



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Rodríguez, Fabiola; Seda, Ileana

El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de
su identidad profesional

Perfiles Educativos, vol. XXXV, núm. 140, 2013, pp. 82-99

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13226156006>

- 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 papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional

FABIOLA RODRÍGUEZ* | ILEANA SEDA**

Se analizan los significados que 34 estudiantes de primero a sexto semestre de la carrera de Psicología elaboraron sobre esta disciplina a partir de su asistencia a diversos contextos profesionales: laboratorios de investigación, centros de atención psicológica e instituciones educativas y de salud, como parte de su participación en el programa extracurricular titulado “Escenarios formativos”, realizado en la Facultad de Psicología de la UNAM entre 2010 y 2011. El análisis de auto-reportes reveló diversos significados sobre la disciplina y atributos deseables en un psicólogo, con relación al *ethos* profesional subyacente a los espacios científico y profesional. Reconocer los ámbitos de acción se vinculó con la definición temprana de proyectos profesionales. Se discute el papel de los tutores y los mecanismos formativos en la valoración de la experiencia, así como la relevancia de este tipo de programas en el acercamiento temprano del estudiante a la vida laboral y en la construcción de su identidad profesional.

The authors analyze the meanings that 34 students enrolled in first to sixth semester of the Psychology degree expressed about this discipline after their participation in diverse professional contexts: research laboratories, psychological care centers and educational and health institutions in connection with their participation in the extracurricular program “Formative contexts” (“Escenarios formativos”) carried out at the UNAM’s Faculty of Psychology between 2010 and 2011. The analysis of self-reports revealed diverse meanings about the discipline and about the characteristics that a psychologist should have with regard to the professional ethos that underlies the scientific and professional spaces. The recognition of the action stages could also be related to the early definition of professional projects. The authors discuss the role of tutors and the training mechanisms for the evaluation of experience, and also the importance of this kind of programs for the early involvement of students to the working life and for the construction of their professional identity.

Palabras clave

Educación superior
Comunidades de práctica
Experiencia de los estudiantes
Identidad profesional
Formación en la práctica

Keywords

Higher education
Practice communities
Students’ experience
Professional identity
Training to practice

Recepción: 20 de abril de 2012 | Aceptación: 28 de junio de 2012

* Licenciada en Psicología. Candidata al Doctorado en Psicología Educativa y Desarrollo, Facultad de Psicología, UNAM. Profesora de asignatura A en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Temas de investigación: identidad profesional, prácticas de formación de estudiantes universitarios (Psicología), comunidades de aprendizaje. Publicaciones recientes: (2011, en coautoría con Marisol de Diego y César Jurado), “El programa de Escenarios Formativos: acercamiento temprano al ejercicio profesional del psicólogo en formación”, en Juan Manuel Sánchez y Fabiola Rodríguez (comps.), *Proyecto Andamios Curriculares: hacia una nueva cultura de la formación universitaria*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 97-136; (2009, en coautoría con Juan Manuel Sánchez, Emily Ito Sugiyama y Marisol de Diego), “Significados, rituales y principios en el primer día de clase”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 125, pp. 8-22. CE: fabrosa76@gmail.com, frsanchez@upn.mx

** Doctora en Educación por la Universidad de Illinois. Profesor titular C definitivo de la Facultad de Psicología de la UNAM. Temas de investigación: procesos cognoscitivos de la lectura y la escritura; formación profesional y pensamiento docente. Publicaciones recientes: (2010, en coautoría con Hilda Paredes), “La formación profesional, entramado de contenidos, escenarios y actores”, *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 99-107; (2010, en coautoría con Griselda Torres Vázquez), “Las prácticas letradas en comunidad”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. XXXII, núm. 1, pp. 41-55. CE: iseda47@gmail.com

JUSTIFICACIÓN

La identidad profesional, de acuerdo con Dubar (2002), designa modelos culturales o formas socialmente reconocidas de identificarse en el ámbito laboral, es decir, constituye una categoría social a la que puede afiliarse una persona. Dicha categoría plantea ciertos atributos o rasgos identitarios que definen y distinguen a un profesional de otro, los cuales, empero, son apropiados activamente por la persona. La identidad profesional, vista como la conciencia y significación valorativa que tiene el individuo de su pertenencia a un grupo, implica un conjunto de repertorios culturales interiorizados, es decir, los significados construidos que se ponen en acción cotidianamente y que participan en la elaboración del futuro (Wenger, 2001). En este trabajo asumimos la identidad profesional como una experiencia negociada, en tanto que la construcción de lo que significa ser psicólogo se definiría por las formas en que participan los profesionales, o en este caso, los alumnos. La identidad profesional, como construcción subjetiva, incorpora el compromiso personal, las creencias y los valores asociados a la profesión y definidos culturalmente (Lasky, 2005).

Muchos estudios sobre identidad profesional se han realizado con profesionales en ejercicio, sobre todo en el ámbito de la docencia o la investigación, y son pocos los trabajos con estudiantes o profesionales recién insertados al campo laboral (Castañeda y Navia, 2009; Machuca, 2009). Específicamente en Psicología, Romo (1996) identificó diversos rasgos o tipos identitarios en sus entrevistados (docentes de Psicología), relacionados con las condiciones institucionales. A su vez, Pliego (2000) refiere cierta ambigüedad en la identidad profesional de los investigadores educativos, dada la naturaleza multidisciplinar de su campo y ámbito de investigación.

El carácter dual de la Psicología, como ciencia y como práctica (Henriques y Stemberg, 2004), complejiza la definición personal que

cada psicólogo hace como profesional. Si consideramos, además, que el contexto de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofrece un currículo plural en perspectivas y modelos teórico-metodológicos, resulta pertinente preguntarse: entre la diversidad de fuentes de identificación, ¿de qué se apropia el psicólogo en formación? Atender cómo significan los alumnos su experiencia formativa resulta crucial, pues como afirman Guzmán y Saucedo (2007), es a fin de cuentas para ellos que se diseña, planea e implementa un modelo educativo.

El sentido atribuido por los alumnos a la formación que reciben, qué piensan sobre ella y cómo la valoran, son significados que constituyen un sistema de referencia que organiza su quehacer en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gil *et al.*, 2009). Como afirma Navarrete (2008), de la manera de asumir el proceso de formación profesional, resulta la manera de asumirse profesional, es decir, la formación tiene un papel central en la constitución de la identidad profesional.

En educación superior se reconoce cada vez más la importancia de enfrentar al aprendiz a problemas reales propios de su profesión, es decir, a situaciones donde el estudiante desarrolle las competencias propias de su carrera. Para ello, los modelos curriculares en los ámbitos de educación, salud o económico-administrativo, han incorporado diversas modalidades de práctica que incluyen pasantías en empresas, clínicas, escuelas y experiencias de verano, entre otras (véanse, por ejemplo: Chacón, 2002; Callaghan *et al.*, 2009; Ruiz, 2009). En Psicología específicamente, existen prácticas formativas donde se asigna al estudiante un papel cercano a lo que será su vida laboral (Díaz Barriga *et al.*, 2006; Cuevas, 2004). Como afirma Labarrere (1998), es posible “profesionalizar” de forma temprana diseñando contextos de formación flexibles en los que, de manera creciente, el alumno adquiera mayor autonomía en su proceso de formación profesional.

