

XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2024.

Entre la teoría y la práctica: el trabajo de campo y la producción de saberes.

Xantakis, Ines, Escobar, Juliana, De Negri, Franco y De Cabo, Martina.

Cita:

Xantakis, Ines, Escobar, Juliana, De Negri, Franco y De Cabo, Martina (2024). *Entre la teoría y la práctica: el trabajo de campo y la producción de saberes*. XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-048/788>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evo3/16A>

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>.

ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA: EL TRABAJO DE CAMPO Y LA PRODUCCIÓN DE SABERES

Xantakis, Ines; Escobar, Juliana; De Negri, Franco; De Cabo, Martina
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

La temática de este trabajo se centra en la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la cátedra de Psicología Social II de la Facultad de Psicología (UBA) desde la perspectiva de docentes y co-ayudantes, en función de la reflexión conjunta y permanente sobre la construcción del conocimiento de sus estudiantes, a partir de promover el acercamiento a la investigación, mediante la elaboración de un trabajo de campo grupal. A través de éste, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar activamente los conocimientos adquiridos en situaciones reales, dando lugar a un aprendizaje significativo (Ausubel, 1963) que permite la reflexión, la autonomía y el pensamiento crítico. Con esta herramienta se intenta además, poner de manifiesto el origen histórico, la necesidad de una hermenéutica y el carácter reflexivo en la construcción del conocimiento en las ciencias sociales, así como la dimensión política y productiva (Ibáñez, 1992). Desde las estrategias didácticas utilizadas se aspira a que los estudiantes se conviertan en agentes activos de su aprendizaje, participando de forma consciente en la construcción de su propio conocimiento.

Palabras clave

Construcción conocimiento - Trabajo de campo - Aprendizaje significativo - Pensamiento crítico

ABSTRACT

BETWEEN THEORY AND PRACTICE: FIELDWORK AND THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE

The subject of this paper focuses on the teaching and learning proposal of the Social Psychology II course at the School of Psychology, University of Buenos Aires (UBA). The approach is made from the perspective of teachers and teaching assistants, based on joint and ongoing reflection on the construction of their's students' knowledge by promoting engagement in research through the development of a group field work. Through this work, students have the opportunity to actively apply the knowledge acquired in real situations, leading to meaningful learning (Ausubel, 1963) that fosters reflection, autonomy, and critical thinking. This tool is also intended to highlight the historical background, the need for hermeneutics, and the reflective nature of knowledge construction in the social sciences, as well as its political and productive dimensions (Ibáñez, 1992). From

the didactic strategies used, we seek to transform students into active agents of their own learning, consciously participating in the construction of their own knowledge.

Keywords

Knowledge construction - Field work - Meaningful learning - Critical thinking

Introducción

El presente trabajo surge de la reflexión conjunta y permanente sobre la construcción de conocimiento en el ámbito universitario. Si bien el tema es amplio y se asocia a otros interrogantes, en esta oportunidad se puntualiza en la formación universitaria de estudiantes que cursan la materia Psicología Social II (Cátedra Zubieta) para la licenciatura en Psicología, en la Facultad de Psicología (UBA) desde la perspectiva de docentes y co-ayudantes^[1] que participan de la cátedra.

Para analizar específicamente la construcción del conocimiento nos centraremos en el proceso de realización del trabajo de campo grupal, que se realiza durante la cursada como instancia de evaluación, entendiendo a esta última como un proceso que favorece aprendizajes significativos. La actividad se caracteriza como un proceso en el cual los estudiantes relacionan la información nueva con sus conocimientos previos, dándole un sentido y significado personal. Según Ausubel (1963), los aprendizajes significativos se producen cuando una nueva información se relaciona de manera sustantiva con lo que el estudiante ya sabe, con sus construcciones previas. Así, el estudiante integra la nueva información con su estructura cognitiva preexistente para comprender la información.

Desde este enfoque, el trabajo de campo constituye una herramienta pedagógica enriquecedora que permite articularse con tres ejes que le dan su singularidad: 1) un acercamiento a la investigación en ciencias sociales; 2) un trabajo de psicología social con salida al campo, interrogado menos por aporías teóricas que por problemáticas singulares de personas, grupos y/o instituciones de una comunidad; y 3) una perspectiva de construcción colectiva de conocimiento y desarrollo del pensamiento crítico al ser un espacio intersticial o de puente entre la revisión de los saberes previos y el abordaje o elaboración psicosocial.

