

El uso de un instrumento de indagación multidimensional para analizar el aprendizaje expansivo. Reflexión de psicólogos participantes en un proyecto de extensión

Sandra Marder y Cristina Erausquin

sandramarder@gmail.com

Facultad de Psicología | UNLP

Resumen

El objetivo del trabajo es describir el desarrollo de una primera puesta a prueba de la *Matriz de Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos* (Marder & Erausquin, 2015), fundada en la Tercera Generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001) y en lineamientos conceptuales que el autor definió en su *Matriz de Análisis Complejo* (Engeström, 2001). Para construirla, establece las preguntas ¿quiénes aprendieron?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿dónde? y enuncia los cinco principios del *aprendizaje expansivo*: 1) la existencia de dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis, 2) la multiplicidad de voces en la organización del trabajo, 3) la historicidad de los acontecimientos, 4) las contradicciones en el uso de instrumentos y 5) los ciclos de cambio con transformación expansiva (Erausquin, 2014). En este estudio, se indagó la participación y aprendizaje de once Licenciadas en Psicología, integrantes de un proyecto de extensión universitaria en orientación vocacional en Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se observa en los sujetos encuestados un alto nivel de reflexión sobre sus intervenciones y, asimismo, poca especificidad en herramientas e insuficiente análisis de cambios que podrían llevarse a cabo en la actividad de intervención, a futuro, en base a la experiencia realizada.

Palabras clave: aprendizaje expansivo; intervención; psicólogos; escuelas

Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación llevada adelante por un equipo de investigadores, de docentes y de estudiantes de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), en el Proyecto bianual “CONSTRUCCIÓN Y APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE *PSICÓLOGOS Y TRABAJADORES SOCIALES EN FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS*” (2014-2015), dirigido por la Magister Cristina Erausquin y que se profundiza en el Proyecto “CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS” (2016-2017), también dirigido por Erausquin.

Uno de los objetivos es desarrollar la primer puesta a prueba de la Matriz de Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos (Marder & Erausquin, 2015), en forma piloto en esta oportunidad por tratarse de una muestra pequeña, con el afán de analizar en los sujetos participantes el grado de reflexión sobre sus propias prácticas, en cuanto a la utilización de herramientas, al otorgamiento de valor al aprendizaje profesional y experiencial y a los cambios que podrían vislumbrar los participantes con relación a sus prácticas profesionales futuras.

Antecedentes

En un trabajo anterior (Erausquin y otros, 2015), se realizó un estudio aplicando la Matriz de Aprendizaje Expansivo al análisis de los Instrumentos de Reflexión sobre la experiencia en Extensión Universitaria. Se analizaron narrativas de ocho estudiantes y dos docentes tutores de un proyecto en una escuela primaria, nueve estudiantes extensionistas (siete de psicología y dos de trabajo social) y cuatro tutores (directora, co-directora y dos coordinadoras) de un proyecto de extensión en tres escuelas secundarias, como también las narrativas de tres docentes de escuelas secundarias y una directora y cuatro docentes de escuela primaria.

Se relevó que los equipos de trabajo analizados eran fuertes en la planificación y sistematización de sus acciones, por medio de estrategias y de dinámicas innovadoras e inclusivas, de acuerdo a guiones pre-establecidos y afinados en la experticia.

Con relación al *Aprendizaje de la experiencia*, integran componentes relacionales,

emocionales y cognitivos y mencionan contenidos académicos y contextuales, centrados en la propia práctica y articulados entre sí. Aparece la figura de aprender con los otros y de los otros, incluyendo al equipo y a actores escolares, principalmente alumnos. En el *¿quiénes y con quiénes aprendemos?* las estructuras de inter-agencialidad resultan colaborativas y hay trabajo en equipo profesional, pero no resulta sencillo encontrar el camino para el entrelazamiento inter-sistémico necesario para el trabajo en inclusión educativa.

En cuanto a *Significatividad*, se releva que encuentran sentido a la práctica realizada, tanto a partir de experiencias frustrantes en el logro de objetivos, como de experiencias satisfactorias con logros importantes. Ese sentido o significatividad se sustenta, a juicio de los actores, en participar en decisiones, en comprometerse, en encontrarse entramado - y no subordinado- al trabajo en equipo.

