

La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes de posgrado

El caso de los psicólogos escolares

ROSA DEL CARMEN FLORES* | ARACELI OTERO** | MARGUERITE LAVALLEÉ***

La formación en la que se asigna un papel central a la actividad profesional acoplada con la enseñanza disciplinar son la fragua perfecta del profesional competente pues los estudiantes adquieren, renuevan e integran su conocimiento ejerciendo y aprendiendo sobre su profesión. Las investigaciones sobre desarrollo cognoscitivo post formal, específicamente sobre la perspectiva epistemológica, brindan un contexto idóneo para estudiar el tránsito del estudiante de una profesión a profesional competente. Éste es el contexto de un estudio longitudinal en el que participan dos generaciones de estudiantes de una maestría en Psicología escolar. El estudio se sustenta en el modelo de William Perry, se deriva un esquema del desarrollo de la perspectiva epistemológica profesional con cuatro posiciones y sus transiciones: I Dependencia de la autoridad; II Validación de la experiencia; III Autonomía profesional; IV Compromiso profesional. El análisis del recorrido de cada estudiante indica que hay variaciones en el proceso de cambio. Se discuten los resultados considerando sus implicaciones en la formación de profesionales.

The kind of training within which a main place is given to the professional activity coupled with disciplinary teaching is the perfect tool for training a competent professional, since students studying it actually acquire, update and incorporate the knowledge by practicing and learning about their profession. The inquiries that have been carried out about post-formal cognitive development, and more specifically about the epistemological perspective, do offer a suitable context to study the passage experienced by the student between his/her student category and his/her life as a competent professional. This is the context in which took place a longitudinal study in which took part two generations of students of a Master in School Psychology. This study is based on the William Perry model, from there derive a diagram of the development of the professional epistemological perspective with four positions and their transitions: I Dependence on the authority; II Validation of experience; III Professional autonomy; IV Professional commitment. The analysis of every student's trajectory shows that there is some variation within the process of change. The results are discussed taking into consideration their implications on the training of professionals.

Palabras clave

Estudiantes de posgrado
Desarrollo cognoscitivo post formal
Perspectiva epistemológica profesional

Keywords

Postgraduate students
Post-formal cognitive development
Professional epistemological perspective

Enviado: 2 de mayo de 2009 | Aceptado: 30 de enero de 2010

* Doctorado por la Facultad de Psicología UNAM. Profesora de la División de Estudios de Posgrado de esa Facultad. Temas de interés: psicología del desarrollo; problemas de aprendizaje en la adolescencia; educación matemática. Publicaciones recientes: (2010, en coautoría con A. Lebrija y M. Trejo), "El papel del maestro, el papel del alumno: un estudio sobre las creencias e implicaciones en la docencia de los profesores de matemática en Panamá", *Educación Matemática*, vol. 22, núm. 1, pp. 30-54. CE: rcfm@servidor.unam.mx

** Maestría en la Facultad de Psicología UNAM. Catedrática de la Facultad de Psicología de la UNAM. Temas de interés: psicología del desarrollo; procesos de aprendizaje en la lectura. Publicaciones recientes: (2010, en coautoría con R. Flores y M. Lavallée), *Lectura inteligente: un software para apoyar la formación de lectores en la escuela secundaria*, México, UNAM-Facultad de Psicología. CE: aoteroalba@alestra.net.mx

*** Doctorado por la Universidad de Laval, Quebec, Canadá. Profesora de la Escuela de Psicología de dicha universidad. Temas de interés: psicología del desarrollo; intervención intercultural. Publicaciones recientes: (2007, en coautoría con E. Lebel, A. Deschêne y M.E. Girard), "Réception télévisuelle et stéréotypage: un frein ou une ouverture à la connaissance?", en Henri Boyer (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scènes. Perspectives interdisciplinaires*, tomo I: *Média(tisation)s*, Paris, L'Harmattan. CE: Marguerite.Lavallee@psy.ulaval.ca

INTRODUCCIÓN

Diferentes autores coinciden en señalar que un profesional competente enfrenta con pertinencia y eficacia situaciones profesionales, moviliza un conjunto de recursos cognoscitivos, integra experiencia y saberes de su disciplina, y reflexiona críticamente sobre su práctica (Perrenoud, 2008; Vergnaud, 2006). Se distingue por su conocimiento profesional, integrado por el conocimiento proposicional y operativo (sobre conceptos, teorías y principios, método y metodología expresados en los textos al igual que en el discurso del aula) y su conocimiento sobre experiencias profesionales; y ambos se traducen en actividades y/o maneras de proceder (Le Boterf, 1994; Vergnaud 2006 y 2007).

Hoy día para muchas universidades es claro que los programas de formación en los que se asigna un papel central a la realización de una actividad profesional acorde con la enseñanza del conocimiento disciplinar (proposicional y operativo) son la fragua perfecta de un profesional que sabe cómo actuar ante problemas cuya naturaleza es típicamente difícil de definir por ser ambigua, resultante de múltiples factores, y por poseer implicaciones para el profesionista en el ámbito afectivo, cognoscitivo y social (Bromme y Tillema, 1995; Vergnaud, 2007).

Sin embargo, no basta con instituir situaciones de formación en la práctica; hay que comprender cómo influyen en el estudiante. No todos los estudiantes responden de la misma manera en las actividades profesionales o a las expectativas que se tienen de ellos, ni perciben y valoran de manera homogénea lo que sus maestros les enseñan o su propia experiencia. Es decir, no basta con modificar las formas de enseñanza en las universidades, también es necesario comprender el proceso por el cual los aprendices se vuelven competentes.

En este escrito consideramos que el análisis de la perspectiva epistemológica de los estudiantes, es decir, de su visión acerca de lo

que es el conocimiento de su disciplina, y lo que es apropiado hacer para lograr un entendimiento profundo de la misma, es un referente apropiado, ya que permite comprender los cambios cualitativos en la forma como el estudiante se aproxima al aprendizaje y práctica del conocimiento en situaciones relevantes de su profesión (Moore, 2002).

En este contexto, el objetivo del presente estudio es analizar la evolución de la perspectiva epistemológica de estudiantes de maestría, para lo cual es necesario analizar primero, cómo, en tanto adultos, están en un proceso de desarrollo cognoscitivo.

EL DESARROLLO COGNOSCITIVO EN EL ADULTO

A partir de los trabajos de Jean Piaget acerca del desarrollo del pensamiento científico en niños y adolescentes, fundamentado en una lógica de verdad, ciertos autores estructuralistas y funcionalistas han seguido reflexionando sobre la continuación del desarrollo cognoscitivo en la edad adulta, al que llaman desarrollo post formal. Otros autores, más interesados en buscar habilidades específicas, se han fundamentado en una lógica de eficacia que ha complementado la lógica de verdad adoptada en la vida adulta (Richelle, 1985). Con una orientación u otra, estas investigaciones han propuesto modelos teóricos cuya finalidad es esquematizar el desarrollo adulto y coinciden en el reconocimiento de trayectorias que plantean el paso de un pensamiento dualista, centrado en el aquí y el ahora, a uno relativista, subjetivo y contextualizado (Hofer, 2002).

Una particularidad importante de los modelos de desarrollo del adulto es que si bien plantean un patrón evolutivo, han sido definidos como “flexibles” en el sentido de no plantear criterios estrictos en la definición de etapas, lo que supera una de las principales críticas al modelo de desarrollo de Piaget (Lavallée, Gourde y Rodier, 1988; 1990).

Sin duda William Perry es quien ha ofrecido el modelo de referencia teórico y metodológico más adecuado y más explícito para describir la evolución del pensamiento del adulto, inclusive durante su formación académica y profesional. Tiene una importante riqueza conceptual en muchos aspectos: además de seguir los postulados estructurales de Piaget, identifica el desarrollo en un contexto situado de aprendizaje e ilustra, etapa por etapa, el trayecto “intelectual y ético” (Perry, 1970; 1981) que sigue el estudiante durante su formación, a lo largo del cual reflexiona sobre su experiencia, adquiere el conocimiento de diferentes maneras, en interacción con sus profesores y compañeros, y desarrolla sus propios recursos.

