



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Díaz Baños, Andrés; Flores Macías, Rosa del Carmen
El cambio en el pensamiento profesional del psicólogo escolar en formación
Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 134, 2011, pp. 65-76
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221247005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El cambio en el pensamiento profesional del psicólogo escolar en formación

ANDRÉS DÍAZ BAÑOS* | ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS**

En este artículo caracterizamos el cambio en el pensamiento profesional del psicólogo desde una perspectiva epistemológica y de desarrollo, durante su formación en la práctica. Participaron tres psicólogos inscritos en el Programa de Residencia en Psicología Escolar de la Maestría en Psicología Profesional (PREPSE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se llevaron a cabo entrevistas abiertas guiadas por la observación de videos de la propia práctica profesional, antes y después del último semestre de formación. Los resultados muestran un proceso de cambio en el pensamiento del psicólogo manifestado en la forma de ver y dar sentido a sus autoridades, sus compañeros de formación, los clientes que reciben sus servicios y sus propias funciones profesionales. Al finalizar el semestre se identificó un pensamiento con un mayor grado de sofisticación, el cual se manifiesta como un pensamiento relativista y comprometido con la profesión.

In this article the authors characterize the shift in the professional way of thinking of the psychologist from an epistemological and developmental point of view, during his/her training into practice. The participants were three psychologist enrolled in the Residency Program in School Psychology of the Master in Professional Psychology (Programa de Residencia en Psicología Escolar de la Maestría en Psicología Profesional, PREPSE) of the National Autonomous University of Mexico (Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM). The data were gathered by means of open interviews guided by the observation of videotapes of the professional practice before and after the last training semester. The results show a process of change within the way of thinking of the psychologist that becomes evident in the way to consider and give a sense to their authorities, their training companions, the patients who receive their services and their own professional functions. By the end of the semester, the authors were able to observe a way of thinking characterized by a higher level of sophistication, which can be seen as a way of thinking at the same time relativistic and committed to the profession.

Recepción: 23 de febrero de 2010 | Aceptación: 5 de noviembre de 2010

* Maestría por la Facultad de Psicología UNAM. Estudiante de doctorado de la misma Facultad. Colaborador del proyecto "Puentes para crecer: fortalecimiento del bienestar y desarrollo de niños y niñas de cero a ocho años de edad" de la Facultad de Psicología de la UNAM. Temas de interés: competencias profesionales, psicología del desarrollo, problemas de aprendizaje en la primera infancia. Publicaciones recientes: (2011, en coautoría con L.R. García), *Hagamos juntos la tarea: manual para madres y padres*, México, UNAM-Facultad de Psicología. CE: andrespi1@yahoo.com.mx

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

Palabras clave

Competencias profesionales
Estudiantes de posgrado
Desarrollo cognoscitivo post formal
Perspectiva epistemológica profesional

Keywords

Professional competences
Postgraduate students
Cognitive development after training
Professional epistemological perspective

Actualmente, los esfuerzos por conceptualizar y aplicar el concepto de competencia de manera integral u holística han llevado a una reconsideración profunda del significado de ser un profesional bien preparado. En general, se afirma que un elemento central de un ejercicio competente es el desarrollo de una perspectiva propia de lo que es el mundo profesional, ya que a partir de ella se enfrentan las situaciones profesionales y se busca obtener los resultados esperados (Argüelles, 1996; Perrenoud, 2002).

En el ámbito de la Psicología, diversas instituciones educativas y profesionales de diversos países, entre ellos México (Hernández y Sánchez, 2005), se han orientado a la búsqueda de los indicadores de lo que significa el desarrollo de esta perspectiva profesional en el psicólogo competente. Una de las actuaciones que ha generado un mayor consenso al respecto es la “Conferencia sobre competencias: direcciones futuras en educación y acreditación en psicología profesional”, celebrada en Arizona en noviembre de 2002 (Kaslow *et al.*, 2004).

En dicha conferencia se reconoció que un psicólogo debe ser considerado competente no sólo por su capacidad para desempeñar las tareas y funciones encomendadas a la profesión, sino además por su capacidad para saber *pensar como psicólogo* (Elman *et al.*, 2005; Rodolfa *et al.*, 2005). Asumiendo que se consolida en el transcurso de una formación especializada, el pensar como psicólogo se conceptualizó como “la habilidad para aproximarse a la solución de problemas desde una perspectiva psicológica y científica” (Elman *et al.*, 2005: 369).

También se plantearon tres cualidades vinculadas al desarrollo de esta perspectiva: 1) comprender e integrar el conocimiento generado en la disciplina y el obtenido de la experiencia al ejercer la profesión; 2) comprender e integrar la opinión y punto de vista de las personas con las que se labora, entre éstas, los colegas de profesión; 3) conciencia y sensibilidad frente a las diversas características,

antecedentes, necesidades y formas de ver y comprender el mundo que tienen las personas que reciben los servicios profesionales del psicólogo (Elman *et al.*, 2005; Rodolfa *et al.*, 2005; Arredondo *et al.*, 2004).

