

Primer Encuentro "La Universidad de Buenos Aires, producción y trayectoria pedagógica",. Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, 2008.

La Práctica de Investigación como dispositivo pedagógico de articulación: Universidad, Investigación y Formación profesional.

Erausquin C., Casal V. y Lerman G.

Cita:

Erausquin C., Casal V. y Lerman G. (Octubre, 2008). *La Práctica de Investigación como dispositivo pedagógico de articulación: Universidad, Investigación y Formación profesional. Primer Encuentro "La Universidad de Buenos Aires, producción y trayectoria pedagógica",. Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/235>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/3Ec>



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 Práctica de Investigación como dispositivo pedagógico de articulación:
Universidad, Investigación y Formación profesional
Autores: Mgter C. Erausquin, Lic. G. Lerman y Lic. V. Casal**

El trabajo analiza la experiencia de un equipo de docentes investigadores en dos períodos cuatrimestrales de trabajo académico en la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: Participación de psicólogos y docentes en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado”. La Práctica de Investigación forma parte de la oferta electiva de “Prácticas Profesionales y de Investigación” en la Currícula de Grado de la Licenciatura en Psicología de Universidad de Buenos Aires. El objetivo es reflexionar sobre la acción formativa desarrollada en ese contexto: un objeto de indagación específico del Proyecto de Investigación UBACYT 2008-2010, “Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional”. La estrategia metodológica es el *estudio de caso*, que 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) el carácter “abierto”, que facilita el descubrimiento de hechos, procesos y fuentes de datos no previstos (Snow y Anderson, 1991). En este trabajo, el caso es las “comunidades de aprendizaje” construídas en la Práctica de Investigación en 2007 y 2008 según la perspectiva de docentes investigadores que participaron y guiaron el proceso. La narración se sitúa en la perspectiva de la *experiencia* como “aquello que nos pasa, nos atraviesa y nos transforma”, se constituye a partir de cierta provisoriedad y singularidad, desde las situaciones en las que como sujetos participamos. Esta experiencia tiene lugar hoy de acuerdo a cierta historia y a cierto contexto y se proyecta en procesos de reflexión, análisis y cambio de la práctica formativa de psicólogos. Reconsiderar la práctica como experiencia significa poder mirarla “más despacio” - Larrosa (2003)-.

Dispositivo Pedagógico

La Práctica de Investigación configura tres espacios: uno de articulación teórico-práctica, en que participan todos los estudiantes, otro de tutoría e indagación en terreno - que tiene dos opciones - y uno de intercambio electrónico-virtual entre todos los participantes. La Práctica permite la elección de un campo de problemas para la indagación en terreno: Dispositivos de Integración escolar de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales o Tecnologías de Información y Comunicación en Educación Especial. Los estudiantes, “psicólogos en formación”, eligen uno de los dos objetos de indagación y el espacio de tutoría correspondiente, a cargo de una Docente Tutora con formación en investigación educativa y con especialización profesional en el área de intervención vinculada al recorte -una Lic. en Psicología y otra en Ciencias de Educación -. Se articulan diversas dimensiones de la formación del psicólogo: la inclusión en un trabajo de investigación empírica cualitativa, desde la perspectiva de las “comunidades de práctica” y la construcción de conocimiento contextualizado sobre un campo de problemas en educación.

Ejes de análisis del desarrollo de la experiencia pedagógica:

a) Identificación, recorte y análisis de problemas en la formación profesional.

La consideración de problemas como exteriores, pre-existentes y ajenos al sujeto de la problematización, pierde plausibilidad en el pensamiento contemporáneo. Un problema lo es para alguien que lo analiza desde una o varias perspectivas y tal vez contribuye a resolverlo, en un movimiento de visibilización y re-lectura que le permite apreciar su singularidad. El **problema** está atravesado por **dilemas** éticos y es una construcción relacional entre el sujeto y el mundo: necesita de la situación que enmarca su existencia sobre el fondo del escenario de la acción de intervención o indagación. El trabajo con situaciones-problema es un instrumento útil en “contextos de práctica, contextos de descubrimiento y contextos de crítica que el enfoque sociocultural del aprendizaje expansivo postula articulables con el protagonismo de los actores” (Engestrom, 1991 :256). Configura un aprendizaje a partir del tratamiento de situaciones de interés genuino y no de transmisión de certidumbres exentas de dudas. La participación de “psicólogos en formación” en la construcción de

