
INVESTIGAR E INTERVENIR: RECONOCIMIENTOS DEL QUEHACER PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO DESDE LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES

FABIOLA RODRÍGUEZ SÁNCHEZ / MARISOL DE DIEGO CORREA / CÉSAR JURADO ALANIZ

RESUMEN:

Se muestran resultados preliminares de un modelo de formación profesional para estudiantes de semestres iniciales de la carrera de Psicología, quienes participaron en estancias de un semestre dentro de instituciones privadas y laboratorios de investigación básica en la Facultad de Psicología de la UNAM, bajo el apoyo y supervisión de psicólogos (*Acompañantes académicos, AA*) que se dedican a la investigación y la intervención. Se encuentran diferencias en torno a las pautas de organización y comunicación de acuerdo al tipo de escenario, lo cual se relaciona a su vez con diferencias en cuanto a los mecanismos de apoyo hacia los estudiantes, roles de los diferentes participantes y valores con que se asume la profesión en laboratorios e instituciones donde labora el psicólogo. La identificación de dos tipos de *ethos* profesional nos lleva a contemplar dos nociones diferentes sobre la Psicología: como ciencia y como profesión. Sin embargo los elementos referidos a los valores con que el psicólogo asume su labor (como la responsabilidad, compromiso y entrega) fueron percibidos de forma muy positiva por parte de los alumnos en uno y otro escenario. Se discute el papel del Acompañante académico como un referente significativo en la relación con el estudiante, en su valoración sobre la experiencia, y en específico, en la identificación y construcción de sentido sobre lo que implica hacer psicología.

PALABRAS CLAVE: formación del psicólogo, investigación, intervención, *ethos* profesional, identificación.

INTRODUCCIÓN

A nivel superior se ha reconocido que propiciar experiencias formativas en el campo profesional permite que los estudiantes se enfrenten a conflictos y problemas reales que suponen un aprendizaje de competencias específicas,

pautas de relación y comunicación con otros colegas, así como una reflexión ética sobre el ejercicio profesional (Milburn y Colyer, 2008). Dentro de las propuestas con mayor tradición se encuentran las *pasantías* de los docentes (Chacón, 2002) y en la formación de profesionales de la salud, las *tutorías en centro* (a cargo de los profesionales que laboran en las clínicas u hospitales) o *tutorías en facultad* (bajo la responsabilidad de académicos).

La diferencia entre un tutor en facultad y un tutor en centro implica diversas pautas de relación entre profesionales. Callaghan (en prensa) observó mayores indicadores de negociación entre profesionales (tutores en centro) y estudiantes, quienes incluso podrían elegir sus casos. Ello puede en parte explicar porqué sus estudiantes tuvieron valoraciones más positivas de este tipo de tutoría, al referir haber desarrollado una mayor independencia y autoconfianza como profesionales, una responsabilidad del propio aprendizaje, así como un sentido de pertenencia al equipo clínico.

En modelos de formación en Psicología, Albertín y Torrent (2007) también encontraron que los tutores de los centros cumplen mejor las expectativas de los alumnos que los tutores en facultad, dado que los primeros asumen funciones situadas: responsabilidad sobre cuestiones de equipo y de retroalimentación con el estudiante. Con todo, se han identificado varios obstáculos para lograr un buen trabajo entre profesionales: ambigüedad en cuanto a roles y nivel de responsabilidad de los profesionales; conflictos de poder en las relaciones, lo cual tiene que ver con las diferencias en cuanto a cultura, filosofía, estatus y antecedentes académicos, diferencias que como señalan Coster *et al.* (2008), tienen que ver con la forma en cómo se constituyen las diferentes identidades profesionales, dado que éstas permiten a los estudiantes comportarse, pensar y sentirse como un miembro de una comunidad profesional.

Rush, McCracken y Talley (en prensa) sugieren que el aspecto central de un profesional que se inserta por vez primera en el campo laboral, es el proceso de aculturación donde se aprende un sistema de valores, normas y patrones de conducta del nuevo entorno. La investigación también ha sugerido que en los

modelos tradicionales de enseñanza clínica, los alumnos se sienten como intrusos, incómodos, no bienvenidos y excluidos del equipo (Jackson and Mannix, 2001). La figura del formador es crucial en estos debates, pues en su estudio encontraron que enfermeros que habían participado en un verano pudieron experimentar, comprender y aprender la cultura en un sistema de cuidado intensivo, incluyendo términos científicos, símbolos y patrones de comunicación. Las características sobresalientes del trabajo del formador estriban en fomentar más autonomía, así como actividades “para pensar”.

