

DESARROLLO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DE PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN. EL CASO DE LA PARTICIPACIÓN EN ESCENARIOS DE PRÁCTICA PROFESIONAL EN MÉXICO

LETICIA NAYELI RAMÍREZ RAMÍREZ
SANTIAGO GALLUR SANTORUM

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

El presente trabajo se interesa por documentar el desarrollo de la identidad profesional de estudiantes de psicología a través de su participación en escenarios de práctica profesional. Desde el enfoque por competencias se han planteado diversos modelos para caracterizar y explicar las competencias profesionales del psicólogo. Quedando una brecha de investigación sobre el proceso por el que atraviesa el estudiante en formación para el desarrollo de las competencias profesionales. Se parte de una conceptualización de la competencia como integral y situacional, desde una perspectiva socio-cultural. El enfoque metodológico se adscribe al paradigma cualitativo con diseño etnográfico. Se realizaron observaciones participantes y entrevistas a profundidad durante diez meses en los que se documentó la participación de estudiantes de psicología del último año de la carrera, en escenarios de práctica profesional. A través del análisis de contenido se identificaron cuatro ejes de análisis sobre los cambios percibidos en las identidades profesionales de los psicólogos en formación; de la mediación a la auto-regulación, integración del saber qué y el saber cómo, sensibilización en el trabajo con los usuarios y conducción de sus identidades como terapeutas. La participación activa y comprometida en el escenario de práctica profesional favorece el desarrollo de competencias profesionales, y la conducción activa sobre las identidades.

Palabras clave: Formación de Psicólogos, Identidad Profesional, Práctica Profesional, Etnografía, Estudiantes.

Introducción

En el Diccionario de la Real Academia Española se define profesional, en su segunda acepción, como un adjetivo que hace referencia a una persona “que ejerce una profesión”, y a la vez profesión, en su segundo significado reconocido se explica como “Empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución” (RAE, 2017). Así, según datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el cuarto trimestre del 2016, el número de profesionistas ocupados en México es de 7.9 millones de personas y su ingreso promedio mensual es de \$11,213 pesos. De este grupo, tan sólo el 5 % se encuentran en un rango de edad comprendido entre los 20 y los 24 años, concentrándose mayoritariamente en las áreas Económicas Administrativas, Artes, Ingenierías y Ciencias de la Salud. Y si nos centramos en los datos que afectan a la psicología, ubicada a su vez en el área de las Ciencias de la Salud, el número de profesionales ocupados para el 2016 es de 223, 452 (INEGI, 2016).

Por todo lo anterior se puede decir que en México existen más de 220 mil personas que ejercer como psicólogos o al menos poseen las competencias esenciales para desarrollar esta profesión. Pero, ¿cómo se construye la identidad profesional en un país como México y centrándonos en el caso de los psicólogos en formación? Partiendo de esta pregunta básica sabemos a través de investigaciones que el ser profesional no es algo estático ni homogéneo. Por el contrario, la construcción de la identidad profesional depende del contexto socio cultural en el que se sitúa el profesionista, hasta el punto de que algunos autores recomiendan llevar a cabo un estudio sistemático particular “orientado a identificar las competencias profesionales que constituyen la profesión correspondiente a los respectivos estudios universitarios; deben ser dichas competencias profesionales las que definan las necesidades formativas, es decir, las que inspiren los contenidos de las materias o asignaturas, y no al revés” (Blas, 1996, p. 89).

La necesidad de hacer una revisión sistemática de las competencias profesionales destaca en el campo de la Psicología debido a la variedad de dimensiones que condicionan el ser profesional; el currículum, la relación teoría-práctica, la pluralidad de abordajes teóricos, el grado y tipo de especialización, el contexto social en el que se ejerce la profesión, las regulaciones legales y éticas, la existencia de colegios de profesionales, entre otras (Roe, 2003).

Así, desde la disciplina psicológica se han propuesto diversos modelos para conceptualizar y explicar el desarrollo de las competencias profesionales del psicólogo (Eby, Chin, Rollock, Schwartz, & Worrell, 2011; Fouad et al., 2009; Kaslow et al., 2009). Uno de los más vigentes es el modelo del cubo (Rodolfa et al., 2005), en el que se proponen las competencias fundamentales que refieren al conocimiento, habilidades, actitudes y valores, que sirven como la base para las funciones que son esperadas en la actuación experta del psicólogo (ej. entendimiento de la ética, conciencia y entendimiento de la diversidad individual y cultural, conocimiento de los fundamentos científicos de la psicología), las competencias funcionales que enfatizan las funciones principales que son esperadas en la actuación experta del psicólogo (ej. asesoría, intervención, consultoría, investigación). Dichos componentes se desarrollan conforme se va avanzando en la formación profesional del psicólogo.