El quehacer del estudiante en el trabajo de campo: la apuesta por un rol activo

Teniendo en cuenta la naturaleza de los objetos de estudio de la Psicología Social, la propuesta de la cátedra es que los estudiantes articulen conceptos teóricos con situaciones y/o problemáticas de la vida cotidiana. A partir de la confección de un trabajo de acercamiento a la investigación se pretende que los estudiantes incursionen en la producción del conocimiento científico.

Partimos de la concepción de un sujeto de aprendizaje activo en su formación desde un enfoque constructivista. De acuerdo con Vigotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social en el cual el individuo construye conocimiento de manera activa a través de la interacción con su entorno y con otros, utilizando herramientas y signos para desarrollar habilidades cognitivas. Este proceso de aprendizaje se lleva a cabo mediante la Acción Mediada y se potencia mediante la Zona de Desarrollo Próximo, donde la ayuda y la colaboración de otros facilitan la adquisición de nuevas competencias. Esto implica que el sujeto no solo recibe información de manera pasiva, sino que también participa de forma activa en la construcción y elaboración de nuevos conocimientos.

En este sentido, para la realización del trabajo de campo se parte de la elección de un tema singular que sea de interés para el grupo, que los convoque a investigar e involucrarse. Abordar problemas reales mediante inserciones sociales, siguiendo el principio de “aprender haciendo” de Dewey (1991), resalta la importancia de la experiencia práctica y activa en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, sostenemos que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando participan activamente en situaciones reales, experimentando, explorando y resolviendo problemas de forma práctica. Este enfoque facilita el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de conocimiento significativo.

Dada la estructura formal del trabajo podríamos pensarlo como el ensayo de una aproximación a los modos de producir un trabajo científico de investigación: selección del marco teórico, búsqueda y composición del estado del arte, elaboración de herramientas metodológicas acordes al abordaje del objeto de estudio, aclaración de hipótesis subyacentes e ideas previas en torno al tema, acercamiento al campo a través de entrevistas o encuestas.

Desde el equipo de cátedra se ofrece asesoramiento permanente durante el proceso, teniendo en cuenta además que son, en su mayoría, estudiantes ingresantes a la carrera. En este primer momento del trabajo de campo, desde un rol acompañante, se orienta en la elección del tema con la articulación de cinco ejes amplios^[2], que dan lugar a la libre elección enmarcada en un abordaje psicosocial. Enfatizamos la importancia de la interacción social y cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que consideramos que es a través de estas interacciones que el sujeto puede desarrollar sus capacidades cognitivas y adquirir nuevos conocimientos. De esta manera, los estudiantes

son considerados agentes activos que participan de forma consciente y reflexiva en la construcción de su propio conocimiento. Aspiramos entonces, a empoderar a los estudiantes fomentando su autonomía, motivación intrínseca y capacidad para aprender de manera significativa desde la concepción de la enseñanza poderosa. Según Hattie (2009) esta última implica un enfoque centrado en el estudiante, fomentando la participación activa, la reflexión crítica y la colaboración con sus compañeros. No se trata solo de transmitir conocimientos, sino también de cultivar habilidades cognitivas y emocionales que permitan a los estudiantes ser aprendices autónomos y críticos en su propio aprendizaje.

Así, el trabajo de campo sitúa menos a un estudiante como tabula rasa en la que se inscriben los conocimientos de manera pasiva y apunta más a un agente activo en el proceso de construcción de conocimiento. Este rol del estudiante es la traducción de una apuesta que resalta las dimensiones ético-políticas sostenidas por Montero (2001) como propias del quehacer investigativo. Se trata de fomentar el desarrollo de la autonomía, reflexión crítica y la apropiación de herramientas para la transformación social y el abordaje de problemáticas ligadas a la práctica por parte de los estudiantes.

El trabajo de campo como espacio de negociación de significados.

