

# VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria



La **opción** por la **interdisciplinariedad**.  
El **estudiante** como **protagonista**.

COMUNICACIÓN

4, 5 y 6 de  
**noviembre**  
**2010** LIMA - PERÚ



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD  
CATÓLICA**  
DEL PERÚ

[www.pucp.edu.pe/vicidu](http://www.pucp.edu.pe/vicidu)

# ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO: INVESTIGAR E INTERVENIR EN EL CENTRO COMUNITARIO

Marisol DE DIEGO<sup>1</sup> y Juan Manuel SÁNCHEZ<sup>2</sup>

Facultad de Psicología<sup>1</sup>, Unidad 097 DF Sur<sup>2</sup>,  
Universidad Nacional Autónoma de México<sup>1</sup>, Universidad Pedagógica Nacional<sup>2</sup>

## Resumen

*El trabajo que se presenta forma parte de una investigación más amplia<sup>1</sup> que pretende dar cuenta del impacto que tiene para el proceso de enseñanza/aprendizaje de estudiantes de psicología, el participar dentro de escenarios de práctica profesional desde los primeros semestres de la licenciatura. Específicamente, el objetivo aquí es analizar el impacto que el acercamiento temprano a actividades de investigación e intervención en un centro comunitario, tiene en la formación profesional de estudiantes de psicología y los procesos de enseñanza/aprendizaje implicados. Se realiza un análisis de dos casos de estudiantes que participaron un año en el centro, realizando talleres a niños y padres. Mediante un diálogo mantenido con una acompañante del programa se reflexiona acerca de la importancia que tuvo para ellas el implicarse en la investigación al realizar el taller, llevarlo a cabo y dar retroalimentación a los padres, identificando que para el quehacer del psicólogo es fundamental contar con dimensiones conceptuales y prácticas. El vínculo teórico/práctico construido entre el escenario y una materia escolar, promovió una reflexión acerca de su propio proceso formativo y la toma de decisiones implicadas en ésta. Se reconoce la importancia que tiene el hecho de que el sujeto en formación participe activamente en su aprendizaje y mecanismos para construirlo.*

**Palabras Clave:** *Profesionalización temprana, investigación-intervención, formación en la práctica, planeación en la formación.*

## 1. Introducción

La formación de profesionales representa la tarea principal de las universidades, cuestión que por su relevancia y compromiso con la sociedad significa una actividad que debe estar en constante revisión y crecimiento. Desde las últimas décadas del siglo pasado se ha desarrollado un movimiento global dentro de las universidades con el propósito de realizar mejoras en la educación y formación de los estudiantes, logrando así transformaciones en las reformas políticas, estructurales y curriculares, permitiendo de esta forma que los nuevos profesionales puedan hacer frente a la realidad de este nuevo milenio. Los planes curriculares y modelos educativos anteriores, basados en la transmisión y acumulación del conocimiento, están siendo cuestionados y transformados en miras de construir oportunidades formativas más reflexivas y acorde con las demandas actuales. De acuerdo con la UNESCO [1], la universidad ha de formar a los estudiantes

---

<sup>1</sup> Por parte del programa de Escenarios Formativos de "Andamios Curriculares", el cual tuvo el apoyo de la Universidad Nacional Autónoma de México con la beca del Programa de Apoyo a proyectos para la Enseñanza y el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), con clave: PE304907, "Programa de escenarios para la formación profesional del psicólogo", durante el 2008 y 2009.

para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la realidad, buscar soluciones a diversos problemas, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales.

Desde la visión de la Unión Europea, Fraile [2] da a conocer las perspectivas que están siguiendo las universidades europeas para construir una universidad ideal en la que la calidad y excelencia primen. Para ello, están realizando diversas reformas que permitan "...desarrollar una serie de competencias profesionales a partir de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, basadas en el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje dialógico desde la interacción y comunicación profesorado-alumnado y un tipo de evaluación formativa." [2, p.4]. Se pretende que esta universidad pueda integrarse y desempeñar un papel importante en el mundo globalizado, en la plena era de la información. Es así que ésta propone formar profesionales que puedan integrarse al mercado laboral, e intervenir en diferentes espacios internacionales al dar solución a problemáticas locales y globales. Para lograr dicha empresa, las universidades europeas están basándose en un modelo de formación por competencias, mediante el cual los profesionales desarrollarán habilidades, capacidades y destrezas íntimamente ligadas con los saberes prácticos, generando más que nada una agentividad en el sujeto que le permita ejercer en diferentes espacios del campo laboral. Dichos planes pretenden brindar una mayor importancia a los objetivos *praxeológicos*, es decir, aquellos referidos al "saber hacer", que habían permanecido subvalorados en comparación con aquellos objetivos *epistémicos* [3].

La discusión sobre dichos planteamientos y el giro de la currícula centrados en el hacer más que en el saber, confiere una serie de discusiones desde diversos campos del conocimiento -la psicología, la pedagogía, las neurociencias, entre otras- mas por las pretensiones del escrito solamente señalaremos algunos elementos que dan cuenta ya de la problemática en ciernes.