El modelo de Perry (1970) surge de su interés por entender por qué los alumnos perciben de manera diferente una misma experiencia educativa. Al principio pensó que se trataba de diferencias más bien ligadas a aspectos particulares de la personalidad, pero un estudio longitudinal de cuatro años le llevó a identificar un proceso de desarrollo. Alrededor de 100 alumnos de pregrado (licenciatura) describieron en una serie de entrevistas abiertas, sus experiencias y transformaciones durante su formación universitaria. Los temas más importantes para ellos tenían que ver con sus creencias acerca del conocimiento aprendido, las formas de enseñanza y evaluación experimentadas y su perspectiva acerca de su papel como alumnos y el de sus profesores. Los cambios identificados en los estudiantes llevaron a plantear un esquema integrado de nueve posiciones, y sus transiciones, que ilustran la evolución hacia los niveles más altos del desarrollo intelectual y ético (posteriormente autores interesados en su trabajo le denominaron “epistemológico”). Las primeras cinco posiciones describen la parte más bien intelectual de la escala, el cambio sistemático y estructural hacia una diferenciación y complejidad crecientes. En las últimas, el foco primario de los cambios en el desarrollo se refiere a asumir un compromiso.

De acuerdo con otros autores (Knefelkamp y Slepitz, 1978; Lavallée, Gourde y Rodier, 1988, 1990; Moore, 2002), la escala puede ser resumida en cuatro fases principales: dualismo, multiplicismo, relativismo contextual y compromiso dentro del relativismo. Siguiendo la descripción de Moore (2002):

- *Dualismo* (que comprende las posiciones uno y dos), representa una visión de la verdad como absoluta e indiscutible, expresada en términos radicales blanquenegros. La identificación con la figura de la autoridad —padre, maestro, iglesia, libros— es también absoluta, sin tolerancia hacia puntos de vista alternativos; no hay incertidumbre. En la posición dos, las perspectivas y las creencias diferentes son reconocidas pero son vistas como falsas o perturbadoras. El razonamiento es caracterizado por dicotomías y polaridades tales como bien/mal, justo/injusto, falso/verdadero, etc.
- *Multiplicismo* (posiciones tres y cuatro), muestra un progreso en las formas de razonamiento por el cual múltiples perspectivas, incluso la propia, son consideradas al interpretar los hechos. Aparece la incertidumbre pero se asume que habiendo maneras o métodos adecuados es cuestión de tiempo encontrar las respuestas correctas. En la posición cuatro, ante aquello para lo que se tiene la convicción de que nunca se sabrá con certeza (por ejemplo el derecho a la eutanasia), adquiere un valor muy importante el propio pensamiento. Tiende a prevalecer una actitud de “ten tu propia visión” o “cualquier visión es válida”.
- *Relativismo contextual* (a partir de la quinta posición), es precedida por la transición más importante porque representa una transformación fundamental de perspectiva: el pasaje de

una visión dualista del mundo, con un número creciente de excepciones a la regla en situaciones específicas, a una visión relativista en la que el contexto cobra relevancia. En esencia, esta posición se define por tomar conciencia de que se es un constructor activo del significado; se razona de manera lógica, apoyando las opiniones en los hechos y la evidencia; y se da sentido tanto al contexto académico como al personal. Cualquier acto de conocer (pensar, hablar, leer o escribir) significa reconocer múltiples puntos de vista, adoptar uno propio y actuar en consecuencia.

- *Compromiso dentro del relativismo* (posiciones seis a nueve). Ante alternativas legítimas, después de experimentar la duda genuina y reflexionar, surge una afirmación clara del propio punto de vista que se transforma a la luz de la evidencia. El individuo logra el *compromiso* cuando ha construido su propio sistema de valores y ha elegido una ética de vida, reflejo de su identidad en un mundo contextualmente relativista.

Pensando en términos de cómo se transforma un estudiante universitario, resaltaremos algunos hechos: el acceso gradual a estructuras complejas y sofisticadas de conocimiento; el carácter cada vez más subjetivo, conjetural e incierto, abierto a la propia interpretación de dicho conocimiento; los cambios en la forma de concebir el papel del aprendiz —de ser un receptor pasivo a un agente activo caracterizado por un pensamiento independiente, reflexivo y contextualizado— y del papel del maestro, que se mueve de una autoridad como la fuente de la verdad a una autoridad como un recurso con una pericia específica. De estos cambios, señalados en el modelo de Perry, podemos inferir que en los estudiantes universitarios hay una transformación dramática en la forma de comprender y representar la propia formación.

La descripción del pasaje de un pensamiento pre relativista a uno relativista muestra que este modelo es adecuado para hablar de la evolución hacia una organización cada vez más sofisticada de una actividad mental compleja, intencional y situada que define a un profesional competente (LeBoterf, 1994; Vergnaud, 2001; Perrenoud, 2008). A partir del trabajo de Perry se han realizado muchas investigaciones con adultos cuya revisión es pertinente para comprender el desarrollo de la perspectiva epistemológica de los estudiantes de una profesión.

EL DESARROLLO DE LA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Hofer (2001) emplea el término “epistemología personal” para englobar los estudios sobre el papel de las creencias acerca del conocimiento y del proceso de adquisición del mismo; cita varios trabajos que evidencian su influencia en el aprendizaje: Ryan identificó que una epistemología personal más sofisticada se relacionaba con el uso de estrategias de procesamiento de información más complejas; Shommer mostró la relación entre dimensiones particulares de creencias epistemológicas con el aprendizaje, y encontró que los estudiantes dualistas son más proclives a generar conclusiones absolutas e inapropiadas a partir de la lectura de un texto y que sus creencias afectan la selección de estrategias de estudio; Alverman y Songer encontraron que las creencias epistemológicas de los estudiantes predicen su habilidad para integrar el entendimiento de un tema así como para seleccionar estrategias. De estas investigaciones Hofer concluye que la perspectiva epistemológica influye en el aprendizaje durante toda la vida y de forma importante.

Diferentes autores destacan cualidades de la epistemología personal que nos permiten inferir su relación con el pensamiento de un profesional competente. King y Kitchener (1994) señalan que a lo largo del desarrollo

las diferencias cualitativas en la forma como los adultos dan sentido a sus experiencias se vinculan, por una parte, con la complejidad de los recursos cognoscitivos puestos en juego al construir significados y, por otra, con su epistemología personal, que sirve como un recurso interpretativo para recoger, organizar, entender, analizar y dar sentido a cada experiencia. Hofer (2004) y Kuhn y Weinstock, (2002) analizan cómo la evolución en la epistemología personal va acompañada con el logro de recursos cognoscitivos cada vez más complejos, como la metacognición y el pensamiento crítico, que no pueden renovarse sin el reconocimiento de que el conocimiento resulta de la intersubjetividad, de la interacción con el contexto y de la reflexión sobre los puntos de vista de otros.

Diferentes estudios sobre la perspectiva epistemológica han considerado como heurístico el modelo de Perry y, siguiendo su tradición evolucionista, dan cuenta del desarrollo del pensamiento adulto en diferentes contextos y circunstancias. Tienen en común el planteamiento de modelos teóricos en los que se identifican diferentes posiciones que esquematizan un patrón progresivo de desarrollo, el empleo del diseño longitudinal y el uso de la metodología cualitativa —principalmente la entrevista abierta (aunque también se emplean instrumentos estandarizados)—. Entre estos modelos, vale la pena resaltar los siguientes por tratar con la evolución del pensamiento de los estudiantes universitarios.

