

Participación guiada de psicólogos en formación en dos comunidades de práctica profesional

MARISOL DE DIEGO CORREA* | EDUARDO WEISS HORZ**

La investigación describe analíticamente los procesos de formación de seis estudiantes de licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México al participar en dos diferentes comunidades de práctica profesional: un laboratorio de investigación básica experimental y un centro comunitario de intervención psicoterapéutica. A partir de observaciones participantes y de narraciones provenientes de entrevistas se analiza cómo los estudiantes se apropian del repertorio cultural de dichos escenarios al utilizarlo en situaciones específicas del quehacer del psicólogo experimental y del psicólogo clínico. Las comunidades de práctica profesional posibilitan una aproximación gradual al quehacer profesional al promover una participación guiada en actividades de menor a mayor complejidad, acompañada por pares expertos y supervisada por docentes/profesionistas. Para caracterizar este proceso —conceptualizado por Jean Lave como participación periférica legítima— proponemos la metáfora de las escaleras de participación formativa.

This research analytically describes the training processes for six undergraduate students in the School of Psychology at the National Autonomous University of Mexico, as they participate in two different communities of professional practice: a basic experimental research laboratory and a community center for psychotherapeutic intervention. Based on participants' observations and narrations from interviews, analysis is focused on the ways in which students take on the cultural repertoire of these settings by using it in specific situations in the work of experimental and clinical psychologists. The communities of practice facilitate a gradual approximation of professional work, by promoting guided participation in activities from lesser to greater complexity, while accompanied by expert peers and supervised by teachers/professionals. To characterize this process —conceptualized by Jean Lave as legitimate peripheral participation, we propose the metaphor of stairways of educational participation.

Palabras clave

Formación profesional
Práctica profesional
Comunidades de práctica
Participación guiada
Psicólogos

Keywords

Professional training
Professional practice
Communities of practice
Guided participation
Psychologists

Recepción: 19 de enero de 2016 | Aceptación: 26 de mayo de 2016

* Estudiante de Doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN) (México). Maestra en Ciencias por el CINVESTAV-IPN. Líneas de investigación: formación profesional en la práctica, participación y aprendizaje en comunidades de práctica. Publicaciones recientes: (2014), "La participación en comunidades de práctica profesional: relatos de estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM", *Memorias del Congreso Internacional Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación*, México; (2011, en coautoría con F. Rodríguez y C. Jurado), "El programa de Escenarios Formativos: Acercamiento Temprano al Ejercicio Profesional del Psicólogo en Formación", en J.M. Sánchez y F. Rodríguez (coords.), *Proyecto Andamios Curriculares: hacia una nueva cultura de la formación universitaria*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 99-141. CE: marisol.dediego@gmail.com

** Investigador del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (México). Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Erlangen (Alemania). Líneas de investigación: jóvenes y bachillerato; pedagogía, currículum y didáctica; educación técnica. Publicaciones recientes: (2015), "Más allá de la socialización y sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México", *Educação e Pesquisa*, vol. 41, núm. 5, pp. 1257-1272; (2010, en coautoría con I. Valle), "Participation in the Figured World of Graffiti", *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, núm. 1, pp. 128-135. CE: eweiss@cinvestav.mx

INTRODUCCIÓN¹

La formación profesional puede comprenderse como un proceso de desarrollo y aprendizaje mediante el cual los estudiantes de educación superior se apropian de conceptos, instrumentos, prácticas y valores propios de su disciplina. Conceptualizar la formación como proceso de desarrollo en campos específicos permite visualizar al estudiante como una persona que participa y se implica en las prácticas disciplinares. No sólo aprende conocimientos y procedimientos clave de su profesión, sino que se apropia de éstos mediante su uso en conjunción con otros aspectos de la vida profesional, como los relacionales, organizacionales, identitarios y éticos. La formación profesional no se limita a los estudios universitarios sino que se construye como experiencia a lo largo de la vida; en ella las personas asumen responsabilidades y compromisos en su actuar al mismo tiempo que configuran subjetividades (Zarzar y Díaz, 2003 cit. en Ducoing, 2013). En este trabajo se aborda la formación profesional mediante la participación de los estudiantes de licenciatura en Psicología en prácticas formativas co-curriculares.

Los estudiantes de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) participan en diferentes prácticas formativas a lo largo de su carrera. Como parte del plan curricular toman cursos teóricos y prácticos en los que se abordan tópicos de las diferentes áreas de especialización de la disciplina propuestos por la institución (psicología clínica y de la salud, psicología educativa, psicología social, psicología del trabajo, psicobiología y neurociencias, y psicología general experimental) (Facultad de Psicología, s/f). Además, pueden asistir a las prácticas

co-curriculares optativas que ofrece la institución para que los estudiantes se involucren con el quehacer profesional en escenarios de práctica especializados, como laboratorios de investigación, proyectos y programas de investigación e intervención o centros de servicios psicológicos (psicoterapéuticos y psicopedagógicos). Docentes de la facultad se hacen cargo de dirigir y desarrollar las líneas de investigación o el trabajo de intervención en estos escenarios, y a la par se encargan de formar a estudiantes de licenciatura y de posgrado.

Los laboratorios de investigación básica y aplicada aceptan generalmente a estudiantes a partir de que cursan el tercero o cuarto semestre (de un total de ocho) para que apoyen en las labores de investigación en psicología experimental, educativa, social o psicobiología. Los programas de intervención, centros comunitarios, educativos y clínicas aceptan estudiantes a partir del quinto semestre para que paulatinamente se incorporen a la intervención clínica, educativa u organizacional. Estos escenarios de formación en la práctica resultan de especial interés en esta investigación, puesto que, si bien mantienen una estrecha relación con el mundo académico de la facultad y sus tradiciones formativas, representan a la par una aproximación a la práctica profesional del psicólogo en diferentes áreas.

Los escenarios anteriormente descritos permiten, en términos de experiencia formativa, tener una aproximación gradual al quehacer profesional, a las relaciones de trabajo entre colegas y autoridades, a la resolución de problemas específicos, a la asunción de responsabilidades particulares y a la puesta en juego de aprendizajes y estrategias desarrollados en los cursos que dicta el plan curricular (De Diego, 2011).

Al investigar y describir los procesos formativos se puede dar cuenta, tanto de las

¹ Los resultados del presente artículo forman parte de una investigación más amplia titulada "La participación de psicólogos en formación en comunidades de práctica profesional: apropiación, formación e identidad profesional", tesis de maestría de Marisol de Diego que contó con el apoyo de una beca CONACyT y que obtuvo el premio ANUIES 2015 para la mejor tesis de maestría.

trayectorias particulares de los profesionales en formación, como de la estructura del contexto de participación en el que se desarrolla la práctica formativa. En ese sentido, es indispensable indagar sobre las prácticas a las que los estudiantes se incorporan, las actividades específicas que desarrollan y los instrumentos que utilizan para ello, así como las interacciones que tienen con otros participantes de la práctica formativa.

El objetivo de este artículo es describir analíticamente los procesos graduales de participación de estudiantes de psicología en un laboratorio de investigación experimental y en un centro comunitario de intervención psicoterapéutica. Se busca explicitar cómo es que se desarrolla dicho proceso al indagar sobre las actividades en las que participan estudiantes de diferentes semestres, y sobre los mecanismos que cada comunidad de práctica propone para guiar a los estudiantes de recién ingreso hacia actividades cada vez más complejas.