Por ejemplo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior<sup>2</sup> [4] considera que si bien la gran mayoría de instituciones de educación superior han realizado modificaciones a su oferta y planes de estudio, se sigue identificando en estos el problema de la articulación entre el proceso formativo y las prácticas laborales. A partir de la década de los noventa, se ha observado en México una transformación de los planes curriculares de formación profesional, mismos que de acuerdo con Díaz Barriga [5] se han visto envueltos en la contradicción de buscar desarrollar la integración de una competencia general, y por otra parte buscar desarrollar diversas competencias menores, práctica que fácilmente decae en la construcción de un plan curricular construido por objetivos fragmentarios donde se descompone una práctica compleja en actividades simples sin una vinculación clara, tal como ocurría con los anteriores modelos, implicando a su vez un énfasis en la aplicación de la técnica que termina por hacer de lado a la reflexión conceptual.

Una advertencia similar hace Bronckart [3] cuando nos dice que la implementación de un modelo curricular basado en competencias, debe ser tomada con cautela, de manera que las instituciones educativas no terminen por enlistar competencias y subcompetencias dentro de objetivos heterogéneos que poco consideran el contexto escolar y cultural al cual pertenecen los estudiantes.

Ciertamente, la implementación de este enfoque ha representado una posibilidad para abrir el diálogo acerca de los modelos y prácticas de enseñanza-aprendizaje más

---

<sup>2</sup> La ANUIES es una Asociación no gubernamental, de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior de México, cuyo común denominador es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios.

apropiados en nuestras universidades, por tal motivo y poniendo atención a la recomendación de Bronckart [3], debemos ir más allá de las reformas en cuanto a contenidos y competencias se trata, y colocar la mirada en cómo implicar a los estudiantes en la cultura profesional. De esta forma, se deben diseñar situaciones de aprendizaje en las que los alumnos se apropien no sólo del conocimiento y de los instrumentos para investigar e intervenir, sino también de una serie de significados disciplinares que van tejiendo los *aspectos conceptuales*, (posturas y modelos teóricos); *instrumentales* (mediadores físicos y conceptuales en la teoría y la práctica); *identitarios* (sentido de pertenencia y roles dentro de la profesión); *relacionales* (pautas de interacción); y *afectivos* (sentido, emociones y motivaciones en torno al quehacer profesional) que entran en juego al participar dentro de un contexto profesional específico.

La educación, como dice Bruner "...no es una isla, sino parte del continente de la cultura" [6, p.29], y tiende a ser comprendida desde lo cotidiano, en palabras de Gimeno, [7, p.31] como "...preparación para la sociedad, para la vida adulta, para el trabajo o para seguir adquiriendo cultura". En este sentido, la educación dentro de las universidades debe de preparar a sus estudiantes para vivir en su cultura, para comprender y apropiarse del lenguaje, conocimiento y otros instrumentos que le pertenecen y mediante los cuales podrán participar y transformar diferentes escenarios.

## **2. Formación profesional: acercamiento y participación en la cultura profesional**

Como hemos descrito anteriormente y al lanzar una mirada hacia nuestras sociedades y los diversos problemas que de hace tiempo vienen sucediendo, se hace claro que no es suficiente enseñar a los estudiantes conocimientos y técnicas disciplinares, sino que es menester generar situaciones de aprendizaje que les permitan desarrollar habilidades analíticas y reflexivas necesarias para investigar, intervenir y brindar soluciones en múltiples y diversos contextos, pensando sobre todo en formar ciudadanos responsables y comprometidos con éstos. De igual forma, nos damos cuenta que dichas situaciones formativas deben contener suficientes elementos realistas que permitan construir aprendizajes efectivamente auténticos, vinculados con el contexto profesional en el que se están formando, con las relaciones sociales implicadas en éste, con las situaciones y posibles problemas que se han de presentar [8].

Una propuesta interesante para remirar los procesos de formación profesional es la que hace Labarrere [9], quien propone el concepto de *profesionalización temprana* para aproximarnos a los procesos de enculturación disciplinar. De acuerdo con esta perspectiva, el alumno es considerado desde el momento en que ingresa a la carrera, como profesional en formación a quien se le involucra desde un inicio, y a lo largo de las actividades cotidianas, con la cultura y las prácticas propias de la profesión, todo esto mediante la construcción de nuevas formas de interacción entre docentes y alumnos encaminadas a establecer relaciones de colegas. De esta forma, se proponen situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que el sujeto en formación se implica en el proceso formativo, reflexionando acerca de su propio andar por la institución y la disciplina, y tomando a su vez decisiones, en conjunto con sus profesores, respecto a lo que se quiere y debería aprender y cómo hacerlo.

De manera muy cercana al planteamiento de Labarrere, la *modalidad formativa co-constructiva* propuesta por Monereo [8] aboga por una negociación del programa formativo entre docentes y alumnos, con la finalidad de realizar ajustes acorde a sus necesidades; mas dicha negociación lleva siempre la guía del formador, quien propone los temas y experiencias de aprendizaje que considere más apropiados para la formación. Dentro de este mismo enfoque, se propone llevar a cabo un proceso de aprendizaje y

aplicación, donde se entrecrucen la teoría de la práctica y práctica de la teoría; mismo que será mediado por el docente y los demás compañeros en formación, haciendo uso de instrumentos de reflexión y diálogo que permitan al estudiante resignificar sus acciones y re-describirlas a partir de la experiencia de este intercambio dialógico.