La riqueza y la complejidad a la vez que se presentan en el campo de las ciencias sociales y de la materia de psicología social en particular, posibilitan relacionar los contenidos teóricos del programa con los problemas reales. La articulación entre el eje propuesto, el tema elegido y los contenidos de la materia nos permite un abordaje concreto al incorporar lo que pasa en la realidad mientras damos nuestras clases, dando lugar a los aprendizajes en un “como si” de su futuro oficio, cobrando relevancia sus elecciones y cada aprendizaje.

En este sentido, el trabajo de campo implica un verdadero viraje para la formación del futuro psicólogo. Siguiendo a Sanz de Acedo Lizarraga (2010) se trata de una herramienta fundamental para alcanzar un aprendizaje significativo de acá al futuro, desarrollando habilidades para comprender, interpretar y repensar la información, es decir, el pensamiento crítico. Se produce un cambio en el cual son los estudiantes mismos los que se preguntan por aquello que los afecta en su realidad cotidiana y realizan un trabajo de experiencia, haciendo del conocimiento formal una práctica vivencial, que induce a un modo de conocer interpretando y relacionando la nueva información con los saberes previos.

Podría pensarse que esta propuesta pedagógica interpela a los estudiantes y promueve el cuestionamiento de supuestos acríticamente aceptados, lo cual permite el fortalecimiento del pensamiento reflexivo, en tanto el desarrollo de éste supone “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sos-

tienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1991. p.24). En ese sentido, el trabajo de investigación nos conduce a la necesidad política de cuestionar sistemáticamente los conceptos, los métodos que utilizamos, así como los supuestos que se reproducen inadvertidamente (Ibáñez, 1992). Se trata de una necesidad política en tanto se hace indispensable cuestionar el poder que presume la ciencia en su tradición positivista como entidad abstracta, que promulga verdades universales, ahistóricas, que trascienden la contingencia en la cual se desarrolla, y elude los problemas socio-históricos a los cuales busca responder.

De tal modo, se pone de manifiesto en esta nueva posición del estudiante, a partir de la consideración de la relación saber-poder, el carácter productivo del conocimiento y la necesidad de pensar, no sólo reflexivamente, sino también con una perspectiva histórica y una verdadera hermenéutica. Y supone pasar a pensarse a sí mismos como sujetos productores de conocimiento, que pueden investigar y teorizar respecto de la realidad que los circunda.

De acuerdo con Ibáñez (1992), la construcción del conocimiento en ciencias sociales no sólo implica comprender y explicar la realidad social, sino también transformarla. El conocimiento generado a través de la investigación tiene un impacto práctico y contribuye al cambio social, en tanto pareciera haber una clara relación entre el pensamiento y la acción: se actúa de acuerdo a cómo se piensa. Para el autor, cualquier cambio de nuestra forma de interpretar la realidad social es susceptible de modificarla. Por ello reafirmamos el carácter productivo y político de la producción científica, y el efecto transformador que supone para los estudiantes el “como si” del trabajo de investigación.

Se hace fundamental en la aproximación a la tarea de investigar situar los fenómenos sociales en su contexto histórico, reconociendo tanto su evolución temporal como la influencia del pasado en el presente y en el futuro. Esta mirada histórica proporciona una base sólida para analizar continuidades y rupturas de los fenómenos sociales, así como identificar patrones y tendencias que ayudan a interpretar la realidad en la que vivimos. También supone poner en perspectiva las posibles consecuencias prácticas de lo que se quiere investigar.

La dimensión hermenéutica, como se mencionó anteriormente, atraviesa el ejercicio de toda ciencia y este trabajo no es la excepción. La propuesta de la cátedra incita al proceso de interpretación y comprensión de fenómenos sociales a través del diálogo entre diferentes enfoques trabajados en el programa de la materia y las subjetividades puestas en juego por los miembros del grupo. De tal modo se produce un corrimiento de pensar la ciencia como evidencia proporcionada por datos y se pone el foco en la interpretación. Como refiere Ibáñez (1992), se necesitan (múltiples) marcos teóricos para pensar los datos y éstos no son independientes de las ideas y teorías a partir de las cuales se construyen.

De tal modo, el enfoque al cual abogamos con la producción del trabajo dialoga con la perspectiva de Freire (1990), y así

también impulsamos el diálogo, la reflexión crítica y la acción transformadora. Más allá de pensar al pensamiento crítico como una herramienta de análisis de información, conviene pensarlo como un acto de liberación y concientización que busca desafiar las estructuras de poder establecidas.