A pesar de los esfuerzos logrados, una de las preocupaciones que continua siendo central para los programas universitarios de formación de psicólogos competentes es la necesidad de contar con una aproximación evolutiva que permita comprender la forma en que el pensamiento de los futuros profesionales cambia, se transforma y se perfecciona a lo largo de la formación académica y vida profesional. Necesidad que nace del interés por clarificar lo que se puede esperar en cada fase del proceso de formación del psicólogo competente, y de la importancia de identificar la variabilidad en las formas en que los individuos aprenden a pensar como psicólogos (Elman *et al.*, 2005; Rodolfa *et al.*, 2005).

Los modelos de desarrollo del pensamiento epistémico en estudiantes universitarios ofrecen una aproximación apropiada para comprender esta evolución (Barnett, 2001). Describen cómo los estudiantes, a lo largo de su formación universitaria, estructuran una perspectiva propia, denominada genéricamente como relativista (Sinnott, 1981), que integra el conocimiento derivado de fuentes expertas como los libros o los profesores, el conocimiento vinculado a la propia experiencia y el desarrollado en la interacción con los pares. En su manifestación más acabada, una visión relativista orienta la toma de decisiones en diversos ámbitos sociales como el profesional, familiar, religioso y/o político.

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EPISTÉMICO DEL ESTUDIANTE

Inspirados en la obra de Jean Piaget, psicólogos y educadores han estudiado la complejidad del desarrollo del pensamiento adulto más allá del pensamiento formal (Commons *et al.*, 1984; Hofer, 2001). De estos estudios destacan

dos modelos: el modelo de desarrollo cognoscitivo y ético de Perry (1981) y el modelo de reflexión epistemológica de Baxter-Magolda (2002). Los dos muestran cómo evoluciona el pensamiento epistémico a lo largo de la adolescencia y a través de la edad adulta, tienen en común el uso de la metodología cualitativa y parten de diseños longitudinales y de la técnica de entrevista.

El modelo de Perry (1981) es el referente teórico y metodológico más utilizado para dar cuenta del desarrollo del pensamiento adulto. Es resultado de un estudio realizado a lo largo de diez años con estudiantes hombres de la universidad de Harvard, a quienes se entrevistó anualmente, con un formato abierto, cuestionándoles sobre lo que para ellos había sido relevante durante el año escolar. El modelo muestra un proceso evolutivo a través de nueve posiciones que fueron traducidas por Griffith (1980) como interpretaciones cada vez más complejas y sofisticadas en la forma de ver e interpretar el conocimiento, el papel de los profesores y los libros, el papel de los compañeros, y el papel que tiene uno mismo en el proceso de conocer. Las cuatro posiciones representativas del modelo son: *dualismo, multiplicismo, relativismo y compromiso dentro del relativismo*.

Los estudiantes caracterizados por el dualismo consideran que el conocimiento es verdadero y que el papel de los profesores es transmitirlo. Perciben que su papel es memorizar este conocimiento y que la interacción con los compañeros de aula es solamente para facilitar este proceso. En el multiplicismo los estudiantes creen que, en áreas de conocimiento en donde los profesores no tienen todas las respuestas, la opinión de cualquier persona debe ser considerada válida. Así, perciben que el papel de los profesores es ayudar a comprender los contenidos de los cursos para desarrollar una opinión propia y que los compañeros son valiosos porque permiten conocer distintas opiniones de un mismo contenido. En el relativismo los estudiantes consideran que

no todas las soluciones a los problemas son igualmente válidas y que las buenas soluciones son únicamente aquellas que están basadas en información contextualizada y en evidencias e interpretaciones relevantes. Son capaces de entender y analizar su propio pensamiento y de ver las cosas según el punto de vista de los otros. Consideran que su papel es desarrollar una comprensión propia de las cosas a través de un trabajo de colaboración con los profesores y los pares. En el compromiso dentro del relativismo los estudiantes centran su papel en el actuar y en las primeras decisiones tomadas en diversos ámbitos sociales como el profesional, religioso o político, enfatizando la responsabilidad ética y moral de estas decisiones. El perfeccionamiento del propio pensamiento es considerado, ante todo, como algo personal que deviene a través de la acción misma. Los pares y los expertos son considerados centrales para establecer nuevos desafíos personales y profesionales.

Un modelo que continúa con el interés de Perry, pero que hace énfasis en las características del pensamiento de los estudiantes que comienzan a tener experiencia en el ejercicio profesional, es el modelo desarrollado en la Universidad de Miami por Baxter-Magolda (2002) a partir de un estudio longitudinal de 16 años. La autora realizó entrevistas anuales, personales y telefónicas, en las que se pidió a los estudiantes, hombres y mujeres, que hablaran libremente sobre su papel como aprendices, el de los profesores y el de sus iguales en su aprendizaje; sobre su opinión de las formas de evaluación en la universidad, la naturaleza del conocimiento y la toma de decisiones en el ámbito educativo. El modelo describe cuatro fases, *conocimiento absoluto, conocimiento transicional, conocimiento independiente y conocimiento contextual*. Las tres primeras son semejantes a las del modelo de Perry pero el conocimiento contextual aparece en aquellos estudiantes que han comenzado a tener experiencias profesionales, mayormente quienes están en un posgrado o que ya lo han

concluido. Estos ubican que, una vez que han sido evaluadas diversas aproximaciones a un problema laboral, su papel es aprender a pensar y hacer juicios propios frente a éste para poder tomar las mejores decisiones. Enfatizan la importancia de integrar el conocimiento obtenido de la experiencia al ejercer, y que observar a los jefes, colaboradores y otras personas significativas en sus vidas favorece su aprendizaje.