Las dos propuestas descritas en este apartado están inmersas dentro del modelo histórico-cultural vygotskyano, en el que mediación, andamiaje, negociación de significados y participación en las prácticas culturales cobran un sentido primordial para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien la profesionalización temprana y la modalidad formativa co-constructiva fueron inicialmente desarrolladas para abordar el problema de la formación docente, creemos que estos planteamientos pueden ser retomados para reflexionar acerca de la formación del psicólogo, disciplina que nos atañe en esta investigación, y la cual implica la investigación e intervención en diferentes escenarios.

Desde la perspectiva histórico-cultural, se ha señalado la importancia de reconocer el contexto y la actividad situada como elementos clave para comprender los procesos cognitivos y la construcción del conocimiento [10]. El aprendizaje se torna así en un problema central para comprender cómo los sujetos participan y comprenden las prácticas dentro de estos contextos [11], y se debe de tener claro que:

(...) el conocimiento y el aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo de la compleja estructura de la actuación de las personas en diversos ambientes. No se les puede individualizar en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos. [11, p.21]

De acuerdo con lo anterior, se comprende que el aprendizaje y la construcción de conocimiento son procesos distribuidos en los sujetos, en las herramientas y en los medios que la cultura proporciona, identificando que "...las personas parecen *pensar en conjunción o en asociación con* otros." Los entornos sociales y las herramientas culturales, aparentemente "fuera" de la cabeza de las personas, representan no sólo estímulos y guía, sino que son en realidad "*vehículos del pensamiento*" [12, p.13].

Siguiendo con las anteriores propuestas y la planteada por Wenger [13], los escenarios de ejercicio y formación profesional deben de considerarse como comunidades de práctica, mismas que se guían por una empresa específica en la que intervienen ciertas prácticas, actividades, rutinas, significaciones, instrumentos y herramientas propias de su cultura e historia; en el caso de la psicología hablaríamos de una empresa vinculada a la investigación o la intervención, actividades que involucran diversos roles y funciones profesionales.

### **3. Formación profesional del psicólogo y participación en Escenarios Formativos**

Dentro de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se ha buscado desarrollar un nuevo plan curricular en el que se tiene contemplado formar a profesionales de la psicología:

(...) con una visión sólida, actualizada, plural y crítica acerca de los campos de conocimientos y de la intervención profesional de la disciplina. Se busca que el estudiante se caracterice por ser de alta calidad, con compromiso social, con capacidad tanto de innovación en procesos de intervención e investigación, como de trabajo en equipo y manteniendo una formación permanente. [14]

Esta propuesta posibilita la oportunidad de que desde los primeros semestres los estudiantes puedan aproximarse a las diferentes áreas y tradiciones de la psicología,

como los son los procesos psicosociales y culturales, las ciencias cognitivas y del comportamiento, la psicología clínica y de la salud, la psicología organizacional, la psicología de la educación, así como la psicobiología y las neurociencias. Por otra parte les permite especializarse en una de estos campos de conocimiento y finalizar sus estudios en líneas particulares de investigación o intervención. Si bien la puesta en marcha de este plan curricular ha implicado una serie de transformaciones relacionadas con la formación interdisciplinar y una constante reflexión acerca del entorno social, el problema de la participación y la comprensión de las prácticas profesionales sigue siendo un elemento pendiente a tomar en cuenta dentro de la facultad. Puesto que:

(...) para apropiarse de ser psicólogo no basta con que el alumno reconozca y domine los aspectos teóricos que guían la ejecución de procedimientos específicos en un contexto profesional abstracto, sino que también es indispensable que se aproxime y participe en espacios concretos, adentrándose en ellos y en toda su complejidad y particular organización” [17]

De acuerdo con lo anterior, y teniendo presente la necesidad de considerar la participación de los estudiantes en otros espacios además de las aulas universitarias, en los que se involucren en las prácticas de diversas áreas de conocimiento e intervención de la psicología; y el interés por indagar a profundidad cómo es que este hecho impacta sobre la forma en la que los alumnos viven y significan su formación, es que se conforma el programa de Escenarios Formativos como uno de los proyectos del programa “Andamios Curriculares”, desarrollado en la Facultad de Psicología de la UNAM. Esta experiencia formativa, organizada por docentes y estudiantes de la propia facultad, ha buscado construir oportunidades de acercamiento temprano a la actividad profesional para los estudiantes de psicología. Dicha propuesta busca generar otros espacios de enseñanza y aprendizaje de la disciplina, mismos en los que se involucren docentes, investigadores y otros profesionales que funjan como acompañantes de los alumnos, guiando y retroalimentando sus actividades.