Dependiendo de la carrera, de las características de cada contexto profesional, de las actividades formativas para los estudiantes, así como del tipo de apoyo y supervisión que se les otorga, se potencian ciertos aprendizajes en lugar de otros. Se ha documentado el desarrollo de habilidades cognoscitivas y sociales, pautas de relación y comunicación con otros colegas, así como una reflexión ética sobre el ejercicio profesional (véanse por ejemplo: Coster *et al.*, 2008; Milburn y Colyer, 2008). Sin embargo, el común denominador de las experiencias tempranas en el ámbito profesional es que en ellas se genera un proceso de participación o de comprensión en la práctica (Lave, 2001), en el sentido de que lo que se aprende está en relación con la historia y cultura del contexto, con las relaciones con los otros, así como con los significados que el individuo construye en función de sus propios pensamientos, sentimientos y valores.

Participar en una comunidad de profesionales, que sería un tipo de comunidad de práctica (Wenger, 2001), implica afiliarse y comprometerse con ella, y a partir de ello es posible interiorizar las normas y roles de dicho grupo social, y de forma general, apropiarse del conjunto de repertorios o modelos culturales (de tipo simbólico-expresivo) de los grupos de referencia en cuestión (Giménez, 2007). Asumimos, pues, que cualquier proceso de formación es situado, contextual y mediado por una diversidad de artefactos, símbolos, rutinas, reglas y normas que constituyen a los contextos específicos de formación (Cole y Engeström, 2001); se trata de un proceso intencionalmente dirigido a la apropiación de un conjunto de saberes.

En el caso de la formación profesional, tales saberes tienen que ver con un lenguaje especial, reglas de comportamiento, conocimientos técnicos y la apropiación de actitudes y roles, pues se espera que el estudiante, al terminar su formación, desempeñe un nuevo papel en la sociedad. En este sentido, la formación profesional es un proceso de

socialización secundaria (Berger y Luckmann, 1991), porque busca integrar nuevos miembros al grupo social (de profesionales particulares). Para ser y sentirse profesional, el estudiante deberá dominar los aspectos teóricos e instrumentales, además de reconocer el papel que ocupa en espacios concretos, experimentando las formas de relación, comunicación y organización presentes en un contexto específico.

Un aspecto clave de este proceso de socialización es el reconocimiento y aprendizaje del *ethos* profesional que subyace a los entornos profesionales específicos, es decir, el sistema de valores, normas y patrones de comportamiento (Romero y Yurén, 2007). Enfrentar al estudiante a situaciones en espacios de práctica le permite observar y ejercitar las funciones, normas, valores y premisas asociadas a su profesión, es decir, actuar el rol profesional (Fortes y Lomnitz, 1991). Desempeñar dicho rol de forma situada permite construir un sentido de pertenencia a un grupo concreto (como el equipo clínico, por ejemplo), y de forma general, a la profesión (Rush *et al.*, 2009).

En síntesis, las experiencias formativas en comunidades de práctica profesional tienen un papel en la identidad profesional dado que en ellas se genera: un sentido de pertenencia a grupos concretos de profesionales y/o a la disciplina de forma general; un reconocimiento de formas específicas de hacer y pensar que los agentes socializadores (tutores, profesionales) transmiten, a la par de otorgar “modelos de identidad” (Giménez, 2007: 71); y un proceso de apropiación de atributos o rasgos identitarios que definen y configuran una forma de ser profesional.

En el presente estudio analizamos lo que los estudiantes de Psicología significan sobre su profesión a partir de su participación en contextos de investigación e intervención, tanto unidisciplinarios como multidisciplinarios. La inserción en estos espacios donde laboran psicólogos se generó como parte del

programa “Escenarios formativos” (ESFOS), el cual se llevó a cabo en la Facultad de Psicología de la UNAM, y tiene un carácter extracurricular y de participación voluntaria (Rodríguez *et al.*, 2011). El objetivo del programa fue acercar a los estudiantes al ejercicio profesional, y contribuir así con lo establecido en el actual plan de estudio de la Facultad, en donde se plantea, respecto del perfil profesional del egresado, que sea capaz de “comprender, diagnosticar e intervenir en la satisfacción de necesidades y la solución de problemas psicológicos en escenarios diversos, complejos y cambiantes”.

Pregunta de investigación

La pregunta que guió el trabajo fue: ¿qué significados sobre la psicología construyen los estudiantes que participan en diversos espacios de práctica profesional, y cómo se relacionan con el desarrollo de su identidad profesional?

MÉTODO

Contexto y participantes

Participaron 34 alumnos (29 mujeres). Al momento de su asistencia al escenario, tres de ellos cursaba primer semestre, cuatro el segundo, seis el tercero y cuatro el cuarto. Es decir, la mitad cursaba la etapa general del plan de estudio de la Facultad de Psicología de la UNAM (primero a cuarto semestres), la cual consta de asignaturas obligatorias sobre las principales tradiciones psicológicas, conocimientos conceptuales y aproximaciones metodológicas de las ciencias naturales, sociales y humanísticas; 11 cursaban quinto semestre y seis sexto, es decir, la otra mitad cursaba la etapa profesional sustantiva (quinto a séptimo), la cual contempla asignaturas optativas sobre diversos campos de intervención del psicólogo: 1) ciencias cognitivas y del comportamiento, 2) psicobiología y neurociencias, 3) procesos psicosociales y culturales, 4) psicología clínica y de la salud, 5) psicología educacional y 6) psicología organizacional. No se consideraron estudiantes de

octavo semestre (etapa terminal), dado que el plan actual de la Facultad de Psicología de la UNAM se instauró en el año 2008 y al momento de la investigación aún no había estudiantes cursando dicha etapa.

Los 34 estudiantes participaron en el programa “Escenarios formativos”, el cual requiere que en cada escenario de formación haya un psicólogo responsable de definir y supervisar las actividades formativas, al que llamamos “acompañante académico”. Los estudiantes asistieron por al menos un semestre a uno de los 17 escenarios considerados en este estudio, cubriendo de dos a 20 horas semanales, en función de sus posibilidades de tiempo y de la dinámica de cada escenario. En cada escenario se define el número de alumnos que puede recibir al semestre, según las posibilidades de apoyo a los estudiantes y el espacio físico.

Los 17 escenarios los caracterizamos según el vínculo o relación que tienen con la Facultad de Psicología:

1. *Escenarios internos*: seis laboratorios dentro de la Facultad de Psicología de investigación básica y aplicada, cuyas líneas de investigación corresponden a las áreas de: ciencias cognitivas y del comportamiento, psicobiología y neurociencias y psicología educacional. Participaron siete estudiantes que realizaron actividades propias de la investigación (por ejemplo, realización de experimentos y análisis de datos en programas específicos). Los acompañantes académicos fueron investigadores, con la colaboración de estudiantes de posgrado o de semestres avanzados de licenciatura que realizaban su servicio social y/o desarrollaban sus tesis, quienes también apoyaron a los estudiantes de ESFOS.

2. *Escenarios “puente”*: siete espacios de intervención, es decir, centros o consultorios que pertenecen a la Facultad de Psicología y que brindan servicios (en este caso de tipo comunitario, terapéutico y psicopedagógico) a la comunidad o población general. En uno de

los escenarios se realizan talleres para la formación de recursos humanos en un hospital; un centro comunitario brinda servicios psicológicos y educativos a personas de bajos recursos; en otro centro se interviene para la prevención y rehabilitación en adicciones a jóvenes; en otros dos se trabajan diversas técnicas de bio-retroalimentación para el control del estrés y la ansiedad; mientras que en otros dos se atiende a niños con alteraciones en el neurodesarrollo. Los acompañantes académicos fueron docentes e investigadores de las áreas de: psicobiología y neurociencias, clínica y de la salud, y psicología educacional y organizacional. Participaron 14 alumnos (en promedio, dos por escenario) que realizaron actividades muy diversas dependiendo del escenario (observación y evaluación, diseño e impartición de talleres e investigación aplicada). Similar a los laboratorios, en estos escenarios también participaron estudiantes avanzados de licenciatura y posgrado.