líneas de análisis y solución de problemas complejos, en el contexto en que se producen y que los interpela, es crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un problema es una situación que pide una solución para la cual los individuos implicados no conocen aun los medios o caminos evidentes y ciertos para obtenerla (Gil Pérez, 2000). No es la aplicación de algo que ya se conoce, sino un desafío a la imaginación y el ensayo, a través de construcciones tentativas acompañadas de esfuerzo reflexivo. Los tutores proponen recortes del objeto de indagación en un campo de problemas que atraviesa su propio desarrollo en el ámbito profesional en el que participan. El dispositivo contribuye a hacer de su práctica profesional un objeto de estudio, desnaturalizarla, reconstruirla y compartirla con los estudiantes en su Formación Inicial. Tutores y Directora son también “profesionales en formación”, re-apropiándose de su rol de investigadores en el terreno de su Formación Continua, habilitando el desarrollo de competencias para volver a “mirar” los problemas crítica y creativamente. *“Honestamente, yo creía que los que investigaban eran “nerds”, tipos raros, encerrados en torre de marfil, pero he podido armar un sentido diferente: el investigador puede estar muy cerca de la profesión; aprender a investigar es hacer en grupo el trabajo de pensar problemas, nuestra implicación, nuestro posicionamiento en conocimiento y actitud, cambiando nuestra manera de pensar mientras actuamos” - “psicólogo en formación”, noviembre 2007--*

b) Dominio y apropiación de herramientas de indagación.

Al inicio, cada estudiante responde a un Cuestionario semejante al que más tarde administra a los actores educativos implicados en proyectos de integración escolar o uso de tecnologías en educación especial. El *Cuestionario para Análisis de Situaciones – Problema en contexto de Intervención del Psicólogo* administrado fue construido para la indagación de “modelos mentales de intervención profesional en contexto” de “psicólogos en formación” entre el inicio y al cierre de las Prácticas de Grado, en el Proyecto UBACYT 2004/2007 sede de la Práctica. El instrumento de recolección de datos que los “psicólogos en formación” administraron fue re-contextualizado para el análisis de “modelos mentales de psicólogos, docentes y directivos en Integración Escolar y en TICS en Educación Especial”. En un segundo tiempo se intercambia con otro estudiante el cuestionario respondido, para que todos trabajen en parejas aplicando la Matriz para Análisis de Problemas Complejos (Erausquin, 2005). En el espacio de discusión, se ponen en juego argumentos y criterios para elaborar consenso sobre tabulación de datos. Se utilizan Cuestionarios administrados al inicio y al cierre de una Práctica Profesional de Grado en Discapacidad, a fin de comprender “giros, movimientos y estancamientos entre pre-test / post-test”. El proceso de “familiarización” y “vivencia” con instrumentos se funda en la diferencia entre “dominio” como destreza y “apropiación” como posición activa del agente, con resistencia y conflicto en el hacer propio algo ajeno y ponerle la propia marca, que diferencia Wertsch en el uso e internalización de instrumentos de mediación (1999). Para el enfoque socio-cultural, la unidad de análisis del aprendizaje es la “actividad doblemente mediada” - interacción social y con instrumentos: herramientas y signos (Vigotsky, -. Baquero (1997) señala que “el uso de dispositivos, rutinas y procedimientos de resolución de problemas o de instrumentos de conceptualización puede poseer escaso grado de conciencia por parte de los sujetos en cuanto a su carácter histórico...”, con un efecto de naturalización que se vincula al desfase entre objetivos explicitados y efectos reales de las prácticas. Apropiarse del uso de herramientas y su sentido social es tomar conciencia de la dependencia que los agentes tienen de los artefactos pero también de su potencia para transformarlos. El Cuestionario de Situaciones-Problema, como la entrevista, el cuestionario motivacional, la observación áulica y de la institución, son instrumentos para recoger datos y a la vez instrumentos mediacionales para reflexionar sobre problemas y prácticas, re-construyendo datos desde diversas narrativas.

c) Implicación reflexiva en la construcción del rol profesional del psicólogo..