En el presente artículo señalamos algunos antecedentes sobre el tema y aproximaciones teóricas para abordar la formación profesional en la práctica. Partimos de la teoría sociocultural para comprender los procesos de formación profesional y de aprendizaje como construidos histórica y socialmente en prácticas mediadas por otras personas, artefactos y contextos culturales (Vygotsky, 1995).² Específicamente recuperamos postulados y conceptos clave como “aprendizaje por oficio”, “comunidad de práctica”, “mundos figurados” y “participación guiada”, de autores como Jean Lave, Etienne Wenger, Dorothy Holland y Barbara Rogoff para aproximarnos al estudio de la participación de los estudiantes. Mas no partimos de un marco categorial preestablecido; desde una perspectiva hermenéutica se establece un diálogo entre referentes teóricos, preguntas iniciales y respuestas del material

empírico del cual surgen categorías de análisis pertinentes.

En los aspectos metodológicos precisamos que el trabajo de campo se realizó en dos escenarios: un laboratorio de investigación básica experimental y un centro comunitario de intervención psicoterapéutica, donde se realizaron observaciones participantes y entrevistas con seis estudiantes de diferentes semestres. Señalamos también que parte importante del análisis fue la elaboración de descripciones y narraciones.

En los hallazgos principales presentamos “las escaleras de participación formativa” en cada una de las dos comunidades de práctica en términos de las actividades en las que participan los estudiantes y los aprendizajes que se apropian. En seguida se profundiza en los hallazgos con base en las siguientes categorías: i) las actividades e instrumentos del quehacer profesional propias de cada comunidad de práctica; ii) la participación guiada por pares, pares expertos y profesores; y iii) el proceso gradual de apropiación del repertorio cultural.

Discutimos estos hallazgos con relación al concepto de “participación periférica legítima” de Lave (1991) y Lave y Wenger (1991). Ese concepto sugiere la imagen de la comunidad de práctica como un círculo en cuyo centro se encuentra la participación plena o esperada. Para describir la participación creciente y gradual en las dos comunidades de práctica profesional observadas nos parece más pertinente la imagen o metáfora de las “escaleras de participación formativa”. Sin embargo, como señalaremos en las conclusiones, la imagen del avance lineal en escaleras no necesariamente corresponde al proceso individual de apropiación de cada estudiante. Con esta investigación buscamos introducirnos en el diálogo que propone la investigación de la formación profesional en la práctica.

² Reconocemos que desde la teoría de la actividad, desarrollada por Aleksei N. Leontiev, actualmente representada por Yrjö Engeström, se han hecho contribuciones importantes en la investigación sobre el aprendizaje en la práctica y en escenarios laborales; sin embargo, no consideramos dicha teoría en esta investigación debido a que aun en su tercera generación, su unidad de análisis se centra en los sistemas de actividad y en las transformaciones expansivas que la actividad tiene en dichos sistemas, y no en los procesos personales.

ANTECEDENTES SOBRE LA INVESTIGACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE PSICÓLOGOS EN LA PRÁCTICA

El estudio de la formación profesional en la práctica mayormente se centra en dar cuenta de los aprendizajes obtenidos (Sánchez de Mantrana, 2005), de las competencias desarrolladas (González y González, 2008; Pinilla, 2011; Zabalza, 2007) o de la narración de la experiencia que tienen los estudiantes (Durán y Durán, 2012). Sobre la formación de psicólogos en la práctica desde una perspectiva sociocultural, encontramos la investigación en Argentina de Erausquin *et al.* (2010), quienes estudian los modelos mentales de cambio cognitivo de los psicólogos en formación que participan en contextos de práctica profesional y destacan la participación en comunidades de práctica como vía de apropiación de la lógica conceptual y metodológica, de las figuras del rol profesional y de instrumentos de mediación para la participación en el quehacer profesional.

En México se investiga sobre todo la formación de los psicólogos educativos, por ejemplo, la necesidad de contar con prácticas situadas, basadas en el aprendizaje reflexivo para el desarrollo de competencias y la asunción de responsabilidades y de los roles requeridos (Díaz Barriga *et al.*, 2006); o la posibilidad de generar cambios en el pensamiento profesional de los estudiantes para asumir mayores compromisos (Díaz y Flores, 2011).

También se ha investigado sobre la construcción de significados profesionales (Rodríguez, *et al.*, 2011) y la identidad profesional del psicólogo (Rodríguez, 2014; Rodríguez y Seda, 2013) en diferentes campos de especialización.

Las publicaciones anteriores se concentran en presentar los resultados que la experiencia en la práctica tiene en los psicólogos en formación, sea al reportar los aprendizajes obtenidos, las competencias desarrolladas o aspectos sobre la identidad y ética profesional.

Pocas son las que dan cuenta de los procesos de participación, formación y aprendizaje de los estudiantes en los escenarios de práctica, cuestión que, como hemos mencionado, explicita la participación gradual y guiada que los estudiantes llevan a cabo en el camino para apropiarse del repertorio cultural de su disciplina.

APROXIMACIONES TEÓRICAS PARA ABORDAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA PRÁCTICA

Las comunidades de práctica y los mundos figurados

Una perspectiva que puede ayudar a comprender los procesos de formación profesional, y que ha tenido amplio impacto en la última década, es la de comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001) o comunidades de participación (Rogoff, 1995). En las comunidades de práctica las personas guían su participación mediante un repertorio cultural común que abarca tanto los objetos y procedimientos de uso cotidiano, como el lenguaje, las creencias y los valores importantes para el desarrollo del quehacer y la organización de la comunidad; al participar también asumen un compromiso mutuo con la comunidad y sus miembros (Wenger, 2001).

La participación en las comunidades de práctica es entendida como un proceso dinámico de la comprensión de la práctica, de su conocimiento y de la acción en la misma, es decir, como aprendizaje (Lave, 2001). Se parte de que el aprendizaje no reside en quien aprende, sino que está distribuido en las relaciones que establece con otras personas, objetos y actividades en la comunidad (Salomon, 2001). Proponemos entonces hablar de comunidades de práctica profesional —en el entendido de que sus prácticas, objetivos y artefactos culturales pertenecen a una profesión— y desde esta perspectiva analizar la participación de estudiantes en dichas comunidades e identificar las situaciones de aprendizaje, así como

las personas y artefactos involucrados en el proceso. Desde esta perspectiva, se enfatiza el conocimiento local y situado de las prácticas, de los artefactos culturales y de las formas de participación en escenarios específicos.

Las comunidades de práctica, en este caso el laboratorio y el centro de atención psicoterapéutica, pertenecen a comunidades más amplias, la psicología experimental y la psicología clínica respectivamente. Holland y sus colegas las conceptualizan como mundos figurados (Holland *et al.*, 1998) puesto que dan cuenta de las esferas o campos de interpretación amplios que las personas habitan. Más que hablar de escenarios físicos, se trata de enfatizar las cualidades simbólicas de estos ámbitos y los mecanismos narrativos para su conformación; entre estas cualidades encontramos las imaginaciones —social, cultural e históricamente construidas— que median las relaciones entre los participantes de estos mundos colectivos. El romance, el feminismo y la academia son algunos ejemplos que proponen los autores a ser considerados como mundos figurados. “Los mundos figurados, como las actividades, no son tanto cosas u objetos a ser aprehendidos, sino procesos o tradiciones de aprehensión que nos reúnen y dan forma al mismo tiempo que nuestras vidas los intersectan” (Holland *et al.*, 1998: 41, traducción propia). Comparten actos de significado, motivaciones, signos y herramientas que se entretajan en prácticas de participación específicas; y promueven la construcción de identidades personales, roles de participación y jerarquías entre los personajes que pueblan dichos mundos figurados y que reproducen y transforman mediante la interacción.