En cuanto a *Cambios propuestos en la Intervención*, plantean repensar intervenciones: revisar modelos e instrumentos, redefinir plazos y temporalidad, rever objetivos, repensar funciones, replantear destinatarios a quienes va dirigido el programa enfocando mediadores y convocando a su compromiso como co-gestores de actividades.

Con relación a las *Funciones en el área psicoeducativa*, un alto porcentaje especifica objetivos y funciones. Los estudiantes extensionistas expresan el proceso de construcción de su rol como “ser el nexo, el puente, entre la escuela y el proyecto extensionista”.

Creemos que la psicología educacional como disciplina estratégica (Erausquin, 2013) puede enriquecer estas reflexiones individuales sobre las prácticas educativas e impulsar prácticas alternativas más complejas y eficaces, sustentadas en el análisis de la experiencia de aprendizaje profesional.

Marco teórico

En el enfoque socio-histórico-cultural, aprender es desarrollar diferentes posibilidades de apropiación participativa de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando y siendo parte de experiencias plenas de diferentes sentidos. El aprendizaje no está localizado solamente en la mente individual, sino también en la interacción entre personas, como cognición distribuida que emerge de experiencias de participación y comprensión en y de prácticas culturales (Rogoff, 2003). El giro contextualista en las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y educación, pero también entre emoción y cognición (Baquero,

2002), utiliza unidades de análisis complejas, dialécticas, genéticas y sistémicas, que articulan sujetos y contextos más allá de reduccionismos e insertan la construcción de significados en la trama social y societal de interacciones e instituciones (Chaiklin & Lave, 2001).

En los contextos de formación profesional es deseable que, finalizada una implementación, se puedan evaluar los dispositivos de aprendizaje experiencial para la reflexión en y sobre la práctica (Schön, 1998), compatibles con el concepto de Jean Lave y Etienne Wenger (en Wenger, 1999) de comunidad de práctica, que articula participación, negociación de significados y desarrollo de identidad. El diseño de dichos dispositivos de acompañamiento, se fundamenta en la segunda y la tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001; Erausquin, 2014). La *segunda generación*, a partir de los desarrollos de Aleksei Leontiev (1981) amplía el triángulo mediacional utilizado por Lev Vigotsky como “artefacto” o “instrumento” para describir la actividad humana y desarrolla el sistema de actividad como unidad de análisis, incorporando a los sistemas colectivos los instrumentos de mediación, las comunidades, las reglas y las divisiones del trabajo de instituciones. En 1999, Michael Cole enuncia su crítica a la segunda generación de la Teoría de la actividad, por no ser suficientemente sensible a la diversidad cultural. Se plantea la importancia de la multiplicidad y diversidad de voces y redes institucionales que interactúan entre sí, capturando tensiones y contradicciones intra e intersistemas. Por otra parte, la inter-agencialidad de las relaciones pone en juego la articulación de los textos escolares con los contextos de descubrimiento y de práctica social, de crítica y problematización de dispositivos, produciendo *expansión*, más allá del *encapsulamiento* de las instituciones educativas (Engeström, 1991).

Yrjö Engeström (en Erausquin, 2014) distinguió tres diferentes estructuras de inter-agencialidad: coordinación, colaboración y comunicación reflexiva y pensamos la experiencia con y como extensionistas a la luz de dichas categorías.

Retomamos, asimismo, su concepto del olvido social de las instituciones, que focaliza en “legajos” o en “historias clínicas” que historizan al objeto, al destinatario y no al sistema colectivo de la actividad, garantizando así el círculo vicioso de la reproducción, en lugar de la revisión para el cambio y la innovación. La visibilización de las contradicciones puede promover una toma de conciencia, mediante la re-mediación de la memoria secundaria recuperando testimonios de lo colectivo, que entendemos como historización, indagación, re-significación del pasado para habilitar la construcción estratégica de futuro. Como un

trabajo en “zonas de construcción social de conocimientos, competencias e identidades” (Erausquin, 2014: s/p), compatible con el desarrollo de “modelos mentales situacionales de intervención” del “constructivismo episódico” (Rodrigo & Correa, 1999), en el que la experiencia con y entre los otros expande y re-crea significados y prácticas.