Con base en dichos modelos, se vislumbra que la actuación competente del psicólogo está conceptuada como una integración de diversos componentes; las características personales que el profesional debe poseer, las tareas y demandas sociales a las que debe dar respuesta con la integración de cada componente. Una discusión conceptual que se ha realizado desde este enfoque es concebir la noción de competencia como integral y situacional. A dicha discusión han contribuido los trabajos francófonos (Masciotra & Medzo, 2009; Perrenoud, 2009) desde los cuales se enfatiza que la competencia no puede ser entendida como una entidad cognitiva descontextualizada, es decir, la persona moviliza diferentes clases de recursos (ej. sociales y materiales) para enfrentar las situaciones que se le presentan. Así, una competencia está orientada por una finalidad que la determina y una situación que la contextualiza.

La identidad profesional es vista como un despliegue de múltiples imágenes y sentidos que los estudiantes tienen de sí mismos en una comunidad profesional. Interesados en indagar las múltiples imágenes o selves, Ronfeldt & Grossman (2008) analizan cómo estudiantes de psicología clínica negocian la imagen que tienen de ellos mismos como profesionales con la imagen que se refleja en su programa de formación. Se reporta que los estudiantes encuentran múltiples posibilidades de roles en su preparación profesional de los cuales ellos los viven como contradictorios; de parte de sus profesores, supervisores y compañeros, ellos construyen un repertorio posible de roles que contribuyen a sus identidades profesionales. Las prácticas profesionales les proveen algunas oportunidades de acercarse a experimentar esos posibles roles, un ejemplo son los juegos de roles, en los que los psicólogos tienen la oportunidad de recibir retroalimentación. La presente investigación parte de una conceptualización de la competencia como integral y situacional, desde una perspectiva socio-cultural. Y tiene por objetivo identificar el desarrollo de las competencias profesionales de estudiantes de psicología a través de su participación en escenarios de práctica profesional. Los objetivos específicos giraron en torno a lo siguiente: 1) analizar los cambios percibidos en sus competencias profesionales durante su participación en la práctica profesional; 2) indagar los cambios percibidos en sus identidades profesionales como psicólogos.

Desarrollo

El enfoque por competencias ha aportado líneas de discusión importantes para entender las características que los expertos de la disciplina psicológica despliegan al momento de realizar una actuación considerada como competente. Sin embargo, existe una importante brecha de investigación sobre los procesos implicados en la evolución y desarrollo de las competencias profesionales, quedando pendiente el cuestionamiento de cómo un estudiante en formación se convierte en un profesional competente.

A partir del análisis de contenido se obtuvieron cuatro ejes de análisis en los que se describen los cambios que los aprendices identificaron en sus propias actuaciones y las de sus compañeros a través de su trayectoria de participación en los escenarios de formación profesional.

De la mediación a la auto-regulación (Evolución 1)

Un primer viraje que identificaron los aprendices como progreso en sus actuaciones profesionales fue el pasar de depender del uso de recursos mediacionales tales como notas, guiones de entrevista, comentarios de sus compañeros en las sesiones de trabajo, a poder desplegar actuaciones auto-reguladas como entablar una entrevista con mayor fluidez con los usuarios con establecimiento de empatía. Sobre esto, Juan reflexiona las transformaciones que vivió en sus acercamientos con los padres de familia en las sesiones de trabajo:

Creo que paulatinamente fue mejorando mi trato con los padres [...] yo defino como una transformación porque hubo una evolución en el trato con los padres porque de incluso estar dependiendo de Laura [compañera de trabajo] o de mis notas sobre lo que le tengo que decir al papá pues ya paso a hablar justamente de los puntos sin requerir o de Laura o de los apuntes, ya está ahí en mi mente y lo mezclo con otro tipo de situaciones como bromas, empatía, etc. (Juan, 23 años, estudiante de Psicología en el 8º semestre).

Las emociones vinculadas a este giro también forman parte de los progresos que los aprendices identificaron en sí mismos, pasar de sentirse desilusionados o frustrados en las sesiones a desplegar una mayor confianza ligada a la regulación que iban logrando ejercer en sí mismos. En su narración Grecia identifica la confianza como una emoción vinculada al no pensar tanto qué es lo que tendría que decirle al usuario en las sesiones:

Pues de hecho ya me siento con más confianza, ya no es que esté pensando tanto, qué hacer, qué hacer, de hecho, en el momento se me ocurre un buen de cosas. Pero igual si trato así de fragmentarlas para no ponerles de todo y a que a la mera hora no ponerlo todo al niño. Pero sí ya no estoy así de: “¡Ya se me acabaron las ideas!” “¡Ahora qué le digo!” (Grecia, 23 años, estudiante de Psicología en el 8º semestre).

