

La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo.

Erausquin C. y Lerman G.

Cita:

Erausquin C. y Lerman G. (2009). *La participación en comunidades de práctica de investigación. Su aporte a la formación profesional del psicólogo. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. ?Problemáticas actuales. Aportes de la Investigación en Psicología?. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/913>

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



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 EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN. SU APORTE A LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO

Autoras: Erausquin, Cristina; Lerman, Gabriela. Proyecto de Investigación UBACYT P061 2004-2007 “Construcción de modelos mentales para problemas de intervención profesional en estudiantes de Psicología. Participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado”. Directora: Mgter. Cristina Erausquin. E-mail:cerausqu@psi.uba.ar

Resumen. El trabajo analiza la “experiencia de construcción y apropiación de sentidos” en una Práctica de Investigación de Psicología Educacional en Universidad de Buenos Aires y su importancia en la formación profesional de grado de psicólogos. El análisis implica la perspectiva de los investigadores que guiaron la participación en “comunidades de aprendizaje sobre integración escolar” de “psicólogos en formación” durante el 2º cuatrimestre de 2007 y 1º cuatrimestre de 2008 a través del proceso de “reflexión en la acción”. **Palabras claves:** formación práctica investigación reflexión . **Abstract.** The work analyses the experience of construction and appropriation of sense in Research Apprenticeship of Educational Psychology at Buenos Aires University and its importance in undergraduate professional psychologists modelling. The analysis involves the perspective of researchers that guided participation in “communities of learning in school integration” of “psychologists in training” during second term of 2007 and first term of 2008, through the process of reflection in action. **Keywords:** modeling practice research reflection.

Antecedentes de la Investigación El *Informe de Evaluación y Seguimiento de Prácticas Profesionales y de Investigación* (Facultad Psicología, 2004) da cuenta de una indagación realizada por una Comisión de Consejo Directivo durante tres años, con estudiantes, graduados y profesores participando en la planificación, construcción de instrumentos, administración de encuestas y análisis de resultados. En dicho Informe (Actas de C/D, 2004) se analizan datos de 737 cuestionarios a estudiantes y 213 cuestionarios a docentes de 37 Prácticas Profesionales de Áreas Clínica, Educación, Trabajo, Justicia, Social-Comunitaria e Investigación en 2003. En el Informe se sostiene que: “*Las Prácticas de Investigación desarrollan acciones a través de las cuales los estudiantes construyen competencias del “oficio” de investigador en un área específica de indagación, así como el sentido que esa actividad adquiere en un determinado proceso de investigación y en la fase de su desarrollo en que los estudiantes se insertan*”. En un estudio realizado por el equipo de investigación acerca del lugar de las prácticas de grado en la formación del psicólogo, se analizó que la elección del área de actividad y el campo de problemas con el cual se implican en la “comunidad de aprendizaje”, facilita un posicionamiento y compromiso singular - al inicio de la cursada –, diferenciable de otras asignaturas obligatorias. En entrevistas en profundidad realizadas a “*profesionales en formación*” (Erausquin, Lerman, 2002), esa elección se entrelazaba

con tramas de recorridos previos de los estudiantes y a proyecciones futuras respecto al rol del psicólogo. En el caso en estudio, la elección de los estudiantes define como campo de interés la investigación en el área educativa. Al momento de inscribirse, también eligen insertarse en una indagación psicoeducativa sobre dispositivos de integración escolar o sobre tecnologías de información y comunicación en educación especial. La hipótesis es que se produce un movimiento subjetivo al elegir investigar, en psicología y educación, acerca de la integración escolar – foco de análisis de este trabajo -, y que ese posicionamiento y la reflexión desarrollada en la Práctica resultan decisivos en la implicación en la construcción del rol profesional. El aporte a la formación de futuros psicólogos en su participación guiada en la Práctica de Investigación requiere articular dos dimensiones: el desarrollo de saberes y competencias vinculadas al “oficio” de investigador y la construcción de conocimientos de un campo de problemas complejos: la integración escolar. Sólo desde una posición reduccionista puede plantearse el falso dilema de ponderar si es más importante su aporte a la formación de futuros investigadores o de futuros psicólogos profesionales. La hipótesis a indagar a través del seguimiento de los “profesionales en formación” ya graduados, es que el recorrido por una práctica de investigación impacta en la construcción del rol del psicólogo profesional, aún cuando luego no sea el educativo el campo de inserción laboral.