3. *Escenarios externos*: cuatro instituciones externas a la Facultad de Psicología —tres organizaciones no gubernamentales y un instituto de salud pública— las cuales brindan atención a la población en general de forma multidisciplinar. En una de las instituciones de asistencia privada se atiende a población senil con diversos tipos de demencia; en otra se trabaja con jóvenes de bajos recursos que tienen adicciones; mientras que en el instituto público y en una de las asociaciones civiles se atiende a menores con alteraciones de desarrollo. Participaron 13 estudiantes, quienes realizaron actividades de observación, evaluación, intervención, apoyo y asistencia a la población. Como se podrá notar, en los escenarios externos fue donde se aceptaron a más estudiantes (tres por espacio), a diferencia de los laboratorios, donde en promedio asistió sólo un alumno por escenario, lo cual se relaciona con las posibilidades físicas de cada espacio.

Instrumentos

Al término de su estancia en estos escenarios, los 34 participantes elaboraron sus “Reflexiones finales”, textos escritos donde se les pedía analizar: actividades realizadas en el escenario y su importancia o vínculo con la Psicología; aprendizajes importantes para su formación profesional; y formas de apoyo y relación que tuvieron con su acompañante académico o con otras personas (profesionales, población) dentro del escenario.

Estos elementos tenían la intención de que los participantes identificaran *qué, cómo* (actividades), *quién* (no sólo el propio estudiante, sino colegas, población), *por qué* (relevancia y vínculo de las actividades con la formación profesional) y *para qué* (aprendizajes) se realizaron las actividades propuestas. Sin embargo, no se les solicitó organizar sus escritos con una estructura específica. Los textos tomaron la forma de relatos sobre la experiencia y los estudiantes sabían que sólo los responsables del programa tendrían acceso a ellos. También sabían que no era una “tarea” que sería cuestionada o evaluada (no recibieron puntos, créditos o calificaciones por ello) y en ese sentido, contaron con cierta libertad de expresión. Cabe mencionar que aun cuando la participación en los escenarios fue de forma extracurricular, todos los estudiantes asumieron con compromiso la experiencia, que se expresó a través de la constancia y puntualidad mostradas al asistir en las fechas y horarios establecidos.

Asumimos que la reconstrucción generada en las “Reflexiones finales” da cuenta de los significados construidos en torno a la profesión, pues la versión de la experiencia del estudiante está en función del papel o rol que asumió dentro de la dinámica particular de cada espacio, el cual, a su vez, cuenta con sus propias pautas de acción y relación. Como afirma Bruner (1990), en la construcción narrativa de significados usamos herramientas culturales que anteceden a nuestra participación en comunidades; y ésta repercute, a su vez, en la construcción de significados (Wenger, 2001).

Forma de análisis

Analizamos los escritos (“Reflexiones finales”) de los alumnos bajo la perspectiva de protocolos verbales (Ericsson y Simon, 1984): análisis minucioso del contenido de cada uno de los textos sin categorías previas, es decir, de forma inductiva y en la lógica de buscar los temas “émicos” (Stake, 1998). Para ello marcamos la información considerada como relevante dentro de los textos y en una segunda lectura identificamos fragmentos específicos, en forma de frases, enunciados o párrafos, que posteriormente codificamos con *descriptores*, esto es, palabras clave que representan a la idea seleccionada, extrayendo lo más relevante de ésta, a modo de síntesis.

Posteriormente agrupamos los descriptores en temáticas, las cuales se discutieron en diálogo con la teoría. De ese trabajo resultaron las siguientes categorías:

1. *Ethos* del contexto: tiene que ver con la identificación que hace el alumno sobre valores, premisas, reglas, costumbres y limitaciones del escenario que pudo observar de cerca.
2. Concepción de la Psicología: si bien en todas las categorías podemos observar

significados sobre la disciplina (por ejemplo, en la primera serían las funciones que desempeña un psicólogo en los contextos donde labora), aquí abordamos las definiciones más precisas de los estudiantes sobre la profesión, es decir, qué es para ellos la Psicología y cuáles son sus ámbitos de acción.

3. Atributos del psicólogo: se agruparon aquí aquellos significados sobre las características o rasgos de la persona, es decir, del profesional de la psicología, que el estudiante considera debe tener.
4. Mecanismos de formación: recupera aquellas estrategias o mecanismos y formas de ser/apoyar por parte de los responsables de los alumnos (acompañantes académicos), que los estudiantes valoraron.

Si bien los resultados están organizados por estas categorías, se podrá advertir que se van señalando las diferencias/semajanzas entre los tipos de escenarios, dado que asumimos que el contexto incide en la construcción de significados (Cuadro 1). Incluimos también citas textuales (viñetas) como ejemplos ilustrativos de los resultados.

RESULTADOS

Cuadro 1. Síntesis de resultados por tipos de escenario

Tipo de escenario Categorías <i>emic</i>	Escenarios internos (laboratorios)	Escenarios “puente” (centros vinculados a la facultad)	Escenarios externos (instituciones)
<i>Ethos</i> del contexto	Científico: aspectos académicos, jerarquías de roles, sistema de estímulos.	Profesional: aspectos éticos de la interacción con la población.	Institucional: inercias del trabajo de profesionales de la salud.
Concepción de la Psicología	Del diván a la ciencia con diversos fenómenos de estudio (investigación).	La apropiación de una ciencia con diversas áreas de intervención (evaluación y diagnóstico).	La profesión como ámbito de acción y solución de problemas que se adquiere con experiencia y práctica.
Atributos del psicólogo	Científico: responsabilidad, dedicación, organización, tolerancia a la frustración, paciencia y cooperación.	Que interviene: saber escuchar y observar, responsabilidad, tolerancia, respeto, paciencia, empatía.	Que trabaja con población: paciencia, comprensión, compasión, tolerancia, empatía.
Mecanismos de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarios y exposiciones. • Adquisición de mayores responsabilidades conforme al dominio y experiencia mostrados. • Aprendizaje entre pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarios y sesiones de discusión de casos (asesorías). • Inducción, explicación, retroalimentación, supervisión situada y solución de dudas. • Aprendizaje entre pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza tipo “oficio” (por observación, explicación emergente y solución de dudas <i>in situ</i>). • Búsqueda autónoma de información.

Ethos del contexto

El tipo de contexto y de participación en éste permitió a los alumnos reconocer ciertas premisas y valores de la práctica situada que resultan importantes en la construcción de significados sobre la profesión. Una premisa tiene que ver con la ética y valores asociados al trabajo con poblaciones vulnerables (por ejemplo, personas con adicciones o discapacidad motriz), lo cual observamos específicamente en los escenarios externos, pues por el tipo de empresa plantean a los profesionales que ahí laboran —y a los alumnos que participan con ellos— una directa e intensa relación con dicha población. Relacionarse con ésta implicó para los estudiantes un impacto emocional inicial (desconcierto, incertidumbre, temor), que poco a poco fue disminuyendo y se vinculó con una alta motivación por investigar documentalmente, de forma autónoma, sobre los trastornos en cuestión, y poder así comprender la sintomatología

observada a lo largo de las interacciones con la población.