El modelo *Modos de conocer de la mujer* de Belenky, Clinchy, Goldberg y Tarule (1986/1997, citadas por Clinchy, 2002) fue desarrollado empleando entrevistas a profundidad junto con otras medidas estandarizadas. Tiene un enfoque de género; una de sus intenciones fue llenar un vacío en el modelo de Perry, pues este autor inicialmente sólo había entrevistado hombres. Analiza la visión sobre la naturaleza del conocimiento y la verdad, y describe cinco posiciones a partir de las cuales se valora la evolución de las mujeres

con distinto nivel de estudios y condición socioeconómica. Clinchy (2002) describe estas posiciones en estudiantes universitarias: en el *silencio* la mujer se percibe como incapaz de comprender o recordar lo que la autoridad le ha informado, ésta debe ser obedecida aunque no sea entendida (esta posición no es el inicio del desarrollo, más bien es un impedimento). En el *saber recibido* la verdad es externa, universal y absoluta, y se depende de la autoridad para recibirla; la información se adquiere para ser almacenada y reproducida pero no para ser cuestionada ni, menos aún, empleada. En el *saber subjetivo* la estudiante busca la verdad desde su perspectiva y es suspicaz con respecto a lo que la autoridad dice, confía más en el resultado de la experiencia, ve el mundo desde la propia perspectiva, ignorando la validez o existencia de otras perspectivas. En el *saber procesal* la estudiante considera que el conocer requiere de comparar, contrastar y construir interpretaciones, y que la calidad del conocimiento depende de sus habilidades. En el *saber articulado* el conocimiento no es visto por la estudiante como absolutamente cierto o privado, escuchar puntos de vista alternativos es esencial; igualmente lo es comprender en los términos del otro: darse a entender implica acercarse a la visión del otro. En el *saber construido* la estudiante asume la complejidad y es tolerante con la contradicción y ambigüedad, da significado a su conocimiento y reconoce que cada cual es responsable de sus saberes y de sus dudas.

El *Modelo de juicio reflexivo* de King y Kitchener (2004) analiza la coordinación progresiva de las dimensiones subjetivas y objetivas del conocimiento. Fue desarrollado a partir de estudios transversales y longitudinales con estudiantes de ambos sexos, adolescentes y adultos; se emplearon entrevistas semi-estructuradas y estandarizadas en las que se discutían problemas a los que no se puede responder con certeza, por lo que dan lugar a controversia (por ejemplo, la veracidad de que los egipcios hayan construido las pirámides)

y requieren la elaboración de juicios basados en la fuerza de la evidencia accesible y en lo apropiado de los argumentos presentados. Se identifican tres posiciones en las que se manifiestan diferencias en la visión del conocimiento y el concepto de justificación: en el *pensamiento pre-reflexivo*, el adulto asume que el conocimiento es cierto, esto es, que existe una respuesta correcta para cualquier pregunta y que ésta es conocida por la autoridad (visión del conocimiento); el adulto confía totalmente en su opinión personal sin utilizar razones (concepto de justificación). En el *pensamiento cuasi-reflexivo*, el conocimiento puede ser visto en forma abstracta y como algo que puede ser construido por el mismo individuo (visión del conocimiento). El adulto reconoce que la incertidumbre es parte del conocimiento pero que frente a asuntos controversiales se pueden asumir diferentes aproximaciones (concepto de justificación). En el *pensamiento reflexivo*, el adulto reconoce que el conocimiento, incluyendo el propio, puede ser comprendido con relación al contexto en el cual fue generado y que éste puede ser evaluado por su coherencia y consistencia. Se reconoce que el conocimiento puede ser reconstruido a la luz de nueva evidencia, por lo cual el adulto está dispuesto a re-evaluar su propio conocimiento.

Baxter Magolda (2004) desarrolló el *Modelo de reflexión epistemológica* (MRE) mediante un estudio longitudinal de cinco años con estudiantes entre los 18 y 30 años, a los que anualmente, en una entrevista a profundidad, se pidió su punto de vista sobre su papel como aprendices, el papel del instructor y de los iguales en el aprendizaje, la percepción de la evaluación de sus trabajos, la naturaleza del conocimiento y la toma de decisiones en el ámbito educativo. El MRE describe cuatro posiciones en el desarrollo epistemológico: en el *conocimiento absoluto*, el conocimiento es visto como cierto; sólo las autoridades poseen este conocimiento y el alumno, para demostrar dominio, debe memorizarlo. En el *conocimiento transicional*, el conocimiento

es considerado incierto sólo en áreas como las ciencias sociales y humanas y se enfatiza la importancia de comprenderlo; en las ciencias exactas el conocimiento es cierto. En el *conocimiento independiente*, el estudiante reconoce que el conocimiento es incierto y que las soluciones a los problemas se generan en contextos particulares y están basadas en información relevante; reconoce que el interés de los profesores es generar en el alumno un pensamiento independiente. Finalmente, en el *conocimiento contextual*, el estudiante considera al conocimiento como algo que se genera en un contexto particular, y que los puntos de vista se construyen con el apoyo de evidencia. El MRE reconoce la influencia del género en cada una de las fases; en general, se afirma que las mujeres tienden a considerar el punto de vista de sus pares mediante un trabajo colaborativo y los hombres mediante un proceso de debate y competencia.

Kuhn y Weinstock (2002) proponen el *Modelo de entendimiento epistemológico*, en el que se plantea que la coordinación de las dimensiones subjetivas y objetivas del conocimiento es la esencia de lo que se desarrolla en la perspectiva epistemológica. Emplearon entrevistas a profundidad y diseñaron un instrumento de opción múltiple. En el nivel *absolutista* domina la dimensión objetiva, el conocimiento es externo, hay certeza de su accesibilidad y es excluida la subjetividad. En el nivel *multiplicista* la fuente del conocimiento es el propio sujeto, quien reconoce la naturaleza incierta del conocimiento a tal grado que la dimensión subjetiva asume una posición predominante y el nivel objetivo es abandonado. En el nivel *evaluativista* las dos dimensiones se coordinan; se reconoce el carácter incierto del conocimiento pero también que la forma de acceder al conocimiento y a un entendimiento informado es elaborando juicios sobre distintas posiciones considerando los argumentos y evidencia presentados. Esta progresión tiende a ocurrir de manera sistemática a través de diversos dominios del

juicio (gusto personal, estético, valoral y verdad). El modelo se apoya en un estudio con una muestra de niños, adolescentes y adultos que difieren en edad, educación y experiencia de vida. La subjetividad se reconoce más fácilmente en el gusto personal y los juicios estéticos y menos en los juicios de verdad. Una vez que la subjetividad es aceptada y domina, la objetividad es reintegrada en el orden inverso, es decir, más fácilmente con respecto a juicios de verdad. En la investigación se encontró que un mayor porcentaje de estudiantes universitarios inician en el nivel multiplicista y muy pocos inician en el nivel absolutista.

Las investigaciones anteriores han dado validez al modelo de Perry y han mostrado que la evolución de la perspectiva epistemológica del estudiante universitario es un proceso de complejidad creciente, caracterizado por dimensiones diversas pero complementarias: de la desarticulación al saber articulado; de la aceptación del argumento superficial a la valoración de argumentos sustentados en la evidencia y la razón; de la visión parcial a la imparcialidad; de la oposición entre una visión objetiva y subjetiva al equilibrio; de la absoluta dependencia a la autonomía del pensamiento.

Los estudios realizados han sido de utilidad para entender el proceso de desarrollo del pensamiento adulto y sus implicaciones en la enseñanza universitaria; no obstante, dada la relevancia en los programas universitarios en los que se articula la formación teórico metodológica con la experiencia en situaciones profesionales, se vuelve importante analizar bajo estas circunstancias cómo evoluciona la perspectiva epistemológica en el proceso de volverse un profesional competente.