HACIA EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DEL PSICÓLOGO COMPETENTE

En el ámbito de la Psicología, los estudios realizados por Díaz y Flores (2006), y Flores *et al.* (2008, 2010) con psicólogos en formación, se han orientado a comprender cómo el desarrollo del pensamiento relativista da cuenta de un ejercicio profesional competente. Ambos estudios se llevaron a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con estudiantes de un programa de maestría en Psicología con especialidad en psicología escolar¹ (PREPSE, 2003) con duración de cuatro semestres. En el PREPSE, el psicólogo tiene la oportunidad de continuar una formación especializada basada en el conocimiento de los avances de la disciplina y de la experiencia obtenida en el ejercicio profesional en escenarios educativos.

En el estudio de Díaz y Flores (2006) se realizaron entrevistas a tres estudiantes en su último semestre de formación en el PREPSE, pidiéndoles que observaran y describieran videos, previamente grabados, de sus actividades profesionales. Se identificó que describían sus funciones profesionales con base en el análisis y la reflexión de los conocimientos teóricos y metodológicos propios de la Psicología, así como en el conocimiento derivado de la experiencia en el ejercicio profesional con el cliente.

Posteriormente, Flores *et al.* (2008, 2010) realizaron un estudio longitudinal con 12

estudiantes del PREPSE. Mediante el uso de entrevistas realizadas al final de cada semestre, las autoras identificaron un proceso evolutivo de cuatro posiciones en el que se evidencia que el psicólogo deja de privilegiar, como única fuente de conocimiento, el conocimiento teórico-metodológico de la disciplina, para dar paso al desarrollo de un pensamiento relativista que valora e integra el conocimiento derivado de la experiencia profesional.

Con base en estos estudios, consideramos que para comprender de forma integral el pensamiento asociado a un ejercicio profesional competente, es esencial incorporar dos categorías de análisis que no han sido utilizadas en los estudios tradicionales del pensamiento del estudiante universitario: la visión que tienen las personas respecto de su actuación profesional en escenarios reales, y la visión que tienen respecto del cliente que recibe sus servicios profesionales. Como hemos mencionado al inicio de este trabajo, ambos aspectos son centrales en el desarrollo de una perspectiva vinculada al ejercicio profesional del psicólogo competente (Elman *et al.*, 2005; Rodolfa *et al.*, 2005).

Por lo anterior, nuestro objetivo es analizar cómo el psicólogo en formación logra desarrollar una perspectiva propia y cómo este cambio va acompañado de modificaciones en la visión que tiene sobre aspectos que son centrales: su actuación profesional, el origen de su conocimiento profesional, los clientes que reciben sus servicios profesionales y los pares. Todo ello en el contexto profesional de formación del psicólogo en escenarios educativos.

Debido a que el pensamiento del psicólogo competente se consolida durante su formación profesional como especialista en un área de la Psicología (Elman *et al.*, 2005), partimos de la idea, sostenida en estudios anteriores, de que los programas de formación en donde el psicólogo posgrado tiene la oportunidad de continuar una formación basada en el conocimiento de los avances de la disciplina,

1 Para mayor información consultese: <http://www.posgrado.unam.mx/psicologia>

y de la experiencia obtenida en el ejercicio profesional, son el contexto idóneo para dar respuesta a este objetivo (Díaz y Flores, 2006; Flores *et al.*, 2010).

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

Participantes: tres psicólogos escolares inscritos en el PREPSE, cuya participación fue voluntaria. Como parte de su proceso de formación profesional, estos estudiantes cubrieron: un mínimo de 1 mil 650 horas de servicios profesionales en un centro comunitario dando apoyo a estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje a través de un programa de tutorías; asistieron a siete seminarios curriculares. También participaron en reuniones de asesoría, discusión de casos y seminarios especializados en problemas de aprendizaje, bajo la coordinación de un tutor académico experto en el campo (Flores, 2001).

El estudio se llevó a cabo en una población de estudiantes de posgrado que se encontraba por concluir sus estudios, considerando que la literatura reporta que en ese momento es cuando es más probable ubicar los niveles de desarrollo relativistas (Baxter-Magolda, 2002), que en este trabajo hemos vinculado con una actuación competente.

Metodología: debido a la complejidad y particularidad que implica estudiar la perspectiva del psicólogo en formación, y el interés en profundizar en ella, se llevó a cabo un estudio cualitativo fundamentado en un paradigma constructivista desde el cual se asume que las personas reconstruyen constantemente su realidad a partir de sus experiencia con el mundo; que existen múltiples formas, más o menos sofisticadas, de comprender el mundo; y que se puede acceder a ellas a través de la interacción entrevistador-entrevistado (Baxter-Magolda, 2004; Guba y Lincoln, 1994; Sandín, 2003). Si bien los modelos de desarrollo utilizan un periodo estándar mínimo de

un año para dar cuenta de los cambios en el pensamiento epistémico del estudiante, estudios realizados en contextos de formación en la práctica reportan el paso de un pensamiento pre-relativista a uno relativista en el transcurso de un semestre académico (Gill *et al.*, 2004; Perry, 1981).