Otra característica de los escenarios externos fue el trabajo interdisciplinar, pues la interacción con diversos profesionales, en este caso del ámbito de la salud (de enfermería, gericultura o fisioterapia), fue de los aspectos más importantes para la formación de los estudiantes, quienes pudieron observar las formas de organización (en su mayoría verticales), comunicación y relación que se presentan (por ejemplo, toma unilateral de decisiones, aspectos inerciales o burocráticos) y el papel que ocupa el psicólogo en esa dinámica institucional. Asimismo, este tipo de contexto permitió diferenciar el papel o rol profesional que tiene el psicólogo con relación a los otros profesionales: “no creo que el área de terapia física sea un lugar en donde el psicólogo pueda desarrollarse profesionalmente. Dentro de la fundación existía el área de terapia ocupacional y en esa área sí

es donde puede desempeñarse un psicólogo” (Adela, segundo semestre).

A su vez, los escenarios “puente” permitieron en los alumnos un amplio reconocimiento y comprensión de los fenómenos que atiende la Psicología: la salud, la educación, y los procesos psicosociales y cognoscitivos. Sin embargo, lo más importante para la identidad profesional tiene que ver con la confianza que los responsables otorgan a los estudiantes para que desempeñen funciones con alto nivel de responsabilidad, por ejemplo, aplicar técnicas y procedimientos específicos, como de bio-retroalimentación para el control del estrés y dolor, o utilizar instrumentos de evaluación neuropsicológica. El haber logrado dominar de forma temprana tales procedimientos y pruebas (desde su aplicación hasta su interpretación), implicó para los estudiantes haber vivido el papel que desempeña el psicólogo en “la vida real”, relacionando lo aprendido con su desarrollo profesional.

Casi todos los estudiantes que acudieron a espacios de intervención, es decir, escenarios externos y “puente”, valoraron positivamente la interacción con poblaciones reales. Ello se relaciona con que su principal motivo para ingresar al programa tuvo que ver con tener un acercamiento a contextos y prácticas “reales”; dicho de otra forma, aprender algo que no se puede aprender en el aula. Como veremos en el apartado de “Atributos del psicólogo”, la interacción con la población resulta relevante en términos de la identidad profesional, pues a partir de ello, el estudiante puede vivir de cerca las actitudes y valores deseables en el trabajo con personas a las que se dirige nuestra labor.

En los laboratorios, cuya empresa es hacer investigación, los estudiantes pudieron identificar los valores implícitos en el quehacer científico: comprendieron que un investigador no sólo participa en congresos o publica artículos, sino que también realiza tareas cotidianas que no sólo tienen que ver con lo académico, sino con aspectos administrativos

(por ejemplo la captura de datos o llenar formatos para la obtención de financiamiento). Apropiarse de ciertos elementos del *ethos* científico, como es el acercamiento a un sistema de obtención de estímulos (Izquierdo, 2006), se relaciona con la comprensión de la jerarquía de roles, no sólo dentro del mismo espacio, sino en términos de lo que implica un tipo de interacción con otros grupos de investigadores en forma de colegios invisibles (Fortes y Lomnitz, 1991).

En un inicio la “dinámica” del laboratorio (en especial los de investigación básica) resultó confusa para los estudiantes, pero sobre todo, les pareció extenuante (asistir diariamente, incluidos fines de semana, para alimentar a los animales o para correr experimentos). De hecho, todos tuvieron dificultades para empatar las actividades del laboratorio con sus horarios escolares, aunque resalta el hecho de que todos terminaron adaptándose a ese ritmo de trabajo, e incluso, la mitad de ellos decidió continuar en el mismo laboratorio para hacer el servicio social y la tesis de licenciatura. En esa decisión influyó el hecho de que los alumnos reportaron que los acompañantes académicos de este tipo de escenario fungieron cabalmente su papel de guía, como veremos más a detalle en el último apartado del análisis. Los laboratorios son espacios de formación de investigadores, y en ese sentido cuentan con mecanismos estructurados para la formación, como también se verá más adelante.

Cabe destacar que las posibilidades de formación para los estudiantes trascendió la misión explícita de cada espacio. La vinculación afectiva con personas con alteraciones (poblaciones reales) fungió como motor para el aprendizaje autónomo; reconocer el papel de otros profesionales ayudó en la propia definición de lo que hace un psicólogo; la presencia de estudiantes más avanzados (por ejemplo de posgrado) brindó experiencias y trayectorias enriquecedoras. Es probable que ninguna de estas figuras (paciente, otro profesional, compañero avanzado) haya tenido la intención de enseñarle

al estudiante a ser psicólogo, pero formaron parte del proceso de socialización profesional. Después de todo, ejercer una profesión implica situarse en lugares, actividades y relaciones sociales concretas, no sólo con expertos.

En síntesis, cualquier espacio puede ser potencialmente formativo, aunque el *ethos* de cada contexto media de manera particular la formación del psicólogo como profesional. Por otro lado, el *ethos* resulta relevante en la significación de los estudiantes, pues a través de su participación situada, ciertos elementos se vuelven más importantes que otros en la valoración de su experiencia. Dicho de otro modo, los alumnos pueden relatar de forma general, desde sus aprendizajes en las aulas, la importancia de una reflexión ética para su formación como psicólogos; sin embargo, es en contextos específicos y realizando actividades concretas donde tiene sentido reflexionar sobre la distancia entre psicólogo-paciente, o sobre la importancia de no alterar los datos en una investigación. Lo que resulta relevante a reflexionar, se configura por las características de cada contexto.

Concepción de la Psicología

De acuerdo al tipo de escenario y de las actividades profesionales realizadas (de investigación e intervención), ubicamos dos concepciones diferenciadas. En el primer caso, los estudiantes que asistieron a laboratorios mencionaron “un cambio de concepción”: de concebir a la Psicología como una profesión de “diván”, es decir, con un ámbito de aplicación predominantemente clínico, se configuró como una ciencia con múltiples modelos y campos de acción, en donde la investigación es uno de ellos.

Por otro lado, los estudiantes que participaron en los espacios de intervención (escenarios externos y “puente”) opinaron que el psicólogo es quien identifica (evalúa, diagnostica) e interviene en los problemas de las personas. En particular la experiencia en los escenarios externos les dejó un panorama

de cómo es el trabajo interdisciplinar dentro de una institución, y aun cuando varios estudiantes sólo realizaron observaciones, lograron ubicar el potencial del trabajo del psicólogo en estos espacios (en evaluación y diagnóstico e intervención).

Si bien existen diferentes significados sobre la Psicología, que parecen corresponder a concebirla como ciencia y práctica (Henriques y Stemberg, 2004), en general observamos en los estudiantes indicadores de un sentimiento de pertenencia hacia la profesión, es decir, hacia la comunidad amplia de psicólogos. Ello se refleja en la satisfacción que reportaron por haber adquirido herramientas profesionales, así como en la forma en que se denominaban a sí mismos (como psicólogos) a lo largo de sus escritos, aún en una etapa temprana de sus estudios.

Más que hablar de concepciones establecidas o rígidas, lo que observamos es que los estudiantes fueron ampliando sus ideas sobre lo que implica la Psicología; al tiempo que reconocieron sus campos de intervención, también fueron identificando sus propios intereses profesionales. Como resultado, varios estudiantes pudieron decidir a cuál área de la Psicología deseaban dedicarse, y con base en ello, elegir asignaturas. Lo anterior resulta relevante por la claridad con que los estudiantes empezaron a definir sus proyectos profesionales, aun cuando la mayoría de ellos había cursado apenas la mitad de la carrera:

Me encantó la oportunidad de colaborar más en lo laboral y de una forma profesional. Este escenario me otorgó las ganas de seguir investigando y colaborando con la psicología clínica, a la cual me pienso dedicar. Recordé por qué decidí estudiar Psicología y eso me motiva a seguir luchando por mantenerme estudiando (Mariana, tercer semestre).