Perrenoud (1995) clarifica muy bien el sentido de ser competente cuando señala que la competencia permite dominar una diversidad de situaciones profesionales complejas, movilizándolo recursos diversos —conocimientos, capacidades, informaciones, actitudes— adquiridos en distintos momentos del trayecto

académico y que deben usarse con criterio para tomar buenas decisiones. En otras palabras, ser competente implica las cualidades de un pensamiento relativista contextualizado: se requiere dar a los conocimientos profesionales un significado propio y articulado así como razonar sobre los problemas considerando y relativizando evidencia y contexto.

El objetivo del presente estudio es analizar el desarrollo de la perspectiva epistemológica. El estudio se enfoca en el desarrollo de las formas de ver el conocimiento profesional, la articulación en la práctica profesional de nociones o conceptos relevantes de la profesión y en las formas de razonar acerca de situaciones en las que participa como profesional. Estamos interesadas en la evolución de una perspectiva *epistemológica profesional*, lo que plausiblemente dará un marco de referencias para comprender el tránsito de estudiante de una profesión, a profesional competente.

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Participantes: doce estudiantes (cuatro varones y ocho mujeres) de una maestría en Psicología con especialidad en Psicología escolar pertenecientes a dos generaciones distintas. Durante su formación en la maestría, las y los estudiantes, además de las actividades de formación teórico metodológica en aula, participaban en un programa de servicio profesional en el que atendían a adolescentes con problemas de aprendizaje, apoyaban y asesoraban a sus padres y trabajaban en colaboración con los profesores de las escuelas de los alumnos. Al cabo de dos años cubrieron un total de 1 mil 650 horas de actividad profesional (Flores, 2003; Macotela y Paredes, 2003).

Metodología: se trata de un estudio longitudinal; en cada uno de los cuatro semestres que dura el programa de maestría se realizó una entrevista abierta a los estudiantes. Hablaron libremente sobre sus ideas y experiencias como estudiantes de una maestría y como profesionales que trabajan con

alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje. La entrevista iniciaba con el siguiente planteamiento “pláticame tus ideas acerca de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y los problemas de aprendizaje y sobre cómo los pones en práctica. Toca los temas de la forma que más te acomode”. Se indagaba la perspectiva de la profesión, los significados e integración de conocimientos acerca de la enseñanza, aprendizaje y evaluación (que son centrales en la Psicología escolar), formas del razonamiento y cómo esto se integraba en la práctica profesional. Las preguntas fueron utilizadas solamente para introducir un tema o para conseguir una explicación más profunda, nunca para encuadrar las respuestas.

Las entrevistas fueron audiograbadas y transcritas *in-extenso* y luego analizadas y divididas en unidades categorizadas. Para asegurar la exactitud en la interpretación y la credibilidad de categorías y patrones identificados, se mantuvo una constante discusión entre jueces hasta lograr confiabilidad y claridad en las definiciones. Cada uno de los jueces realizó un análisis independiente de los protocolos de entrevista y se compararon. Cada protocolo fue revisado al menos por dos jueces.

RESULTADOS

Las dimensiones para analizar la perspectiva epistemológica han sido muy diversas en función del aspecto en el que se enfocan los distintos modelos teóricos, por lo que uno de los aspectos críticos en la elección de categorías es la determinación de un foco de análisis; en este estudio lo ubicamos en el quehacer profesional. De las entrevistas emergieron tres categorías de análisis y criterios específicos para cada una. A continuación se describen:

Conocimiento profesional. Es la visión acerca de la fuente del conocimiento, la naturaleza de este conocimiento y el papel del individuo al adquirirlo. En esta categoría se aprecia un gradual amalgamamiento entre el conocimiento disciplinar (proposicional y operativo

conforme al planteamiento de Vergnaud, 2007), y el conocimiento derivado de la experiencia profesional. A partir de su uso regular en el contexto profesional hay una transformación en la forma como es concebido: en la primera posición del desarrollo se concibe como un cuerpo de saberes fijo que la autoridad transmite; posteriormente, en una posición más avanzada, es visto como una construcción individual (Perry, 1970; Moore 2002).

Articulación conceptual. De acuerdo con la teoría de los campos conceptuales, un aspecto importante de la competencia es la integración y coherencia conceptual, pues es el eje de la organización de la acción en distintas situaciones y el mecanismo básico de la transformación y apropiación del conocimiento profesional. Permite que las cualidades de la acción y de la información derivadas de las situaciones profesionales sean concebidas de manera coherente (para una explicación más amplia de esta teoría ver Vergnaud, 2007).

El presente estudio se enfoca en la articulación en la actividad profesional de tres conceptos centrales en la Psicología escolar: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Perry (1970) alude a la perspectiva de los estudiantes sobre estas nociones en su vivencia personal como aprendices; así lo retomamos en la visión que los participantes tienen de sí mismos como alumnos de una maestría, pero además analizamos estas tres nociones como conceptualizaciones profesionales que gradualmente son vistas de forma coherente e integrada, lo cual es central para que el psicólogo escolar desempeñe el papel de tutor de alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje.

Formas de razonamiento. Perry (1970), en su escala de desarrollo intelectual y ético, plantea una evolución en las formas de razonamiento. Al inicio los razonamientos reflejan una visión desarticulada de la evidencia, en la que es difícil arribar a una conclusión o tomar una postura propia. Gradualmente se arriba a una visión lógica, caracterizada por formas de razonamiento que llevan

a conclusiones personales con las que se es congruente en el momento de actuar. En esta categoría se analiza la forma de razonamiento sobre los problemas profesionales, los conocimientos que son relevantes y su articulación en las explicaciones, así como el papel que juegan el contexto, los hechos y la evidencia para concluir en un punto de vista propio.

Para analizar la evolución en las formas de razonamiento se retomó la propuesta de King y Kitchener (2004) de elegir un problema vagamente estructurado al que no se puede responder con certeza. Específicamente se consideraron los problemas de aprendizaje, por ser ésta una problemática en la que los especialistas no han llegado a una delimitación precisa de su definición, de los factores que contribuyen a ella y de la forma de abordarla (Macotela, 2006).

A partir de las categorías anteriores se reconocieron diferencias cualitativas en las sucesivas entrevistas de los estudiantes, lo cual llevó a identificar una trayectoria con cuatro posiciones; para definir las se tomó como heurístico el modelo de Perry (1970 y 1981): *dependencia de la autoridad, validación de la experiencia, autonomía profesional y compromiso profesional*. Enseguida se describen y ejemplifican; así mismo se señalan aspectos que caracterizan la transición de una posición a la otra.

I. Dependencia de la autoridad

La persona privilegia su papel como estudiante de maestría al que la autoridad transmite su conocimiento; la actividad profesional como situación de aprendizaje queda relegada a segundo término ya que se asume que todo problema profesional tiene una respuesta derivada del conocimiento teórico metodológico. Enseguida se definen las características de cada categoría en esta posición y se ejemplifican con extractos de la entrevista de DB (hombre) en el primer semestre.

Conocimiento profesional. Se define como producto transmitido por los profesores o los

libros y se privilegia el conocimiento proposicional y operativo. El conocimiento derivado de la experiencia profesional es valioso en tanto constituye la oportunidad para comprobar la veracidad del primero. La cantidad de conocimiento es relevante (entre más teorías o metodologías se conozcan más se sabe). En el ejemplo observamos la preocupación por corroborar la teoría en la práctica, por buscar en la teoría las respuestas a los problemas y por tener mayor cantidad de conocimiento.

...un concepto [problemas de aprendizaje] que me gustaría seguir entendiendo, porque se me hace muy amplio, se me hace todavía un concepto, este, en donde están cabiendo todavía muchas cosas, se están delineando ciertos comunes de lo que tiene un alumno, pero yo creo que aún me faltan muchas cosas... yo diría de los pocos artículos que he leído que las dos cosas se van influyendo, las estructuras biológicas y las experiencias se van influyendo, entonces qué determinó qué, pues quién sabe... entonces ya no sé ni que pensar, si en estas mismas estructuras crecieron más dendritas... se me hace difícil de pensar.