Escenarios Formativos surge como programa independiente del plan curricular, autonomía que ha mantenido desde entonces, por lo que los estudiantes que participan en él no obtienen calificación alguna, créditos para materias ni liberación de su servicio social; de manera que su participación es voluntaria, siempre guiada por el interés de aprender y participar en conjunto con otros psicólogos en escenarios profesionales, mas por ello no reconocida por la institución, puesto que reciben una constancia de participación avalada por la coordinación de laboratorios de la misma.

La intención de abrir otros espacios para la formación profesional implica también abrir nuevas posibilidades de relaciones entre expertos y novatos, en donde el profesional responsable, más que fomentar la distancia muchas veces observada entre maestros y alumnos, pueda establecer nuevos mecanismos de enseñanza y acompañamiento que se perfilen a establecer una relación de colegas entre experto y profesional en formación. [17]

Es así que los agentes participantes dentro del programa son el *psicólogo en formación*, estudiante desde semestres iniciales hasta terminales de la carrera, su *Acompañante Académico (AA)*, profesional responsable de guiar las actividades de éste dentro de su escenario de trabajo, y el *Acompañante del programa de ESFOS*, quien mantiene una comunicación constante con ambos con la intención de dar seguimiento a su participación dentro del programa, procurando construir, sobre todo con el psicólogo en formación, un diálogo reflexivo en torno a su propia formación, a los significados que construye acerca de la psicología y del quehacer profesional (Ver Fig.1).

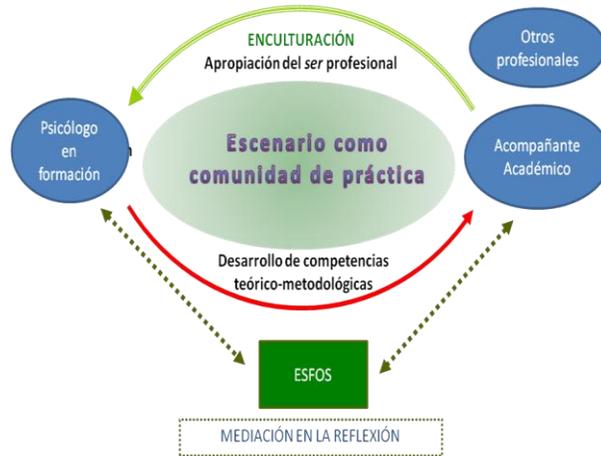


Fig. 1 Triangulación de relaciones entre los participantes

La estancia de los estudiantes dentro del escenario depende de las actividades a realizar dentro de cada uno de estos, asistiendo mínimamente a lo largo del periodo de un semestre escolar, pero teniendo la posibilidad de continuar otro periodo más si es que se compromete, y en acuerdo con su AA, en otras actividades o proyectos.

De manera general, el programa se divide en cuatro fases principales, desde la *Asignación* de los estudiantes a sus escenarios, pasando por el *Ingreso* al mismo y el *Seguimiento* de toda la experiencia, hasta el *Cierre* o Balance de todo el proceso. Dentro de cada una de éstas se solicita la elaboración de diferentes documentos e instrumentos, mismos que permiten realizar la intervención e investigación dentro del programa (Ver Fig.2)

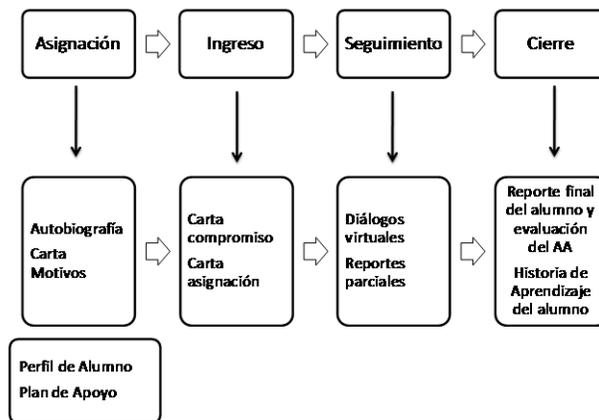


Fig. 2 Fases e instrumentos utilizados en el programa ESFOS

La *Asignación* engloba las actividades relacionadas con el contacto con los estudiantes y la solicitud de su *Autobiografía Académica* y *Carta de motivos*, mediante los cuales se identifican los intereses, habilidades y dificultades de los estudiantes, mismos que son de utilidad para asignarlos a un escenario específico. Estos elementos se comparten con el Acompañante Académico a través del *Perfil* inicial, para que aquél ajuste su definición de actividades formativas para el alumno. Por parte del Acompañante del programa se construye un *Plan de Apoyo*, en el cual se identifican de manera general, los posibles

andamios a construir para acompañar el diálogo y la reflexión con el estudiante, y a la par proponer materiales bibliográficos, visitas u otras actividades, que pudieran ser de apoyo para la comprensión de lo que se hace en el escenario.

El *Ingreso* da cuenta del proceso de presentación y establecimiento de compromisos por parte de los tres agentes involucrados en el programa, a partir de una *carta compromiso*, el psicólogo en formación se compromete a asistir al escenario en los días y horarios acordados, a redactar sus reportes de actividades, compartirlos con su AA y con el Acompañante de ESFOS; el AA se compromete a apoyar el trabajo del estudiante y a dar retroalimentación a sus actividades, y finalmente el Acompañante de ESFOS se compromete a dar seguimiento y retroalimentación a los reportes de actividades, así como brindar el apoyo necesario al alumno.