El comentario de Mariana devela también el papel de la propia trayectoria y significados personales construidos previamente para la

definición de un proyecto profesional. No sabemos a qué se refiere con “lo que recuerda de su elección de carrera”, pero parece que la psicología clínica, como área de elección, es algo que contemplaba previamente. En conclusión, los significados que construyeron los participantes sobre la profesión se relacionaron con las experiencias formativas situadas en contextos específicos, al igual que con experiencias personales pasadas, previas al ingreso a la carrera, e incluso, de su elección.

Atributos del psicólogo

Los participantes identificaron rasgos o atributos necesarios en los psicólogos de acuerdo al tipo de actividad que realizan. Por ejemplo, los “rasgos” necesarios en quienes se dedican a la investigación fueron: paciencia, responsabilidad, cooperación, dedicación, tolerancia a la frustración y organización. Tales atributos coinciden con una concepción de la investigación para realizar tareas complicadas y detalladas, cuya meticulosidad es la base de la confiabilidad y validez de los resultados. Fortes y Lomnitz (1991) le llaman “disciplina de trabajo”, y se caracteriza por la organización, el rigor y la meticulosidad.

Lo anterior coincide con lo encontrado por Yurén e Izquierdo (2000) en científicos (no estudiantes), para quienes la fiabilidad y veracidad en el proceso de la investigación (traducido por ejemplo en no alterar datos), fue uno de los significados que le dieron a la honestidad como un valor o rasgo relevante de ser científicos. Ser dedicado y paciente también se ha vinculado con los “sacrificios” que implica la investigación como una empresa cuya recompensa no es monetaria, sino que, por el contrario, se debe de tolerar la frustración de arribar poco a poco a hallazgos relevantes, así como esperar mucho tiempo para obtener prestigio (Fortes y Lomnitz, 1991).

Atributos como la responsabilidad, tolerancia y paciencia también se consideraron importantes por los estudiantes de los espacios de intervención, aunque con un sentido

distinto, pues se refirieron a las actitudes necesarias para el trabajo con personas. De ahí que aspectos como saber escuchar y observar (al paciente, usuario), desenvolverse (con padres de familia) y expresarse verbalmente (en los cursos y talleres), los vincularan con las actitudes personales de respeto, paciencia y tolerancia. La mención de tales actitudes aluden al impacto que tuvo la población en los jóvenes: aprender a convivir con personas diferentes requiere de empatía; enfrentarse a padres de familia o trabajadores exige auto-confianza e implica una gran responsabilidad:

Antes, un acercamiento a alguna persona con este trastorno, me paralizaba y por qué no decirlo, me aterraba, creo por suponer que el niño autista no hace otra cosa más que balancearse. Y cuando es visto en escenarios reales, dicho niño sonríe y te mira a los ojos, eso amplió mi pensar... en definitiva puedo decir que soy “más humano”, más humilde y sobre todo, más empático (Abel, primer semestre).

Pensaba que trabajar con niños, y sobre todo tan pequeños, sería muy difícil, ya que me preocupaba que no fueran a entender las instrucciones, sinceramente, yo no los creía capaces, además creí que sería muy difícil controlarlos, ya que a los niños no puedes mantenerlos quietos mucho tiempo, pero jamás dejaron de sorprenderme, ya que son muy inteligentes, creativos y cooperativos (Bertha, quinto semestre).

Los fragmentos también ilustran los mitos o el sentido común que tenían previamente los estudiantes sobre el comportamiento de los otros y cómo la experiencia en escenarios (y en general la carrera en sí) les va ayudando a incorporar nociones como neurodesarrollo, discalculia, somatización, comunicación asertiva o autocontrol emocional, conceptos que se utilizaron con suma familiaridad y dominio. De hecho, identificamos que, en

general, los estudiantes se apropiaron de un lenguaje especializado, lo cual es clave en la socialización de los profesionales en formación (Fortes y Lomnitz, 1991).

Por otro lado, la interacción con la población fue de los aspectos más valorados de la experiencia, pues a partir de ésta tomaron relevancia las actitudes de comprensión, respeto, compasión y empatía, rasgos importantes en el quehacer del psicólogo y que, particularmente en los escenarios externos, fueron atributos que diferenciaron al psicólogo de otros profesionales. De hecho, en una de las instituciones las alumnas cuestionaron el papel de algunos profesionales (como enfermeras al cuidado de los pacientes), porque consideraron que tenían poca capacitación y, sobre todo, porque identificaron actitudes negativas en su trato hacia la población, como indiferencia y desinterés. Esta identificación de rasgos negativos en otros profesionales contribuye de alguna forma en la definición de los atributos propios del psicólogo, al diferenciar lo que no se quiere ser.

La definición de rasgos personales puede darse no sólo a partir de identificar en otros profesionales las actitudes que se desean para uno mismo, sino también lo que no se quiere para sí. Es decir, los atributos con que un profesional se va definiendo pueden ser los mismos que se aspiran en una figura de identificación (por ejemplo, el investigador, el psicólogo), pero diferenciar otro tipo de profesionales también ayuda a descartar ciertos rasgos. Finalmente las personas (población) que se atienden, al “demandarle” al psicólogo (o profesional en general) cierta función, rol o trato, contribuyen con ello en la definición de los propios rasgos (empatía, sensibilidad, comprensión).

En los datos recabados para este estudio, la responsabilidad fue el atributo que todos los estudiantes afirmaron que debe tener un psicólogo, con independencia del tipo de trabajo que realice. Dicho atributo se significó en diferentes formas, según el tipo de trabajo: el compromiso con las personas a las que se

atiende o brinda algún servicio, o bien como el cuidado necesario para las tareas específicas de la investigación.

Mecanismos de formación

Las funciones que desempeñaron los estudiantes en los escenarios tuvieron que ver con las tareas cotidianas de cada contexto. Es decir, los participantes realizaron las actividades propias de un psicólogo para cada tipo de escenario: pesar, alimentar y hasta perfundir ratas, correr experimentos, analizar electroencefalogramas, diseñar talleres, impartirlos, hacer entrevistas, sistematizar historias clínicas, aplicar e interpretar pruebas, etcétera. Lo anterior representa lo que Fortes y Lomnitz (1991) denominan “actuación de la función”, es decir, desempeñar el rol que se espera ya no de un estudiante, sino de un psicólogo (o investigador) en formación, o dicho de otra forma, en proceso de socialización (Berger y Luckmann, 1991). Ahora bien, en los textos de los estudiantes por tipo de escenario, identificamos mecanismos intencionales más específicos para inducirlos en esta actuación del rol.

En los laboratorios la asignación de tareas correspondía al momento en que se encontraban las investigaciones específicas (en toma o análisis de datos). Así, casi todos los estudiantes participaron activamente en las tareas propias de la investigación, cuyo nivel de dificultad fue aumentando según la propia lógica de un experimento, pero también conforme mostraban mayor dominio (por ejemplo, iniciaban pesando las ratas para después “correr” un experimento en la caja de Skinner). El mecanismo más constante e importante para ellos, en los laboratorios, fue el seminario, el cual, como afirman Fortes y Lomnitz (1991), los prepara para la presentación, difusión y discusión de hallazgos a la comunidad científica en revistas y foros especializados.