Cabe mencionar que las formas de auto-regulación fueron diferenciales para cada aprendiz. Para algunos, supuso lograrlo en el terreno del dominio de las habilidades para entrevistar, para otros se fue dando en las improvisaciones de ejercicios, secuencias de trabajo con los adolescentes, y para otros más se dio en el terreno de identificar fácilmente información de la problemática que los adolescentes narraban.

Integración del saber qué y el saber cómo (Evolución 2)

La integración entre el conocimiento profesional y el conocimiento local en el que participaban los aprendices, constituyó uno de los elementos necesarios para lograr un puente entre el saber qué y el saber cómo. A medida que fueron participando en el contexto de práctica los aprendices reconocieron que el conocimiento es contextual; la pericia es dependiente del contexto (Edwards, 2007). Los expertos deben extender su conocimiento para construir vínculos y tratar de integrar eso que conocen (ej. el conocimiento profesional) con las demandas de los usuarios, las reglas institucionales, etcétera.

Progresivamente fueron prestando mayor atención a lo que los usuarios necesitaban; para finalmente, poder tender un puente entre el saber teórico y las experiencias en la práctica que los llevó a una integración de ambos saberes. Juan identifica este progreso en él, cuando logra integrar la comprensión de aquello que le está diciendo el usuario con la planeación de trabajo previa que él trae y así completar sus actuaciones en la práctica:

A lo que me refiero con la teoría es: no basta con saberlo superficialmente la teoría me parece que es sólo un saber superficial ... lo vivido es el complemento de lo teórico, lo empírico... hay veces que... me salen cosas de la mente, así ejemplos, que no los traigo no los tengo, que no los tengo ya planeados en la estructura de trabajo, pero si aprendo o si comprendo lo que me está diciendo el paciente, y regreso al punto de vista psicológico, del psicólogo, viene la teoría pero ahora acompañada de la experiencia del paciente, eso es lo que lo hace completo [...] (Juan, 23 años, estudiante de Psicología en el 8° semestre).

El complementar ambos conocimientos: el teórico y el práctico, el de las aulas con el conocimiento local de la práctica, es un punto al que los aprendices arribaron después de realizar secuencias de observación y reflexión en las sesiones de trabajo, dicha integración también se posibilitó en gran medida por las experiencias que iban recopilando en la práctica y las improvisaciones que desplegaban con base en dicha experiencia (Schön, 1998). Así, Antonio habla de cómo prestó atención a las reacciones de los usuarios para construir un conocimiento local sobre ellos y a partir de allí ajustar sus actuaciones y el uso de técnicas:

Porque como te había dicho, con mis analogías de lucha [grecorromana que práctica como deporte] ((risas)) pues no a todos les puedes hacer lo mismo, no todos tenemos la misma reacción y no a todos les puedes llegar de la misma forma ¿no? Éste, tal vez si funciona con uno, pero tienes que ver si funciona con el otro. Primero tienes que estarte moviendo y viendo a dónde va entrar y si esa técnica funciona pues la aplicas (Antonio, 26 años, estudiante de Psicología en el 8° semestre).

La integración de ambos saberes fue diferencial en cada aprendiz, no todos eran capaces de desplegar actuaciones más coordinadas hacia lo que el usuario demandaba, sin embargo, sí reconocían a través de participar continuamente en la práctica, y otros contextos en los que empezaban a desplegar actuaciones como profesionales, la importancia de atender a las circunstancias y particularidades del caso.