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 Práctica de Investigación “Psicología y Educación: la participación de psicólogos y docentes en comunidades de práctica y aprendizaje situado” y las “comunidades de aprendizaje” (2007 y 2008), según la perspectiva de docentes-investigadores que participaron en dicho proceso.

Análisis de Datos En la presentación inicial, los “profesionales en formación” reconstruyen, en relación a la elección de la Práctica, una trayectoria formativa que enfatiza con distinta intensidad el interés por formarse como investigador, o como psicólogo en el ámbito educativo, o ambos. En los dos períodos considerados – 2º cuatrimestre 2007 y 1º cuatrimestre 2008 -, la apertura de interacciones fue diferente, ya que el conjunto se ordenó en un caso más en torno al interés en prácticas vinculadas a Integración Escolar, y en otro, predominó el interés sobre TIC y Educación Especial. Ello remite al carácter singular y situacional de la “experiencia educativa”, que no se configura – ni es deseable que ello ocurra – como “experimento controlado” (Baquero, 2002), lo que demanda apertura a la indeterminación e impredecibilidad en la dirección, secuencia, ritmo y punto de llegada del proceso educativo, esenciales para el surgimiento de la novedad y el cambio.

Dominio y apropiación de herramientas de investigación: La modalidad de trabajo implementada en la Práctica para la construcción del rol de psicólogo- investigador pretendió posibilitar no sólo el “dominio” sino la “apropiación” de las herramientas utilizadas en la actividad investigativa (Wertsch, 1999). Al inicio, cada estudiante respondió a un Cuestionario semejante al que más tarde administrarían a los actores educativos implicados en proyectos de integración escolar: el **Cuestionario para Análisis de Situaciones – Problema en contexto de Intervención Profesional del Psicólogo**, construido para la indagación de “modelos mentales” de “psicólogos en formación” en el Proyecto UBACYT 2004/2007, al inicio y cierre de las Prácticas Profesionales (el que los estudiantes administraron, fue contextualizado para el análisis de **Modelos Mentales de Situaciones- Problema e Intervenciones con psicólogos, docentes y directivos en Integración Escolar**). Se les propuso, en un segundo tiempo, intercambiar con otro estudiante el cuestionario que habían respondido, de modo que cada uno trabajara con las respuestas de un compañero, utilizando la **Matriz para el análisis de Datos** del Proyecto de Investigación. En un espacio de discusión, se construyeron criterios comunes para la tabulación de datos. Se trabajó también sobre cuestionarios del mismo tipo administrados a estudiantes de Psicología al inicio y al cierre de una *Práctica Profesional en el Área Educativa sobre Discapacidad*. Nuevamente, hubo debate y puesta en común, con el doble objetivo de apropiarse del cuestionario y de la matriz de análisis en los “giros entre pre-test / post-test”, así como de aspectos específicos del campo de problemas. El recorrido previo de “familiarización” y “vivencia propia” con el instrumento se funda en los análisis de Wertsch, que diferencia “dominio” como “saber hacer”, de “apropiación”, como posición activa del agente, con resistencia y conflicto en el movimiento de hacer propio algo ajeno, externo y ponerle la propia marca. Para los enfoques socio-culturales, la unidad de análisis del aprendizaje es la “actividad doblemente mediada” por la interacción social y por el uso e internalización de instrumentos: herramientas y signos. Apropiarse de dichos usos y su sentido social es tomar conciencia de la dependencia de los agentes de los “artefactos”, pero también de su potencia para transformarlos en función de los propósitos. Generar espacios para la apropiación de categorías de análisis, implica escuchar y habilitar la resistencia y la disidencia para construir auténticos consensos.