Co-construyendo el saber: La interacción entre docentes y estudiantes

En el inicio de este trabajo hicimos referencia al análisis y la reflexión que se lleva a cabo tanto por docentes de la cátedra como por los co-ayudantes. En este sentido, cabe hacer algunas aclaraciones al respecto, que guían las decisiones pedagógicas de este equipo de trabajo.

El rol del docente en el ámbito universitario se ha ido modificando considerablemente en las últimas décadas, debido a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos educativos. El docente no es solo un transmisor, no se limita a ser la única fuente de información, “el poseedor del saber” sino que se convierte en un facilitador del aprendizaje, un guía que acompaña a los estudiantes en la construcción activa de su propio conocimiento. Se ha convertido en un mediador que proporciona herramientas para que los estudiantes se apropien durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque implica un cambio significativo en la dinámica tradicional de enseñanza, donde el docente era considerado la autoridad suprema en su campo, único dueño del saber.

Como señala Cobo (2013), “el docente debe promover un aprendizaje significativo que estimule la reflexión y la colaboración entre los estudiantes, permitiéndoles desarrollar habilidades para enfrentar los desafíos del mundo actual” (p. 45). Desde esta nueva perspectiva se invita a los docentes - también en el ámbito universitario - a adoptar un enfoque centrado en el estudiante, promoviendo metodologías activas y participativas. Propiciando un modelo más flexible, dinámico, que incentive a los estudiantes a involucrarse de manera significativa para internalizar, aplicar conceptos y transformar la realidad.

En la interacción docente-estudiantes, el proceso de realización del trabajo de campo como acercamiento a la investigación ocupa un papel fundamental. Al fomentar la investigación, el docente potencia a los estudiantes para que exploren, cuestionen y descubran el conocimiento por sí mismos. Cabe mencionar que acompañan los procesos de enseñanza y aprendizajes, también las enseñanzas implícitas, que según Jackson (1996), se refieren a los mensajes no explícitos transmitidos a través de la interacción social y el ambiente educativo, que influyen en la formación de creencias, actitudes y valores en los individuos. Estas enseñanzas se transmiten de manera indirecta y pueden tener un impacto significativo en el desarrollo personal, social y en el futuro rol profesional de nuestros estudiantes.

En este sentido, si el cambio del rol docente en el ámbito universitario implica una adaptación a las nuevas exigencias educativas, es importante destacar el papel del co-ayudante en

este proceso. Este actor en el entorno universitario se constituye como un referente en el complejo entramado de enseñanza y aprendizaje, desempeñando un papel de mediador entre docentes y estudiantes. Este rol se fundamenta en su cercanía y accesibilidad con los últimos, a partir de su experiencia como alumno al haber atravesado el mismo proceso enriqueciendo el entorno, creando un vínculo más directo y contribuyendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta proximidad permite al co-ayudante no limitarse solamente a la orientación académica, sino a la interacción con ellos. Facilita la comunicación y la comprensión, creando un ambiente de colaboración y apoyo que promueve muchas veces que se sientan más cómodos y motivados para participar activamente en la construcción de su propio conocimiento. Asimismo, pueden contribuir en el espacio para el intercambio de ideas y el debate.

En este contexto educativo, la interacción constante entre docentes, co-ayudantes y estudiantes, el intercambio de ideas y la retroalimentación mutua enriquecen el aprendizaje, promoviendo un ambiente de crecimiento y desarrollo continuo.

Los estudiantes se benefician en este intercambio continuo de ideas y experiencias, que fomenta el desarrollo de habilidades críticas como la capacidad de análisis, la reflexión y la argumentación, esenciales para el ejercicio profesional en cualquier campo.

Por otro lado, los docentes y co-ayudantes también se ven enriquecidos por esta interacción, ya que la diversidad de opiniones y enfoques contribuye a los procesos de enseñanza-aprendizaje, impulsando a una actualización constante de prácticas pedagógicas, adaptándose a las necesidades y desafíos contemporáneos. Este enfoque colaborativo y reflexivo, también por parte de los docentes, es esencial para la transmisión de habilidades profesionales a los estudiantes.