Metodología

Se trata de un estudio descriptivo que reúne un análisis cualitativo y cuantitativo. En este trabajo, se administraron “Instrumentos de Reflexión sobre Situaciones Problema de la Práctica Profesional Psico-Educativa” (Erausquin y otros, 2015), artefacto con larga trayectoria de uso en investigaciones dirigidas por Cristina Erausquin y el equipo de investigación de Universidad de Buenos Aires (UBA) y, más recientemente, de la UNLP y que ya ha sido probado con una población muy amplia.

Con el objetivo de conformar la Unidad de Análisis de *modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos*, se elaboró una *Matriz de Análisis Complejo* (Erausquin & Bur, 2013), que distingue cuatro dimensiones:

- a. situación problema en contexto de intervención;
- b. intervención profesional del psicólogo;
- c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas.

Le añadimos en este trabajo *tres nuevas dimensiones* a las que denominamos: *Matriz de Análisis Expansivo* (Marder & Erausquin, 2015), vinculada con las preguntas del Instrumento de Reflexión, y el despliegue de ejes que figuran en la tabla a continuación:

Dimensiones	Preguntas	Ejes
Aprendizaje de la experiencia	¿Qué es lo que Ud. piensa que ha aprendido a través de esta experiencia?	Eje 1: Tipo de aprendizaje. ¿A partir de qué dimensión se focaliza la experiencia de aprender? Eje 2: Contenidos de los aprendizajes. ¿Qué es lo que aprende? Eje 3: Sujetos/agentes del aprendizaje. ¿Quiénes aprenden? ¿Con quiénes?

Cambios en la intervención	A partir de la experiencia, ¿considera Ud. oportuno modificar algún aspecto de la intervención, o de su participación en ella, frente a una situación-problema similar? ¿Cuál? ¿Por qué?	Eje 1: Propuesta de cambio. ¿Cuánto cambió? ¿Cuál es el alcance del cambio propuesto? Eje 2: Destinatarios. ¿A quiénes dirigirse o con quiénes trabajar? Eje 3: Cambio en los objetivos. ¿Cuáles? ¿Para qué? Eje 4: Cambio en el diseño e instrumentos ¿Qué cambiar? ¿Cómo implementar la intervención? Eje 5: Cambio en las condiciones para la implementación. ¿Qué se necesita para implementar el cambio en la intervención? Eje 6: Cambio en las funciones. ¿Es necesario cambiar la división del trabajo?
Funciones en el área psicoeducativa	¿Cuál es para Ud. la/s función/es de un estudiante extensionista en el área psicoeducativa?	Eje 1: Especificidad/inespecificidad de las funciones en los diferentes roles. Eje 2: Interrelación con otras funciones. ¿Funciones aisladas o interrelacionadas?

Tabla 1. Dimensiones y ejes de la Matriz de Análisis expansivo

Muestra: Se administraron Instrumentos en forma presencial a once licenciadas en Psicología -con título o estudios avanzados del Profesorado en Psicología- que integraban un proyecto de extensión universitaria en Orientación Vocacional en escuelas secundarias, con población de alta vulnerabilidad social, en la periferia de la ciudad de La Plata. La muestra es intencional.

Análisis de los resultados: Con relación a la dimensión Aprendizaje de la experiencia, la mayor parte de los participantes en el Eje 1 (63.6 por ciento) han vivenciado un aprendizaje integral, que contempla tanto aspectos relacionales como emocionales, cognitivos y de contenido. Más de la mitad menciona contenidos académicos y contextuales en el Eje 2, pero a su vez centrados en la propia práctica teniendo en cuenta el Eje 3. (68 por ciento). Por ejemplo, en la Tabla 2 puede verse: “(...) he aprendido a manejar ciertas variables que no había tenido en cuenta al momento de planificar el encuentro con la institución escuela” o “co-pensar el trabajo de orientación con otros jóvenes profesionales como también conocer las características de las adolescencias que transitan los distintos establecimientos educativos”.