La crisis de confianza en las profesiones: reflexión antes, en y sobre la acción profesional: Schon analiza lo que denomina la “crisis de confianza” del mundo contemporáneo en los profesionales, vinculada con el agotamiento del paradigma de “racionalidad técnica” de la epistemología positivista (1998). Si el currículo formativo de profesionales se organiza sobre un fuerte desarrollo de conocimientos generales y básicos – productos de la investigación científica de “laboratorio” – 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 “como actuar” profesional en cada situación, la crisis de confianza es legítima y constituye una oportunidad para el cambio de paradigma. Los problemas que enfrentan las profesiones en el mundo contemporáneo son: complejos, de límites borrosos, inestables, inmersos en multitud de relaciones, de carácter único, atravesados por conflictos y dilemas éticos. En realidad, el problema es lo que el profesional tiene que construir a medida que actúa; lo que encuentra son “revoltijos” o situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre y el desorden. El “aplicacionismo” de la epistemología dominante pretende ajustar medios a fines desde una “supuesta neutralidad”, desciende vertical y jerárquicamente de lo general a lo particular, de lo consagrado en la academia a las soluciones prácticas que requieren las demandas sociales y divide el trabajo en una jerarquía de conocimientos con diferentes status. La crisis de legitimidad de las profesiones es su fracaso para lograr con tal paradigma contribuir con sociedades y sujetos a solucionar sus problemas y lograr sus objetivos. Para superar el falso “dilema del rigor o la relevancia” en la práctica profesional, emerge el paradigma de la “reflexión en la acción y desde la acción”. El conocimiento tácito de la acción no es explícito, ni declarativo, ni comunicable a priori desde la acción, pero se lo puede capturar mediante la reflexión de lo que “hay en la acción”. El modelo promueve la reflexión de los profesionales sobre su saber desde la práctica, mientras están en ella, antes o después, para aprender el *arte de la profesión*, que no se enseña pero se aprende con los otros, y a través del cual los profesionales hacen frente creativamente a situaciones “divergentes” de la práctica. *Al preguntarles a los estudiantes, al inicio de la práctica, sobre sus primeras impresiones cuando releían sus respuestas a los cuestionarios, antes de entregarlos para que su “pareja de aprendizaje” iniciara el análisis, una estudiante dice: “A mí me dio pena, pensar que durante cuatro años escuché tantas cosas, tantas ideas basadas en hechos y personas, tantas viñetas clínicas, y no puedo reconstruir un acontecimiento completo de la práctica de un psicólogo en su contexto, no me preguntan nada del otro mundo, yo voy a ser psicóloga y no puedo relatar una sola situación en la que un profesional participa”*. Los futuros psicólogos, encuentran en su formación pocos espacios para pensar acerca cómo actuar en un campo específico y en una situación determinada. Se les ofrecen marcos teóricos, explicaciones conceptuales potentes, una agenda de problemas relevantes, pero pocas posibilidades de acercarse al campo de “acción”. Las Prácticas representan un espacio privilegiado para hablar sobre la tarea a realizar en contexto de realizarla, y para escuchar y dar lugar a cómo se sienten para afrontarla. Brindan espacios de reflexión sobre lo realizado, a posteriori de la entrada en terreno, generando descubrimiento, registro espontáneo y construcciones alternativas que enriquecen al equipo de investigación.

Investigación e intervención. *Al cierre de la experiencia en el ciclo lectivo 2007, uno de los “psicólogos en formación” afirmó: “Honestamente, yo creía que los que investigaban eran “nerds”, tipos raros, encerrados en una torre de marfil, no imaginaba que yo podía ser alguien que investiga, pero he podido armar un sentido diferente de la cosa, el investigador puede estar muy cerca de la profesión; aprender a investigar es realizar en grupo este trabajo de pensar*