La “crisis de confianza” del mundo contemporáneo en los profesionales se vincula - Schon (1998) - con el agotamiento del paradigma de “racionalidad técnica”. 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*. La crisis de

legitimidad de las profesiones resulta de su fracaso para contribuir con sociedades y sujetos a solucionar problemas y mejorar la calidad de vida. Para superar el falso “dilema del rigor o la relevancia” emerge la “reflexión en la acción y desde la acción”. El conocimiento implícito no es declarativo ni comunicable, pero se puede reconstruir mediante la reflexión mientras los profesionales están en acción enfrentando creativamente situaciones “divergentes” de la práctica. Una estudiante al releer su cuestionario: *“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 psicólogo interviene”*. Las Prácticas de Investigación son un espacio de reflexión y aprendizaje sobre la indagación a realizar en el contexto de realizarla. En ese sentido, contribuyen a lo que en la propuesta de la “teoría de la actividad” de Engestrom, resulta “asignatura pendiente” en la construcción del conocimiento psicológico: *los procesos de externalización en y entre sujetos y sistemas de actividad*, la construcción de dispositivos capaces de re-hacer contextos, con efectos en las representaciones sociales, nuevas redes de sentidos, intercambios de líneas de acción. Los “modelos mentales” resultan instrumentos para construir experiencias, problemas, soluciones y no sólo herramientas para descubrir representaciones mentales, individuales, internas.

d) Construcción social del conocimiento. Comunidad de prácticas. Trabajo en equipo.

Para el análisis de la experiencia, resulta crucial la categoría de Zona de Desarrollo Próximo, entendida como un sistema de interacción social - no como desarrollo de una capacidad o atributo de un sujeto individual - : “un sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas que, al menos una de ellas, no podrá resolver sola”...”Al principio, esta variedad sistemática sobre lo que en realidad es un objeto puede parecer un obstáculo en el análisis cognitivo. La variabilidad es la clave de la creatividad del sistema interactivo” (Newman et al., 91:78, 79, 90). En la Práctica, 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, participan en jornadas de investigación, buscan bibliografía o realizan lecturas que no estaban previstas. - la contracara del estudiante apático, desmotivado -. El tutor es interlocutor y guía, se presta como “un” modelo (no único) para de-construir, confrontar, compartir. *Más allá de las pequeñas diferencias: defender lo “conocido” y encapsularse*. Entre los aportes de Schon sobre el practicum reflexivo en la formación profesional (1992), la “multiplicación de espejos” en la supervisión y el pasaje de un modelo de aprendizaje de “primera vuelta” a uno de “segunda vuelta” en orientadores son pertinentes a la formación de psicólogos. El Modelo 1, con una *lógica binaria de ganar-perder*, configura una dinámica autodefensiva para esquivar la representación de debilidad inserta en la incertidumbre y la pérdida de control y de autoridad. En el Modelo 1, lo conocido y seguro inhibe la capacidad de reflexión recíproca, de exponerse ante el otro y dejarlo ver lo propio, a la vez que poner en juego la propia mirada sobre lo que el otro muestra de sí en la tarea, - “bucle inhibitorio” -. *Una estudiante, al ser leído su Cuestionario para entrenarse en el uso de la Matriz de Análisis, se preocupaba por los “errores” que había cometido y se angustiaba pensando que la compañera no podría trabajar con su producto. No sólo son tensiones vinculadas al conocimiento las que están en juego, sino identidades personales que se defienden como si fueran a desarmarse. O la directora del proyecto, cuando un estudiante preguntaba por qué tienen un lenguaje tan duro los Proyectos de Investigación, por qué no tenían las conclusiones formuladas después de tantos años de trabajo, o por qué figuraba como “teórica” una investigación que era “empírica”. Más allá de respuestas, todo ello producía des-estructuración de lo ya archivado. Tenía que dar cuenta de algo que no se había preparado, hallar en la conciencia incómodas tensiones entre la verdad de la ciencia y las negociaciones pragmáticas. En esas circunstancias difíciles, los más inesperados recursos concurren a formar red de sostén, a ayudar al que queda expuesto en su vulnerabilidad. El compromiso en la labor conjunta convoca a seguir andando en la de-construcción/ reconstrucción de sentido: contiene y permite negociaciones de auto-rregulación colectiva. Los profesionales necesitan convertirse en*

investigadores reflexivos – Modelo 2 - : a) analizando- expandiendo marcos conceptuales y metodológicos, para diseñar su actividad, b) construyendo vías alternativas para encuadrar su práctica con conciencia de dilemas implícitos y pluralidad de perspectivas, c) re-construyendo repertorios de situaciones familiares y casos similares, d) sustituyendo teorías por modelos y modelos por metáforas. *“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 posibilidad de escapar de cualquier forma de dominio para poder pensar por sí mismos. Y a la vez pasar progresivamente de los puntos de vista propios al bien común, de las preocupaciones inmediatas y los intereses individuales a lo universal y a la inversa... Debe enseñarnos a dejar de sentirnos el centro del mundo y participar en cambio efectivamente en la construcción del mundo”* (Meirieu, 06:70, 105, 107, 110)