Ejes	Categorías	Porcentaje
1. Tipo de aprendizaje	1.2.Foco en un solo aspecto	9,1
	1.3.Foco en estrategias cognitivas pero no emocionales ni relacionales	9,1
	1.4. Foco en lo relacional y/o emocional pero no cognitivo	18,2
	1.5. Foco en todos los aspectos	63,6
2. Contenidos de los aprendizajes	2.1. Contenidos comunitarios o relativos al contexto en donde trabaja	27,3
	2.2. Contenidos académicos y pero no contextuales	9,1
	2.3. Ambos contenidos	54,5
	No especifica	9,1
3. Carácter particular o general del aprendizaje según agentes	3.1. Relativo a la propia persona	45,5
	3.2. Relativo al propio equipo de trabajo	18
	3.4. Relativo a la institución en sí y a la propia persona	27,5
	3.5. Relativo a la propia persona, al quipo y a la institución	9

Tabla 2. Dimensión “Aprendizaje de la experiencia”

En la dimensión *Cambios en la Intervención*, un alto porcentaje de sujetos se plantea repensar sus intervenciones (72.7 por ciento). El análisis al interior de cada eje indica que, el mayor porcentaje de sujetos, se centra en repensar modelos e instrumentos (54 por ciento); un número menor plantea la necesidad de capacitarse en el área (45,5 por ciento), rever los objetivos globalmente (36 por ciento), repensar las funciones (27 por ciento) y, en menor medida, algunos realizan un replanteo en relación a los destinatarios (27 por ciento). No obstante, se observa que un tercio de los sujetos no especifica los aspectos particulares que modificaría de la intervención. En ese sentido, dicen: “re-pensar la forma en que acercamos nuestro trabajo a la institución escolar, tornándonos protagonistas de aquello que venimos a proponer”.

Ejes	Categorías	Porcentaje
1. Propuesta de cambio	1.1.No es necesario cambiar	9
	1.2. Es necesario cambiar algunos aspectos	72,7
	1.3. Es necesario cambiar varios aspectos	18
2. Destinatarios	2.1. Repetir mismos destinatarios	36,3
	2.2. Repensar los destinatarios	27,3

	No especifican	36,3
3. Cambio en los objetivos	3.1 Insistir sin cambios	18
	3.2. Re pensar los objetivos globalmente	36,3
	No especifican	45,4
4. Cambio en el diseño e instrumentos	4.1. Repetir diseño tal como está	18
	4.2. Re pensar los modelos e instrumentos	54,5
	4.3. Re pensar plazos y actividades	9
	No especifican	18
5. Cambio en las condiciones	5.1. No es necesario modificar ya que ha sido correcta	9
	5.2. Es necesaria mayor capacitación propia y/o del equipo	45,4
	5.3. Es necesario mayor compromiso	18
	No especifican	27,3
6. Cambio en las funciones	6.1. Correcto diseño de funciones y bien distribuidas en el grupo	9
	6.2. Rever algunas funciones	27,3
	6.3. Rever participación y funciones	18
	No especifican	45,4

Tabla 3. Dimensión “Cambios en la intervención”

En cuanto a la dimensión *funciones de los psicólogos en el área psicoeducativa*, se observa que un alto porcentaje de sujetos pueden especificar objetivos y funciones que desempeñan en el trabajo que realizan, pero se evidencia cierta inespecificidad para nombrar tareas y herramientas que utilizan en la práctica. Por ejemplo, comentan que “nuestra función es propiciar un espacio de reflexión para que los jóvenes puedan de forma grupal transitar el pasaje de la educación media a la educación superior” pero, cuando se les pregunta cómo lo hacen, de qué manera y/o con qué instrumentos, no pueden explicitarlo.