Aprendizaje por oficio: participación gradual y guiada en el proceso de apropiación

Para conocer los procesos, relaciones y roles implicados en la participación y el aprendizaje en comunidades de práctica profesional recurrimos a la perspectiva del aprendizaje

por oficio (*apprenticeship*) desarrollado por Jean Lave (2011, Lave y Wenger, 1991); este autor da cuenta de que las personas aprenden al relacionarse con otros aprendices y al sentirse motivados por implicarse en actividades de su comunidad. En la investigación que desarrolló con sastres de Liberia observó cómo los niños y jóvenes aprendices se formaban al participar de manera gradual en las actividades de la sastrería; primero al observar a sus compañeros más expertos y posteriormente al realizar tareas sencillas hasta lograr su dominio y hacer otras de mayor complejidad. Analizar la participación de los psicólogos en formación en comunidades de práctica profesional desde la perspectiva del aprendizaje por oficio permite dar cuenta de las prácticas instituidas que siguen las comunidades para incorporar a los estudiantes novatos en el quehacer profesional. Asimismo, permite analizar las relaciones interpersonales que se establecen entre los novatos, expertos y docentes, así como la interacción que tienen con los artefactos físicos y simbólicos que posibilitan el desarrollo de las actividades.

Por otra parte, Barbara Rogoff explicita, mediante sus investigaciones con familias y comunidades indígenas, la “participación intensa” que tienen los niños en las actividades comunitarias, inicialmente desde la observación y escucha atenta para después desarrollarlas por su cuenta, comprometiéndose así con otras personas y con la propia comunidad (Rogoff *et al.*, 2003). Rogoff indica que es mediante una “participación guiada” (1995) que los niños aprenden a utilizar instrumentos clave, seguir procedimientos, apropiarse de instrumentos simbólicos, posicionarse y relacionarse con los demás miembros de la comunidad. La participación es guiada tanto por pares y expertos en encuentros cara a cara, como por interacciones con personas distantes a la comunidad; y también puede ser guiada por tradiciones de larga duración que permanecen a las comunidades. Las instrucciones, demostraciones explícitas y la observación y

escucha atenta del desarrollo de las actividades de la comunidad pueden caracterizarse como aspectos fundamentales para guiar a los recién llegados en el quehacer de la comunidad, en las metas que se persiguen y en las formas de interacción que se promueven. Colaborar entre pares resulta, a su vez, un mecanismo importante en la participación guiada, puesto que se comparten percepciones, esfuerzos, compromisos y sentidos respecto a las actividades, y a la par se desarrolla un sentido de pertenencia y responsabilidad ante la comunidad.

Participación periférica legítima

Lave y Wenger (1991; Lave, 1991) hacen un señalamiento particular en las formas de participación de los novatos dentro de una comunidad de práctica y parten de la caracterización de la participación periférica legítima (PPL) para comprender el proceso mediante el cual los recién llegados se vuelven parte de una comunidad de práctica. Siguiendo el caso de los sastres de Liberia, Lave (2011: 68) indica que los aprendices participan inicialmente desde la “periferia” en las prácticas de la sastrería, pero siempre se implican “legítimamente” con todo el proceso de elaboración de las prendas y tienen la posibilidad de observar tareas complejas y los productos finales. Los novatos van adquiriendo dominio sobre los conocimientos y habilidades requeridos para trabajar en la comunidad y las relaciones que establecen con los miembros más expertos. La PPL establece, a su vez, que es mediante la asunción de compromisos y de los aprendizajes que los novatos lograrán tener una membresía comunitaria. Más que comprender el aprendizaje como un proceso de internalización, los autores lo conceptualizan como un *incremento en la participación*, en el que la persona en su totalidad, y no sólo sus habilidades o conocimientos, se implican en un proceso de desarrollo circunscrito en la práctica, en las actividades desarrolladas y en el sentido que los participantes elaboran acerca

de la experiencia. Dicho proceso puede entenderse como una doble relación: mientras más aprenda una persona en la comunidad, más activa será su participación; y a la par, mientras más activa y comprometida sea su participación, mayores aprendizajes logrará desarrollar.

MÉTODO

El enfoque etnográfico y hermenéutico

El desarrollo de esta investigación se basó en una postura etnográfica y hermenéutica, la cual acompañó la construcción de los objetivos y preguntas de investigación, la recopilación de la información, su lectura y análisis.

La hermenéutica, pensada como proceso en la investigación y no como un método predeterminado, permite al investigador dialogar con diferentes textos, tanto los provenientes del trabajo empírico como los que forman parte de los referentes teóricos, en la búsqueda de la comprensión del objeto de estudio. La hermenéutica, al igual que la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), no parte de un marco de categorías preestablecidas, pero a diferencia de este enfoque tampoco niega las preguntas previas que tenemos para acercarnos a nuestro objeto de estudio a partir de revisiones bibliográficas. En la espiral hermenéutica se establece un diálogo entre preguntas iniciales y respuestas del material empírico, del cual surgen categorías de análisis pertinentes (Weiss, 2005).

La aproximación etnográfica como “forma de proceder en la investigación” (Rockwell, 2009: 18) fue la que guio el trabajo de campo. Propone un proceso de indagación que articula en la experiencia del investigador, tanto las aproximaciones dialógicas con los participantes, como la observación de prácticas cotidianas o extraordinarias en la localidad. La investigación, además de mostrar las interpretaciones de los propios participantes, realiza una “transformación conceptual” (Rockwell, 2009: 66) de lo observado y dialogado, puesto

que es el propio investigador el que construye los datos o información al analizar las situaciones empíricas.

Los escenarios y participantes de la investigación

La psicología se conforma de una gama amplia de áreas o campos de especialización; en esta investigación se abordó el estudio de dos comunidades de práctica profesional, una perteneciente a la psicología experimental y la otra a la psicología clínica, en tanto que pertenecen a tradiciones distintas: la primera se vincula más a una psicología como disciplina científica, con postulados provenientes del empirismo lógico, y la segunda se entiende como una profesión de servicio, con premisas dirigidas a la atención y cuidado de los otros. Si bien el objetivo de esta investigación no es comparar las características de ambas comunidades, es importante mostrar las actividades y mecanismos específicos que utilizan el laboratorio y el centro comunitario para la inclusión de los estudiantes; contar con la información de dos escenarios permitirá comprender mejor los aspectos de participación en la formación profesional en la práctica que comparten.

La principal actividad del laboratorio observado es la realización de proyectos de investigación centrados en el estudio de los procesos psicológicos básicos, tales como la memoria y la percepción del tiempo, con animales de laboratorio y con humanos. Para desarrollar dichas investigaciones se llevan a cabo actividades como el diseño y puesta en marcha de experimentos, el análisis de datos, la lectura y discusión de artículos y otros proyectos de investigación, así como actividades referidas a compartir los resultados de investigación mediante la participación en congresos o la redacción de artículos científicos. El responsable del laboratorio es un investigador-docente de la Facultad de Psicología que se encarga de organizar y asignar tareas a realizar por los estudiantes, dar retroalimentación y fungir como asesor para los estudiantes

que desarrollan sus propios proyectos de investigación.

Por otra parte, la función principal del centro comunitario observado es brindar atención psicoterapéutica a diferentes poblaciones (niños, jóvenes, parejas, familias) quienes mediante una cuota simbólica pueden acceder a los servicios psicológicos de diagnóstico, evaluación, orientación y terapia. Ahí se realizan entrevistas, se aplican pruebas psicológicas, se hacen diagnósticos acerca de los problemas de las personas y se diseñan planes de intervención para aplicar en las sesiones terapéuticas. La coordinadora del centro comunitario es una terapeuta-docente de la Facultad de Psicología, quien se encarga de la gestión del centro y es supervisora de los estudiantes que se integran a éste.