Sustentándonos en la metodología cualitativa utilizada por Perry (1981), las entrevistas tuvieron un formato abierto. Los psicólogos entrevistados observaron un video de sus actividades profesionales, obtenido recientemente; esto tuvo como objeto: asegurar la validez ecológica, disminuir la deseabilidad social, propiciar la expresión fluida de la propia visión profesional, mantener el foco de la entrevista y facilitar la obtención de información genuina, exhaustiva y detallada (Berthelsen y Brownlee, 2007; Gill *et al.*, 2004).

A cada entrevistado se le indicó: "Platícame sobre lo que está pasando en las siguientes sesiones de trabajo con tus alumnos". El video se observó en una computadora portátil y el entrevistado decidió en qué momento detenerlo para hacer comentarios. Mediante preguntas se solicitó información más detallada de lo que el entrevistado iba diciendo. En estudios previos hemos referido a esta técnica cómo *videoentrevista* (Díaz y Flores, 2006).

Las videoentrevistas se realizaron tres días después de haber realizado los videos. Cada una de ellas tuvo una duración promedio de tres horas, divididas en tres o cuatro sesiones realizadas en días consecutivos. Fueron grabadas y posteriormente transcritas literalmente. Con base en el modelo teórico de Perry (1981) y trabajos afines, así como en la observación detallada de las entrevistas, se precisaron las categorías de análisis y fragmentos ilustrativos. Esto implicó una revisión constante por parte de dos investigadores y la confirmación por parte de un tercero.²

² Se agradece el apoyo brindado por la Dra. Ileana Seda Santana y de la Dra. Marguerite Lavallée para la elaboración y revisión de este trabajo.

RESULTADOS

Se describe el pensamiento epistémico de los tres estudiantes entrevistados: Ricardo, Bruno e Isabel. Los nombres y detalles personales de los entrevistados fueron cambiados para mantener la confidencialidad. Se analizan los cambios en el último semestre de formación, comparando fragmentos de la transcripción de las entrevistas obtenidas al inicio con las obtenidas al final de este semestre, y con base en cuatro categorías de análisis cuya definición se fundamentó en la literatura y se precisó mediante el abordaje metodológico: 1) *papel del psicólogo* refiere a la concepción que tiene el psicólogo respecto de las funciones que le corresponden en situaciones de interacción con el cliente (Díaz y Flores, 2006; Flores et al., 2010); 2) *papel del cliente* refiere a la concepción que tiene el psicólogo respecto de la persona a quien brinda sus servicios profesionales (Elman et al., 2005), en este caso, estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje; 3) *papel del conocimiento profesional* describe la visión que tiene el psicólogo respecto a cómo influyen en la conformación de una comprensión profesional propia los profesores, las fuentes bibliográficas y la propia experiencia al ejercer (Baxter-Magolda, 2004; Griffith, 1980; Flores et al., 2010); 4) *papel de los pares* muestra la visión que tiene el psicólogo respecto de cómo influyen los intercambios con los pares, en este caso, compañeros de formación del programa, en la conformación de una comprensión profesional propia (Arredondo et al., 2004; Griffith, 1980).

En los fragmentos referentes a la visión sobre el papel del psicólogo y del cliente, el entrevistado siempre hace referencia a situaciones de trabajo con estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje. En los fragmentos que refieren a la visión sobre el papel del conocimiento profesional y de los pares, el entrevistado refiere a situaciones vinculadas a su contexto de formación como psicólogo. Los fragmentos fueron editados para mejorar su legibilidad.

Psicólogo Ricardo

Del multiplicismo al relativismo profesional

Ricardo mostró un avance muy importante en cuanto al proceso de descentración de los libros y profesores; logró desarrollar una visión propia y relativista aunque sin reflejar aún el desarrollo de compromisos vinculados con la profesión ni con el cliente. Este cambio lo hemos identificado como el paso de una perspectiva multiplicista a una relativista.

1. Multiplicismo profesional

(primer videoentrevista)

Al iniciar el estudio, Ricardo reconoce diversas formas de ejercer la profesión, todas ellas, incluso la propia, son consideradas como válidas, sin considerar la perspectiva, necesidades y característica del cliente. Las distintas opiniones de los pares sobre cómo ejercer no son consideradas relevantes en el propio ejercicio de la profesión. En contraste, los libros y profesores son centrales porque ayudan a encontrar la forma correcta de actuar profesionalmente. Estos son aspectos similares a los identificados en el multiplicismo de Perry (1981) y en el conocimiento transicional de Baxter-Magolda (2002). A continuación se muestran extractos ilustrativos de esta perspectiva.

Papel del psicólogo:

Los tutores tenemos una diferente forma de trabajar, nuestro propio estilo... ¡No hay una correcta! ...no se trata de tachar o no tachar, si sirve o no sirve, yo creo que si responde a lo que es tu trabajo como tutor, pues yo creo que vale la pena.

Papel del cliente:

¿Cómo aprenden, cómo piensan [los alumnos]?; ¡Es un reto muy grande!... Esas situaciones para mí sí son un poquito difíciles de manejar... a mí en lo personal me ha costado trabajo.

Papel del conocimiento profesional:

La literatura... da validez y sustento a las actividades que tú realizas. En el momento que han sido publicados [Ricardo describe diversos estudios que ha leído en sus cursos], es porque son validados... El hecho que tú trabajes con ese tipo de información le da sustento a tu conocimiento que tú manejas en tu trabajo práctico y sentirte tú también más seguro.