los problemas, es nuestra implicación en los mismos, nuestro posicionamiento en materia de conocimiento y actitud que nos cambia la manera de pensar mientras actuamos". En el paradigma de la reflexión desde la práctica, la investigación y la intervención profesional se entrelazan en una trama de tensiones y enriquecimientos; investigador y profesional se descentran de su egocentrismo y construyen perspectivismo en la apropiación recíproca. Schon reconstruye, a través de ejemplos de construcción del conocimiento profesional, la "reflexión desde la acción" como una auténtica "conversación reflexiva con la situación". Al examinar una situación el profesional realiza un "experimento", pone a prueba en la intervención en el caso una hipótesis provisoria de trabajo, que aunque se desprenda de categorías científicas, es examinada para ver si resulta apropiada al "caso único". El experimento busca tanto analizar la situación como cambiarla. Construye un repertorio de situaciones-problema a la vez que instrumentos, estrategias, modos de acción sobre familias de problemas, que se actualiza en cada intervención. En un sentido genérico, experimentar es actuar para ver a qué conduce la acción; intervención e investigación conforman una trama única, con dos lógicas diferentes de acción articuladas en el "profesional reflexivo".

Entre los trabajos de Schon sobre "practicum reflexivo en formación de profesionales" (1992), elegimos los referidos al pasaje de un modelo de aprendizaje de "primera vuelta" a uno de "segunda vuelta" en orientadores, para analizar los movimientos que se producen en la Práctica de Investigación. El Modelo 1, que predomina al inicio de un *practicum*, se basa en una lógica binaria de "ganar-perder", autodefensiva, para esquivar la representación de "debilidad" inserta en la incertidumbre y la pérdida de control y autoridad. Se amplía la pretensión del saber de estudiante o docente más allá de sus límites y se desperdicia la oportunidad para abrir una línea de reflexión que, desde la incertidumbre, produciría nuevos y más efectivos modos de considerar la situación. En el Modelo 1, el refugio en lo seguro inhibe la capacidad de reflexión recíproca desde la acción con un "bucle inhibitorio primario". Una estudiante de la Práctica, al leer un Cuestionario en clase para entrenarse en la Matriz de Análisis, se dio cuenta de "supuestos errores" en su propia respuesta y se angustió pensando cómo pudo haber entendido que tenía que dar cuenta del rol del Psicólogo Educacional, cuando se le solicitaba una situación-problema en la que participara un psicólogo. Sostenía que no había hecho las cosas "bien", que la otra estudiante no iba a poder trabajar en el análisis y eso la trastornaba. Lo mismo ocurría con la directora del proyecto, cuando un estudiante preguntaba por qué tienen un lenguaje tan duro los Proyectos de Investigación en su presentación o por qué no tenían las conclusiones ya formuladas o figuraba como "teórica" una investigación "empírica". Más allá de las respuestas, lo importante es que las preguntas generaron en la docente cierta des- estructuración. Tenía que dar cuenta de algo que no se había preparado para desarrollar, tenía que buscar en su conciencia tensiones entre la "verdad" de la ciencia y negociaciones pragmáticas. O el desconcierto de una tutora exponiendo un dispositivo de integración que cautivó a los estudiantes, cuando la directora movilizó la apreciación haciendo pensar en la escisión potencial entre el dispositivo pedagógico por un lado y los padres y la psicoanalista del niño por el otro. . No sólo son tensiones vinculadas al

conocimiento las que están en juego en la “zona de desarrollo potencial”, sino identidades personales que se defienden y sostienen como si fueran a desarmarse.