Ejes	Categorías	Porcentaje
1. Especificidad/inespecificidad de las funciones en los	1.1. Vaguedad en las funciones de todos los integrantes	18
	1.2. Se aclaran funciones y/o objetivos de los integrantes	45,4

diferentes roles	1.3. Se aclaran funciones, objetivos y tareas de los integrantes	27,3
	1.4. Se aclaran funciones, objetivos, tareas y herramientas de todos los integrantes	9
2. Interconexión con otras funciones	2.1. Solo se habla de la propia función	27,3
	2.2. Se habla de la propia función en relación a algún destinatario	45,4
	2.3. Se establece al menos de la conexión con otro integrante del equipo	9,1
	2.4. Se establece la relación de la propia función con la de todos los integrantes del equipo.	9,1
	No especifican	9,1

Tabla 4. Dimensión “Funciones del psicólogo”

Conclusiones

En un trabajo publicado en las *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación* de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Erausquin y otros, 2015), se realizó un estudio, previo al presente, con la misma muestra, utilizando la *Matriz de Modelos Mentales Situacionales de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin y otros, 2014), en el análisis de los *Instrumentos de Reflexión sobre la Práctica* respondidos por once profesionales. Se presentaron hallazgos sobre entramados de problemas e intervenciones en inclusión educativa, desafíos para la co-configuración de saberes en estructuras de inter-agencialidad, nudos críticos en historización e intervención estratégica, hipótesis explicativas y en perspectivismo y descentración en actores educativos y fortalezas en apropiación participativa de significados socio-culturales.

A partir de la *Matriz de Aprendizaje Expansivo* puesta a prueba con la misma muestra, se vislumbra que la mayor parte de los participantes han experimentado, vivenciado y auto-percibido un aprendizaje integral, que contempla aspectos relacionales, emocionales, cognitivos y de contenido académico y contextual. Una importante proporción de profesionales propone realizar cambios en las intervenciones (destinatarios, objetivos, modelos). A partir del instrumento utilizado, inferimos que las extensionistas pueden especificar objetivos, funciones y tareas del psicólogo en el área educativa en el marco del proyecto que integran, aunque no los articulan con la función que cumplen otros agentes

educativos escolares, sus objetivos y tareas que realizan, en vistas a un trabajo inter-agencial.

Consideramos que con la *matriz ampliada* se hacen más evidentes los desafíos en la explicitación y comunicación de *herramientas de trabajo* y en establecer una *red de inter-agencialidad* para recuperar el trabajo con otros agentes.

La toma de conciencia por parte de actores de contradicciones y conflictos entre actores y agencias y del acompañamiento inter-profesional para la creación de nuevas condiciones para superar las dificultades, posibilita la *expansión del aprendizaje* por aproximación a la multiplicidad de voces en escenarios educativos.

Con relación a los objetivos planteados, el presente trabajo contribuye a la articulación entre investigación y extensión universitaria, a partir de generar espacios de intercambio entre equipos que trabajan en el área psico-educativa, co-construyendo prácticas y experiencias a luz de diferentes miradas y voces.

Es un desafío a futuro contrastar los datos con otras investigaciones y con muestras mayores de sujetos, de modo tal de poder ampliar el campo de análisis y las conclusiones a las que se arriban.

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.

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

Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. España: Morata.

Engeström, Y. (1991). "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning". En *Learning and Instruction*, Vol. I, pp. 243-259.

_____ (2001). *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research: University of Helsinki, Finland.

- Erausquin, C. (2013). *Estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en escenarios educativos: ejes y vectores para el análisis de las prácticas*. Ficha Curso Secretaría de Posgrado: UBA.
- _____ (2014). “La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos”. En *Revista Segunda Época*, Vol. 13, pp. 173-197.
- Erausquin, C. y Bur, R. (2013). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires: Proyecto.
- Erausquin, C.; Marder, S.; Centeleghe, E.; Scabuzzo, A.; Barloqui, D. y Pastrana, G. (2015). “Abriendo puertas para construir significados: desafíos en la profesionalización de psicólogos en escenarios educativos”. En *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Vol. I, pp. 112-117 [en línea] Recuperado de <<https://goo.gl/yvBYvH>>
- Leontiev, A. (1981) *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Marder, S. y Erausquin, C. (2015). “Matriz de Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos” [No publicada].
- Rodrigo M. J. y Correa, N. (1999). “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. En Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana: Madrid.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press: New York.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.