Papel de los pares:

Yo quería buscar otra manera de explicarle a mi alumno las divisiones. Lo quise plantear [a mis compañeros], pero como que no me entendieron, me comentaron que a lo mejor necesitaba de otras estrategias [de enseñanza], pero yo dentro de mí sentía que no era así.

**2. Relativismo profesional
(segunda videoentrevista)**

Ricardo muestra un cambio en su pensamiento profesional al finalizar su formación. Su perspectiva incorpora las decisiones del cliente en el marco de un trabajo colaborativo; la visión, necesidades y características del cliente ahora son centrales. Los libros ya no son considerados fuente única de conocimiento, aunque los profesores son apreciados por su calidad de expertos. Ahora se valora el desarrollo de una comprensión personal que guía el propio ejercicio profesional y se aprecian las aportaciones de los compañeros. La perspectiva de Ricardo en este momento toma tintes del relativismo de Perry (1981) y el conocimiento contextual de Baxter-Magolda (2002). Los siguientes extractos lo ejemplifican.

Papel del psicólogo:

Tenemos que hacer lo posible, dentro del contexto del alumno, de prever todos los recursos que él requiera para su trabajo... pero el alumno evalúa si le va a funcionar... Este juego de roles... ir los dos caminando juntos e ir nosotros propiciando las

condiciones para que el [alumno] sepa qué tiene que hacer.

Papel del cliente:

Para esta actividad académica [la que Ricardo observa en el video] empezamos por identificar ...qué es lo que sabe el alumno... También me doy cuenta que se le dificulta un poco la actividad [aunque] va siguiendo él su propia lógica.

Papel del conocimiento profesional:

Hay muchas cosas en el trabajo con los chicos que tienes que poder y saber interpretar de la manera más correcta... cosas que no están escritas en ningún libro, ni [mi coordinadora], ni nadie me lo dijo... y que sin embargo ahí están. [Mi coordinadora], quien tiene mayor conocimiento en el área, te puede ayudar a comprender el trabajo y [los cursos] te permiten también reflexionar sobre tu propia práctica.

Papel de los pares:

Siempre es necesario un espacio en donde nosotros [los estudiantes] nos estemos formando profesionalmente. En base a eso ...le vas a ir dando la maduración a lo que estás haciendo [porque] las experiencias de los demás compañeros van reforzando el trabajo que tú vas haciendo.

Psicólogo Bruno

Relativismo profesional

En el psicólogo Bruno no se identificaron cambios en su pensamiento epistémico a lo largo del último semestre. En las dos videoentrevistas manifestó una perspectiva relativista.

**1. Relativismo profesional
(primer videoentrevista)**

Al iniciar el estudio, Bruno considera que la perspectiva del cliente, sus características y

necesidades son centrales para poder llevar a cabo un trabajo colaborativo psicólogo-cliente. El conocimiento proveniente de los profesores, los libros, de la propia experiencia profesional y de la de los pares es retomado para desarrollar una comprensión propia que guía la forma de actuar en la profesión. Esta visión es reflejada en los siguientes fragmentos de la primera videoentrevista.

Papel del psicólogo:

En esa parte del video [Bruno hace una descripción detallada de la actividad del alumno en el proceso de comprobar una división] ...es como "¡vamos a darle un espacio a eso que tú estás haciendo porque es importante que tú lo hagas!". De hecho [después] cambiábamos de roles, él era el tutor y yo era el estudiante... Sí, durante la sesión le dedicamos un tiempozote grande, incluso a que él vaya tomando decisiones.

Papel del cliente:

En esta parte de "conoce cómo piensa tu estudiante"... los esquemas cognoscitivos son como una especie de red donde los conocimientos [están] de alguna manera integrados... Esta red de interpretación se reelabora... y para las características de este alumno [Bruno refiere al alumno del video observado] esto no es nada fácil.

Papel del conocimiento profesional:

Los elementos teóricos... permiten al tutor... poder observar y comprender lo que está pasando en el trabajo... pero si no tienes la llave, tuercas y el tornillo, pues el coche va quedar ahí igual de inservible... También es importante tener herramientas, técnicas [de enseñanza], tener tantito criterio de imaginación para poder diseñarlas.

Papel de los pares:

[Cuando] no sé qué hacer con mis alumnos, y me dice una compañera [lo que ella hizo con sus alumnos], yo digo "jah, mira, no se

me había ocurrido!". Escucho las cosas que mis compañeros van haciendo y si me checan, me ilustran y las aplico.

2. Relativismo profesional (segunda videoentrevista)

Para la segunda videoentrevista, el pensamiento de Bruno continúa manifestándose principalmente como un relativismo profesional.

Papel del psicólogo:

¡Es la tarea de los dos! [Bruno se refiere a la actividad que observa en el video], mi trabajo como tutor es proponer [el] ir precisamente apuntalando [pero] es importante que el alumno decida cómo quiere trabajar. Ellos... toman sus propias decisiones y compartimos la responsabilidad.

Papel del cliente:

En todo su proceso cognitivo [del alumno] hay una lógica... incluso te puede dar unas razones y te da una lógica impactante, es a la hora que lo confronte en el contexto escolar es que [esa explicación] resulta inadecuada, inoperante.