Las acciones del enseñante pueden fungir pues como andamios (modelos de acción, de pensamiento) y no son fuente de *sentido* para el alumno en abstracto, como menciona González Rey (2002): “para que una relación actúe como forma de desarrollo, tiene que concernir emocionalmente a los sujetos” (p. 198). También Labarrere (1998), otro autor sociocultural cubano, ha señalado que la identificación afectiva con el otro es un aspecto intrínseco a la posibilidad de que el sujeto pueda pasar de algo que se conoce a algo nuevo.

En síntesis, parece haber un acuerdo sobre el hecho de que si queremos enseñar una profesión, debiéramos enfrentar al aprendiz a situaciones “profesionalizantes”, es decir, situaciones donde el sujeto aprenda no sólo los conocimientos, habilidades, herramientas, etcétera, de su profesión, sino también a ser y asumirse e identificarse en ella, en suma, a promover la construcción de su identidad profesional (Labarrere le llamaría “cosmovisión”), dado que implica un proceso de enculturación donde se aprende un sistema de valores, normas y patrones de conducta del nuevo entorno. El *ethos* profesional integra la ética profesional (valores, pautas y códigos) que el sujeto internaliza poco a poco, la dimensión moral y las formas de autorregulación, que hacen congruente la conducta con la moralidad construida y la eticidad aceptada (Yurén, 2005).

La forma en cómo los alumnos realizan y comprenden sus actividades en comunidades concretas, se negocia constantemente en el curso de su estancia en un escenario y de su interacción con los demás. Por ello, la identidad

profesional puede concebirse como una experiencia negociada, en tanto que la construcción de lo que significa ser psicólogo se definiría por las formas en que el alumno participa, identificando lo familiar y desconocido de la disciplina (Wenger, 2001).

Bajo estas inquietudes, desde hace cinco años se desarrolla una propuesta de investigación e intervención en escenarios de práctica profesional denominado Programa de Escenarios Formativos (ESFOS), el cual se basa en una perspectiva situada para comprender e intervenir en la construcción de significados en comunidades de práctica (Lave, 2001; Wenger, 2001) y se estructura bajo la idea psicopedagógica de *profesionalización temprana* (Labarrere, 1998), donde se resalta la construcción de situaciones sociales formativas. El programa inserta a estudiantes de Psicología en escenarios donde labora el psicólogo, quienes participan bajo el *acompañamiento académico* de un responsable, quien planea, apoya y supervisa las actividades formativas.

En paralelo, se implementa un mecanismo de retroalimentación denominado "diálogo virtual", similar a los "diarios de diálogo" de Maas (1991, cit en De Vicente, 1995), cuya intención es mediar entre la *experiencia* concreta que el alumno tiene dentro del escenario y la *reflexión* que pueda elaborar sobre la misma, es decir sobre el las perspectivas, papeles, motivos, creencias y significados que van construyéndose en torno a la profesión (Schön, 1992). Tales significados se construyen en dependencia de la colaboración y la utilización de recursos culturales de conocimiento (Bruner, 2000). Por ello, las situaciones específicas de aprendizaje (y de los modelos conceptuales que las formalizan), es interdependiente de un mundo colectivo de instituciones e ideas, construido históricamente y constituido por aspectos físicos y sociales que vinculan significados a la actividad constructiva del sujeto que aprende.

OBJETIVO

Explorar la relación de las cualidades de dos contextos de formación profesional (laboratorios e instituciones externas) en que participan estudiantes

de Psicología, con los significados que éstos construyen y comparten en torno a la profesión.

MÉTODO

Sujetos y escenario

Durante un semestre, 32 alumnos (70% mujeres y 75% de primer año) de la Facultad de Psicología de la UNAM participaron por un semestre en el Programa Escenarios Formativos, acudiendo a laboratorios de investigación básica dentro de la misma facultad (12 alumnos) o a instituciones no gubernamentales (20 alumnos). En los laboratorios se desarrolla investigación básica con animales (ratas, pichones), bajo un modelo conductual y con diversas líneas de estudio, pero con procedimientos comunes: manejo y cuidado de animales de laboratorio, conducción de experimentos y uso de programas estadísticos específicos para el análisis de resultados.

En el caso de las instituciones, dos eran de asistencia privada (IAP) y una asociación civil (AC). En una de las IAP se atiende a ancianos con demencias a quienes se les asiste en sus actividades básicas y se les proporciona actividades ocupacionales y físicas. Los profesionales que realizan estas actividades son más bien enfermeras y la actividad del Acompañante académico (psicólogo) aquí se centra en colaborar en el diagnóstico, plan de tratamiento y seguimiento de las personas que ingresan.

