuales, la *ficción didáctica* (Chevallard, 1991) que transforma el saber en un texto plano y lineal acelerado o enlentecido por las exigencias de un curriculum prescrito, puede abrirse a lo diverso. Puede extenderse en espacios de coexistencia y reflexión conjunta independientes de la temporalidad presencial del curso o de los encuentros formales. Generando un texto diferente que se hipervincula con producciones ajenas y modos de producción alternativos como por ejemplo, el arte o las expresiones audiovisuales.

Ahora bien, las TIC en sí mismas no garantizan estos procesos sino que tienen en su carácter de **artefactos culturales**, la posibilidad de ser usados para diferentes fines. En la Práctica de Investigación, la propuesta está al servicio de lograr una flexibilización del tiempo y el espacio y una ampliación de las conexiones posibles entre contextos virtuales y reales de práctica. También permite una ruptura del encapsulamiento de la producción académica, presentando las producciones un espacio público disponible para toda la sociedad informatizada a nivel nacional e internacional. En este momento el Blog mencionado cuenta con la participación de quienes ya no forman parte del curso y se interconecta con espacios de producción de estudiantes, profesionales y otros agentes de educación especial, así como con las producciones de los que lo han habitado como estudiantes de Psicología. Cada nuevo curso ingresa en su trama imprimiendo su sesgo particular pero también empapándose de una historia social que los precede y acompaña.

Las Tecnologías de Información y Comunicación son en esta comunidad de prácticas un objeto privilegiado de uso e investigación y la línea de trabajo está especialmente orientada a ejercer una *vigilancia epistemológica* específica respecto de sus usos y sentidos. No desconocemos la tendencia presente en el mercado mundial, que invita a un consumo de las redes de modo individual y limitado al intercambio de bienes y servicios. Un “*aprendizaje expansivo*” (Engeström, 2001) sobre el dominio de las TICs implica re enmarcar la visión de las pantallas en el grupo mayor de las herramientas humanas y lejos de fascinarnos o cerrarnos en ellas, ponerlas a trabajar para y con nosotros.

Conclusión: prácticas sociales significativas cruzando fronteras

Las **prácticas sociales** son aquellas que se producen en relación con instituciones o tradiciones culturalmente organizadas. Sólo en la medida que podemos conceptualizar las prácticas en el contexto actual de la Universidad de Buenos Aires y la sociedad argentina en el marco de sus determinantes e historia podemos comprender la dimensión instituyente de estas experiencias y la potencia transformadora de las prácticas profesionales en la formación de grado en general.

Las experiencias presentadas demuestran el poder y los resultados de ir más allá de las fronteras de un único grupo de trabajo académico, lo enriquecedor de argumentar frente y con

otros que aportan puntos de vista o perspectivas diferentes (Engeström, 2008). El análisis de los datos en materia de “giros en los modelos mentales de los estudiantes de Psicología sobre situaciones-problema de prácticas de Psicólogos en Investigación”, demuestran ser significativos y relevantes, tanto en el análisis de los problemas como en las acciones concretas realizadas desde la participación en equipos de trabajo, articulando la indagación con posibles líneas de intervención y co-construcción de dispositivos e instrumentos que posibiliten mejoras de las condiciones educativas para diversos *aprendices*. A lo largo del trabajo, se intentó comunicar qué significó para los estudiantes y el equipo docente *cruzar fronteras entre sistemas de actividad*; entre el campo académico y el campo profesional, entre el espacio de estudiantes de la materia y la carrera y sus propias tareas laborales actuales, entre grupos y cohortes anteriores y actuales, pero especialmente, entre sentidos cerrados y absolutos que clausuran la experiencia y otros que la problematizan desde una perspectiva histórica y societalmente situada.

Empero, no se trata únicamente de un espacio virtual, entradas a campo o espacios de discusión. Todas estas actividades cobran sentido en función de ponderar el estatuto del objeto. Retomando los desarrollos de Leontiev (1978) es necesario recordar que el concepto de objeto está implícitamente contenido en el concepto de actividad. Los objetos no son creados a gusto y con total libertad. Están formados a partir y a través de la tácita “puntuación de la experiencia” (Bateson, 1972) y se estabilizan a partir de las fronteras ocultas de tiempo, espacio, división del trabajo y categorización del conocimiento. Un objeto es algo dado pero también algo proyectado o anticipado, en la medida en que se tome conciencia de él. Su recuperación como objeto genuino de interés e indagación se logra en los espacios académicos en tanto se recuerda que una entidad del mundo exterior deviene objeto de actividad cuando se encuentra con la necesidad humana. Para que una re-categorización del objeto sea posible, las fronteras ocultas deben hacerse visibles y cuestionables en el marco de prácticas sociales significativas.