Articulación conceptual. La enseñanza es el proceso central alrededor del cual se articula el aprendizaje; se subestiman los procesos cognoscitivos y afectivos del aprendiz. La evaluación es sólo responsabilidad de quien enseña, es un fin en sí misma, no se relaciona ni con la enseñanza ni con el aprendizaje y predomina un criterio cuantitativo. En el ejemplo se observan las características anteriores.

Pues se trata de a partir de la experiencia con los chicos y de la literatura, ir como que generando... un perfil aproximado, que podemos delinear qué puede hacer un experto para decir que está enseñando o no está enseñando, ¿no? Entonces yo creo que enseñar tiene que ver con, con una serie de cosas que puedes hacer para promover o facilitar... el aprendizaje... Cuando uno va adquiriendo ciertas estrategias, pues esas estrategias te van a ayudar a enfrentarte, a continuar adquiriendo más aprendizaje... ¿Cómo me doy cuenta de que los chicos están aprendiendo? ...en la medida de que justamente se va dando el cambio, se van conformando en ese proceso más claramente, este, los comportamientos que nosotros

esperamos... Pues es evaluación, como justamente el proceso a través del cual tú puedes llegar a concluir, este, con lo que se cuenta y con lo que no se cuenta... evalúas lo que va pudiendo hacer y lo que no va pudiendo hacer.

Formas de razonamiento. No hay explicaciones *per se*. Los argumentos se yuxtaponen sin llegar a una conclusión o bien las explicaciones se centran en un cierto tipo de evidencia y otra se supedita o se ignora. No se reconocen contradicciones. De un hecho se hacen generalizaciones excesivas y arbitrarias. No se toma en cuenta el contexto de los problemas y se argumenta a partir de un discurso estereotipado (presumiblemente el de la autoridad). En el siguiente ejemplo la explicación de los problemas de aprendizaje se centra en las limitaciones derivadas de las estrategias de aprendizaje; se plantea que al enseñarlas y demostrar su utilidad se resuelve la problemática, además se observa que se sobrevalora el papel del tutor.

Uno por ejemplo es, la experiencia de estos chicos en situaciones, han estado en situaciones en donde no ha habido alguien que los, que les haya promovido que estén en estas situaciones de aprendizaje efectivo, en donde ellos se dan cuenta que pueden echar mano justamente de las estrategias... se les enseña las estrategias, van viendo que son efectivas, que les llevan al éxito... como que no han tenido esas experiencias. De hecho a mí me parece que los tutores sustituimos esas faltas...

Transición. Aunque se considera que el conocimiento profesional se aprende como unidades discretas, se empieza a reconocer que se puede combinar en la práctica y se intenta dar una interpretación propia del conocimiento transmitido por la autoridad. Al considerar la enseñanza, se empieza a conceder importancia a las diferencias individuales y a reconocer un papel activo del aprendiz, pero no hay claridad en cómo se manifiesta, ni tampoco en cómo apoyarlo. Se considera que variables afectivas o sociales, además de las cognoscitivas, influyen en el aprendizaje,

pero no se tiene claridad en su efecto. El tutor considera que su responsabilidad es regular estas otras variables en el alumno de secundaria. Se empieza a cuestionar los criterios para evaluar el aprendizaje (ya no es sólo el criterio cuantitativo) e igualmente a considerar que la experiencia profesional tiene un papel importante en la toma de decisiones, pero es más una intuición que una visión clara. Algunas de las características anteriores se observan en los planteamientos de IC (mujer, primer semestre) quien describe la necesidad de enseñar considerando las características de sus alumnos y el valor que tiene la práctica.

Enseñar es poder transmitir, transmitirlo al nivel con el que voy a estar trabajando... también cuenta mucho la experiencia que uno vaya teniendo, la experiencia de vida ¿no? Y también cómo la otra persona pues aprende... Aprendo y yo digo que aprendo cuando realmente ya lo llevo ¿no? a la práctica... La enseñanza sería como transmitirlo [el conocimiento] pero lo que comentaba, [que] la transmisión sea accesible para el otro a fin de que también él lo pueda llevar a la práctica.

II. Validación de la experiencia profesional

La persona comienza a valorar su propia experiencia profesional; ésta es importante para poder dar una interpretación personal al conocimiento disciplinar. En este sentido se acepta que un mismo concepto o metodología tenga múltiples interpretaciones, dependiendo de diferentes personas. El criterio de la autoridad sigue teniendo un papel relevante para darle credibilidad al conocimiento derivado de la experiencia. La evidencia que se presenta es de RA (hombre, tercer semestre).

Conocimiento profesional. Se distingue el conocimiento derivado de la experiencia del conocimiento operativo y proposicional al que se accede a través de la autoridad. Se considera que este último puede tener una interpretación individual que debe ser avalada por una autoridad. Hay un interés por los elementos cualitativos del conocimiento

como medio para entender más los aspectos cuantitativos. En el ejemplo se observa la valoración de la experiencia para llegar a una interpretación propia y para vincular la teoría con la práctica profesional.

Bien, yo creo que lo que ha cambiado mucho es, es mi, pues mi experiencia... el estar diario con los alumnos de alguna manera te da experiencia para, pues para saber qué hacer... De saber qué puedo hacer con un alumno que tenga problemas de aprendizaje, cómo puedo ayudarlo o cómo puedo intervenir con él y en cuanto a los conceptos, no sé si hayan evolucionado, porque realmente nunca, nunca me lo he planteado así. Más bien creo que esto ha servido para que yo me dé cuenta qué es lo que yo creo sobre cada uno de los procesos... para estar consciente de si lo que estoy haciendo es realmente lo que estoy pensando...

Articulación conceptual. Se considera que la enseñanza es el proceso más importante y aunque ya se hace más referencia a los aspectos afectivos y sociales de los alumnos de secundaria, son más bien vistos desde el punto de su diversidad (cuantitativo) y no de su complejidad (cualitativo). El aprendizaje es todavía un producto de la enseñanza, pero se acepta que tiene algo de personal porque hay diferencias individuales. Se considera que hay aprendizaje cuando el conocimiento se puede utilizar para actuar en diferentes situaciones (así se puede evaluar). El aprendizaje se puede fortalecer al interactuar con los pares porque tienen otras ideas. La evaluación es necesaria para tomar decisiones durante la enseñanza; se propone evaluar el proceso que sigue el alumno y no sólo el producto, pero más para estar seguro de que el alumno aprende lo que se le enseña que para ver el proceso de aprendizaje *per se*. En el ejemplo se aprecia el papel que se concede a aspectos motivacionales, además de los cognoscitivos; la necesidad de reconocer las necesidades de una diversidad de aprendices; y el vínculo entre enseñanza y aprendizaje así como entre enseñanza y evaluación.

Bueno para mí, aprender, es un proceso interno en el cual el propio individuo o el alumno va construyendo sus conocimientos o modifica los que ya tiene... La enseñanza tiene que ver con que si el alumno quiere ser enseñado o no, yo creo que a la par de, de que el alumno está motivado para aprender pues esa motivación se refleja... te tienes que meter en el mundo de cada uno de ellos ¿no? Pues para anclarte a su ritmo y para anclar todo lo que ellos traen y pues para hacer la enseñanza más eficaz y el aprendizaje de ellos, sobre todo.

Otro concepto bastante difícil [evaluación]. Yo creo que evaluar tendría que ver con la obtención de información acerca del alumno, sobre sus habilidades, competencias, capacidades, juicios, y esto, obviamente, no con el fin de poner un número, no creo que un número refleje realmente lo que alguien sabe... El fin de la evaluación es que a partir de la información que tú obtienes, puedes establecer pues, modificaciones... si veo que ese error es constante en todos mis alumnos pues significa que algo en el proceso de enseñanza no está bien...