Práctica de Investigación como “zona de construcción social del conocimiento” Para el análisis de la Práctica, es crucial la categoría de Zona de Desarrollo Próximo, entendida como un sistema de interacción social, no como capacidad o atributo de un sujeto individual. Newman, Griffin y Cole afirman que el cambio cognitivo se produce en la ZDP como un “sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas que, al menos una de ellas, no podrá resolver sola” (1991:78). Los objetos de la tarea son concebidos de distintos modos, las diferencias no son interpretadas como problema y los participantes pueden actuar “como si” sus comprensiones fueran las mismas. “Al principio, esta variedad sistemática ‘sobre lo que en realidad es’ un objeto puede parecer que impide el análisis cognitivo. La variabilidad de resultados es la clave de la creatividad del sistema interactivo” (Newman, Griffin y Cole, 1991:79, 90). Entre estudiantes y tutores no existe una tarea invariable; depende de los significados que se negocian, varía de situación a situación. Todo acto educativo genuino implica la transformación de alumno y profesor. En la Práctica, cuenta el intercambio de saberes y preguntas, porque los actores toman parte y son parte de empresas valoradas socialmente, que son significativas porque tienen sentido. En el recorrido, expanden lo programado y asumen búsquedas activas participando en Jornadas de Investigación, buscando bibliografía o realizando lecturas de textos que no estaban previstos. Es la contracara del estudiante apático, desmotivado, ubicado en un rol de alumno infantilizado. Toman la iniciativa y asumen responsabilidades en comunidad de prácticas: traer información pertinente, realizar síntesis de una ponencia y socializarla. El tutor es interlocutor, guía, se presta como “un” modelo (no el único) para de-construir, armar y desarmar, confrontar, compartir: saberes, preguntas, y pasión en la tarea.

REFLEXIONES FINALES. En el “practicum” se generan condiciones para expresar el dilema que se siente entre mostrar incertidumbre y desconcertarse o mostrarse seguro y tranquilo como fachada. Pasar de un estilo a otro no es cuestión de “salto en el vacío”; transición difícil, se hace participando de una red que contiene, permite intercambios y negociaciones, promueve formas de auto-regulación. *Los profesionales necesitan convertirse en investigadores reflexivos* – Modelo 2 a construir en el *practicum*- : a) analizando, cuestionando y expandiendo marcos conceptuales y metodológicos y modelos de actividad, b) construyendo vías alternativas para encuadrar su práctica con conciencia de dilemas implícitos, c) re-construyendo y ampliando repertorios de situaciones familiares y casos similares, d) sustituyendo teorías por modelos y modelos por metáforas, en contexto. El profesional – formado o en formación - no funciona como mero usuario del producto del investigador, es él mismo un productor de conocimientos desde el análisis de su práctica. El paradigma reflexivo requiere una asociación entre profesional e investigador y requiere instituciones

“reflexivas”, capaces de flexibilizar sus “determinantes duros”, los modos como organizan las actividades en sus territorios y dividen el trabajo de los actores sociales. El trabajo de campo, la consulta, la educación continua, tradicionalmente consideradas “males necesarios” o “actividades de segunda clase”, alcanzarán una importante prioridad como vehículos para la investigación, central en la profesión y en la universidad. Dice Ph. Merieu: *“La democracia sigue siendo, para el profesor, la única utopía de referencia posible... Que podamos dar la razón al otro, que tengamos que aceptar nuestro error, en contra de nosotros mismos y de nuestros intereses, no es cosa fácil de entender en esta sociedad... La escuela debe hacer posible que los alumnos se asocien en proyectos conjuntos y aprendan a “hacer sociedad”... Debe también garantizar a todos la posibilidad de escapar de cualquier forma de dominio para poder pensar por sí mismos.... Debe enseñarnos a dejar de sentirnos el centro del mundo y participar en cambio efectivamente en la construcción del mundo”* (Meirieu, 2006, p.70-110)

Referencias Bibliográficas:

- BAQUERO, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transmisión’ educativa desde una perspectiva situacional”, en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57-75. México.
- ERAUSQUIN C., BASUALDO M.E., LERMAN G., BTESH E., BOLLASINA V. (2002) “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*. Secretaría Investigaciones Facultad de Psicología UBA
- MEIRIEU, PH. (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona. Grao. 2006.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. Y COLE, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*, Morata, Madrid.
- SCHON, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Barcelona. Paidós. 1998.
- SCHON, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid. Paidós. 1992.
- 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.
- WERTSCH, J. (1999) *La mente en acción*. Buenos Aires. Aique.
- DOCUMENTO: “Informe de Evaluación y Seguimiento Prácticas Profesionales y de Investigación Segundo Cuatrimestre 2003” Comisión de Evaluación y Seguimiento. Actas Consejo Directivo Facultad de Psicología Noviembre/Diciembre 2004. .