En los escenarios “puente” de intervención clínica, los estudiantes primero realizaron actividades de *observación* (a veces a través de cámara de Gesell), para posteriormente asumir

funciones más complejas, como la aplicación e interpretación de instrumentos de diversa índole (como registros psicofisiológicos y entrevistas) hasta llegar a ser co-terapeutas bajo la supervisión de sus acompañantes académicos. Identificamos aquí un mecanismo de cesión progresiva de la responsabilidad, el cual se puede relacionar con las intenciones y significados que adopta el acompañante académico en su papel, es decir, incrementar la complejidad de las tareas que asigna a los estudiantes conforme éstos muestran mayor dominio de las funciones profesionales.

Este mecanismo de formación se diferenció de los escenarios externos, donde los estudiantes relataron que asumieron tareas de diverso nivel de responsabilidad, pero que no contaron con suficiente apoyo y supervisión de parte de sus acompañantes académicos. De hecho, los estudiantes no observaron espacios de reflexión y discusión colegiada o de formación continua para el personal, lo cual matiza de manera particular la formación de los estudiantes. Ellos señalaron el poco tiempo de supervisión otorgado, lo cual puede vincularse con la dificultad que tuvieron para identificar las perspectivas o modelos teóricos que guían el trabajo de intervención.

En su lugar, los mecanismos de formación en los escenarios externos parecieron tener que ver con un aprendizaje “tipo oficio”, donde las actividades del estudiante se definieron de forma no siempre planeada, a partir de las situaciones emergentes. Cuando identificamos una aproximación gradual de las actividades, ésta se daba a partir de que los estudiantes observaban a los expertos (diversos profesionales, no sólo el psicólogo), quienes explicaban y solucionaban dudas *in situ*; y quienes incorporaron al estudiante como “ayudante” en algunas actividades de menor responsabilidad o especialización, como por ejemplo, el apoyo a la población en su alimentación (Rodríguez *et al.*, 2009).

En los datos identificamos otros mecanismos formativos en los escenarios específicos

(con independencia de su tipo), como las asesorías del acompañante académico, quien sugirió y otorgó bibliografía especializada que discutía en correspondencia directa con las actividades realizadas (por ejemplo, para el diseño de una intervención), a la par de dar explicaciones, hacer repasos y dejar ejercicios. Los estudiantes valoraron este tipo de apoyo (específicamente dar bibliografía, compartir experiencias, dar consejos) también de parte de otros compañeros, estudiantes de licenciatura (realizando servicio social y/o tesis) y posgrado (por ejemplo, cubriendo residencias de maestría). Por tanto, los estudiantes consideraron que se enriquecieron no sólo de la enseñanza de su acompañante académico, sino de pares más avanzados:

Pasé por la supervisión de varios estudiantes de doctorado, cada uno especializado en un tema diferente, entonces aprendí algo de cada uno, lo que para mí fue muy valioso. En general todos me ayudaron cuando tenía alguna duda y todos aportaron algo a mi aprendizaje (María, quinto semestre).

Finalmente, algunas cualidades de los acompañantes académicos que los estudiantes percibieron de forma muy positiva, son de índole personal: atención, preocupación, confianza, calidez, paciencia y respeto. Parece que estas actitudes generaron un clima agradable y potenciador de aprendizajes, al menos desde la perspectiva de los alumnos.

DISCUSIÓN

La valoración más importante que hicieron los estudiantes sobre su experiencia en escenarios de práctica, tiene que ver con haber ejercitado las funciones propias del psicólogo, es decir, haber participado “legítimamente” en las diversas comunidades de práctica (Wenger, 2001). De hecho, la actitud de los acompañantes académicos que resultó más valiosa para los alumnos fue la confianza de

haberles encomendado actividades con alto nivel de responsabilidad, lo cual tuvo un impacto en términos del sentimiento de pertenencia a los contextos específicos en que ellos participaron, aspecto clave en la identidad profesional.

Los aspectos más valorados por los estudiantes en sus acompañantes académicos (o en estudiantes más avanzados) fueron las actitudes personales, las cuales les hicieron sentir que existía interés por su formación. El papel de las actitudes de tutores o docentes en la percepción positiva de sus alumnos se ha encontrado en otras investigaciones también con estudiantes de Psicología (Covarrubias, 2011; Albertín y Torrent, 2007), así como con otro tipo de poblaciones (Bernal y Cárdenas, 2009; Crespo y Mora, 2009; Yáñez *et al.*, 2005). Lo central en nuestro estudio parece ser la relación entre colegas (Labarrere, 1998), pues como afirman Callaghan *et al.* (2009), compartir la responsabilidad con el aprendiz y darle un papel donde puede tomar decisiones, promueve su autonomía y su sentido de pertenencia al grupo de profesionales.

A través de la participación situada, los estudiantes pudieron “actuar el rol” (Fortes y Lomnitz, 1991) profesional esperado y ubicar con ello diferentes *ethos* profesionales, de acuerdo a la empresa de cada espacio: hacer ciencia, evaluar e intervenir en problemáticas, etc. Al respecto sobresale el hecho de que los atributos que definieron como importantes en un psicólogo hayan sido los mismos, sin embargo, el significado otorgado a cada rasgo varía en función del propio contexto. Así, la paciencia, dedicación, tolerancia y responsabilidad pueden ser aspectos personales importantes en la disciplina de trabajo de un laboratorio, o bien, atributos relacionales, es decir, actitudes importantes en el trabajo con poblaciones, quienes parecen demandar a los estudiantes (y profesionales en general), actitudes de respeto, empatía y comprensión.

Los escenarios externos por su naturaleza multidisciplinar otorgaron oportunidades

importantes de identificación, no sólo con los psicólogos que ahí laboraban, sino con otros profesionales y, sobre todo, con la misma población. En el primer caso, los estudiantes pudieron tener un (re)conocimiento del trabajo y perspectiva de otros profesionales, lo cual contribuyó en la definición y valoración de los atributos o rasgos profesionales propios, así como en el sentido de pertenencia a la comunidad amplia de psicólogos, al plantear una diferenciación con los otros profesionales. En el segundo caso, la interacción con “el otro” para el que se trabaja, permitió saber qué se espera de sí, y qué demanda ese otro, lo cual ayudó a la definición personal de atributos profesionales.

Las diversas funciones del psicólogo identificadas por los alumnos correspondieron con las concepciones que se han definido de la disciplina (Henriques y Stenberg, 2004): ciencia (investigar) y profesión (evaluar, diseñar, intervenir), ampliando con ello la concepción inicial del psicólogo que sólo trabaja en el ámbito clínico. Es probable que los mecanismos formales de formación presentes en algunos espacios, hayan contribuido a que los estudiantes se sintieran más a gusto en ciertos escenarios que en otros. Lo cierto es que la experiencia les ayudó, en general, a ir definiendo sus proyectos personales a nivel profesional (iniciando con la elección de área), y de alguna forma, ir perfilando el tipo de psicólogo que se desea ser.

Cabe destacar que el apoyo otorgado por parte del acompañante académico en los escenarios externos (instituciones) fue el que los alumnos describieron como de menor calidad, a diferencia de los laboratorios, donde el apoyo y supervisión se percibió como mejor. Es posible que la presencia de mecanismos formales como los seminarios o asesorías, al ser parecidos a la dinámica escolar, hayan contribuido a generar un entorno de mayor familiaridad y menos intimidante que en los espacios nuevos de interacción, como el trabajo interdisciplinar, al que los alumnos se enfrentaron por vez

primera en las instituciones. Después de todo, los alumnos seguían siendo estudiantes a la hora de enfrentarse al escenario, y esa identidad estudiantil media en cómo se percibe la experiencia (Guzmán y Saucedo, 2007).