A lo largo del *Seguimiento*, el psicólogo en formación envía mensualmente al Acompañante de ESFOS, y por correo electrónico, reportes de actividades, donde da cuenta del trabajo realizado y las experiencias vividas, tomando en cuenta los aprendizajes, dificultades y logros obtenidos. Mediante este diálogo buscamos incorporar lo que Schön [16] ha llamado la "práctica reflexiva", al identificar la importancia y necesidad que representa para las profesiones el hecho de realizar un constante análisis de su ejercicio, y a su vez, estamos de acuerdo con Bronckart [3] en que dicha actividad debe ir más allá del "práctico reflexivo solitario", donde ésta se centra en sí mismo, para adentrarnos a una reflexión sobre el trabajo en el que el profesional está implicado, en sus capacidades y en la de sus colegas, de tal suerte que se busque una mejora de la propia práctica profesional, así como la de los otros compañeros. Para lograr lo anterior, el Acompañante de ESFOS formula preguntas y hace comentarios a lo escrito por el psicólogo en formación, mismas que éste deberá de responder en la siguiente entrega, desarrollando así un *diálogo virtual*, que puede ser ampliado en sesiones cara a cara. Otra actividad desarrollada por el Acompañante de ESFOS es tener una reunión de valoración, a la mitad de la experiencia, con el AA en la que se discute el desarrollo observado en el estudiante, sus aprendizajes, necesidades y potencialidades, mismas que buscan ser apoyadas por ambos agentes al proponer otras actividades o mecanismos de andamiaje. Con esto se busca a la par sensibilizar al AA en su rol y funciones como acompañante, reflexionando acerca de la relación establecida con el psicólogo en formación, las oportunidades de aprendizaje que puede ofrecerle y las enseñanzas que esta experiencia deja en su permanente formación como profesional y como acompañante académico.

Por último, en la fase de *Cierre*, se solicita una reflexión final tanto al psicólogo en formación como al AA. El primero desarrollará un *Reporte final*, en el que se integran los aprendizajes obtenidos, las dificultades identificadas, las necesidades formativas que perciben y una reflexión en torno a la psicología, las posibles resignificaciones acerca de ésta y del quehacer profesional. Por otra parte, el AA redacta una *Evaluación* del desempeño, participación y aprendizajes identificados en el estudiante, así como del papel del Acompañante de ESFOS y del programa en general. Estos dos documentos, en conjunto con la Autobiografía, Carta de motivos y los reportes ayudan a la realización de la *Historia de Aprendizaje del alumno*, que representa un análisis del proceso formativo de éste a lo largo de su participación en el programa, brindando elementos clave para la formulación de recomendaciones al estudiante.

Dentro del programa participan tres tipos de escenarios, dependiendo de sus actividades y relación con la facultad, donde encontramos laboratorios de investigación básica y aplicada (situados dentro de la facultad y la vida académica), centros de atención psicológica y centros comunitarios (dirigidos y atendidos por investigadores y académicos de la facultad pero físicamente externos a ésta, donde la principal actividad es la intervención guiada por procesos de investigación) y por último las instituciones públicas y

privadas (sin vínculo con la facultad y más alejados de la vida académica, en las que la intervención se encuentra en gran medida desvinculada de los procesos de investigación).

#### **4. Investigar e intervenir en el centro comunitario. Un estudio de caso.**

##### **4.1 Escenario y sujetos**

El Centro Comunitario “JMG” realiza actividades de intervención educativa y psicoterapéutica, dirigida principalmente a las personas que habitan el barrio en donde éste se encuentra; y a la par representa un escenario de formación para los estudiantes de la Facultad de Psicología al ofrecer un espacio para la realización del servicio social durante la licenciatura y ser una sede para la residencia de estudiantes de la maestría en psicología educativa o clínica. Es así que los psicólogos responsables de dicho centro son a su vez docentes e investigadores de la facultad, quienes dan atención a la población y por otra parte guían la formación de los psicólogos que asisten a realizar sus prácticas.

Mediante la relación que el programa ESFOS estableció con uno de los académicos-investigadores que participan en dicho centro, dos estudiantes de psicología de 3er semestre, Sonia y Ana<sup>3</sup>, se insertaron a un programa de estimulación temprana, participando a lo largo de un año en el diseño, implementación y evaluación de dos talleres, uno para niños preescolares y sus madres, relacionado con la construcción del apego; y otro para los niños, donde se vinculaba la terapia de juego con el fomento de la inteligencia emocional, de tal suerte que pudieran apoyar en la resolución de problemas de comportamiento identificados por los padres.

Cuando ingresaron al programa se les pidió su colaboración en diferentes actividades de investigación que dentro del programa se desarrollan, por lo que accedieron a compartir sus escritos, reportes y entrevistas en este trabajo.