Papel del conocimiento profesional:

La tutoría... es el fogeo práctico, ese elemento concreto, yo me siento como muy apoyado o muy completo en la formación precisamente por esa experiencia práctica porque era donde podía contrastar, donde podía aplicar... y era precisamente curioso pero era donde yo construía como los elementos de realidad para poder que la teoría me significara algo.

Papel de los pares:

La discusión de casos... era el espacio donde yo recibía apoyos... Las sugerencias de los compañeros en general siempre eran muy prácticas, muy concretas, de vez en cuando había como una parte más de vinculación teórica.

Psicóloga Isabel

Del relativismo al compromiso profesional

La psicóloga Isabel mostró un avance en su pensamiento profesional a lo largo del último semestre. Si bien esta evolución no implica un cambio radical en su visión relativista del ejercicio profesional mostrado al iniciar el estudio, al finalizar ella añade la importancia de establecer compromisos al ejercer la profesión y enfatiza un sentido de identidad como psicóloga. Estos aspectos han sido destacados por Perry (1981) en los estudiantes comprometidos con su visión relativista. En el conocimiento contextual, Baxter-Magolda (2002) refiere que los estudiantes más avanzados resaltan el valor del conocimiento derivado de la experiencia en el ejercicio profesional, aspecto que también identificamos en Isabel al finalizar el estudio. Consideramos este avance como un cambio de una perspectiva relativista a un mayor compromiso con la profesión y con el cliente.

1. Relativismo profesional (primera videoentrevista)

En la primera videoentrevista, Isabel manifiesta el relativismo profesional que hemos descrito en las videoentrevistas de Bruno y de Ricardo. A continuación se muestran cuatro fragmentos que lo ilustran:

Papel del psicólogo:

Es la dinámica del trabajo, a menos que [el alumno] tenga alguna duda o requiera mi apoyo, pues lo solicita. De repente requieren más mi apoyo y él [su compañero] me dice “ayúdalo mejor a él”, o entre los dos lo ayudamos.

Papel del cliente:

Ahí le hago preguntas [al alumno] para evaluar de alguna forma si está comprendiendo... Él no tiene conocimiento profundo, no es especialista, pero finalmente sí tiene conocimiento propio de su experiencia en la vida.

Papel del conocimiento profesional:

Es algo como integral... estos elementos teóricos-metodológicos y que lo vas experimentando, [si] no lo pones en marcha al mismo tiempo ¿para qué?, no tuviera ningún sentido, no tendría la comprensión de lo que te estoy diciendo... Es una actitud tuya [la de comprender], y ya tu visión es diferente.

Papel de los pares:

Cuando tú planteas un caso [a tus compañeros] te permite escuchar, quizás una apreciación más objetiva sobre lo que es de tu labor, sobre lo que estás haciendo, también es un momento de una crítica constructiva... y esto de la crítica constructiva pues te la dejan a tu criterio.

2. Compromiso profesional (segunda videoentrevista)

Isabel muestra un avance a lo largo del último semestre en su pensamiento profesional. Continúa reconociendo las necesidades y características del cliente, pero al describir sus funciones enfatiza los compromisos o responsabilidades que adquiere como profesional; éstos son expresados con un sentido de identidad con la profesión. La conformación de una comprensión propia sigue estando vinculada al conocimiento disciplinar pero ahora concede un valor preponderante a la experiencia obtenida en el ejercicio profesional. Isabel enfatiza que esta comprensión es propia de los miembros de su profesión. La opinión de los pares continúa siendo central para ejercer y construir dicha comprensión pero éstos ahora son reconocidos también en su calidad de expertos.

Papel del psicólogo:

El psicólogo es básicamente una persona que se compromete. Se compromete en la orientación, en el acompañamiento de un estudiante, te comprometes en varios aspectos, desde apoyarlo a que cumpla sus exigencias académicas, te comprometes en cuando tú

identificas las dificultades que tiene... y te comprometes en potenciar sus fortalezas.

Papel del cliente:

Cuando trabajas es como que esta parte de “ponte en su lugar y ve desde donde lo está viendo él, cómo lo está sintiendo, cómo aprende”...cada alumno tiene un estilo, una lógica.

Papel del conocimiento profesional:

Los elementos con los que debe de contar cualquier especialista... tienen más oportunidad de ser desarrollados al... ejercer su labor en la práctica... También vienen las lecturas, pero como que el aprendizaje es mayor cuando lo observas en lo que estás viviendo. Aprender en la práctica [es] tener una calidad de vida mejor, la ciencia es para eso, es transformadora... Hablo como psicóloga, cuánta ventaja no me da en ese sentido... tienes conocimiento que te permite tener una visión particular... ¡Un psicólogo ve y escucha y habla de forma diferente!

Papel de los pares:

Ahí sólo estoy confirmando una respuesta del examen [Isabel se refiere a un examen de Biología en el que ella y su alumno tienen una duda sobre una de las respuestas, por lo que solicitan el apoyo de otro de los tutores]. Siempre acudo a los otros, por ejemplo, se sabe aquí en el programa que Sonia es buena en matemáticas. Pero sí, siempre lo confirmo con otros compañeros, raras veces lo he confirmado de que yo vaya y me meta a leer por un rato, creo que no, siempre más bien acudo a los tutores, los que sé que digamos son más hábiles en ese tema o en esa materia.