La segunda IAP atiende a niños con parálisis cerebral, brindándoles terapia física, ocupacional y orientación psicopedagógica y a padres. El AA labora en el área ocupacional y psicopedagógica, colaborando con los otros profesionales en la evaluación, planeación de actividades y seguimiento de los casos. La AC atiende a niños con autismo, brindándoles bajo un modelo de modificación conductual, actividades educativas y de integración social. En este caso la AA fue una maestra de apoyo, no el psicólogo cuya función aquí es de evaluación y seguimiento.

Instrumentos

Carta de motivos

Se solicitó previo a la experiencia y en ella los alumnos tenían que exponer las razones por las cuales les interesaba ingresar al programa, así como el tipo de escenario, problemática, población y/o área de la Psicología era de su interés.

Reportes parciales y finales

Los alumnos enviaron durante su estancia reportes mensuales donde se les pedía reflexionar sobre las principales actividades realizadas y dificultades encontradas. Estos reportes fueron retroalimentados por escrito, bajo arriba descritas (ver *diálogo virtual*). Al término de su estancia, elaboraron un reporte final de actividades, donde se les pidió que reconstruyeran su experiencia en el escenario (enfaticando los principales aprendizajes adquiridos) y que evaluaran el apoyo recibido por parte de su Acompañante Académico para su formación como psicólogos. El total de reportes fue de 76 textos (32 reportes finales y 44 reportes parciales).

Procedimiento

Se realizó un análisis interpretativo utilizando inicialmente dos categorías de agrupación de datos: significados compartidos y cualidades de los contextos. Posteriormente se realizó un análisis de contenidos para construir las categorías que se muestran en los resultados (ver tabla 1).

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Dentro de las expectativas, los estudiantes que desean ingresar a un laboratorio las dirigieron hacia el papel del experto, mientras que los otros hacia el conocimiento o acercamiento “real” a una problemática o población específica. Esto se relaciona con el nivel de familiaridad que se tiene de los laboratorios, donde la problemática y forma de trabajo pueden ser reconocidas a través de las actividades curriculares dentro de las aulas (dado que dentro de la Facultad,

los alumnos tienen prácticas en laboratorios) y por ende implican una mayor facilidad para incorporarse a esa dinámica de trabajo. Dentro de éste se identifica la organización y pautas relacionales que representan mucho de la cultura institucional de la facultad, lo cual permite que el estudiante se integre a las actividades con un mayor conocimiento de cómo funcionan, perfilando su participación hacia el aprendizaje de la investigación científica junto a un experto.

Por otra parte el reconocimiento del funcionamiento de una institución resulta ser una tarea más compleja para el estudiante poco familiarizado con actividades laborales en espacios multidisciplinarios, donde se siguen formas diversas de organización y comunicación, así como pluralidad de roles profesionales (médico, fisioterapeuta, maestro de apoyo, enfermera, etc.). Las expectativas se perfilan hacia “ayudar” directamente a poblaciones vulnerables, y es a través de la participación como ello se resignifica hacia el aprendizaje de cómo *intervenir* (bajo modelos, técnicas, procedimientos y no sólo “buena voluntad”) con poblaciones específicas a través de observar a los profesionales trabajando.

Lo anterior nos lleva a comprender porqué las actividades formativas fueron cualitativamente diferentes en ambos espacios, identificando en los laboratorios mayores posibilidades de que el estudiante tenga una participación propositiva y mayor margen de iniciativa en las diversas actividades, además de contar con espacios estructurados para la discusión y reflexión, que si bien son propios del laboratorio, resultan de utilidad para que el novato se integre. Es decir, las intenciones de formación son explícitas en tanto se relacionan con la misión de la propia facultad. A diferencia de esto, dentro de las instituciones al estudiante se le integra en actividades donde no interfiera con el normal funcionamiento de la institución y por tal no cometerá errores, se considera que como alumno, aun no tiene las habilidades necesarias para poder resolver problemas con cierto nivel de complejidad (evaluación y diagnóstico por ejemplo). La premisa es que al observar a los expertos hacer correctamente las tareas, el estudiante

podrá reconocer estas habilidades de manera que cuando se enfrente a la misma tarea pueda hacer uso de éstas y realizar de manera efectiva la tarea. Por tal, más que hablar de una formación intencionada, se trata de mostrar al estudiante el trabajo específico que se realiza en dicha institución, las estrategias válidas para cada actividad y el correcto actuar profesional.