Práctica de Investigación: “buena práctica de enseñanza” o “de aprendizaje compartido”

La Práctica de Investigación abre camino para posicionamientos personales y actividad conjunta con implicación en trabajo cooperativo, habilitando intersticios para la construcción provisoria de líneas de análisis y solución de problemas con actores situados en contexto. Los “profesionales reflexivos” no son usuarios de un producto generado por investigadores científicos, son ellos mismos productores de conocimientos desde el análisis de su práctica. La integración de investigación e intervención en la formación y actuación profesional de psicólogos exige también instituciones formativas reflexivas, capaces de flexibilizar sus “determinantes duros”, los modos como organizan actividades y dividen trabajo entre actores sociales. El trabajo de campo, la consulta, la articulación entre formación inicial y continua, tradicionalmente consideradas “de segunda”, alcanzan prioridad hoy en la Universidad. La actividad investigativa, por su apertura a la interrogación, deconstrucción, pero también a la puesta a prueba, “experimentación” de líneas de acción tentativa, contribuye a transformar el *contrato profesional-usuario*, que puede dejar de regular un vínculo asimétrico entre expertos y usuarios que depositan confianza en ellos, para constituir una experiencia compartida de análisis de problemas y puesta a prueba de líneas de acción co-construidas.

“...Preguntarse acerca del rol del psicólogo...Sujetos, situaciones y herramientas para planificar intervenciones creativas sobre problemas complejos más allá de situaciones tradicionales de enseñanza. El psicólogo podría participar del proceso desde la especificidad de su disciplina en interrelación con otros agentes (docentes, médicos, técnicos) construyendo proyectos conjuntos, en tanto comparte objetivos: igualdad de oportunidades, inclusión social, promoción de salud. Existe un amplio campo para explorar y construir un rol activo e interdisciplinario que supere las viejas dicotomías de terapeuta-paciente, enfermo-sano, verdad-falsedad ... Nos arriesgamos a decir que nuestra formación universitaria es en este punto aun carente, en tanto seguimos estudiando aislados de otras disciplinas, lo que no fomenta la posibilidad de miradas complementarias sobre un tema ni de proyectos interdisciplinarios...” (E, junio2008) *“Pensando en la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente...Cada uno de nosotros lucha social e internamente para ser y crecer contra esa “fiaca” mental sistemática que nos vuelve resistentes a cualquier movimiento. Pensaba que, por lo menos en mí, ésa es una batalla nunca ganada... siempre en proceso”* (C, mayo 2008)

Bibliografía:

- BAQUERO, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Bs As, Aique
- 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, 97-98. México
- BAQUERO, R. (2005) Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación, en *Revista Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones N° 16 NEES/UNCPBA.

ENGESTRÖM, I. (1991) "Nonscolae sed vitae discimus. Toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, -Vol I.

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

GIL PÉREZ, D. (2000) "Propuestas alternativas para la introducción de los conceptos científicos: del aprendizaje como cambio conceptual al aprendizaje como investigación". *Enseñanza de las Ciencias*, Universitat de Valencia, Organización de Estados Iberoamericanos, //www.campus-ei.org/oeivirt/gil02b.htm

LARROSA, J. (2003) Experiencia y pasión. En *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. México. FCE.

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.

ROGOFF B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en: Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) *La mente sociocultural*. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje

SALOMÓN, PERKINS y GLOBERSON (1999): Coparticipando en el conocimiento: La ampliación de la Inteligencia humana con las tecnologías inteligentes en *Métodos y técnicas para e educador en las áreas del currículo*

SANCHO, WOODWARD, NAVARRO (comp)(2001): Apoyos Digitales para pensar la Educación Especial, Octaedro, EUB, Barcelona, 2001.

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.

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

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. .