Por ejemplo, los estudiantes ingresaron al programa ESFOS con una expectativa generalizada de contar con la parte “práctica” que complementa las clases en aulas. Dicho en sus palabras, “aplicar la teoría”, lo cual indica una separación inicial entre el conocimiento teórico y práctico, bastante común entre los alumnos. Esta desvinculación, también documentada en estudios con otros profesionales en formación (véase, por ejemplo, Rafael, 2009), indica quizá un problema de fondo en las concepciones tradicionales sobre el conocimiento, que se refleja en los modelos curriculares y que mantiene cierta reificación de la teoría como algo acabado, cerrado, inamovible y estable, “listo para usarse” cuando ha sido “aprendido”.

Consecuentemente, los espacios de práctica (de ejercicio profesional, del “hacer”) no se han considerado como fuentes de producción de conocimiento, sino como lugares de aplicación de conocimientos y herramientas para intervenir en problemas específicos (Sayago y Chacón, 2006). Como afirman Milburn y Colyer (2008), la práctica profesional es una fuente de conocimiento que debiera valorarse como tal, más que como un espacio de verificación o comprobación de la teoría.

La experiencia permitió a los alumnos, al menos desde su reconstrucción, vincular conocimientos teóricos con aprendizajes de diversa índole en los escenarios: actitudinales y habilidades (por ejemplo, de comunicación, trabajo en equipo, reflexión, observación clínica, análisis de datos). Evaluar las competencias adquiridas por los estudiantes rebasa con mucho los límites de este trabajo, sin embargo, la apropiación de un lenguaje especializado es un indicador de cómo fueron vinculando tales aprendizajes con aspectos del currículo formal. Lo anterior apunta a la necesidad de

que las actividades prácticas en escenarios externos tiendan puentes con los contenidos escolares para potenciar la vinculación de la teoría con la práctica.

CONCLUSIONES

Las experiencias de formación práctica en escenarios reales permiten un primer nivel de enculturación, al acercar a los estudiantes a comunidades de práctica específicas. La participación legítima de éstos en diversos contextos laborales implica que puedan actuar la función y desempeñar un rol profesional tempranamente, es decir, durante el curso de la carrera, lo cual tiene implicaciones para la identidad profesional: en primer lugar, permite a los alumnos identificar algunos aspectos de la ideología que subyace a las comunidades de práctica, ideología que pueden o no asumir como propia (Fortes y Lomnitz, 1991).

En particular los escenarios externos a la universidad, como las instituciones de intervención, permiten de forma más clara contrastar el *ethos* profesional, contribuyendo con ello a la reflexión de los aspectos éticos, relacionales y afectivos de la profesión, pues en este tipo de espacios se generan interacciones privilegiadas entre los estudiantes y la población a la que se dirige su trabajo, así como entre ellos y los profesionales de otras disciplinas (De Diego, 2011).

Por otro lado, la formación en la práctica contribuye a la apropiación de un lenguaje especializado, proceso que inicia al menos desde la propia carrera y que es clave en la socialización de profesionales (Berger y Luckman, 1991). Al respecto, los estudiantes pudieron identificar diversas perspectivas (y términos) dentro de la propia disciplina, así como apropiarse de un lenguaje que los diferencia de otros profesionales. Dicho proceso de diferenciación también resulta clave en la construcción identitaria.

La participación situada y legítima en comunidades de práctica también permite a

los estudiantes construir un sentimiento de pertenencia al grupo de trabajo específico con quienes colaboran, y de forma más amplia, a la disciplina o profesión, elemento crucial en el desarrollo de una identidad profesional (Wenger, 2001). Trabajar de cerca con psicólogos y otros profesionales permite a los estudiantes identificar actitudes importantes en su propia definición del tipo de psicólogo que aspiran a ser. Resulta relevante que de forma temprana los alumnos puedan ir definiendo algunos atributos deseables para el ejercicio profesional, que en este caso tuvieron un sentido diferente según el contexto en que tuvieron lugar. La responsabilidad, dedicación, paciencia y tolerancia fueron rasgos importantes asociados al trabajo con poblaciones y a la investigación en laboratorio.

La definición de tales atributos identitarios se relaciona con los significados sobre la psicología como ciencia y como profesión. Más que apropiarse de uno u otro de forma lineal o tajante, los estudiantes reconocieron la diversidad de áreas y fenómenos propios de la Psicología, definiendo sus propios proyectos profesionales a partir de la delimitación inicial de área, lo cual resulta particularmente relevante en nuestro contexto institucional, dada la diversidad de perspectivas a las que pueden afiliarse los estudiantes en un currículo plural. Cabe mencionar que los significados compartidos por los estudiantes se vincularon más con el tipo de espacio en que permanecieron que con el semestre que cursaban. Ello destaca la importancia del contexto y de las actividades formativas en el mismo, así como la necesidad de enfrentar tempranamente a los alumnos a espacios de ejercicio profesional.

Consideramos que enfrentar a los estudiantes de forma temprana a contextos de ejercicio profesional no sólo tendría un impacto en la adquisición de aprendizajes propios de su carrera, sino sobre todo, y de acuerdo a los hallazgos e intereses de este estudio, contribuye a la construcción de su identidad profesional, al generarse un proceso

de enculturación, apropiación de ideologías, lenguajes, rasgos y significados disciplinares. Además del sentimiento de pertenencia, el reconocimiento de las áreas de trabajo, actividades, dinámicas laborales y relaciones entre profesionales, ayuda a ir delimitando el propio proyecto profesional. En conclusión, las experiencias de formación práctica tienen un papel crucial en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes.

Sin embargo, es importante tender puentes más claros entre este tipo de experiencias con las actividades del currículo formal, con el fin de incrementar el potencial de las primeras y lograr una vinculación entre el conocimiento teórico y el práctico. Otros aspectos importantes que se derivan de este trabajo para potenciar las experiencias de formación práctica son: un ambiente receptivo y propicio para la aceptación de los alumnos y que inspire confianza hacia ellos; lo que Labarrere (1998) llama relación entre colegas. Esto se traduce en alentar sus iniciativas asignándoles tareas de responsabilidad según su nivel de dominio y compromiso.

Otros aspectos importantes que identificamos como importantes en el papel de los tutores son las explicaciones claras, la solución de dudas, la supervisión continua y la retroalimentación de los tutores o responsables de los estudiantes. Asimismo, es importante reconocer y potenciar el papel de otras figuras que por su experiencia y conocimiento del (y en) contexto, también brindan apoyo, como es el caso de compañeros más avanzados y de otros profesionales. Así, una esfera importante a explorar son los significados de los propios tutores o formadores con relación al aprendiz y a las actividades formativas, pues como vimos, desde ahí se plantean diferencias en torno al momento y a cómo enfrentar al aprendiz a tareas propias de su profesión.

A nivel metodológico, resulta importante diversificar los recursos metodológicos para el abordaje de la identidad profesional, tales como estudios de trayectorias, biografías y

entrevistas, pues el instrumento que utilizamos tuvo la limitación de recuperar sólo una parte de la experiencia de los estudiantes, en este caso, la vivida en los escenarios, pero no agota sus motivos o expectativas para haber elegido carrera, y qué referentes de identificación han sido importantes en su historia académica, entre otros elementos importantes para su identidad profesional. Asimismo, el estudio aporta al cúmulo de investigaciones sobre identidad profesional, la perspectiva de estudiantes o profesionales en formación,

dado que permite analizar aspectos de la identidad profesional implicados en los procesos de formación.

En conclusión, la participación situada de estudiantes en contextos de práctica configura el tipo de significados que construyen sobre la profesión, y en el caso que nos ocupa, sobre la Psicología. Dicha construcción es inherente a la configuración de una identidad profesional en la cual se dinamizan las experiencias formativas situadas en contextos específicos con la propia trayectoria de la persona.