Esta cuestión de la intención de los acompañantes académicos en cuanto al apoyo brindado al estudiante se vincula con el tipo de relación que se establezca entre ellos, identificando una mayor integración e identificación afectiva dentro de los laboratorios, dado que el alumno tiene mayores oportunidades de participar, opinar y hacer junto con su acompañante. Si bien dentro de las instituciones se observa un trato cordial hacia los estudiantes y la posibilidad de resolver dudas, la relación con el acompañante académico no parece tener mayor relevancia para el estudiante como lo puede ser el interactuar con la población, identificando ahí relaciones afectivas más evidentes.

Estas diferencias observadas entre laboratorios de investigación e instituciones nos llevan a formular una cuestión más amplia: la concepción de la psicología. Las intenciones difieren en cuanto a la práctica del psicólogo, es decir tienen *empresas* diferentes -ambas de igual importancia- por tal, la construcción de lo que significa ser psicólogo tendrá mucho que ver con qué objetivo tengan los escenarios. Dentro de los laboratorios se construyen significados relacionados con la actividad de la investigación, el estudiante se enfrenta a una *ciencia psicológica* en donde la discusión y reflexión teórica son premisas esenciales para su realización. Por otra parte, en las instituciones los significados construidos tienen que ver con una *disciplina psicológica* relacionada con actividades de intervención en donde el ser profesional implica actividades como el diagnóstico y evaluación en miras de diseñar programas de rehabilitación o mantenimiento de funciones psíquicas, teniendo siempre como referente al paciente mismo. Si bien se mantienen empresas diferentes, una cuestión común en ambos escenarios, está referida a los valores identificados en un profesional

de la psicología: la responsabilidad y compromiso con el quehacer y su vinculación con la sociedad.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como afirma Wenger (2001), las pautas de organización y comunicación de un sistema de práctica configuran los roles con que participan los agentes en un contexto específico. En este estudio identificamos que las situaciones de mayor negociación entre formadores y estudiantes se generaron en los laboratorios, donde se percibió mayor independencia y sentido de pertenencia. Si bien ambos tipos de profesionales cumplieron una función situada, lo cierto es que el laboratorio puede tener un mayor nivel de familiaridad para el alumno en tanto que puede percibirse como algo que sigue formando parte de la cultura escolar. En cambio, la institución es un espacio desconocido donde además pudieron presentarse ciertas condiciones para que los estudiantes tuvieran una menor identificación afectiva con los diversos referentes significativos.

La primera se refiere a que en la misma dinámica institucional, no se reconocieron mecanismos de intercambio y discusión colegiada, o al menos, no se integró al estudiante en ello. De hecho, y ésta sería la segunda razón, su nivel de implicación en las instituciones fue más como observador externo, en el sentido de no participar en la intimidad del trabajo profesional del psicólogo. Esto también se vincula a una posible jerarquía de este profesional con relación a otros, es decir socialmente se identifica a la evaluación o diagnóstico y tratamiento como actividades de mayor complejidad a la cual no pueden acceder los principiantes.

Esto tiene implicaciones en la inserción temprana de estudiantes a espacios profesionales, pues como afirma Cuevas (2004), las instituciones no asumen la función de formar. Con todo, nuestros hallazgos indican que la experiencia pudo otorgar al estudiante una oportunidad de identificar diferentes formas de asumirse en una comunidad profesional, tal y como lo ilustran las dos nociones del quehacer psicológico (como ciencia y profesión). De igual forma, la

experiencia permitió un primer nivel de enculturación, lo cual se refleja en la identificación que logran realizar los estudiantes sobre algunos elementos del *ethos* profesional, en particular los valores percibidos en sus Acompañantes Académicos. Como plantea Labarrere (1998), esta figura pudo fungir como andamio (entre la vida del estudiante y la vida profesional) en tanto se generó una identificación afectiva entre él y el que forma, en particular en los laboratorios.