Formas de razonamiento. Aparece la incertidumbre, no hay certeza en todo el conocimiento profesional, se considera la propia experiencia para generar explicaciones y se intenta vincular con el conocimiento profesional. Las acciones profesionales son interpretadas con un criterio propio y con el de la autoridad. Aunque se identifican diferentes tipos de evidencia no se logra una visión articulada; si bien se toman algunos aspectos del contexto, éstos se ven en paralelo. En el ejemplo se reconoce la complejidad de los problemas de aprendizaje y las dificultades para llegar a una definición; se tratan de ver como una problemática en la que influyen diferentes variables pero no se llega a su integración en una explicación coherente.

Los problemas de aprendizaje tienen que ver con todas aquellas dificultades, obstáculos, que el alumno enfrenta para acceder a los contenidos o a los temas de un determinado currículo de acuerdo a su edad, de acuerdo al nivel educativo... pues algunos no tienen estrategias adecuadas, algunos no están motivados, otros simplemente por toda la dinámica familiar, pues, también llegan a la escuela así

como, aquí me quedo y tratando de escapar un poco de la situación familiar... Los problemas de aprendizaje encierran tantas cosas que si diéramos una definición dejaríamos de lado otras ¿no? Podríamos decir pues son las discapacidades y ya dejamos de lado la motivación y si metemos ahí la motivación podríamos dejar de lado los factores familiares.

Transición. Empieza a percibirse que la práctica profesional es un medio para construir un conocimiento profesional propio. Se considera que el papel activo del aprendiz es un componente indispensable del aprendizaje pero depende de la autoridad que le enseña formas adecuadas de tener éxito (por ejemplo las estrategias). Se razona a partir de un conocimiento profesional propio, pero no se logra articular una visión integrada; las explicaciones se sustentan privilegiando la teoría. En el ejemplo RG (hombre, tercer semestre) resalta el papel activo del alumno pero responsabiliza al tutor de su desarrollo; también señala su necesidad de vincular conocimiento operativo y proposicional con el derivado de la experiencia para generar una explicación, pero sólo una vez que el primero es comprendido cabalmente.

... trata de promover en el alumno una situación más activa en donde el alumno sea capaz, no solamente ser un receptor de información, sino que sea capaz de involucrarse en este proceso de aprendizaje... el tutor pues tiene la tarea de desarrollar los aspectos cognitivos y metacognitivos en el alumno.

Bueno, a mí se me ha hecho difícil el comprender, entender, las diferentes teorías que están relacionadas, precisamente con lo que es este proceso, que estamos nosotros realizando de lo que es el aprendizaje ¿no? Cada teoría tiene sus postulados, sus directrices de donde partir... siempre he tratado de ir aplicando lo poquito que voy entendiendo, porque eso sí, nada más comento lo que entiendo, lo que no entiendo ni lo menciono hasta que no me queda claro, pero ya lo que voy entendiendo lo trato de ir introduciendo en mi discurso para explicar lo que estoy haciendo con los chicos y al parecer pues sí me está dando resultado.

III. Autonomía profesional

Para normar su actuación profesional la persona tiene un criterio propio que surge de la

integración de conocimiento derivado de la experiencia profesional y del operativo y proposicional. El contexto tiene un papel central para analizar y actuar ante las situaciones, y aunque el punto de vista de la autoridad es apreciado, no es determinante. Se ejemplifica esta posición con la visión de SD (mujer, tercer semestre).

Conocimiento profesional. Es una construcción o elaboración individual que se adapta a la manera como los problemas se manifiestan. Se organiza en estructuras integradas que siguen la lógica de cada profesional. Está en constante transformación como resultado de su aplicación. Surge la duda auténtica sobre los alcances del propio conocimiento profesional. En el ejemplo se aprecia la integración del conocimiento disciplinar y experiencial al dar un significado propio a partir del cual actuar.

...empecemos por el más conflictivo, creo yo, que es el de problemas de aprendizaje. Que yo ahora lo conceptualizo o lo entiendo, más bien, más que conceptualizarlo, lo entiendo, como una deficiencia, una carencia, o una deficiencia en el uso de estrategias en los niños o en los chicos. Y lo veo en el hecho de que no saben cómo abordar una tarea, ni cómo empezarla, mucho menos, cómo desarrollarla... y creo que es la forma en que más me sirve a mí, para poder ayudar a los chicos que vienen aquí... pues yo creo que ese tendría que ser mi concepto, que ya elaboraré, sobre problemas de aprendizaje... necesito entenderlo para saber qué voy hacer, cómo voy actuar... Ese concepto sí ha cambiado en mí, más bien como que se ha ido formando porque lo tenía como muy vago, tenía muchas ideas sueltas y pues ahora ya puedo representármelo...

Articulación conceptual. La enseñanza es vista como un proceso que guía al aprendiz; el aprendizaje es visto como un proceso en el que el papel activo del alumno y su capacidad de decidir es central. Se observan integradas variables afectivas, sociales y cognoscitivas. La evaluación por parte del aprendiz es condición necesaria para el aprendizaje y para planificar y desarrollar la enseñanza. Se analizan sus implicaciones desde la perspectiva

del aprendiz y desde la perspectiva del que enseña. Se habla de criterios cuantitativos pero se privilegian los cualitativos. En el ejemplo, SD explica la articulación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, haciendo una analogía entre la situación de un alumno y la suya propia.

...la enseñanza estará basada en cómo favorecer la adquisición de conocimientos... saber qué es la célula o saberse una definición pero también saber eso qué implica... Entonces tendría que ser una enseñanza pues adaptada a las necesidades de los estudiantes, que no siempre es fácil por el tiempo y por sus mismas características... A lo mejor, yo no sé que es el análisis de varianza pero creo que tengo ciertas estrategias o habilidades que me van a llevar a buscar la manera de entenderlo... cuando nos están enseñando los conceptos que pues son muy abstractos resulta más fácil entenderlo cuando lo vemos en un problema contextualizado ¿no?, en alguna situación que podamos ver cómo funciona... Sí, yo creo que aprendemos igualito [se refiere a ella y sus alumnos]..., la forma en la que aprendo pues sí ha cambiado porque ya tengo que escuchar estas otras voces más las voces de los maestros que también son distintas... También puede pasar eso con los niños cuando están haciendo la tarea y a lo mejor no tienen la misma tarea, pero se ayudan, están viendo la misma cosa desde otra perspectiva... pues yo la evaluación la entiendo ... no como el resultado de algo... lo veo más bien como la posibilidad o una herramienta para poder ayudar a Karina o a César... para saber en dónde apoyar a cada niño, saber qué darle y cómo dárselo, que no siempre es fácil... entonces sí lo veo así, como a lo largo del proceso...

Forma de razonamiento. Las explicaciones parten de preguntas pertinentes y de soluciones adecuadas que se generan articulando evidencia diversa y relativizando su papel; de esta manera diferentes explicaciones derivan de evidencia coherente y contextualizada, lo que permite su análisis, comparación e integración. El contexto juega un papel importante en la explicación de los problemas, se identifican regularidades y diferencias. SD (cuarto semestre) muestra lo anterior al explicar los problemas de aprendizaje y comparar con su visión anterior.

Que los problemas de aprendizaje los entendía como cualquier dificultad que enfrenta una persona, un aprendiz, para aprender lo que se le está enseñando y que estas dificultades pueden ser de diferente origen... ahorita se me está viniendo a la cabeza, que en los problemas de aprendizaje hay una interacción entre el que aprende y el que enseña... digamos, pueden ser como muy propias [las dificultades] de un niño, algo pasa en él, su forma de funcionar, sus procesos cognitivos que le dificultan, pero también creo que se pueden ubicar los problemas en la interacción, como en una falta de adaptación de un lado a otro.