##### **4.2 Instrumentos**

Además de la retroalimentación directa que recibían por parte de su *Acompañante Académica* (AA), las participantes mantuvieron un diálogo reflexivo con una Acompañante del programa ESFOS, a quien le enviaron mensualmente, vía correo electrónico, un reporte de actividades, acompañada de narraciones vinculadas a la explicitación de sentimientos y aprendizajes vinculados a éstas. El diálogo consistió en la formulación de preguntas y comentarios por parte de la acompañante de ESFOS en las que se buscó generar situaciones de reflexión en torno a sus aprendizajes, al quehacer profesional, así como de las estrategias y herramientas utilizadas para llevar a cabo las actividades.

Una vez finalizada su participación en el centro comunitario se llevaron a cabo entrevistas individuales en las que se profundizaron aspectos referidos a los intereses y motivaciones profesionales, los aprendizajes obtenidos, la significación de su proceso de formación profesional y las proyecciones a futuro.

Dentro de esta investigación se realizó un análisis de las narraciones de las estudiantes a partir de 5 reportes mensuales y uno final de Sonia, y 4 reportes mensuales y uno final de Ana. A su vez se integró el análisis de la entrevista no estructurada que se realizó a cada una de las participantes. Se incluyen fragmentos de las cartas de motivos y sus autobiografías académicas para una mejor comprensión de las psicólogas en formación, sus intereses e historia académica.

---

<sup>3</sup> Los nombres han sido modificados para mantener el anonimato y cuidar la identidad de los sujetos en la investigación

## 5. Análisis de las narraciones

De manera inicial, Sonia y Ana se acercaron al programa con el interés de:

(...) poder prepararme adecuadamente desde los primeros semestres, ya que no es lo mismo estar en una aula recibiendo clase de un maestro a poder establecerme en el ambiente de un profesional y saber a lo que voy a enfrentarme y como me voy a desenvolver adecuadamente en este tipo de espacios. (Carta de motivos) Ana.

(...) considero que es adecuado para los futuros psicólogos, este tipo de formación, ya que se tienen diferentes vivencias a las que se podrían tener en un espacio laboral, teniendo presente las situaciones reales y saber cómo las interpretan y cómo trabajan en ellas. (Carta de motivos) Sonia.

Es común encontrar narraciones similares dentro de las diferentes cartas de motivo que recibimos en el programa, puesto que dentro del plan curricular no se cuentan con prácticas profesionales más que posiblemente en los últimos semestres, los estudiantes consideran importante contar con una experiencia que les permita conocer los posibles escenarios en los que podrán trabajar, enfrentar una realidad que aparece lejana, de manera que puedan ir formándose y preparándose para ejercer como profesionales.

A partir de lo narrado en los reportes identificamos que el diseño, implementación y valoración del taller, mediante la guía y supervisión de su AA, permitió a las psicólogas en formación aproximarse a diferentes actividades relacionadas con la investigación, tales como la investigación documental de los tópicos a desarrollar en el taller, la implementación de bitácoras para el seguimiento de los participantes, así como la construcción de una valoración cualitativa acerca de los avances y necesidades observados en éstos. En el segundo taller implementado se tomaron en cuenta las características de la población del barrio, así como la identificación de los problemas frecuentes por los cuales los padres se acercaban a solicitar apoyo al centro.

Si bien las anteriores actividades no representan de manera rigurosa la realización de un diagnóstico y evaluación de una intervención, éstas implicaron para las participantes un acercamiento a las consideraciones que, dentro de un trabajo de intervención, se deben de tomar en cuenta, identificando que para la realización de la “práctica” se necesita también de la “teoría” para su fundamentación y análisis.

Realmente tuve un gran aprendizaje, ya que no sólo fue el hecho de ir a impartir unos talleres, si no, que desde un principio le dimos la estructura a ese taller, investigamos sobre lo que nos interesaba y lo que se podría usar en éste; profundizamos en algunos temas y otros más les dimos el sentido que realmente necesitábamos. Supe cómo organizar un taller, desde los inicios y todo lo que conlleva este. (Reporte Final) Sonia.

Es así que reconocen que la investigación se torna imprescindible dentro de la práctica profesional del psicólogo, reconociendo que al realizar alguna intervención es fundamental contar de primera instancia con un marco conceptual que guíe dicha propuesta, y por otra parte, contar con estrategias para dar retroalimentación útil y veraz a los participantes. La autenticidad del escenario, el trato con la población y el asumir responsabilidades con ellos les permite reflexionar acerca de la necesidad de realizar una intervención sustentada, en la que asuman el papel que como psicólogas debían desempeñar en el centro, es decir, la comprensión de la investigación y la intervención las implicó más allá del conocimiento de conceptos y pasos a seguir, puesto que representó para ellas un reto como psicólogas en formación al responsabilizarse de los resultados que sus talleres tendrían en la población.

Y pues realmente también están involucradas las madres en el aprendizaje y educación de los niños, así que siento que es de prevalencia dar una buena información, ya que estamos afectando; en parte; como es que llevan su vida. (Primer reporte) Es una gran responsabilidad. No es nada más una propuesta, es realmente ya para aplicarlo (Entrevista) Sonia.