REFERENCIAS

- Albertín, P. y Torrent, A. (2007). "La autorización en el practicum: valoraciones de los estudiantes de Psicología de la Universitat de Girona. *Revista de enseñanza de la psicología: teoría y experiencia*. 3 (1), pp. 12-23.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. España: Visor.
- Callaghan, D. et al. (en prensa). "The experience of two practice education models: Collaborative learning unit and preceptorship". *Nurse Educational Practice* (2008), doi:10.1016/j.nepr.2008.08.010
- Chacón, M. A. (2002). "Las pasantías de la carrera de Educación básica integral: un espacio para la reflexión en la práctica". *Acción pedagógica*. Vol. 11, no. 2, pp. 58-64
- Coster, S. et al. (2008). "Interprofessional attitudes amongst undergraduate students in the health professions: a longitudinal questionnaire survey". *International journal of nursing studies*. Núm. 45, pp. 1667-1681.
- Cuevas, A. (2004). "La formación del psicólogo a través de la práctica y el servicio en la educación escolar básica. Análisis de una experiencia". *Revista SEF Psicología*. Vol. 7, núms. 1-2, pp. 83-96.
- De Vicente Rodríguez, S. (1995). "La formación del profesorado como práctica reflexiva". En: L. Villar Angulo (ed.). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. España: Mensajero, pp. 53-88
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson.
- Jackson, D. Y Mannix, J. (2001). "Clinical nurses as teachers: insights from students of nursing in their first semester of study". *Journal of Clinical Nursing*, 10 (2), 270-278.

-
- Labarrere, A. (1998). *Vygotsky y la educación*. México: Centro Interdisciplinario de Docencia y Desarrollo Social, AC.
- Lave, J. (2001). "La práctica del aprendizaje", en S. Chaiklin y J. Lave (comps.). *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Milburn, P. & Colyer, H. (2008). "Professional knowledge and interprofessional practice". *Radiography*. Núm. 14, pp. 318- 322.
- Rush, K., McCracken, B. & Talley, C. (2008, en prensa). "Nursing students' self perceptions as insiders in the practice culture". *Nurse Education in practice*. doi:10.1016/j.nepr.2008.08.003
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.
- Yurén, M. T. (2005). "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes". En: M. T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Pomares.

TABLA 1

Categoría	Escenario		
	Laboratorios	Instituciones	
Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Aprender del investigador</i> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;"><i>Hacer investigación.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Interacción y ayuda a la población</i> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;"><i>Observación – intervención.</i></p>	
Pautas de organización	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Unidisciplinariedad.</i> ❖ Mecanismos formales de comunicación, discusión y organización. ❖ Responsabilidades claramente explícitas. ❖ Jerarquía basada en el "nivel académico" y la antigüedad dentro del laboratorio. ❖ Toma de decisiones conjunta. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Multidisciplinariedad.</i> ❖ Escasos mecanismos de reflexión y discusión <i>intra e interdisciplinar.</i> ❖ Organización por <i>equipos disciplinares</i> enfocados a <i>una parte</i> del proceso de intervención. ❖ Establecimiento de jerarquías entre disciplinas y entre los diferentes miembros de cada equipo disciplinar. ❖ Toma de decisiones concentrada en los profesionales responsables. 	
Mecanismos de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Resolución de dudas. ❖ Rápida implicación en todo el proceso de investigación. ❖ Apoyo teórico personalizado. ❖ Seminario. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Resolución situacional de dudas. ❖ Incorporación paulatina del alumno a la situación profesional a través de la observación. 	
Roles en la participación.	Alumno	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Colaborador.</i> ❖ Ejecución de los procedimientos de condicionamiento y cuidado de animales. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Novato. ❖ Primera aproximación al espacio como <i>extraño y ajeno.</i> ❖ Interacción con la población en actividades ajenas al psicólogo.
	Acompañante Académico	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fomentar la autonomía y la toma de decisiones. ❖ Coordinar las actividades de los miembros. ❖ Establecer y coordinar mecanismos formales para la revisión y discusión teórico-metodológica. ❖ Explicitación de los objetivos generales de la investigación. ❖ Supervisión de las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Establecimiento de líneas de acción específicas. ❖ Introducción del alumno al espacio profesional del psicólogo a través de la observación. ❖ Asignación de tareas acordes al nivel de dominio de los procedimientos. ❖ Resolución de dudas situacional.
	Otros profesionales	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Discusión y reflexión teórica entre los responsables de diferentes laboratorios. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Resolución situacional de dudas procedimentales. ❖ Explicitación de un campo de acción ajeno al psicólogo.
Valores (<i>ethos</i> profesional)	Responsabilidad, compromiso y ética.		
	<ul style="list-style-type: none"> ❖ En la generación, discusión y comunicación de conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ En la intervención e interacción con poblaciones vulnerables. 	
Noción de la psicología	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ciencia. ❖ El papel de la investigación básica en la generación de nuevo conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Profesión. ❖ El impacto de la psicología en las condiciones de vida de las personas y en la sociedad. 	