Sensibilización en el trabajo con los usuarios (Evolución 3)

La tercera evolución que los aprendices identificaron en sus formas de participar con los usuarios en la práctica profesional, fue pasar de darle poca importancia a sus condiciones de vida como adolescentes a validarlas y empatizar con ellos. Como parte de la pericia que fueron construyendo en su práctica, los aprendices se iban sensibilizando cada vez más a la perspectiva de los adolescentes y en general de las personas con las que trabajaron en la práctica profesional. Raquel reconoce las experiencias que tuvieron un alto impacto en su proceso de sensibilización al trabajo con los usuarios en la escuela secundaria:

Creo que me llevo más de lo que pudiera esperar. Yo en un principio, cuando vi a la Doctora dije: “Creo que va a ser igual. Vienes con un aprendizaje lineal, y así tiene que ser” y yo al menos dije: “Ok, va a ser en terapia, algo que nunca he hecho, y va a ser mi primera vez, y si tiene que ser ahorita, pues va a ser ahorita”. Con el paso del tiempo veo como esa sensibilidad de la Doctora, ese apoyo de ella [...] “Oye ya preguntaste esto, por qué no revisas este tema, que se yo”. Fue muy gratificante y de cierta manera no tan presionante [...] aprendes muchísimo, bueno yo aprendí que los chavos no, no los queremos ver, o que no se vean como algo de “¿Cómo pueden tener problemas?”, como yo los veía ¿no? (Raquel, 22 años, estudiante de Psicología en el 8º semestre).

Al reconocer las vivencias de los adolescentes, los aprendices lograron identificar las formas en que éstos participan en otros contextos de práctica como sus hogares, amigos, lugares de convivencia, etcétera; y lo que era importante para ellos en estos sitios. Berenice habla de su experiencia antes y después de entrar a la práctica profesional en la escuela secundaria:

Lo sigo diciendo y lo voy a decir siempre. Antes de entrar aquí yo decía: “son problemas de chavos, ya, van a crecer y lo van a superar”. Y algo creo que me llevo es justamente eso: no hacer menos cualquier problema, ya sea desde un niño de tres, cuatro años, hasta un adulto ya así viejito de ochenta años. Y en el caso de la secundaria, algo que me gustó y que me di cuenta, es que es una parte importante, ellos aquí empiezan como a dar su, bueno empiezan a adquirir sus propias características de su personalidad, y obviamente hay cosas que, aunque no te des cuenta, que los papás hacen, o personas alrededor de estos chavos hacen, que les afecta y nunca nos ponemos a pensar ¿cómo les está afectando? (Berenice, 22 años, estudiante de Psicología en el 8º semestre).

Un elemento que formaba parte de la sensibilización, fue que los aprendices lograran desplegar con los usuarios una implicación emocional y genuina de sus vidas personales con las problemáticas que los adolescentes expresaban en las sesiones de trabajo. Esto es lo que los aprendices referían como empatía; incluía no sólo el reconocimiento de la perspectiva del adolescente, sino la implicación emocional con ellos.

Conducción de sus identidades como terapeutas (Evolución 4)

La implicación a la que los aprendices arribaron con sus identidades estaba regulada en gran parte por una identidad imaginada como terapeutas profesionales, que tiene resonancia con lo que Wenger (2001) denomina *identidad como trayectoria* a través de la cual se sintetiza pasado, presente y futuro. En este sentido, la mayoría de los aprendices al finalizar la práctica profesional, se veían en un futuro cercano ejerciendo como terapeutas en diversos ámbitos. Sin embargo, los aprendices que tenían una identidad imaginada diferente a la del ser terapeutas (ej. ser investigador, docente, reclutador) se quedaban en el nivel de compromiso en la práctica sin pasar a la conducción activa de sus identidades como terapeutas. Por ejemplo, Antonio se imaginaba ejerciendo como terapeuta en el ámbito del deporte y piensa en el vínculo de las experiencias de la escuela secundaria con la identidad imaginada como terapeuta de los atletas.

Personalmente pues me llevo toda la experiencia de haber trabajado con chicos, sí, fue muy gratificante ¿no? Los deportistas deben de estar en una edad. No sé, son muy jóvenes, es una edad como estos chicos de secundaria y sí, me deja como esta forma de poder abordarlo. [...] cómo puedo empezar a tratar con ellos, cómo puedo empezar a trabajar con estos atletas, ¡sí es que lo llevo a hacer! Es como lo que más me llevo de la secundaria. No voy a encontrar, obvio, los mismos casos, pero sí me llevo esto ¿no? ¿Cómo abordarlos? ¿Cómo entrar o cómo platicar con chicos? Yo creo que es lo que más me llevo (Antonio, 26 años, estudiante de Psicología en el 8º semestre).

Finalmente, el cambio hacia la conducción activa de sus identidades les permitió a los aprendices construir improvisaciones creativas en la práctica. A medida que se involucraban más en sus identidades, las auto-dirigían hacia aquello que querían lograr en la práctica.