REFERENCIAS

- ALBERTÍN Carbo, Pilar y Anna Torrent Jerez (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*, vol. III, núm. 1, pp. 12-23.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1991), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BERNAL Guerrero, Antonio y Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez (2009), "Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado", *Revista de Investigación Educativa*, vol. XXVII, núm. 1, pp. 203-222.
- BRUNER, Jerome (1990), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- CALLAGHAN, Doris, Wilda E. Watts, Deborah L. McCullough, Jeannine T. Moreau, Maureen A. Little, Lucia M. Gamroth y Kerry Lynn Durnford (2009), "The Experience of Two Practice Education Models: Collaborative learning unit and preceptorship", *Nurse Educational Practice*, vol. IX, núm. 4, pp. 244-252.
- CASTAÑEDA, Adelina y Cecilia Navia (2009), "Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes", *Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1885-F.pdf (consulta: 21 de febrero de 2010).
- COLE, Michael y Yuri Engeström (2001), "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida", en Gavriel Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones teóricas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 23-74.
- COSTER Samantha, Ian Norman, Trevor Murrells, Sheila Kitchen, Elizabeth Meerabeau, Enkanah Sooboodoo y Linda d'Avray (2008), "Interprofessional Attitudes Amongst Undergraduate Students in the Health Professions: A longitudinal questionnaire survey", *International Journal of Nursing Studies*, vol. XLV, núm. 11, pp. 1667-1681.
- COVARRUBIAS Papahiu, Patricia (2011), "Representaciones sobre la enseñanza. Una indagación en estudiantes universitarios", *Sinéctica*, núm. 36, pp. 53-70.
- CRESPO, Silvia y José Luis Alfredo Mora (2009), "Opinión de los alumnos de las carreras de ciencias de la salud sobre los factores que inciden en su aprendizaje clínico, FES Aragón, UNAM", *Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0677-F.pdf (consulta: 21 de febrero de 2010).
- CUEVAS Jiménez, Adrián (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. VII, núm. 1-2, pp. 83-96.
- CHACÓN Corzo, María Auxiliadora (2002), "Las pasantías de la carrera de Educación Básica Integral: un espacio para la reflexión en la práctica", *Acción Pedagógica*, vol. XI, núm. 2, pp. 58-64.

- DE DIEGO Correa, Marisol (2011), *La construcción de significados y sentidos profesionales de psicólogos en formación mediante la participación en escenarios de práctica profesional*, Tesis de Licenciatura, México, UNAM-Facultad de Psicología.
- DÍAZ-Barriga Arceo, Frida, Gerardo Hernández Rojas, Marco Antonio Rigo Lemini, Elisa Saad Dayán y Georgina Delgado (2006), "Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV, núm. 137, pp. 11-24.
- DUBAR, Claude (2002), *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona, Bellaterra.
- ERICSSON, Krampe y Herbert Simon (1984), *Protocol Analysis: Verbal reports and data*, Cambridge, MIT Press.
- FORTES, Jacqueline y Larissa Lomnitz (1991), *La formación del científico en México*, México, UNAM/Siglo XXI.
- GIL, María del Carmen, Marta Guerrero, Nora Abate, Ana Carolina González y Ana María Zavala (2009), *La formación universitaria del psicólogo: perspectiva de los actores*, en: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje3/74.htm (consulta: 9 de marzo de 2009).
- GIMÉNEZ, Gilberto (2007), *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- GUZMÁN, Carlota y Saucedo Claudia (coords.) (2007), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México, Pomares.
- HENRIQUES, Gregg R. y Robert J. Stemberg (2004), "Unified Professional Psychology: Implications for the Combined-Integrated Model of doctoral training", *Journal of Clinical Psychology*, vol. LX, núm. 10, pp. 1051-1063.
- IZQUIERDO, Isabel (2006), "La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación: el caso de los ingenieros y físicos de la UAEM", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXV, núm. 140, pp. 7-28.
- LABARRERE, Alberto (1998), "Profesionalidad temprana y formación del maestro", *Siglo XXI. Perspectivas de la Educación desde América Latina*, vol. IV, núm. 11, pp. 6-14.
- LASKY, Sue (2005), "A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform", *Teaching and Teacher Education*, núm. 21, pp. 899-916.
- LAVE, Jean (2001), "La práctica del aprendizaje", en Seth Chaiklin y Jean Lave (comps.), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 15-46.
- MACHUCA, Adriana Elizabeth (2009), *La identidad profesional de los sociólogos*, en: http://conocimientoabierto.flacso.edu.mx/medios/tesis/machuca_ae.pdf (consulta: 10 de noviembre de 2009).
- MILBURN, Peter C. y Hazel Colyer (2008), "Professional Knowledge and Interprofessional Practice", *Radiography*, vol. XIV, núm. 4, pp. 318- 322.
- NAVARRETE Cazales, Zaira (2008), "Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la UNAM y de la Universidad Veracruzana", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIII, núm. 36, pp. 143-171.
- PLIEGO, Adrián (2000), *La identidad de los investigadores sobre la educación, el caso de los psicólogos*, Tesis de Maestría en Psicología Clínica, México, UNAM-Facultad de Psicología.
- RAFAEL, Zoila (2009), "Los significados de las alumnas de Pedagogía de la ENSM sobre su proceso de formación dentro del espacio curricular de observación y práctica", *Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0126-F.pdf (consulta: 10 de noviembre de 2009).
- RODRÍGUEZ, Fabiola, Marisol de Diego y César Jurado (2009), "Investigar e intervenir: reconocimientos del quehacer profesional del psicólogo desde la mirada de los estudiantes", *Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1231-F.pdf (consulta: 10 de noviembre de 2009).
- RODRÍGUEZ, Fabiola, Marisol de Diego y César Jurado (2011), "El programa de 'Escenarios formativos': acercamiento temprano al ejercicio profesional del psicólogo en formación", en Juan Manuel Sánchez y Fabiola Rodríguez (comps.), *Proyecto Andamios Curriculares: hacia una nueva cultura de la formación universitaria*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 97-136.
- ROMERO, Citlali y María Teresa Yurén (2007), "Ethos profesional, dispositivo universitario y conformación", *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 49, pp. 22-29, en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34004904.pdf> (consulta: 21 de agosto de 2009).
- ROMO, Beltrán Rosa Martha (1996), "Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente en Psicología", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 378-390.

- RUIZ, Estela (2009), "Efectos de las estadías en las empresas en la formación de los técnicos superiores universitarios", *Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/0926-F.pdf (consulta: 11 de abril de 2010).
- RUSH, Kathy, Barbara McCracken y Catherine Talley (2009), "Nursing Students' Self Perceptions as Insiders in the Practice Culture", *Nurse Education in Practice*, vol. IX, núm. 5, pp. 314-321.
- SAYAGO, Zoraida y María Auxiliadora Chacón Corzo (2006), "Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta", *Educere*, vol. X, núm. 32, pp. 55-66.
- STAKE, Robert E. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- WENGER, Etienne (2001), *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Madrid, Paidós.
- YÁÑEZ Gallardo, Rodrigo, Victoria Pérez Villalobos y César Yáñez Gallardo (2005), "La confiabilidad hacia los docentes por parte de los estudiantes y su influencia en la construcción de confianza y en la identificación organizacional hacia sus carreras", *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXI, núm. 2, pp. 89-103.
- YURÉN, Teresa e Isabel Izquierdo (2000), "Ética y quehacer científico. De la estrategia identitaria a la estrategia política", *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 88, en: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/88-html/Frm.htm> (consulta: 24 de junio de 2009).