La investigación se desarrolló durante el primer semestre de 2013 en la Facultad de Psicología de la UNAM. En febrero de ese año se estableció el contacto con el jefe del laboratorio y la coordinadora del centro comunitario a quienes se les presentó el proyecto de investigación. Con ellos se planeó el ingreso a cada escenario y el contacto con los estudiantes que participarían en la investigación como informantes clave. Este primer encuentro fungió, a su vez, como un espacio de entrevista para dialogar sobre aspectos generales de la historia, organización y actividades dirigidas a la formación en la práctica de cada comunidad.

Se acordó, tanto con el jefe del laboratorio como con la coordinadora del centro, entrevistar a tres estudiantes de diferentes semestres, de tal suerte que se pudiera contar con experiencias formativas diversas: desde quien recién ingresa a participar en la comunidad de práctica, hasta quien lleva un año o más ahí, pasando por los que llevan alrededor de un semestre o un año, pero que aún no son considerados expertos.

Con este propósito, se entrevistó a seis estudiantes de la licenciatura en Psicología: Tania de cuarto semestre, Enrique de sexto y Marla, pasante de la carrera, quienes asisten al

laboratorio de investigación; y en el centro comunitario a Pamela de sexto semestre, Gibrán de octavo y Juana de la especialidad (quien cursaba el primer semestre de dos que conforman la especialidad).³ Durante las visitas a los escenarios se observaron actividades en las que estos estudiantes estuvieron presentes.

Técnicas de recopilación de la información

La observación fue una técnica utilizada para tener una aproximación a las actividades desarrolladas por los estudiantes y profesores y las relaciones establecidas entre ellos. Ésta se desarrolló mediante visitas programadas con los estudiantes participantes para observarlos realizar tareas específicas o al participar en actividades grupales.

Durante ese mismo periodo también se realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes con base en temas preseleccionados (elección de carrera, ingreso a la facultad, experiencias y aprendizajes en la comunidad de práctica y proyecciones profesionales). Al momento de su desarrollo se promovió el intercambio a través de una conversación fluida, en donde la secuencia de los temas y su profundidad se basó en gran medida en lo que los estudiantes deseaban compartir.

Procedimiento

Se realizaron dos sesiones de entrevistas a los seis estudiantes, una al inicio del trabajo de campo y la otra un mes antes de finalizarlo. En la primera sesión se conversó acerca de los motivos que los llevaron a estudiar psicología, la idea que tenían del campo disciplinar y laboral así como de las primeras impresiones que tuvieron al entrar a la facultad y de los intereses que desarrollaron a partir de ello en la psicología. Por cuestiones de extensión, estos temas no se abordarán en el presente artículo; aquí se profundizará en los temas de la segunda entrevista y lo recuperado en las sesiones de observación participante. En la segunda serie de entrevistas

se conversó con los estudiantes acerca de los aprendizajes, problemas, retos y logros en la comunidad de práctica y las relaciones entabladas con los miembros de ésta. Las entrevistas fueron transcritas para su posterior análisis.

Después de la primera sesión de entrevistas se realizaron cuatro sesiones de observación de alrededor de dos horas de duración cada una, tanto en el laboratorio como en el centro comunitario. En el laboratorio se observaron dos visitas guiadas, una sesión de moldeamiento de la conducta de respuesta en las ratas y una explicación de un proyecto de investigación. En el centro comunitario se observaron tres sesiones grupales de discusión de casos clínicos y una sesión de supervisión de caso. La observación de las actividades fue registrada en el campo, a manera de notas en un cuaderno, mismas que se recuperaron para la redacción del diario de campo; éste incluye la descripción de lo observado, interacciones dialógicas entre los participantes e impresiones y primeras interpretaciones de la investigadora.

Análisis de la información

Un primer paso en el trabajo de análisis fue la lectura de las transcripciones de entrevistas y el diario de campo, lo cual permitió realizar una primera categorización de temas recurrentes para ser analizados con mayor profundidad.

Reivindicamos la importancia de descripciones y relatos en el trabajo de análisis e interpretación de la investigación cualitativa; por eso, en un segundo momento las entrevistas y el diario de campo se utilizaron para realizar documentos analíticos descriptivos que “muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa de un hecho observado, reordenándolo de acuerdo con las categorías analíticas utilizadas, pero a la vez conservando sus detalles particulares” (Rockwell, 2009: 72). Redactamos una descripción por comunidad para hablar de los

³ Los nombres reales de los participantes fueron cambiados por los que se presentan en este documento con la finalidad de preservar el anonimato.

Cuadro 1. Las escaleras de participación formativa en el laboratorio de investigación

Apropiación gradual del repertorio cultural					
Participación en el trabajo experimental	Manipular ratas y llevar el control de su peso				
	Moldear la conducta de palanqueo				
		Manejar el software			
		Programar el software. Cambiar variables.			
Participación en el seminario	Participar en el seminario como oyente				
		Hacer preguntas y comentarios			
			Vaciar y organizar bases de datos		
Participación en congresos	Ir a congresos como asistente				
			Presentar avances y ensayar		
				Analizar datos	
Apropiación cognitiva	Conocer los conceptos, lenguaje, principios y leyes. Aproximarse a los instrumentos y procesos.	Preparar ponencias o carteles	Presentar en congresos estudiantiles y nacionales	Presentar en congresos internacionales	Presentar avances y ensayar
		Mayor comprensión y su uso para mirar y analizar los datos. Dirigir los instrumentos y procesos.			
					Utilizar los datos para llevarlos a debate, hacer nuevas hipótesis y propuestas de investigación
Participación guiada por pares, pares expertos y profesores					
Ser un recién llegado					
Mayor complejidad de la tarea y mayor responsabilidad					

Fuente: elaboración propia a partir de las narraciones en entrevistas y registros observacionales del diario de campo.

objetivos y metas que persiguen, las actividades que realizan, los objetos e instrumentos que utilizan, los procedimientos que siguen y el orden de los mismos, así como las funciones que estudiantes y profesores asumieron para cada uno de ellos. Además, redactamos relatos condensados —inspirados en los poemas de Richardson (1992 cit. en Miles y Huberman, 1994)— al utilizar las palabras textuales de los estudiantes para describir sus caminos formativos a partir de una narrativa similar a la del cuento, en el que se recuperan tanto los eventos importantes como las reflexiones y sentimientos expresados por ellos.

Un tercer momento del análisis fue la lectura analítica de dichos documentos, lo cual

nos permitió elaborar categorías de análisis (las actividades e instrumentos del quehacer profesional; la participación guiada por pares, pares expertos y profesores; el proceso gradual de apropiación del repertorio cultural) que vinculan tanto aspectos empíricos como referentes provenientes de la teoría. De ahí surgió la metáfora de las escaleras de participación formativa, un constructo teórico que permite entrelazar las anteriores categorías.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las escaleras de participación formativa

Al tratar de organizar la participación en las diferentes actividades y los aprendizajes