Bibliografía

Baquero R., Terigi F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier Apuntes Pedagógicos 2, en Revista Apuntes, Buenos Aires.

Basualdo M. E., Bollasina V., García Coni A. (2004). Modelos mentales de estudiantes de Psicología sobre problemas situados de intervención profesional. En Memorias de las XI Jornadas de Investigación: Psicología, sociedad y cultura, Tomo I. N° ISSN 1667-6750, Buenos Aires.

Bateson, G. (1972). Pasos hacia una ecología de la mente: colección de ensayos en antropología, psiquiatría, evolución y epistemología, Ballantine Books, Nueva York.

Belichón, M., Riviere, A., Igoa, J. (1996). Psicología del lenguaje. Investigación y teoría, Editorial Trota, Madrid.

Casal, V. (2009). Estudiantes de psicología-psicólogos en formación: entre la práctica de investigar y el escenario de la práctica. Trabajo presentado en las XVI Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Chaiklin, S., Lave, J. (2001). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto, Amorrortu editores S.A., Buenos Aires.

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, Aique Grupo Editor S.A., Buenos Aires.

Engeström, Y. (2008). From teams to Knots. Activity-Theoretical Studies of Collaborator and Learning at Work, Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad. El caso de la práctica médica de la asistencia básica, en Chaiklin S. & Lave J. (Comps.), Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto, Amorrortu, Buenos Aires.

Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning, Learning and Instruction, Vol I, University of California, San Diego.

Erausquin, C., García, Coni A. (2005). Diversidad de modelos de clínica en la intervención profesional. ¿Una o varias zonas de construcción de identidad profesional?, Libro de las Jornadas de Investigación Facultad de Psicología 2005, Buenos Aires.

Erausquin, C., Basualdo, M. E., González, D., García, C. A., Ferreiro, E. (2005). Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados, de distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en la formación de psicólogos del siglo XXI, Libro de XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología UBA, Buenos Aires.

Erausquin, C., Basualdo, M. E., Btsh, E., Lerman, G., Bollasina, V. (2004). Psicólogos en Formación y construcción de Modelos Mentales para la Intervención Profesional sobre problemas situados. Profesionalización y apropiación participativa en comunidades de práctica como contextos de aprendizaje, desarrollo y transformación, Anuario XI de Investigaciones año 2003, ISSN 0329-5885, Buenos Aires.

Erausquin C., Basualdo M. E., Lerman G., Btsh E., Bollasina V. (2002a). La Psicología como Profesión y como Carrera: mirada de los estudiantes desde el espacio de las Prácticas. Tramas y recorridos, problemas e intervenciones, Anuario X de Investigaciones, 81-90.2003, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Erausquin, C. (2002b). Representaciones del rol profesional en estudiantes de Psicología. Su vinculación con modelos formativos y modalidades de la práctica profesional en distintos contextos, Madrid, Buenos Aires, Méjico. Ponencia en Hominis 02, La Habana.

Lave, J., Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation, Cambridge University Press.

Leontiev, A. (1978). Actividad, conciencia y personalidad, Ciencias del Hombre, Buenos Aires.

Riviere, A. (1978). La psicología de Vygotski, Visor, Madrid.

Rodrigo, M. J., Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo, J. I., Monereo, C. (coord.). El aprendizaje estratégico, Santillana, Aula XXI, Madrid.

Rodrigo, M. J. (1994). Contexto y desarrollo social, Síntesis, Madrid.

Rodrigo, M. J. (1994). Etapas, dominios, contextos y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En M.J. Rodrigo (ed.) Contexto y desarrollo social, Síntesis, Madrid.

Rodrigo, M. J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento Cotidiano, Visor, Madrid.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch y otros. (eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo, Paidós, Buenos Aires.

Slapak, S., Zubieta E., D'Onofrio, M. G. (1999). Innovación curricular en el ámbito universitario: dimensiones, problemáticas y gestión de conflicto. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA 4, Buenos Aires.

Tejada Gómez, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo, Vol. 7, Número 2, Revista Electrónica de Investigación Educativa.

Vygotski, L. (1991). Sobre los sistemas psicológicos, en Vigotsky L., Obras escogidas, Visor, Madrid.

Vygotski, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Grijalbo, México.

Vygotski, L. (1934). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Grijalbo, Méjico.

Wertsch, J. (1999). La mente en acción, AIQUE, Buenos Aires.

Wertsch, J. (1991). Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada, Visor, Madrid.