Transición. El paso a la siguiente posición se manifiesta como una valoración de la propia práctica profesional (RL, hombre, cuarto semestre).

...ya en la soledad intento reflexionar sobre si lo que estoy haciendo está bien o está mal... porque igual antes en un principio porque hacia las cosas y ya si estaba bien pues sí, si no también... pero ahora sí estoy en constante reflexión sobre si lo que estoy haciendo está bien o está mal porque finalmente es parte de mi trabajo ¿no? Y entre mejor lo hagas, mejor.

IV. Compromiso profesional

Las personas se evalúan a sí mismas, asumen un compromiso con su aprendizaje y analizan las implicaciones futuras de la formación profesional; se asume una identidad. Prevalece una ética general que armoniza la ética personal y profesional. Esta posición se ejemplifica con MN (mujer, cuarto semestre).

Conocimiento profesional. El conocimiento profesional se asume como un compromiso personal que es prioritario y se buscan nuevos retos para desarrollar al máximo el propio potencial. Se aprecia responsabilidad en las implicaciones de las propias acciones.

Pues yo creo que es un constante estar aprendiendo... porque no es algo así que llegues y ya esté algo escrito o que sepas por qué ocurra, ¿no? Por ejemplo, el caso de Juanita, ha sido mucho que yo me he tenido que cuestionar ¿no? Por qué hago esto, o por qué Juanita hace esto, por qué me contesta así. Es mucho estar analizando constantemente la situación, eso es

algo que yo antes no tenía... igual en la relación con un grupo son muchos cambios a los que te adaptas ¿no? Hasta cómo dar una opinión, porque no es decir sí, haz esto o haz esto... creo que es más como propuestas, eso es lo que he visto.

Articulación conceptual. Igual a la posición anterior, hay una integración conceptual. En el ejemplo surge la explicación a partir de la reflexión sobre los cambios en la propia visión y sobre las formas de poner en práctica el conocimiento.

...yo antes creía que el aprendizaje era algo así como que de la nada surgía, lo aprendías, lo adoptadas y ya formaba parte de ti ¿no? Y lo que he visto realmente, es que... siempre tienes algo con que poderlo enlazar o con qué poder vincular y también me he dado cuenta que el aprendizaje, pues no es nada más cuando el maestro se dispone a enseñarte algo... en cuanto, a la enseñanza, ...es como que brindarte todo un ambiente, una organización para que tú aprendas, pero ya no creo que es, así como que, el contenido llegó y se lo muestro a alguien y ese alguien lo aprende... en cuanto a evaluación, tampoco es algo que surge después de enseñar o después de aprender. Yo creo que mientras estás aprendiendo estás evaluando, o sea que estás viendo qué es lo que está entendiendo, estás viendo qué es lo que sabes, con qué lo relacionas cuando tú estás enseñando, igual estás viendo, qué estoy diciendo, por qué lo estoy diciendo, cuál es la importancia, cuál es la respuesta del alumno en ese momento, con qué lo podemos vincular, qué más debería yo de dar o de promover. Entonces creo que es, como que, un continuo...

Formas de razonamiento. Admite que no hay soluciones definitivas, sólo existen principios básicos que orientan y ayudan a tomar decisiones y a iniciar acciones. Se es muy consciente del efecto que se tiene sobre otros y del efecto de los otros sobre uno mismo. Los problemas se razonan conforme a una ética general en armonía con la ética personal y profesional. Esto se ejemplifica en la reflexión que MN hace sobre sus alumnos y sobre su papel profesional.

Sé que existen [los problemas de aprendizaje] o sea, porque me puedo dar cuenta, si tal vez, si lo comparo con otro chico... lo que he

visto con estos niños es que utilizas muchos recursos, a veces, para que ellos puedan llegar a una comprensión de algo... porque es como que muy heterogéneo... Fer tiene unas características muy particulares que a lo mejor si ves a Enrique, pensarías que Enrique no tendría un problema, y ya trabajando con él te das cuenta que, a lo mejor, no comprende las ideas principales... con Juanita me doy cuenta que en un mapa mental, ella pone una idea, que a veces ni sabe de dónde la sacó... o sea, pareciera que tienen problemas para aprender, pero realmente sí aprenden y aprenden bastante bien, y relacionan y vinculan... Cambios [en el aprendizaje] que son, a lo mejor, muy pequeños pero para ellos pues son bastante importantes a lo mejor hasta en la actitud que antes tenían con los maestros o como antes veían a la escuela.

RESULTADOS GRUPALES

Los estudiantes de la maestría en Psicología escolar tienen un doble referente para establecer su perspectiva epistemológica, pues son a la vez estudiantes y tutores de adolescentes con problemas de aprendizaje. Consideramos que esto le dio mayor riqueza a sus experiencias profesionales pues hacen uso de lo que aprenden, de sus reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje, para comprender el de sus alumnos y utilizar estrategias psicopedagógicas adecuadas a sus necesidades. Pero esta ventaja no les uniforma como aprendices: aunque siguen la misma trayectoria, cada uno evoluciona a un ritmo y con una lógica propia.

En la Tabla 1 se presenta gráficamente el avance de las dos generaciones de alumnos de maestría. Se ubican en orden ascendente, de acuerdo con el nivel final de desarrollo al que llegaron en su perspectiva epistemológica. Todos los alumnos muestran un cambio de su posición inicial a la final, pero si bien los alumnos pasan de una posición a otra siguiendo la misma secuencia, el cambio del inicio al final de la maestría no es homogéneo: ocho inician en la posición I (*dependencia de la autoridad*) y cuatro en la II (*validación de la experiencia*).

Tabla 1. Posición de los alumnos de maestría en cada uno de los semestres

Estudiante y generación	Posiciones:			
	I. Dependencia de la autoridad II. Validación de la experiencia III. Autonomía profesional IV. Compromiso profesional			
	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
AD (1ª)	I	I → →	II	II → →
EV (2ª)	I	I → →	II	II → →
TZ (2ª)	I	I → →	II → →	III
RG (2ª)	I → →	II	II → →	III
EB (2ª)	I → →	II	II → →	III
RL (1ª)	I	II	II → →	III → →
RC (1ª)	II	II → →	III	III → →
LZ (1ª)	I	II → →	III → →	IV
MN (1ª)	I → →	II → →	III	IV
G (1ª)	II	II → →	III → →	IV
BJ (2ª)	II → →	III	III → →	IV
SD (2ª)	II	II → →	III → →	IV

→ → Transición a la siguiente posición.

Tres alumnos avanzaron una posición, cinco avanzaron dos posiciones y cuatro avanzaron tres posiciones. En algún momento de la trayectoria, a diez de los estudiantes les llevó dos semestres cambiar de posición, mientras que dos cambian de un semestre a otro; cinco llegan al final manifestando la posición más avanzada (compromiso profesional), cinco manifiestan autonomía en el aprendizaje y dos se ubicaron en validación de la experiencia.

Al final, si bien todos cumplen con los requisitos curriculares estipulados en el programa de maestría, no todos pueden ser ubicados como profesionales competentes, lo que implica ubicarse en la posición cuatro. Aquellos en la posición tres al iniciar su práctica profesional independiente tendrán más recursos para serlo; los que se ubican en posiciones anteriores aún tienen un camino más largo por delante.

CONCLUSIONES

Construir un conocimiento propio, que integre el conocimiento de la disciplina y el derivado de la experiencia para razonar y actuar ante los problemas son cualidades de un profesional competente (Perrenoud, 2008) que resultan de un proceso de desarrollo. Las categorías empleadas: articulación conceptual, conocimiento profesional y formas de razonamiento; así como las posiciones identificadas: dependencia de la autoridad, validación de la experiencia, autonomía profesional y compromiso profesional, parecen ser apropiadas para describir dicho proceso.