Cuadro 2. Las escaleras de participación formativa en el centro comunitario

Ser un par experto	
Apropiación gradual del repertorio cultural	
Apropiación cognitiva	<p>Aproximación a los instrumentos de trabajo: historial clínico, papelería administrativa; y lenguaje clínico</p> <p>Aproximación y uso de técnicas para la obtención de información relevante del caso. Aproximación y uso de instrumentos de evaluación. Integración de la evaluación con la historia clínica del paciente.</p> <p>Orientación psicológica</p> <p>Diseño de estrategias de intervención a partir de diferentes enfoques clínicos, técnicas e instrumentos para guiar la sesión terapéutica</p> <p>Psicoterapia</p> <p>Guiar la sesión. Modelar la actividad. Enseñar a otro mediante demostración. Ser terapeuta responsable del caso.</p>
Fases de la intervención	<p>Diagnóstico</p> <p>Evaluación</p> <p>Aplicar pruebas psicológicas. Evaluar pruebas.</p> <p>Guiar parte de la sesión</p> <p>Guiar la sesión en pares. Ser co-terapeuta.</p>
Participación en sesiones terapéuticas	<p>Observar y hacer preguntas</p> <p>Observar la sesión</p> <p>Apoyar la presentación del caso</p> <p>Presentación de caso clínico. Hacer interpretaciones argumentadas.</p> <p>Retroalimentar desde la experiencia. Argumentación teórico-metodológica del trabajo realizado en el caso. Interpretaciones de los casos presentados basados en evidencia y argumentación.</p>
Participación en presentación de casos	<p>Organizar el archivo clínico</p> <p>Participar como oyente</p> <p>Opinar sobre el caso. Investigación documental sobre el tema del caso.</p>
Participación guiada por pares, pares expertos y profesores	
Ser un recién llegado	Mayor complejidad de la tarea y mayor responsabilidad

Fuente: elaboración propia a partir de las narraciones en entrevistas y registros observacionales del diario de campo.

correspondientes en cada una de las comunidades de práctica profesional, nos surgió la imagen de una escalera. El constructo de las escaleras de participación formativa permite identificar de manera puntual, en cada escalón, el tipo de actividad en la que se involucran los estudiantes, su relación con otras prácticas de las comunidades y el gradual incremento, tanto en complejidad de la actividad, como de la responsabilidad que conlleva realizarla.

Los cuadros que siguen buscan ilustrar cada uno de los pasos que las comunidades de práctica proponen para trazar el recorrido de los estudiantes, desde que recién se integran a la comunidad hasta que se vuelven expertos. En ambos cuadros se busca relacionar

las actividades de cada comunidad en las que los estudiantes participan con los procesos de apropiación (ver Apropiación cognitiva) de conocimientos, procedimientos e instrumentos.

En el caso del laboratorio la participación en la investigación se organiza en tres grandes tipos de actividades: el trabajo experimental, el seminario y la participación en congresos (Cuadro 1).

En el centro comunitario la participación en la intervención psicoterapéutica se organiza en dos actividades principales: sesiones de presentación y discusión de casos clínicos y el desarrollo de las sesiones terapéuticas, organizados según las fases de intervención:

evaluación, diagnóstico, orientación psicológica y psicoterapia (Cuadro 2). Cabe señalar que las sesiones de supervisión de casos es una actividad importante para retroalimentar las sesiones terapéuticas, sin embargo, no se contó con suficiente información para construir detalladamente el proceso de participación que los estudiantes siguen en esta actividad.

En estos cuadros se advierte que la aproximación a las actividades del laboratorio y del centro comunitario se da mediante la observación y escucha atenta (Rogoff *et al.*, 2003) de las actividades desempeñadas por los pares expertos, que bien pueden hacer demostraciones explícitas de las tareas o realizarlas a sabiendas de que sus compañeros están observando para aprender a hacerlo. Posteriormente, el acompañamiento se traduce en hacer junto con el par experto, quien puede intervenir para ayudar a resolver dudas o apoyar directamente.

La observación, demostración, modelamiento e instrucción son actividades posiblemente más relacionadas con las prácticas formativas del aprendizaje por oficio; éstas se conjugan, en este tipo de comunidades, con mecanismos formativos cercanos a la academia o vida escolar de la propia facultad, como los seminarios o sesiones de discusión, evaluación y retroalimentación del trabajo en el laboratorio y centro comunitario.

En ambos escenarios la formación incluye un espacio de presentación del trabajo realizado y a realizar —el seminario y las sesiones de presentación de casos— que fomenta la vinculación del trabajo empírico con discusiones conceptuales. En este espacio, el acompañamiento por parte de los responsables cobra un mayor peso.

A continuación profundizamos, para cada uno de los dos escenarios, en tres aspectos fundamentales que permiten que los estudiantes

puedan participar, aprender y formarse como psicólogos en las comunidades de práctica: 1) las actividades e instrumentos del quehacer profesional propias de cada comunidad de práctica; 2) la participación guiada por pares, pares expertos y profesores; y 3) el proceso gradual de apropiación del repertorio cultural.

El laboratorio de investigación experimental

Actividades e instrumentos del quehacer profesional

Los experimentos, el análisis de datos y la discusión de los hallazgos en relación con marcos teóricos y con otras investigaciones son actividades fundamentales en el quehacer profesional del laboratorio. Para los experimentos con ratas los estudiantes deben aprender a manipularlas adecuadamente, registrar diariamente su peso y cuidar aspectos básicos de su salud y alimentación. Las cajas operantes o de Skinner son un instrumento básico que permite registrar la respuesta de las ratas ante un estímulo y reforzar en función del tipo de respuesta deseada.⁴ Dicho registro debe de ser capturado en bases de datos que faciliten la lectura de los mismos; en esta base se consigna el número de sujeto, el programa en el que ha participado y la condición que se le estableció para el reforzador. La lectura de los datos y su posterior análisis se hace posible al tener conocimiento de los objetivos, las variables de interés y de los principios o leyes que fundamentan a los experimentos. Para ello, además de recurrir a los conocimientos desarrollados durante los cursos del plan curricular, los estudiantes participan en seminarios de discusión de artículos de investigación y de los avances de sus proyectos de investigación; ahí mismo se ensayan las

4 Mediante un *software* se programan la secuencia y temporalidad de los estímulos visuales o auditivos a presentarle a la rata, así como la condición de respuesta de palanqueo para la presentación del reforzador. Lo anterior permite diseñar experimentos en función de los temas de interés del laboratorio: memoria, atención, estimación temporal, entre otros. Mediante reforzadores (pellets de alimento seco) las ratas aprenden a accionar una palanca, cuestión fundamental para que emitan respuestas ante las diferentes variables. A esta acción se le conoce como moldeamiento de la respuesta de palanqueo.

exposiciones para ponencias en congresos y exámenes de titulación. Las anteriores actividades son una oportunidad para aproximarse y hacer uso del repertorio cultural del mundo científico de la psicología experimental, e incluyen no sólo aquellos elementos conceptuales sino también las prácticas de exposición, argumentación y discusión propias de estas comunidades.

La participación guiada por pares, pares expertos y profesores

En el laboratorio, el responsable es una figura importante en el acompañamiento a los estudiantes en su proceso formativo; los guía al explicar el trabajo a desarrollar, al supervisar y retroalimentar las actividades y productos realizados. Sin embargo, son los estudiantes de semestres más avanzados, o aquellos que llevan más tiempo en la comunidad, quienes más conviven de manera cotidiana y cercana con los menos expertos. A partir de la observación de su trabajo, de demostraciones *ex profeso* y de la resolución de dudas, los recién llegados aprenden a utilizar las cajas operantes, a programar el *software* que controla las cajas y a descargar los datos obtenidos en bases específicas al correr cada experimento.

El acompañamiento por parte de los pares expertos no termina con las explicaciones o demostraciones que hacen de las tareas, puesto que cuando los recién llegados las realizan por sí mismos, se encuentran con situaciones inesperadas o problemas que no pueden resolver por sí solos y que requieren de consejos sobre la marcha. Ejemplo de ello es el siguiente fragmento de observación registrado en el diario de campo que describe una sesión de moldeamiento del comportamiento de palanqueo realizado por Tania y Karla y la intervención de una estudiante más experta, Marla. El moldeamiento consiste en condicionar la conducta de presión de la palanca de la caja operante con la obtención de alimento, que funge como reforzador de dicha

conducta. Esto es fundamental para que las ratas participen en los experimentos.