Por otra parte, mencionan que el trabajo realizado con la población infantil representó una oportunidad para poder complementar su aprendizaje dentro de las aulas, específicamente en una materia relacionada con el desarrollo psicológico en la infancia, resignificando así la propia práctica en el centro y la comprensión de teorías específicas del desarrollo. Es interesante resaltar que la elección del escenario y su permanencia dentro de éste a lo largo de dos semestres representa una acción premeditada, mediante la cual las alumnas pretendían enriquecer los aprendizajes que obtendrían en las materias de Desarrollo Psicológico I y II:

(...) yo quería trabajar con niños y me asignaron a Estimulación Temprana, porque yo había puesto que me interesaba una población más pequeña y que por mis preferencias se adecuaba más. Entonces yo dije que prefería ése. Además en Desarrollo Psicológico íbamos a ver hasta los cinco años y en el programa eran niños de entre dos y cinco años. Era justo la población, iba a ser la práctica, iba a poder ver lo que estaba pasando. Y así fue. (Entrevista) Ana.

Dicha planeación deja ver los significados construidos por parte de las alumnas en torno al proceso de formación en la psicología, en la que contar con bases teóricas y experiencias en la práctica resultaría una convergencia fundamental en el aprendizaje de la disciplina. Por otra parte, deja en claro una reflexión que guía al programa de ESFOS, el hecho de buscar la vinculación entre la enseñanza y aprendizaje en las aulas y la realizada en los escenarios formativos, valorando las potencialidades de casa espacio así como los diversos aprendizajes y significados que en cada uno se pueden desarrollar.

(...) teníamos que [hacer] una buena labor como psicólogas en formación; pero realmente resultó algo gratificante y me di cuenta que realmente podía realizar este tipo de trabajos aunque no estuviera nadie a cargo, donde fuera mi responsabilidad el establecimiento e impartición de cada actividad (Segundo reporte), Sonia.

En las clases sí nos dan teoría, bien sustentada, y aparte con las prácticas de escenarios y los cursos, veo cómo la teoría está sirviendo para la práctica. Es todo complementario (Entrevista), Sandra.

(...) hay muchas cosas de las que no te das cuenta en el aula y afuera, en la aplicación de tus conocimientos, hay más que dar y es lo que te motiva a investigar más acerca del tema y no sólo eso, al buscar encuentras cosas aún más interesantes (Reporte final), Ana.

El programa está muy bien, te ayuda a ver la vida real, mucha gente piensa que es muy fácil pero enfrentarte a las situaciones ya no es tan fácil (Entrevista), Ana.

Otro elemento importante a colocar dentro del análisis es el referido a la relación que se construye entre la Acompañante Académica y las psicólogas en formación, misma que si bien es propuesta por el programa de ESFOS, en gran medida depende de las características del escenario y del propio perfil del AA. En este caso, la relación construida permitió a las participantes intervenir de manera directa en el trabajo realizado por la AA, colaborando más que observando y participando a su vez en la toma de decisiones.

Con respecto a mi acompañante académico fue muy buena, nos entendimos muy bien y siento que hicimos un equipo adecuado (...) siempre que la necesitábamos, estaba con nosotras, nos apoyaba y retroalimentaba en cada sesión, dándonos

algunos puntos de vista tanto buenos como malos, y con esto podíamos reflexionar sobre nuestro aprendizaje y cómo llevar a cabo la siguiente sesión (Reporte Final) Sonia.

## **Discusión y conclusiones**

Por una parte, esta investigación nos permite identificar la importancia y relevancia que tiene para el estudiante participar activamente dentro de su propio proceso formativo, tomando decisiones en torno a lo que se quiere aprender y cómo hacerlo. Este planteamiento, ya señalado por Monereo [8], es identificado dentro de las reflexiones que hacen las psicólogas en formación al hablar acerca de la elección del centro comunitario como su escenario y la oportunidad que éste representó para su comprensión y complementación de los aprendizajes obtenidos en el aula.

Lo anterior se relaciona ampliamente con la reconceptualización que las universidades deben de realizar acerca del papel y rol del estudiante, puesto que en la gran mayoría éstas se le considera como profesional sólo cuando ha cubierto ya las materias y procesos de titulación correspondientes y no se comprende a la profesionalización como un proceso de aprendizaje gradual, en muchas ocasiones mejor ilustrado con una espiral, con avances y retrocesos, y no con una línea recta de avance. Esta reflexión debería encaminarnos al concepto de profesionalización temprana de Labarrere [9], mismo que permite construir relaciones más cercanas entre los docentes y profesionales guías del aprendizaje y los profesionales en formación, donde la participación activa de estos últimos permita que se involucren en las prácticas culturales propias de su disciplina, y que a su vez, contribuyan en la reflexión continua tan necesaria en la investigación e intervención realizada por los profesionales. Como se ilustraba en las anteriores narraciones, la oportunidad de implicarse en una actividad en la que la responsabilidad del trabajo involucraba a una población real y el trabajo compartido entre Acompañante Académica y psicólogas en formación, permitió generar situaciones de aprendizaje en las que la relación entre colegas permitió identificar a las estudiantes sus capacidades, logros y responsabilidades ante el ejercicio profesional.