En el presente estudio se evidenció que volverse competente ocurre de forma gradual. Generalmente los estudiantes al iniciar la maestría poseen un conocimiento profesional en ciernes, algunos ya han tenido experiencias en su profesión y justo éstas los

llevan a regresar a la universidad, mientras que otros se deciden por el posgrado para consolidar su formación de la licenciatura; lo cierto es que al empezar no reúnen las cualidades de un profesional competente. El estudio mostró que mediante una formación que combina práctica profesional y enseñanza disciplinar los estudiantes adquieren, amplían, refinan su conocimiento y logran un entendimiento más profundo de su disciplina; construyen un referente propio a la vez que socialmente validado a partir del cual reflexionar sobre sus experiencias así como sobre ellos mismos como profesionistas, y como consecuencia de estos cambios perfeccionan su actuación.

Una cualidad central del profesional competente es la articulación del conocimiento en contextos específicos; es especialmente importante ante problemas novedosos y para los cuales no existe un heurístico, por lo que le demandan al profesional innovar (Vergnaud, 2006). Por esta razón creemos importante resaltar que los programas universitarios deben procurar mayor coherencia y consistencia entre las diferentes materias; la capacidad de articular el conocimiento no es igualmente accesible para todos los estudiantes. Este hallazgo, poco analizado en otros estudios sobre perspectiva epistemológica, es relevante para describir el empleo competente del conocimiento ante los problemas profesionales. Coincidimos con los planteamientos de Perrenoud (2008) en el sentido de identificar clases de situaciones profesionales que son centrales para desarrollar la formación y a partir de ellas diseñar los programas.

Usualmente en los estudios sobre perspectiva epistemológica se han analizado las concepciones y reflexiones de una persona sobre

su propio conocimiento y el proceso que sigue para conocerlo. En este artículo se ha añadido otro aspecto: el uso que se hace del conocimiento de uno mismo como profesional para comprender el proceso de otra persona, el usuario de los servicios, para adecuar actuaciones profesionales. Es decir, el profesionista, al ejercer, se comprende más como profesional y comprende más a quienes demandan sus servicios. Es pertinente sugerir estudiar este proceso, central en muchas profesiones, con mayor profundidad.

Los resultados demuestran que todos los participantes progresaron durante el programa de maestría. Entre las características del programa que ayudan a promover el desarrollo destacan: un proceso continuo de evaluación del propio desempeño; reflexión sobre la propia actividad profesional; formación teórico metodológica que constantemente se vincula a la actividad profesional; colaboración con pares; supervisión y apoyo de un experto; diversidad en experiencias profesionales; una actividad profesional con compromisos y responsabilidades análogos a los de la vida profesional futura (Macotela y Paredes, 2003; Flores, 2003). No obstante, ésta es una descripción genérica; aún queda por saber cuáles son los aspectos críticos de las situaciones profesionales y experiencias en el aula que permiten un aprendizaje profundo y cambios cualitativos en la epistemología profesional.

Ha habido un profundo interés por que los docentes universitarios modifiquen sus formas de enseñanza y se forme a los alumnos en el ejercicio de la actividad profesional. Para el logro de este fin es necesario también contar con una visión del aprendiz; estudios como el presente dan una perspectiva útil para entender a este estudiante en el proceso de volverse un profesional competente.

REFERENCIAS

- BAXTER Magolda, B.M. (2004), "Evolution of Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection", *Educational Psychologist*, vol. 39, núm. 1, pp. 31-42.
- BROMME, R. y H. Tillema (1995), "Fusing Experience and Theory: The structure of professional knowledge", *Learning and Instruction*, núm. 5, pp. 261-267.
- CLINCHY, B.M. (2002), "Revisiting Women's Ways of Knowing", en B.K. Hofer y P.R. Pintrich (eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge and knowing*, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates, pp. 63-87.
- FLORES, M.R.C. (2003), "La formación de alumnos de maestría en el programa 'Alcanzando el Éxito en Secundaria'", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol.8, núm. 1, pp. 25 -44.
- HOFER, B.K. (2001), "Personal Epistemology Research: Implications for learning and teaching", *Educational Psychology Review*, vol. 13, núm. 4, pp. 353-383.
- HOFER, B.K. (2002), "Personal Epistemology: An introduction", en B.K. Hofer y P.R. Pintrich (eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge and knowing*, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates, pp. 3 -14.
- HOFER B.K. (2004), "Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking aloud during online searching", *Educational Psychologist*, vol. 39, núm. 1, pp. 43-45.
- KING, P. y K.S. Kitchener (1994), *Developing Reflective Judgement: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*, San Francisco, Jossey-Bass.
- KING, P.M. y K.S. Kitchener (2004), "Reflective Judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood", *Educational Psychologist*, vol. 39, núm. 1, pp. 5-18.
- KNEFELKAMP, L.L. y R.L. Slepitz (1978), "A Cognitive-Developmental Model of Career Development: An adaptation of the Perry scheme", en C.A. Parker (ed.), *Encouraging Development in College Students*, Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. 135-150.
- KUHN, D. y M. Weinstock (2002), "What is Epistemological Thinking and Why Does it Matter?", en B.K. Hofer y P.R. Pintrich, *Personal Epistemology: The Psychology of belief about knowledge and knowing*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 121-144.
- LAVALLÉE, M., A. Gourde y C. Rodier (1988), "Vécu expérimentiel et développement intellectuel et éthique chez les femmes québécoises des années 80", *Canadian Psychologist*, núm. 29, pp. 329-341.
- LAVALLÉE, M., A. Gourde y C. Rodier (1990), "The Impact of Lived Experience on Cognitive Ethical Development of Today's Women", *International Journal of Behavioral Development*, vol. 13, núm. 4, pp. 407-430.
- LE Boterf, G. (1994), *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation, en: www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/L/LeBoterf_1997_A.html (consulta: 7 de diciembre de 2008).
- MACOTELO, S. (2006), "Problemas de aprendizaje: el debate contemporáneo", en R. Flores y S. Macotela (eds.), *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: experiencias en el programa "Alcanzando el Éxito en Secundaria"*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 39-54.
- MACOTELO, F.S. y D.H. Paredes (2003), "Formación de psicólogos escolares con base en un modelo de supervisión experta en campo", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 8, núm. 1, pp. 5 -23.
- MOORE, W.S. (2002), "Understanding Learning in a Postmodern World: Reconsidering the Perry scheme of intellectual and ethical development", en B.K. Hofer y P.R. Pintrich (eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge and knowing*, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates, pp. 17-36.
- PERRENOUD, P. (1995), "Des savoirs aux compétences: de quoi parle-t-on en parlant de compétences?", *Pédagogie Collégiale*, vol. 9, núm. 2, pp. 6-10.
- PERRENOUD, P. (2008), "La universidad entre la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias", en J. Carreras Barnés y P. Perrenoud. *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*, Barcelona, Octaedro, pp. 21-42.
- PERRY, W.G. (1970), *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- PERRY, W.G. (1981), "Cognitive and Ethical Growth: The making of meaning", en A. Chickering (ed.), *The Modern American College*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 76-116.
- RICHELLE, M. (1985), "Hommage à Pierre Oléron", en J. Bideaud y M. Richelle (eds.), *Psychologie développementale, problèmes et réalités- hommage à P. Oléron*, Bruselas, Mardaga, pp. 7-17.
- VERGNAUD G. (2006), *Les compétences, bravo! Mais encore? Reflexions critiques pour avancer*, en: http://perso.orange.fr/jacques.nimier/competences_vergnaud.html (consulta: 7 de diciembre de 2008).
- VERGNAUD, G. (2007), "¿En qué sentido la teoría de los campos conceptuales puede ayudarnos para facilitar aprendizaje significativo?", *Investigações em Ensino de Ciências*, vol. 12, núm. 2, pp. 285-302.