Una vez que estuvieron todas en las cajas operantes con las puertas cerradas, Karla dijo “¡trabajen, ratas!”, “que lo hagan ellas”. Después de algunos minutos las ratas terminaron el programa, entonces Tania y Karla se dedicaron a sacar a todas las ratas de las cajas operantes, menos a una que aún no terminaba el programa. Las dos se dirigieron hacia la rata que aún no terminaba. Se asomaron por la puerta de madera para ver qué hacía la rata. Comentaron qué debían hacer y empezaron a activar el sonido cada vez que la rata se acercaba a la palanca. Pero no lo hacía. Entonces Tania se dirigió a Marla, quien estaba trabajando en una computadora de espaldas hacia ellas. “Marla, ¿te podemos pedir un consejo? Tenemos una rata que no aprende”. A lo que ella preguntó “¿qué hace?”. Le dijeron que no palanqueaba. “**Cuando ponga atención a las luces refuercen, si se acerca más a la palanca**”, comentó. “Ahí medio olió”, “¡Ahí!” dijo Tania. “¡Ehhhhh! Ya tocó la palanca. Por arriba nada más” dijo Karla. “**Mientras más cosas vaya haciendo, más estrictas se van poniendo**” dijo Marla desde su lugar frente a la computadora. Karla seguía asomada a la caja con la rata que todavía no aprendía a palanquear. “¡Bien!, ¡ya palanqueó!” gritó emocionada. Marla le contestó desde su lugar “Hay que tener mucha paciencia con algunas”. Karla seguía asomada “No, ahí no. ¡Acá!, ¡Abajo!” le decía a la rata. “Le valió lo que hizo antes”. Marla le dijo entonces “**Ahora piensa, si le está costando trabajo palanquear refuerza una conducta anterior, tocarla, acercarse**” (registro de observación 3, laboratorio. Participan: Marla, pasante y Tania y Karen, cuarto semestre).

Lo resaltado en negritas deja ver el tipo de intervención que realiza Marla al guiar a Tania y Karen. En un primer momento Marla

se enfoca en resolver la duda específica de las estudiantes, lo cual permitió que reforzaran la conducta de aproximación a la palanca que emitió la rata. La intervención de Marla fue más allá de esa duda y se adelantó a lo que Tania y Karen debían hacer una vez que la rata relacionara la palanca con el reforzador: ponerse estrictas y por tanto llegar a reforzar sólo cuando la rata palanqueara. Sin embargo, dicho proceso puede tener retrocesos, como cuando narran que le “valió” a la rata lo que hizo antes. Por ello es de gran ayuda el comentario final de Marla, quien propone a las estudiantes pensarlo de manera diferente y orientar el reforzamiento de acuerdo con la conducta específica de esa rata. Estas tres intervenciones permiten dar cuenta de cómo una estudiante par experta se implica al guiar a sus compañeras, posiblemente reconociendo que la ayuda y el compañerismo son fundamentales para el aprendizaje y el mejor desarrollo de las actividades en el laboratorio.

Proceso gradual de apropiación del repertorio cultural

Los estudiantes que recién ingresan al laboratorio tienen una aproximación gradual a las actividades propias de la investigación experimental, que comienza con la manipulación de las ratas de laboratorio, el control de su peso y cuidados básicos de su salud. Posterior a ello se hacen cargo de conducir las sesiones experimentales, lo cual incluye aprender a programar el experimento desde un *software* especializado y capturar los datos que arroja. Si bien es importante que los participantes vayan relacionando los objetivos y modelos teóricos de la investigación, esto se vuelve fundamental para el análisis de los datos. En este sentido se puede identificar que el análisis es una actividad de mayor complejidad, que puede ilustrarse como un paso más en el camino para la apropiación de conocimientos y estrategias clave para el quehacer científico.

Después de algunos semestres de trabajo continuo en el laboratorio los estudiantes pueden desarrollar su propio proyecto de investigación. Se trata de un momento particular para colocar en juego lo aprendido durante su trayectoria en el laboratorio, tomar posicionamientos teóricos particulares, conjugar su proyecto con inquietudes propias y hacer innovaciones en lo que se refiere al objeto de estudio y al diseño experimental. En el siguiente fragmento Marla habla de cómo fue que construyó su proyecto de investigación; destaca su postura dentro del área o campo de investigación al que pertenece y la posibilidad de identificar, incluso en textos académicos de especialistas, errores y potencialidades en el diseño experimental (en negritas).

En sí la idea surgió de un artículo que encontré que es muy parecido. Estaba tratando de ver cómo las diferentes condiciones de atención podrían estar modulando el tipo de experiencia que tú tienes del tiempo. Me pareció muy interesante porque **a diferencia de la línea que siguen la mayoría de las investigaciones en el área**, esta tarea implicaba condiciones en donde tú presentabas al participante muchas fuentes de información simultánea. Muy parecido a lo que ocurre en el mundo. Yo traté de ser muy cuidadosa cuando leí ese artículo para revisar bien qué era lo que habían hecho y ver qué cosas podía yo rescatar porque me eran útiles, y qué cosas tenía que modificar porque era nuestro interés modificarlo. Desde mi opinión, **modificar ciertas cosas en las que yo consideraba que el autor no lo hizo tan bien o cosas que se pueden mejorar** (Marla, pasante).

Parte de la responsabilidad asumida al formarse como un psicólogo especializado en la investigación del comportamiento es hacer ciencia pensando más allá de la aplicación de un experimento o tarea; atreverse a proponer nuevas relaciones y seguir siempre la meta de aportar al conocimiento científico.

*El centro comunitario
de atención psicoterapéutica*
Actividades e instrumentos
del quehacer profesional

En el centro comunitario la finalidad es atender a niños, jóvenes, adultos y familias con miras a mejorar su salud mental y calidad de vida. Tanto la coordinadora del centro como otras terapeutas-profesoras de la facultad tienen asignada la supervisión del trabajo terapéutico que realizan los estudiantes. Para ello se encargan de guiar las sesiones grupales de discusión de casos clínicos y supervisar de manera directa a los estudiantes responsables de los casos. Los estudiantes trabajan también mediante diadas compuestas por un estudiante de semestres más avanzados que funge como terapeuta y un estudiante de recién ingreso que participa como observador en las sesiones terapéuticas. La diada tiene oportunidad de presentar sus avances, preguntas y propuestas de trabajo para el caso clínico del que son responsables durante las sesiones con su supervisora, y en las sesiones grupales de presentación de casos.

En las sesiones terapéuticas los psicólogos en formación se guían por una secuencia básica de trabajo clínico que consiste en realizar una primera valoración del caso, un diagnóstico, la intervención terapéutica y el seguimiento del caso. Para ello realizan entrevistas iniciales para obtener información relevante del paciente, aplican pruebas o test psicológicos para evaluar características específicas, y proponen un diagnóstico y técnicas de intervención pertinentes para abordar los problemas identificados. Las intervenciones se realizan a partir de ciertos enfoques clínicos, en gran medida desde los modelos psicodinámicos y los cognitivo-conductuales. Aspectos clave para la intervención clínica como las entrevistas y la aplicación de pruebas psicológicas se aprenden al observar a los otros y al ser acompañado por pares expertos cuando llega el momento de realizarlas por su cuenta.

La participación guiada por pares,
pares expertos y profesores

La coordinadora y otras docentes supervisoras del centro cumplen la función de acompañar y retroalimentar a los estudiantes. En las sesiones de supervisión de casos, las profesoras guían a la diada de estudiantes en los procedimientos a seguir y ayudan a que desarrollen interpretaciones acordes a lo observado en la terapia y a las valoraciones provenientes de las pruebas psicológicas, para que con ello puedan diseñar estrategias de intervención pertinentes para el caso. Asimismo, en sesiones grupales de presentación de casos, las supervisoras y otros compañeros hacen comentarios sobre las formas de guiar la intervención y hacen, a su vez, interpretaciones sobre el caso.