CONCLUSIONES

En el campo de las competencias holísticas, recientemente se ha hecho énfasis en saber pensar como psicólogo como uno de los

recursos que son centrales para poder sustentar un desempeño competente (Elman *et al.*, 2005). Considerando que éste se consolida en la formación profesional especializada, y que su estudio es posible desde una aproximación epistemológica, llevamos a cabo un análisis de la evolución del pensamiento de tres psicólogos inscritos en un programa de maestría.

Se evidenció que los tres lograron conformar, en el último semestre, una perspectiva profesional propia que implica las cualidades de un pensamiento relativista. Esta perspectiva responde a lo que en la literatura (Arredondo *et al.*, 2004; Elman *et al.*, 2005; Rodolfa *et al.*, 2005) se ha descrito como alguien competente que sabe pensar como psicólogo, capaz de ver y comprender de forma integral el conocimiento científico y experiencial, reconocer las necesidades y características del cliente, y comprender e integrar la visión y experiencia profesional de los compañeros de trabajo.

Identificar la forma en que los estudiantes pasan de una perspectiva prerrelativista a una relativista parece ser un análisis pertinente para dar cuenta de la forma en que los estudiantes arriban al *saber pensar como psicólogo*. Así se encuentra que: en la categoría *papel del psicólogo* se pasa de ignorar al cliente a considerarlo como central en el ejercicio profesional; en el *papel del cliente* se pasa de ser incapaz de comprender sus características y necesidades, a considerarlas centrales para la toma de decisiones; en el *papel del conocimiento profesional* se observa el tránsito de una perspectiva que inicialmente está ligada al conocimiento experto, a una que incorpora y valora el conocimiento derivado de la reflexión sobre la propia experiencia profesional; finalmente, en el *papel de los pares* se pasa de simplemente identificar la opinión de los compañeros a considerarla relevante para perfeccionar el propio ejercicio profesional.

Futuros estudios son necesarios para verificar las condiciones que promueven este desarrollo, sin embargo, podemos plantear algunas suposiciones al respecto: la oportunidad

que tienen los estudiantes del PREPSE de ejercer la profesión mientras se está en una maestría; la posibilidad de poder contrastar y reflexionar, al interior de los seminarios que ofrece el programa, los hallazgos divulgados en el campo de la Psicología con la experiencia obtenida al ejercer la profesión; y la disponibilidad para compartir, mediante sesiones de discusión de casos, las diversas experiencias profesionales en el trabajo de atención a las problemáticas que se presentan. En el PREPSE el psicólogo tiene, además, la oportunidad de ser un estudiante en formación a la vez que es responsable de apoyar a un alumno de secundaria con problemas de aprendizaje; esto ofrece la oportunidad de posicionarse en dos papeles que son constantemente analizados y reflexionados: el de estudiante y el de educador.

Un hecho sabido por la mayoría de los profesores universitarios es que no todos los estudiantes de una profesión responden de la misma manera al proceso de formación y a las expectativas que se tienen de ellos, ni perciben y valoran homogéneamente lo que sus maestros les enseñan (Flores *et al.*, 2010); lo que se ha documentado poco es cómo ocurre esto. Si bien los tres psicólogos lograron conformar un pensamiento relativista, no lo hicieron de la misma forma ni al mismo ritmo. Ricardo mostró un cambio importante en el último semestre, Bruno ya había conformado un pensamiento relativista y en Isabel se añadieron elementos que sugieren un perfeccionamiento en esta forma de pensamiento. Cabe señalar que, a la fecha, Bruno e Isabel han obtenido el grado de Maestro/a en Psicología que otorga la UNAM a través del programa PREPSE y que certifica el desarrollo de competencias profesionales.

Estas diferencias individuales son relevantes, pues muestran que el desarrollo del pensamiento del psicólogo no es automático, ni se manifiesta sin la participación activa del estudiante y de la toma de decisiones en el sentido de Perry (1981). Estos aspectos no sólo tienen implicaciones para el aprendizaje: un reto mal planteado puede dar lugar a emociones

negativas que, en un momento dado, pueden llevar al fracaso o al abandono en el proceso de conclusión de una formación profesional especializada (Labouvie-Vief, 2005; Perry, 1981). Por lo tanto, una dosificación adecuada en la complejidad de los cursos o en las tareas profesionales asignadas puede significar la diferencia entre el éxito y el fracaso, y desde luego, en la inversión de recursos de las universidades. Estos son aspectos que pocos programas de formación de psicólogos han tomado en cuenta.

Una limitación que tendrá que ser superada en futuros trabajos es la cantidad de estudiantes que participaron en este estudio. Aunque la metodología empleada atiende a un análisis lo más exhaustivo posible, es necesario considerar una población mayor y en situaciones profesionales diversas. El hecho de haber considerado sólo tres casos no permite hacer afirmaciones concluyentes, no obstante orientan la discusión hacia aspectos que la investigación ha de considerar en un futuro.

Así mismo, es necesario que se continúe analizando el desarrollo de las variables que hemos incorporado desde que los psicólogos inician su formación especializada. Es indispensable una mayor comprensión de estos procesos de pensamiento pues representan una fuente principal de realimentación para los programas de formación en el nivel de maestría. Los elementos de un pensamiento relativista arriba mencionados ya son reconocidos en algunas especialidades médicas en sus procesos de formación y certificación (Cross *et al.*, 2004; Epstein *et al.*, 2008), sin embargo, en la Psicología aún no se reconocen.