Conclusiones

Cuando pensamos en las trayectorias de formación profesional, más en espiral que como una línea recta, por la que atraviesan los estudiantes para llegar a ser *expertos* en su profesión, nos remitimos a la idea del conocimiento y su uso para resolver problemas en la práctica. Ciertamente, los expertos conocen más pero también conocen diferencialmente, es decir, ajustan y regulan sus actuaciones a las demandas del contexto. En este sentido, la pericia hace referencia a la capacidad de leer e interpretar el contexto, así como de responder a él con acciones intencionales y específicas (Edwards, 2010).

En consecuencia, cuando los aprendices de psicología conducían sus identidades como terapeutas en la práctica profesional llegaron a concebirse como expertos dentro de ese escenario de práctica. Además, la pericia dentro de un arreglo de prácticas es evidente cuando las personas pueden usar los recursos y organización disponibles dentro de éstas para impulsarse a sí mismos. Esto explica que la formación de la identidad presupone una construcción a lo largo del tiempo de las prácticas en las que los individuos se vuelven participantes activos. Lo cual tiene resonancia con lo documentado por las investigaciones en identidad profesional (Nyström, 2009; Nyström, Dahlgren, & Dahlgren, 2008) en las que se señala que los estudiantes más avanzados visualizan su desarrollo profesional de forma integrada en todos los contextos en los que participan, es decir, que integran los elementos de su formación y rol profesional a las diferentes esferas de su vida, tales como su contexto familiar, amistades, pareja, entre otros.

De acuerdo con lo reportado en la investigación, los cambios percibidos por los aprendices en sus identidades profesionales apuntalan que al inicio de su participación en el escenario de práctica se veían a sí mismos dependiendo de los recursos mediacionales (ej. notas, guiones de entrevista, apoyo por sus compañeros y la profesora) para resolver los problemas profesionales, es a través de su compromiso y participación activa en el escenario de práctica que hacen un viraje hacia la conducción y auto-regulación de sus actuaciones.

Finalmente, fue a través del proceso continuo y comprometido en el escenario de práctica profesional que los aprendices llegaron a la pericia y la ganancia cada vez mayor de la conducción activa sobre las identidades (Holland et al., 1998). Si bien, el ser expertos es un término empleado en las fases finales de la evolución de las competencias y es asignado tradicionalmente en la literatura sólo para los profesionistas que dominan por completo una habilidad después de ser ejercida durante años. En esta investigación, se abordó desde una postura socio-cultural, desde la cual se sostiene que no existen habilidades ni identidades completas, sino más bien parciales y circunscritas al contexto y al flujo continuo de actividad.

Referencias

- Blas, F. (1996). ¿Prepara la universidad para el ejercicio profesional? *Papeles Del Psicólogo*, 66, 87–90.
- Eby, M. D., Chin, J. L., Rollock, D., Schwartz, J. P., & Worrell, F. C. (2011). Professional psychology training in the era of a thousand flowers: Dilemmas and challenges for the future. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(2), 57–68. <http://doi.org/10.1037/a0023462>
- Edwards, A. (2010). Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise (Vol. 3). Springer New York. <http://doi.org/10.1007/978-90-481-3969-9>
- Edwards, A. (2007). Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, (1), 1–17.
- Fouad, N., Grus, C., Hatcher, R., Kaslow, N., Smith, P., Madson, M., Crossman, R. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4), 55–526. <http://doi.org/10.1037/a0015832>
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- INEGI. (2016). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. México. Retrieved from <http://www.observatoriolaboral.gob.mx/>
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie. Bruxelles: De Boeck Supérieur. <http://doi.org/10.3917/dbu.masci.2009.01>
- Nyström, S. (2009). The dynamics of professional identity formation: Graduates' transitions from higher education to working life. *Vocations and Learning*, 2, 1–18. <http://doi.org/10.1007/s12186-008-9014-1>

- Nyström, S., Dahlgren, M. A., & Dahlgren, L. O. (2008). A winding road - professional trajectories from higher education to working life: A case study of political science and psychology graduates. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 215–229. <http://doi.org/10.1080/01580370802439896>
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (16), 45–64.
- RAE. (2017). Diccionario de la lengua española. Retrieved from <http://www.rae.es/>
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 347–354. <http://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.347>
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles Del Psicólogo*, 24(86), 1–22. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77808601>
- Ronfeldt, B. M., & Grossman, P. (2008). Becoming a Professional: Experimenting with Possible Selves in Professional Preparation. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 41–60.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Spruill, J., Rozensky, R. H., Stigall, T. T., Vasquez, M., Bingham, R. P., & Olvey, C. D. V. (2004). Becoming a competent clinician: Basic competencies in intervention. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 741–754. <http://doi.org/10.1002/jclp.20011>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.