La observación de los pares más expertos al dirigir las sesiones de terapia, resulta una actividad formativa fundamental para los recién llegados al centro comunitario. Si bien las supervisoras dan la indicación a los estudiantes de “sólo observar”, esta premisa se va diluyendo en la interacción entre recién llegado y su par más experto. Mediante la participación gradual y consensuada, los observadores pueden intervenir en situaciones menores durante la terapia, y siempre bajo el consentimiento y supervisión de su co-terapeuta. Aunque se hace evidente una relación jerárquica, el interés porque el recién llegado participe, y la negociación de cómo ha de hacerlo, permiten la construcción de una relación de confianza.

Me miraba diferente en la cuestión de que ahora tenía una responsabilidad. Ahora era al revés, yo soy el que tengo que hacer la intervención y ellos son los que están viendo. Ellos también entraron como observadores, pero igual yo les decía “Si tú quieres preguntar algo, pues pregunta”. Seguí ese patrón de colegas, o no sé, de compañeros, porque yo sé lo que se siente estar ahí. Uno luego quiere preguntar, pues pregunta. Así lo hicimos.

Y pues sí nos funcionó, bueno a mí sí me funcionó y yo creo que sí han aprendido bastante (Gibrán, octavo semestre).

En el fragmento anterior se puede observar que hay un modelado de la actividad por parte de Gibrán, así como la intención de incluir a los observadores en la misma mediante una participación gradual. Al haber pasado por la misma situación, los estudiantes son empáticos y procuran que el observador no sólo se quede callado y observe la sesión, sino que promueven que intervengan a través de alguna pregunta. En este sentido se puede apreciar que la relación entre pares promueve también, como en el caso del laboratorio, relaciones de acompañamiento y confianza entre ellos.

Proceso gradual de apropiación del repertorio cultural

Los estudiantes que recién se integran al trabajo en el centro, que deben cursar como mínimo el quinto semestre de la carrera, deberán pasar primero un periodo como observadores de sus pares más expertos, quienes cursan el séptimo u octavo semestre y tienen ya a su cargo casos clínicos. De manera gradual, cuando los recién llegados se sienten preparados y su par lo considera pertinente, pueden hacer alguna pregunta al paciente, y posteriormente una breve intervención, además de aplicar pruebas psicológicas. Así se transita de ser observador a ser co-terapeuta y llevar a la par un caso clínico.

En el centro comunitario se siguen procedimientos clave e instrumentos básicos para llevar el seguimiento a los pacientes; tal es el caso del familiograma, que permite identificar tanto a los miembros que conforman la familia del paciente como el tipo de relación que tiene con ellos. Los estudiantes deben de recopilar esta información como parte de la primera entrevista, sin embargo, los mecanismos para lograrlo dependen mucho de las estrategias de cada uno, mismas que se van

desarrollando conforme desarrollan más entrevistas. En la siguiente narración se puede ver cómo hay formas de preguntar muy apertadas a la instrucción de qué hacer, en este caso “recopilar información para el familiograma”, y que posteriormente esta forma se va transformando conforme los estudiantes ponen a prueba diferentes estrategias.

Yo en un principio, ya cuando estuve como terapeuta, era de antes de que me diga a qué viene era de “le voy a preguntar algunos datos importantes”, entonces sacaba sobre todo el familiograma, que era el que había que enseñar desde un principio. Pues cómo se llevaba con la familia y a qué se dedicaba. Pero después me sentí un poco incómodo porque no me sentí yo mismo. Yo decía “como que no es mi estilo, como que ese se lo estoy copiando a ellas”. Y solito, o sea no me lo propuse, pero yo solito lo fui cambiando. Ya llegaba la persona, lo sentaba o la sentaba y preguntaba “¿a qué se debe que venga aquí? ¿Cuál es la razón por la que está hoy aquí?”. Entonces ya escuchaba. Digamos que yo dejo en un principio esta parte de la catarsis, me imagino que llegan así de “tengo esto, esto y esto”. Ok. Ya que se desahogaron tantito y ya bajó un poquito la ansiedad, entonces ya pregunto “ah, me decía que tenía una hermana, ¿tiene más hermanos?”. Entonces en esa entrevista poquito a poquito voy obteniendo la información, porque tampoco se trata de que yo, porque tengo que cumplir con entregar esta información, pues tenga que dejar de lado la demanda del paciente, pues por algo está ahí. Así fui cambiando mi estilo (Gibrán, octavo semestre).

En el fragmento también se puede apreciar cómo Gibrán va construyendo en la práctica una posición frente al trabajo terapéutico, conjugándose en gran medida con lo que le parece adecuado y con lo que lo hace sentir cómodo en la sesión, tanto consigo mismo como en relación con el paciente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las escaleras de participación formativa: proceso gradual de participación guiado por pares en actividades de menor a mayor complejidad

Con su concepto de participación periférica legítima Lave y Wenger (1991; Lave, 1991) han enfatizado el proceso de incorporación de nuevos miembros a la comunidad de práctica y el incremento gradual en la participación en tareas cada vez más complejas. La palabra “periférico” sugiere la imagen de un círculo con un centro de desarrollo pleno, pero deja en la penumbra los caminos hacia el centro.

Desde nuestra perspectiva, los procesos de participación y aprendizaje en comunidades de práctica profesional observadas pueden ilustrarse a partir de la metáfora arquitectónica de las “escaleras de participación formativa”. Este constructo permite comprender el proceso que lleva a los novatos a apropiarse del repertorio cultural de la comunidad y poder así convertirse en expertos, a la vez que enfatiza el carácter gradual de la participación y la guía por parte de pares y expertos.

Del Río y Álvarez (1992: 50) hablan de “múltiples escaleras o arquitecturas composicionales” que posibilitan que las personas puedan alcanzar niveles más elaborados de representación y conocimiento. En ese sentido, las escaleras de participación formativa dan cuenta de la interacción de los artefactos culturales, las actividades, los procedimientos y los procesos graduales de inmersión que permiten la incorporación de nuevos miembros a la comunidad al guiar su participación. Son parte misma de la cultura de la comunidad de práctica profesional, por lo que son conformadas y reconstruidas histórica y socialmente desde las propias metas e intereses de la comunidad, desde las tradiciones disciplinares de la psicología clínica y experimental, así como desde las tradiciones formativas dentro de la propia Facultad de Psicología.

Límites del concepto y temas pendientes

La formación profesional en comunidades de práctica profesional cercanas al mundo académico, como el caso de los escenarios estudiados en esta investigación, conjugan estructuras y prácticas de enseñanza y aprendizaje que se nutren de las tradiciones formativas del mundo académico universitario y del mundo profesional. La articulación entre estas dos tradiciones formativas puede funcionar como “andamiaje” (Bruner, 1988) para aproximar a los estudiantes con experiencia en el mundo escolar y académico, al mundo laboral de los profesionales. Si bien el artículo aborda la formación profesional de estudiantes de la licenciatura en Psicología, consideramos que los hallazgos y aportaciones tienen cabida en el estudio de la formación de otros profesionistas.

El problema de la formación profesional en la práctica resulta un tema fundamental para comprender los procesos de apropiación de una disciplina y el acercamiento al mundo laboral de estudiantes de licenciatura. La propuesta conceptual de las escaleras de participación formativa permite detallar dichos procesos al dar cuenta de las actividades y roles que los estudiantes pueden asumir en los diferentes momentos de inmersión que tienen en la comunidad. Entre los hallazgos destaca también el acompañamiento por parte de estudiantes más expertos, quienes fungen como figuras clave para que los estudiantes novatos puedan aproximarse gradualmente al quehacer de la comunidad.