No obstante sus limitaciones, el estudio resalta el hecho de que para poder dar cuenta de los recursos cognoscitivos que sustentan un ejercicio profesional competente, así como las situaciones de formación en las que se asegura su desarrollo, es necesario ir más allá de la epistemología del estudiante que está en las aulas y aproximarse a una epistemología del estudiante conforme se va formando de manera cotidiana en el ejercicio profesional.

REFERENCIAS

- ARGÜELLES, A. (1996), *Competencias laborales y educación basada en normas de competencia*, México, Limusa.
- ARREDONDO, P., C. Shealy, M. Neale y L.L. Winfrey (2004), "Consultation and Interprofessional Collaboration: Modeling for the future", *Journal of Clinical Psychology*, núm. 60, pp. 787-800.
- BARNETT, R. (2001), *Los límites de las competencias*, Barcelona, Gedisa.
- BAXTER-MAGOLDA, M.B. (2002), "Epistemological Reflection: The evolution of epistemological assumptions from age 18 to 30", en B.K. Hofer y P.R. Pintrich (eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge and knowing*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- BAXTER-MAGOLDA, M.B. (2004), "Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection", *Educational Psychologist*, vol. 39, núm. 1, pp. 31-42.
- BERTHESLEN, D. y J. Brownlee (2007), "Working with Toddlers in Child Care: practitioners' beliefs about their role. Early childhood", *Research Quarterly*, vol. 22, núm. 3, pp. 347-362.
- COMMONS, M.L., F.A. Richards y C. Armon (1984), *Beyond Formal Operations*, Nueva York, Praeger.
- CROSS, V., C. Liles, J. Conduit y J. Price (2004), "Linking Reflective Practice to Evidence of Competence: A workshop for allied health professionals", *Reflective Practice*, vol. 5, núm. 1, pp. 3-31.
- DÍAZ, B.A. y M.R.C. Flores (2006), "La práctica profesional competente en la relación tutor-alumno", en M.R.C. Flores y S. Macotela (eds.), *Problemas de aprendizaje en la adolescencia*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 261-277.
- ELMAN, N.S., J. Illfelder-Kaye y W.N. Robiner (2005), "Professional Development: Training for professionalism as a foundation for competent practice in Psychology", *Professional Psychology: Research and Practice*, vol. 36, núm. 4, pp. 367-375.
- EPSTEIN, R., D. Siegel y J. Silberman (2008), "Self-Monitoring in Clinical Practice: A challenge for medical educators", *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, vol. 28, núm. 1, pp. 5-13.
- FLORES, M.R.C. (2001), "La formación de alumnos de maestría en el programa 'Alcanzando el éxito en secundaria'", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 8, núm. 1, pp. 25-34.
- FLORES, M.R.C., A. Otero y M. Lavallée (2008), "A Study of the Development of Professional Thinking in School Psychology Graduate Students", trabajo presentado en la reunión anual de la Jean Piaget Society, Québec, junio.
- FLORES, M.R.C., A. Otero y M. Lavallée (2010), "La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes universitarios: el caso de los psicólogos", *Perfiles Educativos*, núm. 130, pp. 8-24.
- GILL, M.G., P.T. Ashton y J. Algina (2004), "Changing Preservice Teachers' Epistemological Beliefs about Teaching and Learning in Mathematics: An intervention study", *Contemporary Educational Psychology*, núm. 29, pp. 164-185.
- GRIFFITH, J.V. (1980), *An International Elaboration on the Perry Scheme of Epistemological Development*, Tesis de Doctorado, Nueva York, Syracuse University.
- GUBA, E.G. e Y.S. Lincoln (1994), "Competing Paradigms in Qualitative Research", en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.
- HOFER, B.K. (2001), "Personal Epistemology Research: Implications for learning and teaching", *Journal of Educational Psychology Review*, vol. 13, núm. 4, pp. 353-383.
- KASLOW, N.J., K.A. Borden, F.L. Collins, L. Forrest, J. Illfelder-Kaye, P.D. Nelson y J.S. Rallo (2004), "Competencies Conference: Future directions in education and credentialing in professional Psychology", *Journal of Clinical Psychology*, vol. 60, núm. 7, pp. 699-712.
- LABOUVIE-VIEF, G. (2005), "Self-with-Other Representations and the Organization of the Self", *Journal of Research in Personality*, vol. 39, núm. 1, pp. 185-205.
- PERRENOUD, P. (2002), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Océano.
- PERRY, W.G. Jr. (1981), "Cognitive and Ethical Growth: The making of meaning", en A.W. Chickering (ed.), *The Modern American College: Responding to the new realities of diverse students and changing society*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 76-116.
- RODOLFA E., R. Bent, E. Eisman, P. Nelson, L. Rehm y P. Ritchie (2005), "A Cube Model for Competency Development: Implications for Psychology educators and regulators", *Professional Psychology: Research and Practice*, vol. 36, núm. 4, pp. 347-354.
- SANDÍN, E.M.P. (2003), *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, Madrid, McGraw-Hill.
- SINNOTT, J.D. (1981), "The Theory of Relativity: A metatheory for development?", *Human Development*, núm. 24, pp. 293-311.
- UNAM (2003), *Programa de Residencia en Psicología Escolar*, México, UNAM-Facultad de Psicología.