A modo de cierre

Para finalizar, cabe mencionar algunos interrogantes permanentes acerca de las reflexiones realizadas por el equipo de cátedra sobre la intencionalidad de nuestra propuesta educativa: ¿pretendemos integrar la nueva información en las estructuras cognitivas preexistentes de los estudiantes o buscamos desafiarlas? ¿qué estrategias didácticas utilizar para fomentar un pensamiento crítico, reflexivo y contextualizado? ¿de qué manera enseñar a los estudiantes desde el principio de la carrera para enfrentarse a situaciones reales en su práctica profesional? ¿debemos promover habilidades sociales como la comunicación y el trabajo en equipo en los psicólogos en formación? ¿nuestra meta es mantener conocimientos de manera duradera o fomentar un pensamiento creativo y transformador? Estas reflexiones críticas sobre nuestros propios intereses como docentes fueron el punto de partida de este trabajo y orientan nuestras prácticas de enseñanza hoy, generando aún más preguntas que respuestas.

Aun así, a partir de la experiencia acumulada en nuestra cáte-

dra, podemos colegir que la construcción del conocimiento en Psicología Social se enriquece a través del trabajo de campo y su aproximación a la investigación. Este enfoque permite a los estudiantes no adquirir información de manera pasiva sino participar activamente en la generación de nuevos conocimientos. Aplicando conceptos teóricos en situaciones reales, los estudiantes interactúan directamente con la comunidad y las problemáticas sociales, tienen la oportunidad de explorar, cuestionar y analizar de manera crítica diversas realidades, ampliando su conocimiento y desarrollando una conciencia social y ética para su futura práctica profesional.

El trabajo de campo contribuye en el desarrollo de la autonomía, la comprensión e interpretación, y el pensamiento crítico y reflexivo. Reconocemos, entonces, el valor de la experiencia vivencial y la práctica reflexiva en la formación de psicólogos en tanto es una herramienta pedagógica efectiva para adquirir competencias y habilidades necesarias para el rol profesional. Prepara a los estudiantes para ser profesionales reflexivos y críticos, capaces de cuestionar supuestos establecidos, explorar nuevas perspectivas y contribuir significativamente a la construcción del conocimiento.

Cabe mencionar que la implementación del trabajo de campo no se considera una decisión educativa cerrada y cristalizada, sino que responde a un enfoque de trabajo abierto y en constante cambio, que convoca a continuar reflexionando desde la práctica a la teoría, proporcionando una interacción dinámica y significativa en la producción del conocimiento, abogando en una deconstrucción e interpelación permanente que genere prácticas superadoras y nuevos desafíos.

NOTAS

[1] Nos referimos con co-ayudantes a ex estudiantes de la materia de psicología social que continúan siendo parte de la cátedra en condición de docentes en formación, ocupando una figura puente entre los estudiantes y los docentes.

[2] Dichos ejes corresponden a 5 categorías propuestas por la cátedra para delimitar campos de investigación, transversales a los objetos de estudios de la psicología social, representando así un enfoque o perspectiva en el abordaje del trabajo de campo. A continuación, los ejes: “Nuevos movimientos sociales, contextos novedosos de resistencia a la exclusión”; “Transformaciones de la sexualidad y la vida privada”; “Los derechos sociales en el campo de la salud”; “Memoria colectiva” y “Correlatos psico-sociales en el contexto de la pandemia por COVID-19”.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D.P. (1963). *La psicología del aprendizaje verbal significativo*. Nueva York: Grune y Stratton.
- Cobo, C. (2013). *Aprendizaje Invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Laboratorio de Medios Interactivos. Publicaciones y Ediciones de la Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Dewey, J. (1991). *Como pensamos*. Ediciones Paidós Ibérica.



- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Ibáñez, T. (1992). *Introducción: La tensión esencial de la psicología social*. En D. Páez, J. Valencia, J.F. Morales, B. Sarabia, N. Ursúa. *Teoría y Método en Psicología Social*, (pp.13-29). Barcelona: Anthropos.
- Jackson, P. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Montero, M. (2001). Ética y Política en Psicología: Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 0(1), 1-10.
- Sanz de Acedo Lizarraga, M. L. (2010). *Competencias en la enseñanza universitaria*. Universidad de Navarra. Narcea Ediciones.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo. Barcelona.