Sin embargo, es importante señalar que para investigar los procesos de participación de los profesionales en formación se requiere —además del plano de la estructura de las actividades de la comunidad, ilustrada por las escaleras de participación formativa— de un plano personal. Las escaleras de participación formativa son vividas de manera diferente por cada profesionista en formación, cuestión que responde a su experiencia en otras comunidades de práctica y otros aspectos de su vida personal. El proceso de formación no

se transita de manera lineal o siempre de manera ascendente; son los estudiantes quienes construyen sus propios caminos formativos, que se parecen más a una espiral en formación (Vygotsky, 1930 cit. en Wertsch, 1988), en la que el dominio del uso de conocimientos y otros artefactos culturales sólo es posible mediante la resignificación de lo ya realizado, sea en acompañamiento por pares expertos, pares iguales o por su cuenta. Este “giro” hacia atrás permite repasar y reaprender a partir de las propias necesidades y potencialidades de cada uno de los estudiantes, quienes experimentan ritmos diferenciados de comprensión y apropiación del repertorio cultural de las comunidades de práctica. Este plano deberá ser abordado en futuras investigaciones.

Asimismo, identificamos que es necesario explorar con mayor profundidad el tipo de relación que establecen los estudiantes al trabajar y aprender entre pares —tema explorado en este artículo—, así como los aprendizajes y valores que se promueven en dicha relación y otros aspectos de ética profesional. Otro aspecto interesante a indagar es la construcción de identidades profesionales al establecer relaciones de trabajo entre colegas en formación,

pues consideramos que mirar y ser mirado por los otros compañeros como profesional en formación promueve la construcción de seguridad y confianza en sí mismo.

Finalmente, nos interesa resaltar el carácter contextual, relacional y reflexivo del proceso de aprendizaje de las disciplinas y enfatizar la riqueza formativa de contar, además de otros escenarios académicos de formación, con espacios de participación en las prácticas profesionales mediante el acompañamiento de pares expertos y profesionales consolidados durante el proceso. Recomendamos que el tema de la formación profesional en comunidades de práctica se aborde desde una perspectiva que contemple no sólo al estudiante y sus procesos de aprendizaje, sino también a quienes enseñan (sean docentes o pares expertos) y la relación que establecen mediante las prácticas, artefactos y procesos de acción. Entendemos a la formación profesional como un proceso continuo de apropiación, de enculturación y de socialización en una disciplina; si este proceso ocurre en escenarios como los descritos en esta investigación, permite a los estudiantes aproximarse de manera temprana a la cultura profesional.

REFERENCIAS

- BRUNER, Jerome (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- DE DIEGO, Marisol (2011), *La construcción de significados y sentidos profesionales de psicólogos en formación mediante la participación en escenarios de práctica profesional*, Tesis de Licenciatura, México, UNAM-Facultad de Psicología.
- DEL RÍO, Pablo y Amelia Álvarez (1992), “Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 15, núm. 59-60, pp. 43-61.
- DÍAZ, Andrés y Rosa del Carmen Flores (2011), “El cambio en el pensamiento profesional del psicólogo escolar en formación”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 65-76.
- DÍAZ Barriga, Frida, Gerardo Hernández, Marco A. Rigo, Elisa Sadd y Georgina Delgado (2006), “Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo”, *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV, núm. 1, pp. 11-24.
- DUCOING, Patricia (2013), “Nociones de formación”, en Patricia Ducoing y Bertha Fortoul (coords.), *Procesos de formación*, México, ANUIES/Consejo Mexicano de Investigación Educativa, vol. 1, pp. 47-106.
- DURÁN Aponte, Amilse y Martín Durán García (2012), “Competencias sociales y las prácticas profesionales. Vivencias y demandas para la formación universitaria actual”, *Cultura y Educación*, vol. 24, núm. 1, pp. 61-76.
- ERAUSQUIN, Cristina, María Esther Basualdo, Ricardo Bur, Alicia Fainblum, Lucas Edgar y Alejandra Panizzo (2010), “Psicólogos en formación, modelos mentales y sistemas de actividad inter-institucionales: cambio cognitivo y aprendizaje por expansión”, *Anuario de*

- Investigaciones*, vol. 17, pp. 135-151, en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100014 (consulta: 14 de octubre de 2015).
- Facultad de Psicología-UNAM (s/f), "Licenciatura", en: <http://www.psicologia.unam.mx/licenciatura/> (consulta: 18 de enero de 2016).
- GLASER, Barney y Anselm Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*, Nueva York, Aldine de Gruyter.
- GONZÁLEZ, Viviana y Rosa María González (2008), "Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 47, pp. 185-209.
- HOLLAND, Dorothy, William Lachicotte Jr., Debra Skinner y Carole Cain (1998), *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Cambridge, Harvard University Press.
- LAVE, Jean (1991), "Situated Learning in Communities of Practice", en Lauren B. Resnick, John M. Levine y Stephanie Teasley (eds.), *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Washington, D.C., American Psychological Association, pp. 63-82.
- LAVE, Jean (2001), "La práctica del aprendizaje", en Seth Chaiklin y Jean Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 15-40.
- LAVE, Jean (2011), *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*, Chicago, The University of Chicago Press.
- LAVE, Jean y Etienne Wenger (1991), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Nueva York, Cambridge University Press.
- MILES, Matthew y Michael Huberman (1994), *Qualitative Data Analysis. An expanded sourcebook*, Thousand Oaks, Sage.
- PINILLA, Análida E. (2011), "Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud", *Acta Médica Colombiana*, vol. 36, núm. 4, pp. 204-218, en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=163122508008&iCveNum=0#> (consulta: 26 de noviembre 2012).
- ROCKWELL, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- RODRÍGUEZ, Fabiola (2014), *Construcción de la identidad profesional del psicólogo en formación: un estudio de caso*, Tesis de Doctorado, México, UNAM-Facultad de Psicología.
- RODRÍGUEZ, Fabiola, Marisol de Diego y César Jurado (2011), "El programa de Escenarios Formativos: acercamiento temprano al ejercicio profesional del psicólogo en formación", en Juan Manuel Sánchez y Fabiola Rodríguez (comps.), *Proyecto Andamios Curriculares: hacia una nueva cultura de la formación universitaria*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 97-135.
- RODRÍGUEZ, Fabiola e Ileana Seda (2013), "El papel de la participación de estudiantes de psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional", *Perfiles Educativos*, vol. XXXV, núm. 140, pp. 82-99.
- ROGOFF, Barbara (1995), "Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship", en James V. Wertsch, Pablo del Río y Amelia Álvarez (eds.), *Sociocultural Studies of Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 139-164.
- ROGOFF, Barbara, Ruth Paradise, Rebeca Mejía-Arauz, Maricela Correa-Chávez y Cathy Angelillo (2003), "Firsthand Learning through Intent Participation", *Annual Review of Psychology*, vol. 54, pp. 175-203. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>
- SALOMON, Gavriel (2001), "Introducción del compilador", en Gavriel Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 11-22.
- SÁNCHEZ de Mantrana, Mirna (2005), "El aprendizaje en contextos laborales reales: el caso de las pasantías de los estudiantes universitarios", *Educere*, año 9, núm. 30, pp. 345-357.
- YGOTSKY, Lev Semiónovich (1995), *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.
- WEISS, Eduardo (2005), "Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica", *Paideia*, vol. 1, núm. 1, pp. 7-15.
- WENGER, Étienne (2001), *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
- WERTSCH, James V. (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- ZABALZA, Miguel A. (2007), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.