Por otra parte, la investigación se reconoce como una actividad privativa de los profesionales, de quienes se espera tengan una responsabilidad y una ética profesional al llevarlas a cabo y difundirlas. Dentro de la psicología y más comúnmente dentro de las primeras conceptualizaciones que los estudiantes construyen de la disciplina, la investigación es atribuida a aquellos profesionales que realizan investigación básica, sea con animales de laboratorio o con sujetos humanos. Poco es reconocida la necesidad de contar con prácticas de intervención sustentadas en un proceso de investigación en el que investigación documental, diagnóstico y evaluación sean etapas esenciales del trabajo profesional.

La anterior reflexión comenzaba a desarrollarse ya en los primeros reportes de actividad, donde se resaltaba el hecho de que la AA de las psicólogas en formación les facilitara bibliografía para construir un marco conceptual apropiado al taller. Dicha actividad podría considerarse como algo propio del aula, una tarea que se espera haga el docente. Parece ser que dentro del contexto profesional, el hecho de recurrir a instrumentos y prácticas atribuidas al aula, tales como la lectura, investigación documental y seminarios de discusión, son altamente valorados por los estudiantes, mismos que en un inicio pueden subvalorar lo que se aprende en los salones de clase [17]

Este documento representa sólo una parte de las posibilidades, en cuanto a investigación se refiere, que el trabajo realizado dentro de Escenarios Formativos podría desarrollar. Dentro de esta investigación buscamos reflejar el impacto que puede tener para el proceso de formación de los estudiantes, el hecho de acercarse al trabajo profesional del

psicólogo en escenarios de intervención, misma que requiere de prácticas de investigación constante para poder desarrollar programas y talleres acorde a las necesidades de la población.

La experiencia y reflexiones que nos dejan estas psicólogas en formación nos dejan ver que nuestros planes curriculares requieren de programas y modelos en los que los estudiantes participen de manera activa en las prácticas de su propia profesión, así como en la toma de decisiones vinculadas a su propio proceso de formación; cuestión que posibilitaría a su vez la propia transformación de los agentes involucrados en la enseñanza y aprendizaje de la disciplina.

## Referencias:

- [1] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 9 de octubre de 1998. París, UNESCO, 1998. Extraído el 31 Enero, 2001, de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- [2] FRAILE, A. "La enseñanza superior: Un controvertido camino para el profesorado universitario desde la convergencia europea". *Universidades. UDUAL*, 40, 2009, pp. 3-17.
- [3] BRONCKART, J-P. "¿Es pertinente la noción de competencia en la educación?" *Novedades Educativas*, 211, 2008, pp. 4-9.
- [4] ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *La educación superior en el siglo XXI Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES, 2000. Disponible en [http://www.anuies.mx/servicios/destrategicos/documentos\\_estrategicos/21/index.html](http://www.anuies.mx/servicios/destrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html), consultado el 16 de agosto de 2010.
- [5] DIAZ-BARRIGA, A. "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" *Perfiles Educativos*, vol. XXVIII, núm. 111, 2006, pp.7-36.
- [6] BRUNER, J. *Educación, puerta de la cultura* (2ª ed.). Madrid: Visor, 1999.
- [7] GIMENO, J. "La educación que tenemos, la educación que queremos". En F. IMBERNÓN (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 29-52). Barcelona: Graó, 1999.
- [8] MONEREO, C. "La formación del profesorado. Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos". *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 52, 2010, pp.149-178.
- [9] LABARRERE, A.F. "La formación de profesores de ciencia: un enfoque desde la teoría de la profesionalización temprana y de los procesos de orientación". *Extramuros*. 2, 2003, pp. 21-32.
- [10] COLE, M. *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata, 1999.
- [11] LAVE, J. "La práctica del aprendizaje. En S. CHAIKLIN y J. LAVE (comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- [12] SALOMON, G. "Introducción del compilador". En G. SALOMON (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- [13] WENGER, E. *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, Significado e Identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.
- [14] FACULTAD DE PSICOLOGÍA. *Plan y Programa de Estudios de la Licenciatura en Psicología*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, 2008. Disponible en [http://www.psicol.unam.mx/descargar/plan\\_new/PlandeEstudios.swf](http://www.psicol.unam.mx/descargar/plan_new/PlandeEstudios.swf), consultado el 23 enero de 2009

- [15] RODRÍGUEZ, F., DE DIEGO, M. Y JURADO, C. "El programa de Escenarios Formativos: Acercamiento Temprano al Ejercicio Profesional del Psicólogo en Formación", En I. Seda, J.M. Sánchez y F. Rodríguez (Comps.) *Reconstruyendo contextos de formación superior: el proyecto andamios curriculares*, México, Facultad de Psicología, UNAM, en publicación.
- [16] SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós, 1992.
- [17] RODRÍGUEZ, F., DE DIEGO, M. Y JURADO, C. "Investigar e intervenir: reconocimientos del quehacer profesional del psicólogo desde la mirada de los estudiantes". Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México, 2009. Extraído el 10 Noviembre, 2009, de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1231-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1231-F.pdf).